



(Conferência)

## **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO ARTE NO BRASIL: O perde e ganha das lutas.**

Ana Mae Barbosa (USP e Universidade Anhembi Morumbi. São Paulo)

### **RESUMO:**

*RESUMO: O texto é um histórico das lutas que os arte/educadores brasileiros e a FAEB têm enfrentado para manter as Artes como disciplinas obrigatórias no currículo. Este histórico se faz necessário frente a presente luta que começamos a desencadear contra a desqualificação das Artes no PNCC presentemente em discussão no país.*

**Palavras-chave:** Política, Ensino da Arte, Arte/Educadores.

## **PUBLIC POLICIES FOR TEACHING ART IN BRAZIL: The loses and gains of the struggles.**

### **ABSTRACT:**

*This paper is a history of struggles that Brazilian art/educators and FAEB have faced to keep the arts as compulsory discipline in the curriculum. This history is needed to help us to be persistent in this new struggle that we began to unleash against the disqualification of Arts in the PNCC currently under discussion in the country.*

**Palabras clave:** Politics, Art Teaching, Art/Educators.

No Brasil Arte só teve a mesma importância no currículo que as outras disciplinas em três reformas:

- 1- Reforma Rui Barbosa que deu especial atenção e maior número de páginas ao ensino da Desenho (1882-1883)
- 2- Escola Nova , especialmente a Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal e Reforma de Minas Gerais(1927 -1930)
- 3- Reforma Curricular de Paulo Freire nas Escolas da Prefeitura da São Paulo.

De resto Arte tem sido desprezada no currículo, mas raramente de maneira TÃO agressiva e explícita como está sendo feito pelo novo Plano Nacional de Currículo Comum.

Na comissão que determinou o texto do PNCC que estamos discutindo deveria ter sido incluído um representante da diretoria da Associação de Arte Educadores do Brasil. A estratégia de considerar as Artes SUB- componente é SUB-repticiamente intencional com o objetivo de, sem ferir a Lei de Diretrizes e Bases retirar Arte do currículo, ou melhor não contratar professores de Artes que ficarão atreladas as outras disciplinas . O professor de Português ilustrará suas aulas com obras de Arte,etc Por exemplo, ao discutir o tema "ponto de vista" em Literatura, usará a tela "As meninas" de Velasquez .Teremos aí uma excelente aula interdisciplinar mas não é apenas Arte como tema transversal que nossos estudantes do Ensino Fundamental e Médio precisam. Temos que agir imediatamente sem medo do MEC . O problema que vejo é que acabou a ditadura mas os professores especialmente os universitários continuam com medo do MEC que pode persegui-los negando bolsas e outros benefícios . É preciso ter coragem e se arriscar . Fui perseguida pela CAPES e CNPQ durante anos , tudo me era negado e a meus orientandos , mas consegui com a colaboração de colegas do Jornalismo da ECA e de Heloisa Ferraz impor a entrada do Ensino da Arte na ANPAP quando ela foi constituída pelo CNPQ. A Anpap iria ser só de História/Teoria da Arte e Poéticas Visuais. Ainda mais, demos chance para se criar as áreas de Curadoria e Restauração pois diante da entrada de Ensino da Arte as pessoas contra essa entrada raciocinaram que se nossa área que consideravam subárea entrou, outras áreas "periféricas" da História e das Poéticas deveriam entrar. Valeu a pena ser perseguida e pude até ser redimida quando me tornei Presidente da ANPAP . Na minha gestão e nas seguintes o número de arte/educadores na ANPAP cresceu tanto que posteriormente a Diretoria do Rio Grande do Sul quis retirar Ensino de Arte da ANPAP. Foi outra luta que está mencionada no meu livro Tópicos Utópicos. Na CAPES desconfio que até hoje não sou bem-vinda.

Nos inícios de 80, Claudio de Moura e Castro, então Presidente da CAPES, organizou um Congresso em Ouro Preto para fazer os convidados apoiarem sua ideia de que para as Artes não era necessário Doutorado . Nível de doutorado seria concedido a quem fizesse uma exposição no MASP, um concerto na sala Cecília Meireles, etc. Os convidados eram todos dependentes da CAPES, eu por exemplo havia voltado de um Curso do British Council pago pela CAPES visitando as Pós-Graduações na Inglaterra. Além disto havia no encontro de Ouro Preto figuras de brasileiros intocáveis como a venerável Bárbara Heliodora Carneiro de Mendonça, tia do Moura e Castro considerada a maior especialista de teatro do país e artistas como Regina Silveira . Ninguém se opôs, eu usei minha fala só para combater a proposta e denunciei o encontro como uma armadilha para nos obrigar a amarrar um pacote decidido pela CAPES. Hoje reconheço que era muito agressiva . Depois disto fui obrigada a comer todo dia sozinha, ninguém chegava perto da mesa em que eu estava , só uma professora da UFMG que estava prestes a se aposentar e o assistente do Claudio de Moura e Castro ousaram faze-lo . O último por estratégia política ou para amansar a fera. Mas, um convidado americano de Música da Universidade do Texas, considerado brasilianista ficou tão revoltado porque eu disse que eles de fora vieram nos convencer de que o que era bom para os Estados Unidos era bom para o Brasil se recusou a dar sua palestra. Desde aí

não tive bolsa da CAPES por quase 10 anos.

A luta pela manutenção da obrigatoriedade do ensino da Arte foi de todos da FAEB, fizemos manifestações públicas em frente à Bienal, e usamos o “telegramaço” enviando mensagens para todos os senadores. Coloquei minha cabeça a prêmio na minha própria universidade pois ia falar com os poderosos da USP envolvidos na constituição da Lei de 96. Tornei-me antipática para alguns e acusada de corporativista. Outra luta em prol do reconhecimento das Artes foi iniciada por Laís Aderne frente ao MEC na época em que o SESU tinha comissões de avaliação em todos as áreas universitárias menos em Artes e Educação Física. Laís conseguiu que fossemos recebidas pelo Ministro da Educação e ele nos delegou a tarefa de organizar a Comissão de Artes e Design que depois de fazer um trabalho árduo de consulta a todos os Cursos de Artes e Design das Universidades brasileiras e quatro encontros nacionais destes cursos (Brasília, Campo Grande, Salvador) apresentou a proposta de avaliação assinada por representantes das universidades presentes nos encontros. Não foi trabalho perdido pois Lúcia Pimentel escreveu sua tese de doutorado aproveitando os documentos por nós deixados no MEC. Foram jogados fora pelos funcionários logo depois que ela os consultou. Para defender as artes me meti até na Universidade dos outros, que considerava minha também pois nela sofri uma das maiores injustiças de minha vida. Trata-se da Universidade de Brasília da qual fui demitida por razões políticas em 1965, grávida e tendo de voltar para Recife onde a situação política era das mais duras no país. Infelizmente hoje estou distante da UNB a qual nutre um de meus maiores inimigos.

A convite de Grace Freitas diretora do IdA da UNB e Susete Venturelli fui a Brasília defender no Conselho Universitário a criação do Mestrado em Artes.

Era esperada com certa dose de aversão pois pensavam que eu iria defender a ideia de que para professores do mestrado bastava ser artista, mas consegui dialogar muito bem com os cientistas. Hoje pago o pato por ter ajudado a UNB e sou até difamada por um “sedizente” todo poderoso da mesma Pós Graduação do IdA que ajudei a defender.

Não é para me gabar que estou dizendo tudo isto, mas para lembrar que pagamos por nossas intervenções junto ao poder governamental mas vale a pena se conquistamos algo para nossa área tão frágil e desempoderada. Pago até hoje por ter criticado acerbamente os parâmetros curriculares de artes visuais contra os quais quase sozinha contando com a companhia apenas de um grupo de João Pessoa (UFPB) que escreveu um livro com críticas muito pertinentes. Mas aceitei participar da consultoria sobre os PCNs de 5ª a 8ª para livrá-los do excessivo modernismo e com a ajuda de Ingrid Koudela introduzimos a CONTEXTUALIZAÇÃO que é considerada hoje uma das características da Educação e das Artes Contemporâneas opondo-se ao vanguardismo modernista e à reflexão da filosofia escolástica, dois pecados dos PCNs de 1ª a 4ª.

Hoje precisamos nos posicionar, encher a caixa de e-mail da Fundação Lemann dos donos da AMBEV, AB INBEV, Burger King, Lojas Americanas, Americanas.com, Submarino, Shoptime, etc que vivem na Suíça, educam filhos e netos no primeiro mundo que valoriza as Artes e querem para nosso povo uma educação para as artes meramente ilustrativa das outras disciplinas, submetida as

outras disciplinas .É a Fundação Lemann que está desenhando os PNCC<sup>1</sup>, isto é os novos Parâmetros Curriculares. Mais uma vez nos reduzem à condição de colonizados. A ditadura entregou à Universidade de San Diego o poder de decidir nossa educação, a redemocratização entregou este poder a um espanhol, Cesar Coll , que fracassara na tarefa de desenhar o currículo nacional de seu próprio país e enriqueceu escrevendo e vendendo livros paradidáticos medíocres sobre todas as disciplinas através do MEC para os professores de todo o país.

Agora a Fundação Lemann quer nos submeter aos desígnios da Universidade de Stanford, melhor do que a de San Diego que dominou nossa educação na ditadura, mas uma universidade de um país hegemônico que quer continuar hegemônico.

Por favor não acreditem no falso discurso da interdisciplinaridade. Já fomos enganados pela ditadura que em nome da interdisciplinaridade pretendeu preparar em dois anos um professor para ensinar música, teatro, artes visuais, dança e desenho geométrico tudo ao mesmo tempo. Ninguém pode ser Leonardo da Vinci no século XXI. Agora em nome da interdisciplinaridade querem impedir que as novas gerações de alunos das Escolas Públicas tenham acesso verticalizado, aprofundado às artes.

Como diz Gombrich , interdisciplinaridade supõe disciplinas a serem integradas e não sub componentes a serem tomados em conta, se o professor quiser e souber integrar, no ensino de disciplinas. Se o currículo é baseado em disciplinas, Artes Visuais, Teatro , Dança e Música têm que ser disciplinas também. Lutemos contra a SUB ARTE no currículo. Lutemos contra a educação banqueira não só contra a educação bancária que Paulo Freire condenava.

Participam das discussões sobre o PNCC-Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola.

Como ocorre com a maioria das redes mapeadas por Ball (2012), esta é constituída por instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor, organizações não governamentais. Todos pela Educação é mantido por alguns dos mesmos grupos econômicos já arrolados — Instituições Financeiras, Fundação Lemann, empresas como Gerdau, Camargo Correia, entre outros — e presidido pelo presidente da Gerdau.

Como destaca Ball (2012), o Todos pela Educação vincula-se, por intermédio da rede Liberdade, à Fundação Atlas, cuja missão é “prover o mundo com think

---

<sup>1</sup> Lembrando que os PNCC estão baseados no Núcleo Comum americano. Recomendo a todos a leitura completa deste excelente texto sobre a trajetória do PNCC do qual tomei a liberdade de citar alguns trechosabaixo

tanks de livre mercado” (Ball, 2012, p.19). Uma das principais atividades do Todos pela Educação tem sido “desenvolver metas para a educação brasileira e introduzir ferramentas de monitoramento da performance ajudados especialistas brasileiros e americanos” (p.28-9). Uma terceira rota pelo CENPEC — com parcerias com Itaú, Fundação Volkswagen, Telefônica e dirigido por uma das herdeiras do Banco Itaú — , leva a um conjunto de projetos educativos com o governo de São Paulo, dentre os quais o de correção do fluxo escolar (nota de Ana Mae o fechamento de escolas é obra deles) e o de aceleração de aprendizagem. O número atual de sua revista tem por tema o currículo, com textos integralmente dedicados à defesa de uma base comum nacional. Os textos vão da demanda de diretores de escolas por uma base curricular à defesa de Michael Young do que denomina conhecimento poderoso.(Nota Ana Mae; eu diria conhecimento a serviço dos poderosos ) No editorial, Ribeiro e Gusmão (2014) afirmam: Vive-se em um momento histórico em que muitos países têm efetivado mudanças curriculares, seja com vistas a ampliar a equidade nos sistemas escolares, seja para contemplar as mudanças mais recentes vivenciadas pelas sociedades contemporâneas. Esses e outros elementos de contexto justificam a importância de refletirmos sobre o que devemos incluir nos currículos de educação básica, como se elabora um currículo, que questões políticas estão envolvidas em suas produções (p.1). Esses são alguns exemplos de como a rede de parceiros de UNDIME, CONSED e CNE, estes por sua vez parceiros privilegiados do MEC na definição da BNCC, ajuda a produzir sentidos para qualidade da educação, vinculando-os à centralização curricular. Como defende Ball (2012), essa rede não apenas significa que os atores privados estão participando do debate educacional, mas que estão criando novas formas de governamentalidade. Citando Jessop, o autor argumenta que se está frente a uma desestatização, na medida em que tais atores “estão investidos no edu-business e no desenvolvimento de soluções sócioempresariais e de mercado para os problemas educacionais” (p.88).(nota de Ana Mae Não é educação mas preparação de mão de obra silenciosa, obediente e barata mas eficiente para a lucratividade do patrão).

A modo operandis das fundações 3.0 envolve a importação das formas de ação empresarial para a gestão de bens públicos como a educação. Não se trata mais de financiar novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação pública, mas de criar e gerir projetos em parcerias com os Estados (Ball, 2012). A leitura dos objetivos da Fundação Lemann nas diferentes áreas a que se dedica, deixa claro esse modo operandis: Inovação: Acelerar a adoção de inovações educacionais de alto impacto no Brasil Gestão: Desenvolver iniciativas para que redes públicas de ensino, escolas e salas de aula sejam capazes de promover o aprendizado efetivo Políticas Educacionais: Estimular tomadas de decisão baseadas em evidências na área educacional Talentos: Acelerar transformações sociais no país, por meio de uma rede de líderes altamente qualificados . A participação da Fundação Lemann, como as das demais fundações 3.0 — ou o que a Fundação Itaú Social chama de “paradigma de colaboração integrativo”—, visa à produção de uma narrativa hegemônica sobre o que é qualidade na educação e sobre como atingi-la.

Correndo o risco da estereotipia ou de ir de encontro ao meu argumento de valorização da diferença, vou me permitir o absurdo de nomear esse fantasma de o imponderável. A escolha quer fazer referência ao imprevisível, mas também ao que não é digno de avaliação, sem deixar de considerar o sentido físico de algo que, como a luz, não tem peso. Como o imponderável não é capturável [apesar do meu exercício tolo de nomeá-lo], ele vai pipocando aqui e ali, lembrando a insuficiência

do controle que o discurso hegemônico pretende constituir. E vai sendo por ele contido. Elejo aqui um “herói” do imponderável, numa arriscada operação, mas este texto é também um texto político e os heróis podem ser uma fantasia útil [e perigosa, na medida em que estancam o fluxo de sentidos].(pag. 1551-2).

É preciso seguir lembrando que um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte (pg. 1553).

## Referências

APPADURAI, Arjun. (2001). **La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

BALL, Stephen. (1994). **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, Open University Press.

BALL, Stephen. (2012). **Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary**. New York, Routledge.

BALL, Stephen. (2013). **Foucault, power and education**. New York, Routledge.

BONAMINO, Alicia e MARTINEZ, (2002). **Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: A participação das instâncias políticas do estado**. Educação & Sociedade, 23(80), p. 368-385.

TAUBMAN, Peter. (2009). **Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in Education**. New York, Routledge..



Conferência 4

## POLÍTICAS PÚBLICAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS NO BRASIL

Lucia Gouvêa Pimentel

(Coordenadora Adjunta da área de Artes para o Mestrado Profissional - CAPES)

### RESUMO:

*As políticas públicas para a pós-graduação no Brasil não podem ser consideradas somente a partir dos editais específicos ou de declarações oficiais. Nesse sentido, torna-se necessário mapear como vem sendo tratada a Educação e qual o direcionamento possível para que sejam alcançados o que se espera com a divulgação de resultados de pesquisas em forma de dissertações, teses ou outras produções acadêmicas.*

**Palavras chave:** Pós-Graduação em Artes Visuais, Políticas públicas, MEC, MinC, CAPES.

### PUBLIC POLICY IN RESPECT OF POSTGRADUATE STUDY IN VISUAL ARTS IN BRAZIL

### ABSTRACT:

*Public policy in respect of postgraduate study in Brazil cannot be considered only in terms of specific official announcements. It is therefore necessary to chart how education is treated and what steps need to be taken in order to achieve the desired results from the publication of research findings via dissertations, theses and other academic works.*

**Key words:** Postgraduate study in the Visual Arts, Public policy, Ministry of Education, Ministry of Culture, CAPES (coordinating body for government postgraduate research grants)

### Iniciando

Pode-se dizer que não há políticas públicas específicas para as Artes Visuais, mas sim políticas públicas para a área de Artes, que congrega as várias modalidades artísticas, tanto as mais convencionais, com Artes Visuais, Dança, Música e Teatro,

quanto as que ocorrem a partir do século XX, como instalação, videoarte, performance, arte conceitual, tecnoarte e as várias formas de arte híbrida.

Deve-se ressaltar que a modalidade de Artes Audiovisuais tem tido tratamento diferenciado quanto ao incentivo de produção, por vários motivos, ao longo dos últimos 50 anos, mas na questão da pós-graduação o tratamento tem sido igualitário.

Também é preciso ressaltar que as políticas públicas não são uniformes por parte de todos os setores ministeriais, estatais ou patronais.

Falar de políticas públicas é adentrar um terreno complexo, cheio de vias sinuosas e perigosas, tanto pela própria configuração do que possa ser tido como política pública no sentido de patrimônio público, quanto do que se possa ter como política para induzir o público a determinadas ações.

Pode-se dizer que @ Professor@ de Arte faz política pública quando, junto a suas/seus alun@s eleger um foco, tema ou artista para ser trabalhad@ em suas aulas. Como ser político, @ Professor@ detém um poder de convencimento, de direcionamento e de alijamento de discussões a ações que podem levar @ alun@ a pensar ou não sobre as questões de sua vida diária. Como ser político, @ Professor@ de Arte detém o poder de propiciar a@ alun@ experiências significativas ou não, que podem levá-l@ a considerar Arte fundamental ou não em sua vida.

Também é importante pontuar que o impacto das políticas públicas na pós-graduação não ocorre a partir delas e somente por elas, mas sim a partir e com as políticas públicas para a Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e políticas públicas para instituições não escolares. Nesse sentido, estão envolvidos, prioritariamente, mas não somente, o Ministério da Educação – MEC e o Ministério da Cultura – MinC.

### **Um pouco do panorama do MEC**

O Ministério da Educação é um órgão da administração federal direta e tem como área de competência os seguintes assuntos:

I - política nacional de educação;

II - educação infantil;

III - educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar;

IV - avaliação, informação e pesquisa educacional;

V - pesquisa e extensão universitária;

VI - magistério; e

VII - assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.

De acordo com a estrutura regimental, o Ministério da Educação tem a seguinte estrutura organizacional:

I -órgãos de assistência direta e imediata ao Ministro de Estado: a) Gabinete; b) Secretaria-Executiva: 1. Subsecretaria de Assuntos Administrativos; 2. Subsecretaria de



Planejamento e Orçamento; e 3. Diretoria de Tecnologia da Informação; e c) Consultoria Jurídica;

II -órgãos específicos singulares: a) Secretaria de Educação Básica: 1. Diretoria de Currículos e Educação Integral; 2. Diretoria de Formulação de Conteúdos Educacionais; e 3. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional; b) Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: 1. Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; 2. Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica; e 3. Diretoria de Integração das Redes de Educação Profissional e Tecnológica; c) Secretaria de Educação Superior: 1. Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior; 2. Diretoria de Políticas e Programas de Graduação, e 3. Diretoria de Desenvolvimento da Educação em Saúde; d) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão: 1. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena, e para as Relações Étnico-raciais; 2. Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; 3. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; 4. Diretoria de Políticas de Educação Especial; e 5. Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude; e) Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior: 1. Diretoria de Política Regulatória; 2. Diretoria de Supervisão da Educação Superior; e 3. Diretoria de Regulação da Educação Superior; f) Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino: 1. Diretoria de Cooperação e Planos de Educação; 2. Diretoria de Articulação com os Sistemas de Ensino; e 3. Diretoria de Valorização dos Profissionais da Educação; g) Instituto Benjamin Constant; e h) Instituto Nacional de Educação de Surdos;

III -órgão colegiado: Conselho Nacional de Educação; e

IV -entidades vinculadas: a) 74 autarquias: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Universidades Federais, Internacional e Tecnológica, Institutos Federais, Colégio Pedro II e Centros Federais de Educação Tecnológica. b) 25 fundações públicas: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Fundação Joaquim Nabuco e Fundações Universitárias; c) 2 empresas públicas: Hospital de Clínicas de Porto Alegre e Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares.

Direta ou indiretamente, todos os órgãos e as entidades vinculadas têm participação em políticas públicas que influenciam a pós-graduação.

Até Getúlio Vargas assumir a Presidência da República, em 1930, os assuntos ligados à Educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. O Ministério da Educação foi criado em 1930, com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, denominação que vigorou até 1953, para desenvolver atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente.

De acordo com o Portal do MEC,

Em 1932, um grupo de intelectuais preocupado em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira. O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola

única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja era concorrente do Estado na área da educação. (<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>)

A nova Constituição Federal de 1934 determinou que a educação deveria estar a cargo da família e dos poderes públicos, passando a ser vista como um direito de todos. De 1934 a 1945, na gestão de Gustavo Capanema Filho, então Ministro da Educação e Saúde Pública, foi promovida a reforma dos ensinos secundário e universitário, considerado um marco na implantação das bases da educação nacional.

Com a autonomia dada à área da saúde em 1953, surgiu o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC. Em 1985, foi criado o Ministério da Cultura. Em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto. Somente em 1995 o MEC passou a ser responsável apenas pela área da Educação.

### **Panorama do sistema educacional brasileiro**

Até 1960, o sistema educacional brasileiro era centralizado e o modelo de ensino era obrigatoriamente seguido por todos os estados e municípios. O debate para a elaboração e aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) durou 13 anos, de 1948 a 1961. O ensino religioso facultativo nas escolas públicas foi um dos pontos de maior disputa para a aprovação da lei. O que estava em jogo era a separação entre o Estado e a Igreja. Promulgada em 1961, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, deu mais autonomia aos estados e municípios para a elaboração de planos de Educação mais apropriados para as especificidades locais e regionais.

Até hoje, a LDB 4024/61 é referência para as competências do Conselho Nacional de Educação, à época denominado Conselho Federal de Educação.

A Lei nº5540, de 28 de novembro de 1968, promoveu a Reforma Universitária, fixando as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com o ensino médio, assegurando autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades. Instituiu, também, um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas.

Em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a LDB 5692/71, com a obrigatoriedade de escolarização dos sete aos 14 anos. Foram fundidos os ensinos primário e ginásial (secundário), passando a ser ensino de primeiro grau; o que correspondia ao colegial ou científico passou a ser ensino de segundo grau. Criou-se um currículo comum e uma parte diversificada para cada um dos níveis, a fim de atender às diferenças regionais.

Deve ser ressaltado que a preparação para o trabalho é eixo fundamental na LDB 5692/71, sendo obrigatório “no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino” e “no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino”.

Quanto ao ensino/aprendizagem de Arte, pode-se dizer que não é obrigatório, pois, embora o Artigo 7º registre que “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”, o Conselho de Educação e os próprios estabelecimentos de cada sistema de ensino poderiam planejar seus currículos incluindo os componentes do artigo 7º e os do núcleo comum, mas também poderiam retirar ou adotar as matérias que melhor se ajustassem aos seu planos. São do núcleo comum:

Língua Portuguesa (em Comunicação e Expressão), Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil (em Estudos Sociais) e Matemática e Ciências Físicas e Biológicas (em Ciências).

Além disso, a classificação dos componentes do currículo poderia ser de disciplina, prática educativa ou atividade. Segundo as considerações do Grupo de Trabalho que preparou a LDB, as disciplinas preparam à reflexão, as práticas educativas levam à ação e as atividades artísticas predispoem à criatividade.

No Parecer nº853/71, C.E.Su 1º e 2ºGraus, aprovado em 12 de novembro de 1971, lê-se:

Mas um núcleo comum não há de ser encarado isoladamente (art.2º), se em termos de currículo, como já proclamavam os educadores do século XVIII, “tudo está em tudo”. A Língua Portuguesa não pode estar separada, enquanto forma de Comunicação e Expressão, de Educação Artística ou de um Desenho que se lhe acrescentem, sob pena de inaceitável empobrecimento. A Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil adquirem tanto mais sentido e vigor quanto mais se interpenetram com vistas à integração do aluno ao meio próximo e remoto; e para isso muito hão de contribuir atividades como as de Educação Física, Educação Artística e Educação Cívica, em que a discrepância individualista numa sessão de Canto Orfeônico, numa competição desportiva ou num debate público, por exemplo, acarreta sanção natural e automática emergente das próprias situações criadas.

Na LDB5692/71, Educação Artística é, portanto, atividade e não disciplina, não sendo vista como área de conhecimento.

A mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a LDB 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Várias foram as mudanças em relação às leis anteriores, destacando-se a inserção de Arte como conteúdo obrigatório em todos os níveis de ensino, que passaram a ser compostos, também pela Educação Infantil. Outra mudança a ser ressaltada é a existência de um capítulo específico para tratar da formação adequada aos profissionais da Educação Básica, que congrega a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (antigo primeiro grau) e o Ensino Médio (antigo segundo grau).

Para orientar as mudanças da LDB 9394/96, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, em Arte, têm como base a Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa na década de 1980. Mesmo que com vários problemas apontados pelas diversas correntes de atuação no ensino/aprendizagem de Arte, eram um material de estudo e referência da prática profissional de muit@s professor@s e ministram o componente curricular Arte, uma vez que grande parte del@s não tem formação na área<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Segundo dados do Ministério de Cultura, no Brasil, atuam como professor@s de Arte, nas escolas da rede pública de ensino: 12.285 docentes com formação em Artes Visuais; 7.313 docentes com formação em Educação Artística; 1.417 docentes com formação em Música; 459 docentes com formação em Teatro e 153 docentes com formação em Dança.

Em 2015 o MEC retomou os trabalhos para a criação de uma Base Nacional Curricular Comum, que agora está em discussão<sup>2</sup>. O momento, portanto, é de atuação efetiva nessa discussão, principalmente no sentido de apontar modificações e apresentar propostas que venham a estar em sintonia com o que se pretende em relação ao ensino/aprendizagem em Arte. O que se realiza na Educação Básica repercute com intensidade no Ensino Superior e na Pós-Graduação.

### **Um pouco do panorama do MinC**

O Ministério de Cultura foi criado pelo Decreto nº 91.144, de 15 de março de 1985, deixando de ser a Cultura tratada em conjunto com a Educação. Isto deveu-se não somente pela importância de ser a cultura elemento fundamental na construção do que se pretende como identidade nacional, mas também porque esse é um setor que cada vez tem mais destaque na economia do País, como fonte de geração de empregos e renda.

Em 1990, a Lei 8.028, de 12 de abril de 1990, transformou o Ministério da Cultura em Secretaria da Cultura, diretamente vinculada à Presidência da República. Essa situação perdurou por dois anos, uma vez que, pela Lei 8.490, de 19 de novembro de 1992, voltou a ser o Ministério de Cultura.

Em 1999, ocorreram transformações no Ministério da Cultura, com ampliação de seus recursos e reorganização de sua estrutura, e, em 2003, foi aprovada outra reestruturação e atualmente está em curso a discussão de uma proposta de nova reestruturação, inclusive com um setor específico para Formação Artística.

Atualmente, as secretarias são as seguintes: Secretaria de Políticas Culturais – SPC; Secretaria de Articulação Institucional – SAI, que coordena as Representações Regionais; Secretaria do Audiovisual – SAv; Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural – SCDC; Secretaria de Fomento e Incentivo à Cultura – SEFIC; Secretaria de Economia Criativa – SEC; Apoio a Projetos Culturais

São instituições vinculadas: a) autarquias: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan; Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM; Agência Nacional do Cinema – Ancine; b) fundações: Fundação Casa de Rui Barbosa – FCRB; Fundação Cultural Palmares – FCP; Fundação Nacional de Artes – Funarte; Fundação Biblioteca Nacional – BN.

Podem ser destacados os seguintes programas e ações: Agenda Século XXI; Brasil de Todas as Telas; Capacitação em Projetos e Empreendimentos Criativos; Cine Mais Cultura; Cultura Digital; Educação e Cultura; Comunicação e Cultura; Cultura Viva; Pontos de Cultura; Direitos Autorais; Editais de Fomento à Produção Audiovisual Brasileira; Mais Cultura; Núcleos de Produção Digital; Plano Nacional de Cultura (PNC); Praça dos Esportes e da Cultura (PAC 2); Programa de Fomento; Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac); Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais (SNIIC); Usinas Culturais; Ordem do Mérito Cultural; Sistema Nacional de Cultura; Política Nacional das Artes.

É possível acompanhar as ações do Plano Nacional de Cultura no portal do MinC<sup>3</sup>. Foi criado em 2015 um Grupo de Trabalho com representantes do MinC e do MEC para fazer uma proposta de inserção de Arte e Cultura no Currículo Escolar. A proposta será

---

<sup>2</sup> [www.basenacionalcomum.mec.gov.br](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br)

<sup>3</sup> [www.cultura.gov.br](http://www.cultura.gov.br)

apresentada e haverá espaço para a discussão *on line* para que sejam propostas alterações no projeto inicial. Essa proposta também dependerá de política pública pertinente e ensejará novas pesquisas na área.

O Ministério de Cultura tem sido parceiro atuante no apoio a propostas de ações de programas de pós-graduação em Artes Visuais, tanto por intermédio de editais, quanto de apoio às discussões travadas na relação entre pesquisas e ações culturais.

### **Um pouco do panorama da CAPES**

A Capes desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados da Federação. As atividades da Capes podem ser agrupadas nas seguintes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas:

- avaliação da pós-graduação *stricto sensu*;
- acesso e divulgação da produção científica;
- investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior;
- promoção da cooperação científica internacional;
- indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

O Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, criou uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes). O objetivo era "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país".

A Comissão estava sob a Presidência do Ministro da Educação e Saúde e era composta de representantes do Ministério da Educação e Saúde, Departamento Administrativo do Serviço Público, Fundação Getúlio Vargas, Banco do Brasil, Comissão Nacional de Assistência Técnica, Comissão Mista Brasil - Estados Unidos, Conselho Nacional de Pesquisas, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Confederação Nacional da Indústria, Confederação Nacional do Comércio.

O professor Anísio Spínola Teixeira foi designado Secretário-Geral da Comissão, que tinha por princípio trabalhar com autonomia, informalidade, boas ideias e liderança institucional. O investimento era na formação de especialistas e pesquisadores em Física, Matemática e Química, além de técnicos em finanças e pesquisadores sociais. Anísio Teixeira foi o primeiro Diretor da Capes, assumindo o cargo em 1952.

Em 1953 foi implantado o Programa Universitário e Anísio Teixeira contratou professores visitantes estrangeiros, estimulou atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições, concedeu bolsas de estudos e apoiou eventos de natureza científica.

Em 1961, a Capes foi subordinada diretamente à Presidência da República, mas em 1964 Anísio Teixeira deixou o cargo e a Capes voltou para o então Ministério da Educação e Cultura. Em 1965, eram 38 os cursos de pós-graduação no País, sendo 27 cursos classificados no nível de Mestrado e 11 no de Doutorado. O Conselho de Ensino Superior da época reuniu-se para regulamentar os cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras. Em consonância com a reforma universitária, aconteceu a consolidação do regulamento da pós-graduação.

No processo de reformulação das políticas setoriais, especialmente a política de ensino superior e a de ciência e tecnologia, a Capes ganhou novas atribuições e meios orçamentários para multiplicar suas ações e intervir na qualificação do corpo docente das universidades brasileiras. Teve, então, papel de destaque na formulação da nova política para a pós-graduação, então em franca expansão.

Em 1970, a Capes teve sua sede transferida do Rio de Janeiro para Brasília e foram instituídos os Centros Regionais de Pós-Graduação. Em julho de 1974, a estrutura da Capes foi alterada pelo Decreto 74.299 e passou a ser "órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira".

O novo Regimento Interno incentiva a colaboração com a direção do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) na política nacional de pós-graduação, a promoção de atividades de capacitação de pessoal de nível superior, a gestão da aplicação dos recursos financeiros, orçamentários e de outras fontes nacionais e estrangeiras, a análise e compatibilidade das normas e critérios do Conselho Nacional de Pós-Graduação.  
(<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>)

A Capes foi o órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação Stricto Sensu e é agência executiva do Ministério da Educação junto ao sistema nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior. A tarefa de coordenar a avaliação da pós-graduação fortaleceu o papel da Capes e o Programa de Acompanhamento e Avaliação, e, além de contribuir para a criação de mecanismos efetivos de qualidade, aprofundou sua relação com a comunidade científica e acadêmica.

A Medida Provisória nº 150, de 15 março de 1990, extinguiu a Capes, o que mobilizou a comunidade científica e acadêmica, capitaneada pelas pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades que, com o apoio do Ministério da Educação, conseguiram reverter a medida. Em 12 de abril do mesmo ano, a Lei nº 8.028 recriou a Capes.

Em 1995, a Capes passou por uma reestruturação, sendo fortalecida como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. Naquele ano, o sistema de pós-graduação ultrapassou a marca dos mil cursos de Mestrado e dos 600 de Doutorado, envolvendo mais de 60 mil alunos. É uma marca significativa para 30 anos de ação.

A partir de 2007, a Capes, além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, também passou a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. O Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Foram criadas duas novas diretorias - Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED) – e em 28 de maio de 2009 foi lançado o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

Em relação a programas de pós-graduação, constata-se que a criação dos Mestrados Profissionais em Artes Visuais ainda é incipiente. Em 2015, só contamos com a pesquisa em ensino/aprendizagem em Artes Visuais no PROF-ARTES, que é realizado

em rede nacional e conta com 11 instituições de ensino superior de todas as regiões do País:

- Região Centro-Oeste: Universidade de Brasília (UnB).
- Região Nordeste: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Bahia (UFBA).
- Região Norte: Universidade Federal do Pará (UFPA).
- Região Sudeste: Universidade Estadual Paulista - São Paulo (UNESP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
- Região Sul: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Os demais Mestrados Profissionais implantados na área são em Artes Cênicas, Música e Teatro. Nota-se que é preciso haver maior esclarecimento a respeito da importância dessa modalidade de pós-graduação para o desenvolvimento da pesquisa na área.

O sistema de avaliação tem sido continuamente aperfeiçoado e serve de instrumento para as ações na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios).

### **Algumas considerações**

O que pode ser depreendido dos panoramas descritos anteriormente é que foram necessários vários anos e várias ações para que houvesse o entendimento de que a pós-graduação em Artes Visuais não está descolada das políticas públicas dos outros níveis da Educação.

No entanto, também não está descolada do empenho de estudios@s, pesquisador@s e artistas que, com seu investimento de tempo e dedicação, têm conquistado avanços significativos na pesquisa em Artes Visuais e Audiovisuais. O impacto das pesquisas na área é visto nos diversos campos de atuação: na prática artística, na crítica, na curadoria, no ensino/aprendizagem, na história, na teoria e em seus desdobramentos.

A relação entre as políticas públicas e o investimento de pesquisador@s, no sentido de compartilhamento e reflexão sobre as ações possíveis, é essencial para que elas possam ser implementadas e a área tenha, cada vez mais, força para firmar-se como área de conhecimento em que as pesquisas reverberam na sociedade e propiciam a amplitude de pensamento artístico.

Nesse sentido, a Capes tem papel relevante para que isso seja viabilizado e a contribuição de tod@s é de fundamental importância.

### **Para finalizar**

Por mais que, como nação, sejamos descendentes de degradados e invasores, não foi com pessimismo que o Brasil se desenvolveu. Foi com a luta por melhorias, com solidariedade entre os diferentes – pela maioria de nós -, com vontade pessoal e

profissional pela inclusão da Arte na vida de crianças, jovens e adultos de todas as idades (que alguns querem surrupiar), com garra e, principalmente, com a cabeça erguida pela herança cultural que temos e visão de que o presente nem sempre é o que queremos, mas que o futuro também depende de nós para acontecer. Seguir em frente é decisão de cada um@; se informar e buscar meios para que a possibilidade da inclusão da Arte nos espaços escolares e sociais seja cada vez maior é dever de quem se diz Arte/Educador@. Acreditar é questão de fé; investir é questão de ser humano, consciente e atuante. Não se faz uma nação forte com pessimismo. Uma nação forte é feita com investimento humano no que pode vir a ser melhor. Façamos uma nação forte com Arte.

### **Referências**

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>

<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>

<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/354/359>

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm)

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>

### **Lucia Gouvêa Pimentel**

Doutora em Artes, Mestre em Educação, Licenciada e Bacharel em Artes Visuais. Professora Titular da Escola de Belas Artes da UFMG. Coordenadora Adjunta de Artes/Música para o Mestrado Profissional na CAPES. Membro da Comissão Técnica do PNLD/SEB/MEC. Membro de ANPAP, InSEA, CLEA, FAEB, AMARTE e Instituto Arte das Américas. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas (CNPq). Medalha Santos Dumont 2015.





GT: Dança

Eixo Temático: Múltiplas Culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas

## PROCESSOS CRIATIVOS E POÉTICAS DA MEMÓRIA NA DANÇA DE EDSON CLARO<sup>1</sup>

Marcilio de Souza Vieira (UFRN, RN, Brasil)

### RESUMO:

*Dança e a memória são territórios convergentes nos processos criativos de Edson Claro. Neste texto objetiva-se compreender o processo criativo de “Amigos para sempre” coreografada por Edson Claro a partir dos depoimentos e análise de vídeo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa sob o viés da análise do discurso. Nessa comunicação parte-se dos seguintes questionamentos para entender o processo criativo de Edson Claro: Como partilhar através da memória alheia um traçado de reflexões sobre uma determinada dança? O que é e de que forma se dava o processo criativo em dança nas obras de Edson Claro? Para tanto, não haveria outra solução senão descobri-lo a partir das falas dos integrantes de seus vários grupos e da análise de vídeos.*

**Palavras-chave:** Dança; Processos criativos; Memória

## PROCESOS CREATIVOS Y POÉTICA DE LA MEMORIA EN LA DANZA DE EDSON CLARO

### RESUMEN:

*Danza y la memoria están convergiendo territorios en los procesos creativos de curso Edson. Este objetivo es comprender el texto proceso creativo “Amigos para siempre”*

<sup>1</sup> A escrita dessa comunicação teve o apoio do CNPQ como órgão financiador da pesquisa “**DANÇA DA CIDADE** ARQUIVOS E REGISTROS DA CENA DA DANÇA NO RIO GRANDE DO NORTE” faz parte ainda da pesquisa desenvolvida nos estudos de pós-doutoramento do pesquisador intitulada de “Persona de Dança: Edson Claro – poéticas, práticas e interfaces em dança” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes, ligado a Área de Concentração Arte e Educação, especificamente na Linha de Pesquisa Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural, coligado a sublinha de pesquisa Mediações em Dança: memórias e políticas públicas do Grupo de Pesquisa Dança, Estética e Educação sob a supervisão da professora Dr<sup>a</sup> Kathya Maria Ayres de Godoy.

*coreografiadas por supuesto Edson de los testimonios y análisis de vídeo. Es un enfoque de investigación cualitativa bajo el sesgo de análisis del discurso. En esta comunicación forma parte de las siguientes preguntas para entender el proceso creativo, por supuesto, Edson: Cómo compartir a través de una reflexión de otro recuerdo trazadas sobre un cierto baile? ¿Qué es y cómo se dio el proceso creativo de la danza en los trabajos de curso Edson? Por lo tanto, no habría más remedio que descubrirlo a partir de los discursos de los miembros de sus diferentes grupos y el análisis de los vídeos.*

**Palabras clave:** Danza; Los procesos creativos; Memoria

Nessa comunicação parte-se do seguinte questionamento para entender o processo criativo de Edson Claro: Como partilhar através da memória alheia um traçado de reflexões sobre uma determinada dança?

Esquecemos mais do que lembramos e, perdemos memórias que são valiosíssimas para nós. Apesar do esquecimento ser parte da memória, somos aquilo que lembramos e “[...] cada um de nós é quem é porque tem suas próprias memórias” (Izquierdo, 2004: 16). Perdemos memórias para dar lugar a outras, “em boa parte esquecemos para não ficar loucos, esquecemos para poder conviver e para poder sobreviver”. (Izquierdo, 2004: 22). Das memórias inscritas e as conduzidas voluntariamente ou não ao esquecimento ficam lembranças, estas, em seus estados corporais permanecem presentes, continuam a habitar seu corpo (ainda que transformadas e, ou fantasiadas) e compõe uma ação que a leva adiante a agir e a viver.

Ainda recorremos a Izquierdo (2002) quando afirma que somos aquilo que recordamos e que a memória é a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de infomações que são aprendidas, lembrada, recordada por nós e que só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido. Dessa forma, o passado, nossas memórias, nossos esquecimentos voluntários, não só nos dizem quem somos, mas também nos permitem projetar rumo ao futuro, isto é, dizem quem poderemos ser.

Partindo ainda desse entendimento de que a memória é seletiva partilhamos do entendimento de Ricœur (2007) de que a memória é tempo e que lembrar é ter uma lembrança ou ir em busca de uma lembrança e que lembrar-se de alguma coisa é lembrar-se de si. Sendo assim, ainda pautados no pensamento de Ricœur (2007) quando rememoramos fatos passados, quando interpretamos fatos presentes, quando um sistema complexo de representações ocupa nossa inteligência sentimos que é possível uma fenomenologia da lembrança e uma consciência íntima do tempo.

Ao tornar possível a reconstrução de algo que já passou, a operação memorável não expõe o que ficou para trás, de maneira imutável, reproduzindo, simplesmente, experiências passadas. Ao contrário, aponta o que, e como, pode ser lembrado no aqui e agora. Um passado (re)construído a partir de demandas, recursos e processos seletivos efetuados no presente. São os trabalhos da memória que, com suas reminiscências, traços, rastros e vestígios, (re)elaboram constantemente significados e sentidos. Escolhas realizadas em um determinado momento que guardam especificidades de sua época, da relação sociocultural que as produziu.

Assim, viver implica em agir e toda ação é fonte e resquício de memórias. Ao mesmo tempo em que fazemos história, somos influenciados por ela. Talvez seja este o principal paradoxo do sujeito histórico que segue o curso não linear e complexo da vida, ocupando um lugar de coexistência de temporalidades, enquanto as reflete e as transforma simultaneamente.

Aqui a dança e a memória são territórios convergentes nos processos criativos de Edson Claro. Neste texto objetiva-se compreender o processo criativo de “Amigos para sempre” coreografada por Edson Claro a partir dos depoimentos e análise de vídeo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa sob o viés da análise do discurso. Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada (Godoy, 1995; Severino, 2000).

Ao adotarmos a pesquisa qualitativa cuja natureza é a análise do discurso fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados. Na análise do discurso, o discurso é um objeto histórico-social ideológico e a sua historicidade se dá através de sua materialidade, que é linguística. O seu objetivo é detectar, através das marcas inscritas no discurso, o seu processo histórico social e os efeitos de sentido aí presentes. Para compreender o modo de funcionamento, os princípios de organização e as formas de produção social do sentido é preciso compreender o processo de produção dos discursos: a situação, o contexto e os interlocutores envolvidos (Orlandi, 2002).

### **Fazer-pensar/aprender-criar: analisando processos criativos na obra de Edson Claro**

O que é e de que forma se dava o processo criativo em dança nas obras de Edson Claro? Para tanto, não haveria outra solução senão descobri-lo a partir das falas dos integrantes<sup>2</sup> de seus vários grupos e da análise de vídeos.

*Eu assistia alguns ensaios e também algumas vezes nas aulas que ele dava trazia algumas sequências que seria parte de uma coreografia. Esse sequenciamento que ele fazia na sala servia posteriormente para seus processos coreográficos. [...] O processo dele, o Edson foi sempre musical, então, uma das coisas que eu lembro é que ele sempre vinha para o estúdio com a música pronta, a coreografia era feita para a música que não é necessariamente um processo que todos os coreógrafos fazem principalmente na dança contemporânea [...] Ele já trazia um esquema de movimento, mas a música era sempre significativa; a inspiração coreográfica dele grande parte vinha das músicas que ele selecionava isso foi uma constante no trabalho dele. Quanto a movimentação quase nunca o vi usar a improvisação sempre já tinha um desenho coreográfico que os bailarinos aprendiam. Existia uma grande dinâmica do movimento, muito emocional sem perder o controle, principalmente com músicas brasileiras; via-se nesses desenhos quando repassados um entusiasmo, uma presença. (Armando Duarte).*

*Na época tinha muita influência do Jazz e também foi uma época em que ele andou estudando pelos Estados Unidos; a gente fez coreografias com Jazz com músicas de Donna Summer. Mas ele cuidou muito do aspecto do Samba, um pouco da expressão da Gafieira, da Capoeira, transitando muito pelos ritmos brasileiros. [...] Teve também montagem de Forró, de Frevo. Ele transitou pela dança brasileira e levou essa cultura nos intercâmbios de movimentos de ginástica e passou a ser*

---

<sup>2</sup> Os depoimentos escritos nessa comunicação foram autorizados pelos depoentes quando da assinatura do Termo de Esclarecimento Livre e Consentido para a pesquisa de pós-doutoramento do pesquisador. As entrevistas foram feitas entre os meses de abril e maio em São Paulo e julho e agosto em Natal.

*uma figura que todas as vezes que ia para eventos dessa natureza o Edson era lembrado. (José Elias de Proença).*

*O processo de criação nunca era fechado. Ele vinha sempre com alguma música, trechos coreográficos pequenos e a partir daí ia montando novos trechos coreográficos com quatro oitos, aí me repassava essas sequencias e em cima desses quatro oitos elaborava mais uma outra sequência de movimentos. (Inês Artaxo).*

*Então, ele gostava de músicas de vários gêneros e as levava e ia criando as sequências coreográficas com pas de deux, solos trios, o elenco todo, casais. O processo criativo se dava assim, com a música e ajustando os movimentos ao elenco que ele tinha disponível. Todos dançavam. É claro que os solos eram para quem tinha mais desenvoltura com a dança, mas sempre tinha outra pessoa também aprendendo por que se precisasse essa pessoa dançava. (Olavo Souza Jr.).*

*Eu percebia essa criação dele na própria aula. Lá já havia o desenho coreográfico que depois era aproveitado nas coreografias. Eu percebia mais no processo pedagógico de aula, de como ele ensinava esses desenhos coreográficos e depois isso se tornava uma grande coreografia. (Marchina).*

O ato de criar abrange a capacidade de compreender e esta por sua vez a de relacionar, ordenar, configurar, significar. A criatividade permite a realização de algo novo, como uma ideia, invenção original, assim como também admite a reelaboração, apuramento de uma ideia ou de algo que já foi realizado.

No processo criativo, a criatividade do sujeito representa as capacidades únicas do ser humano (a criatividade do sujeito enquanto criador), assim como a sua própria criação que é realizada mediante essas mesmas capacidades individuais as quais estão inseridas num determinado contexto cultural (o sujeito criativo enquanto ser cultural). Deste modo, é de considerar que os processos criativos constituem um elemento de interação de dois níveis de existência humana: o nível individual e o nível cultural (Ostrower, 1997).

Ao criarmos damos uma forma e uma ordenação a algo. O processo de criar abarca os sentidos culturais peculiares do indivíduo que o realiza, transformando-o e provocando transformações em quem aprecia o que foi produzido (Ostrower, 1997; Salles, 2013). A criação em dança ocorre por modos de ordenar frases gestuais, que configuram uma materialidade não verbalizada, e sim conformada no corpo que se move.

Salles (2013) pontifica ainda que a criação surge, sob essa perspectiva, como uma rede de relações que encontra nessas imagens geradoras parte do percurso criador e essas é de alguma maneira, responsáveis pela manutenção do andamento do processo criativo e, conseqüentemente, responsáveis pelo crescimento da obra. “O processo vai assim desenvolvendo-se nesse ambiente sensível [...] que são trazidos para o espaço de criação como propiciadores de sensações: fotos, objetos ou qualquer coisa que interesse ao artista” (Salles, 2013, p. 63).

Edson Claro valorizava as experiências pessoais e competências específicas de cada um dos indivíduos envolvidos em seus processos de criação. Tal característica nos coloca diante da necessidade de observar de maneira dialógica a diversidade existente nos grupos que ele colaborou como artista-criador e a singularidade de cada um dos envolvidos. Verificam-se também, como afirma Leda Iannitelli em seu artigo *Dança, Corpo e Movimento: A criatividade artística* o interesse em articular

[...] outros processos dialógicos entre elementos de ação complementar e interativa. Dialogias entre corpo e mente, consciente e inconsciente, intencionalidade e indeterminação, julgamento e intuição, interioridade e exterioridade, individualidade e coletividade etc., que ocorrem num processo de intercomunicação contínua, interativa e em constante transformação. (Iannitelli, 2000, p. 251-252).

Esse jeito de desenvolvimento do processo criativo pressupõe o de exercício de uma meta-observação enquanto sujeito-grupo o que implica em experienciar momentos de criação, discussão, escolhas, conceitualização e reorganização de ideias e ações, estabelecendo coerências individuais e coletivas em que os integrantes faziam dança movendo-se e pensando.

Convém dar voz a outros depoentes sobre seu processo de criação:

*Ele tinha uma influência muito forte da música, suas criações sempre partiam da música e esta influenciava bastante seu processo criativo. A movimentação já era muito pensada, ele já vinha com os desenhos coreográficos praticamente pensados, muito bem estudados e depois ele sabia muito bem o que queria dos desenhos. Uma ou outra movimentação dos bailarinos que lhe despertava interesse ele colocava no processo de acordo com o que esse bailarino de dava de movimentação que fosse interessante naquele processo. Mas, no mapa geral ele já vinha com tudo pensado.* (Henrique Amoedo).

*Falar de Edson é falar do processo criativo dele. O que permeava toda a parte criativa do Edson? Ele era muito emocional e suas coreografias tinham muito disso, desse emocional. Em toda a sua história de vida da qual eu fiz parte, em seus trabalhos criativos tinha a ver com o estado emocional que ele se encontrava. [...] Outra coisa que influenciava Edson era o estado físico do bailarino. Se ele pegava um bailarino que tivesse grande flexibilidade ele trabalhava em cima dessa possibilidade o máximo que pudesse, mas se o bailarino não tivesse nada disso, fosse um 'brucutu' ele trabalhava em cima dessa referência; ele olhava para a pessoa e com aquele material humano que esse indivíduo apresentasse ele fazia as suas criações.* (Edeilson Matias).

*Como ele tinha uns trinta corpos a disposição, então tinha uns mais alongados, tinha aquele mais ágil, aquele que demorava pra pegar as sequências coreográficas, outros que precisavam de mais tempo e ele deixava ensaiando, tinha aqueles com características expressivas mais evidentes, alguns que tinham habilidades físicas mais claras e pra mim, artisticamente nos processos dele, eles entendiam aonde ele poderia usar com mais propriedade, deixar mais visível o que aquela pessoa tinha de mais expressivo [...].* (Ana Claudia Viana).

*Sobre os processos de criação de Edson ele já trazia algo preparado. Eu acredito que ele olhava o grupo e vias as qualidades que surgiam dali, mas ele já trazia alguma coisa pensada. Ele trazia essas partituras, mas também criava a partir do que dávamos a ele; tinha momentos em que ele parava de frente ao espelho, buscava o fluxo do movimento e agente fazia, lá para o final, acho que em 2005 ele fez uma coreografia em que retratava a história dele e ali eu vi um pouco o trabalho de improvisação. Mas ele tinha normalmente algo pronto, já elaborado e escutava muito a música, ele sempre pedia para a gente trabalhar com imagens, pois facilitava esse processo de aprender a coreografia.* (Heloisa Costa).

Recorremos a Louppe (1997) para nos ajudar na compreensão desse tipo de criador. Ela pontifica que essa é uma prática desse o Renascimento até os anos de 1980, no entanto ao criar suas obras o coreógrafo não está sozinho, não é uma

criação solitária como na música, por exemplo, em que o músico cria sua partitura solitariamente na maioria das vezes, em dança mesmo sendo uma criação que parta exclusivamente do criador ele precisa do corpo (quer o seu, quer do outro) para materializar sua criação.

A autora citada postula que o ato de compor especializa a organização da arte em um plano lógico e arquitetural e o criador faz suas escolhas, cria elementos composicionais a partir de seus laboratórios em dança, de alguma forma inventa, explora esses elementos numa unidade coreográfica inteira ou num fragmento de obra.

Ao dar forma a suas criações, quer pelo movimento pré-definido, quer pela sua carga emotiva, quer pelas qualidades corporais de seus intérpretes, Edson Claro possibilitou desafios na sua composição coreográfica a partir do momento em que deu corpo a algo que não existia e conferiu uma existência para movimentos dançados a partir de imagens invisíveis que se tornaram visíveis no ato da criação.

Ele, certa maneira, ao criar (re) inventa o corpo, ou no mínimo, citando Louppe (1997) elege nos corpos já trabalhados uma corporeidade em ressonância com o seu projeto de composição coreográfica.

### **Amigos para sempre: movimentos de transformação**

“Amigos para sempre” foi uma obra de transição, de transformação na vida artística de Edson Claro. *Foi um trabalho em que ele estava nessa transição de realmente se manter aqui na cidade com emprego e criação da Acauã e também algumas questões pessoais, então nesse trabalho coreográfico ele usou os quatro elementos da natureza como pano de fundo para sua criação*, disse-nos Edeilson Matias em entrevista. A trilha sonora foi composta por músicas de *Soundheim*, Edson Natal, *Enye*, *Ross Culum* e *Lito Vitale*, figurino de Carlos Sérgio Borges e iluminação de Castelo Casado. A peça foi criada em 1989 para a Acauã e remontada em 1995 para a Gaia Cia de Dança.

Além de tratar dos quatro elementos da natureza a coreografia trata da amizade como podemos observar nas falas abaixo.

*As relações com as pessoas, a relação de Edson com Natal, com o meio ambiente da cidade, mas na verdade isso são coisas que busquei na memória com a experiência que tive com a coreografia, de dançar e de montagem, que, aliás, já faz bastante tempo. Eu não me lembro dele ter escrito um texto sobre “Amigos para sempre”.* (Karenine Porpino).

*“Amigos para sempre” ele trabalhou com a ideia da amizade, uma amizade que se construiu entre ele e o grupo, entre a gente individual e ele, entre os próprios dançarinos da Acauã. Nessa coreografia existia esse germinar da gente participar no sentido de pesquisar junto com ele a musicalidade, algumas pequenas partituras ele pedia para construirmos.* (Larissa Marques).

A relação com a natureza advém muito das experiências corporais de Edson Claro com a praia de Ponta Negra e, certa maneira, esse contato com a natureza exuberante dessa praia tenha refletido nessa composição coreográfica que traz os elementos ar, terra, fogo e água como fundamentais nessa criação. Sobre tal experiência alguns depoentes comentam que:

*Ele se inspirava quando visitava o morro do careca em Ponta Negra; ele tinha esse estímulo nessas pequenas coisas. Lembro que tinha um movimento em “Amigos para sempre” em que todos os rapazes faziam grandes cambres e ele se inspirou em umas árvores que quando ventava elas se curvavam para traz e ele*

*passando pela região da via costeira e vendo aquilo resolveu colocar aquele movimento no balé. Tinha outro movimento de retorcer que ele também se inspirou nas árvores daquela região. Então cada movimento, cada coisa, sim eu sei por que eu fui assistente de coreografia dele e conversávamos muito.* (Edeilson Matias).

*Das coreografias dele que eu mais gostei de dançar foi “Amigos para sempre” por que essa coreografia fazia uma conexão do corpo com a espiritualidade, tudo integrado, tudo harmonioso, de uma força; era uma coreografia que deixava a gente exausta, mas ao mesmo tempo feliz.* (Heloisa Costa).

A primeira parte do balé era dançada só por mulheres e no final dessa primeira parte entravam três rapazes; ele usou como elemento norteador o Ar. Ele buscou nas bailarinas e bailarinos que dançavam essa parte tudo que fosse etéreo e usou a técnica do balé clássico para respaldar essa parte inicial de sua criação. O balé clássico nessa parte serviu como base, mas buscando sempre o ar, buscando sempre sair do chão; usou como um dos elementos cênicos lenços. Outro elemento que ele gostava de usar em suas criações era a ginástica e nessa parte inicial ele explorou bastante nas bailarinas que tinham a técnica da ginástica rítmica nessa parte do ar. Ele se aproveitou dessa competência das meninas que tinha experiência com a GRD e com o balé clássico.

Partindo do ar, ele usou como segundo movimento, como norteador a Terra. Nessa segunda parte da dança só os homens faziam parte da composição coreográfica. Os movimentos dançados sempre buscavam o chão, como se da terra brotasse para ela voltasse; então ele compunha uma história que passava através dos corpos dos bailarinos essa história que ele propunha. Então os movimentos eram pesados, deixou de ser o balé clássico e passou a ser a dança afro por que a negritude era uma coisa que ele usava muito em suas criações, ele tinha essa raiz muito próxima.

O terceiro movimento foi o Fogo em que todo o elenco dançava e a dança moderna era o carro-chefe dessa terceira parte. Então a dança moderna vinha muito nesse terceiro movimento, era a técnica que mais ele trabalhava com as quedas, suspensão, contração, *realese*; ele trabalhou nesse viés.

O último movimento foi a Água em que tinha movimentos de chão e corpos rolando e uma bailarina passando por cima desses corpos em rolamento e no final tinha a proposta de dizer que apesar de aparentemente os elementos da natureza serem bastantes diferentes um do outro, eles eram complementares em si. Essa era a história que ele queria passar nesse balé. Tinha ainda a metáfora de que todos poderiam seguir caminhos únicos, mesmo sendo diferentes. O balé terminava com todos fazendo um formato de flecha como se isso fosse o infinito.

As experiências de Edson Claro com a praia de Ponta Negra, seu ciclo de amizades, sua relação com o meio ambiente foram cruciais para o ato criador de “Amigos para sempre”. Em sua sensibilidade poética fundiu esses elementos naturais com a amizade, teceu outra unidade no seu processo criador que fez emergir também momentos de transformação em sua carreira artística.

Pode-se dizer que “Amigos para sempre” é uma peça em que se apresenta muito do balé moderno e da dança moderna. Giros, saltos e pegadas são ações corporais marcantes na primeira parte que simboliza o ar. Os atuantes/intérpretes analisados no vídeo fizeram parte da Gaya Dança Contemporânea. As partes do corpo mais presentes são os membros superiores e inferiores, há uma presença no centro do corpo e não se observou partes abandonadas. A mudança de postura é mediana, o uso preponderante dos gestos são nos membros superiores auxiliados pelos lenços e a liderança dos movimentos se dão principalmente nos braços. A

iniciação e sequenciamento dão-se do escapulo-umeral para o centro e coxofemoral para o centro. Os movimentos são mais periféricos do que centrais. Observa-se ainda enquanto organização corporal as contralateralidades com passagens pelas homolateralidades. Também são frequentes alguns elementos da ginástica muito comuns nas atividades corporais característicos do Método Dança-Educação Física.

Na parte da terra os movimentos são mais de chão com bastantes contrações do tronco. A organização corporal se dá basicamente em movimentos homólogos do centro para a periferia. Assim como na primeira parte da peça os membros superiores e inferiores são muitos presentes e não se vê partes abandonadas. A mudança de postura se dá da saída do chão para cima, mas sempre com a ideia de enraizamento, os gestos concentram-se basicamente nos braços e no centro do corpo com as contrações. A iniciação e sequenciamento são bastante evidentes no coxofemoral para o centro e os movimentos são mais centrais do que periféricos. Saltos médios e giros quer no solo, quer na posição para cima marcam as ações corporais mais presentes. É observável ainda padrões de desenvolvimento do movimento a exemplo do rastejar.

Na terceira parte da peça, o fogo, os gestos continuam preponderantes nos membros superiores, giros e saltos são ações corporais que se evidencia com maior frequência, os movimentos homolaterais são organizações corporais que podem ser observados com maior intensidade nessa parte da peça. A mudança de postura é muito de tronco e a iniciação e sequenciamento mais observado na análise se dá do coxofemoral para o centro.

A quarta e última parte, a água, apresenta uma suavidade de águas calmas com ações básicas de movimento de estender, de deslocar em rolamento, de espalhar e de reunir; os membros superiores são mais marcantes e há um pequeno abandono de algumas partes corporais.

Ainda é possível observar as qualidades dinâmicas de Estados e Impulsos predominantes: Há na primeira parte da peça um Estado Onírico, sonhador em que peso e fluxo são dominantes; vê-se o lado sonhador das intérpretes, uma atitude que pode ser difusa, sombria e concentrada. É possível observar também um Estado Remoto com a presença do fluxo e do espaço num lirismo apresentado na dança; quanto ao Impulso observa-se nesta primeira parte da coreografia o Impulso Apaixonado em que as ações corporais expressam-se pela sensação e pela emoção, como também o Impulso Mágico em que os movimentos irradiam a qualidade de fascinação. Os fraseados são constantes com pequenos acentos fortes em alguns momentos da movimentação. Notam-se algumas ações básicas de Esforço tais como deslizar, flutuar e espanar. É perceptível um peso leve, fluxos contidos, espaço direto e tempo rápido.

A segunda parte da coreografia os Estados predominantes são o Rítmico e o Móvel, observa-se que o peso, o tempo e o fluxo têm intencionalidade, presença, decisão e uma mobilidade encadeadas que são renovadas constantemente. Os Impulsos são os de Ação com movimentos de deslizar, pontuar, pressionar e Impulsos Visuais numa atenção clara ao Espaço. Há uma mudança no fraseado do constante para o impulsivo; o peso é forte, o espaço direto, o tempo tem variações do lento para o rápido e vice-versa e o fluxo continua contido.

Na terceira parte vê-se que o peso é forte, o espaço direto, o tempo rápido e o fluxo contido. Os Estados predominantes são Estável e Rítmico e os Impulsos apresentam-se como na segunda parte coreografada: de Ação e Visual. O fraseado



prepondera o enfático. A quarta e última parte da coreografia retoma o Esforço apresentado na primeira parte.

Quanto a Forma pode-se notar a preponderância para a agulha em todo o balé, mas com passagens pelas formas achatada e piramidal principalmente na segunda e terceira partes. É observável ainda uma forma fluída crescendo na primeira parte em que o corpo alonga-se se tornando expandida e uma forma direcional preponderando o linear com uma sucessão de movimentos do centro para a periferia. Essa forma direcional linear é mais evidente nas demais partes do balé.

O Espaço vivenciado nessa coreografia é o que Merleau-Ponty (1999) vai chamar de espacialidade de situação, ou seja, é o espaço do corpo próprio, que vive ancorado nas paisagens do mundo percebido como presença nesse espaço. Embora a peça seja representada numa caixa cênica à italiana é possível pelos corpos dos atuantes/intérpretes pensar nesse espaço de situação, espaço que o corpo constitui com base em seu modo próprio de ser no mundo, já que, de acordo com o filósofo, a única maneira de ser no mundo é habitá-lo.

É notório na coreografia um espaço que é preenchido pelos corpos dos artistas intérpretes e pela iluminação criada para a peça. Eles estão geralmente frontal para o público havendo uma preponderância para os níveis alto e baixo em toda a dança. Apresenta em alguns momentos percursos transversos, principalmente na segunda e terceira parte, passando em alguns vértices do icosaedro<sup>3</sup> sendo mais preponderante o plano vertical conjugando braços e pernas.

Em relação à plateia muitas referências de diagonais (relação espacial), mas uma tendência de iniciar e finalizar na frontalidade (em relação ao público). Praticamente não existem movimentos de costas para a plateia. Em relação ao grupo eles se mantêm no geral praticamente lado a lado, próximos, com relação de toque e apoio.

No tocante a cinesfera o alcance predominante é o próximo e o medial e as direções de destaque são frente alta, frente baixa variando entre a esquerda e a direita na primeira parte, frente baixa e trás baixa preponderando na segunda parte, com algumas passagens pela frente alta; na terceira parte evidencia-se com maior frequência a frente alta e na quarta parte a maioria dos movimentos se dão no nível médio.

Pelo dito há de se concordar com Merleau-Ponty (1999) que a espacialidade do nosso corpo é derivada de nossos movimentos de direcionamento para o mundo no qual já estão presentes. Ainda é o filósofo que diz que passamos do espaço especializado para o espaço espacializante. O primeiro diz respeito ao que Laban em sua pesquisa sobre o Espaço denominará de harmonias espaciais e que Merleau-Ponty chama das relações concretas segundo o alto e o baixo, a direita e a esquerda, o próximo e o distante e o segundo, o espaço espacializante, é onde o corpo descobre uma capacidade única e indivisível de traçar o espaço e que se pensarmos no espaço labaniano é um espaço ontológico que fissa a lógica da geometria abstrata, porque cria para além de um espaço estático, uma espacialidade repleta de forças dinâmicas, temporais e poéticas.

Para Merleau-Ponty (1999) o espaço é para o corpo um espaço vivido e este corpo torna-se espacialidade fazendo-se por ele mesmo fonte de espaço porque nossa corporeidade se presentifica nesse espaço vivido pela experiência de estar já presente no mundo percebido porque a experiência do corpo próprio nos ensina a enraizar o espaço na existência. Aos olhos de Merleau-Ponty (1999, p. 328) “[...] o

---

<sup>3</sup> O icosaedro é uma figura geométrica tridimensional formada pelo cruzamento dos planos vertical, horizontal e sagital e pela conexão de seus vértices. Possui vinte faces, doze vértices e trinta arestas.

espaço não é o ambiente (real ou lógico) em que se dispõem as coisas, mas o meio pelo qual a posição das coisas torna-se possível”. Sobre tal citação, Caminha (2010) compreende que o espaço não é nem um meio homogêneo, nem um tributo comum a todas as coisas, mas uma paisagem que forma uma complexidade de percebidos articulados inerentes a nossa corporeidade.

Em “Amigos para sempre” o espaço é preenchido pelo mundo vivido do criador e decerto de seus artistas intérpretes, há nessa espacialidade percursos e tensões espaciais centrais predominantes. Os percursos centrais dizem respeito ao caminho feito pelo corpo de seu centro em direção ao espaço ou no sentido inverso e as tensões centrais caracterizam-se pela qualidade de irradiar para fora do centro em direção ao espaço, ou penetrando no centro (Fernandes, 2002). Nesse espaço percebido as formas cristalinas octaedro<sup>4</sup> que ocupa a cena como um todo e o tetraedro<sup>5</sup> são mais evidentes na peça.

Ainda é possível perceber que o Espaço ocupado pelos artistas intérpretes na cena evocam lembranças do criador da já mencionada praia de Ponta Negra e ao espaço geográfico daquela região, visíveis na peça principalmente na segunda parte quando o coreógrafo Edson Claro retrata através do movimento essa paisagem da praia. Esse espaço é, certa maneira, experienciado pela presença do artista intérprete na cena manifestado pelo corpo próprio como paisagem habitada pelo olhar. É ainda, de acordo com Caminha (2010, p. 247) e de sua leitura merleau-pontyana,

[...] é a experiência de uma espacialidade originária que anuncia um elo indissolúvel entre as coisas e nosso corpo na profundidade do mundo percebido, a qual não é outra coisa senão o aparecer do próprio mundo como paisagens, das quais emerge um espaço inseparável de nossa condição corporal de estarmos já inseridos nele.

Logo o Espaço na peça “Amigos para sempre”, segundo a visão do pesquisador é sempre habitado pelo corpo do artista intérprete que o preenche com sua dança, com seu movimento tendo em vista que esse corpo dançante é presença nesse espaço vivido.

Ainda se faz necessário comentar a relação do artista intérprete com o figurino e adereços da peça, nesta o figurino apresenta um significante e um significado que segundo Pavis (2005) pode-se compreender que o significante de um figurino pode ser notado pelo espectador por meio da sua própria materialidade, ou seja, por intermédio da maneira como é apresentado na cena contendo e expressando um significado independente de qualquer outra coisa; já o significado de um figurino pode ser percebido pela plateia por meio da sintonia com o conjunto dos sentidos dramáticos apresentados na cena.

Em “Amigos para sempre” o figurino feminino é um vestido leve que se complementa pelo uso do lenço e o figurino masculino uma sunga cor de pele. O vestuário cênico pensado pelo criador da peça evoca suas lembranças da praia e foram construídos perante os significados pessoais (a relação de Edson com Ponta Negra) e coletivos (a relação de Edson com os artistas intérpretes) manifestados pela vivência do coreógrafo com a citada praia e não simplesmente diante da

<sup>4</sup> O octaedro truncado, em sua planificação apresenta quadrados e triângulos, ou seja, não é regular porque é formado ao mesmo tempo por hexágonos (os claros) e quadrados (escuras) que são dois tipos diferentes de polígonos.

<sup>5</sup> O tetraedro possui quatro lados e quatro vértices no espaço.

preocupação com o conforto para a facilitação da realização dos movimentos de dança.

Sendo assim, e percorrendo o entendimento de Pavis (2005) o figurino como significante contém e expressa nas formas apresentadas um significado independente de qualquer elemento cênico. Ante essa consideração, compreendemos que, para o resultado de um figurino como significante ser capaz de produzir significados por ele mesmo relacionados à dramaturgia a ser comunicada, é imprescindível existir anteriormente à sua produção os motivos pelos quais o façam existir, caso contrário, o significante de um figurino pode destoar e desarmonizar os objetivos de uma comunicação, comprometendo o seu entendimento e a sua dramaturgia.

Necessário se faz dar uma olhada para a música pensada para esta peça. Como já relatado a música utilizada foi de *Soundheim*, Edson Natal, *Enye*, *Ross Culum* e *Lito Vitale* que compuseram a trilha sonora da obra coreográfica. A linguagem musical foi um fator determinante para o início desse processo de criação, pois foi pela afinidade com a música Edson Claro coreografou “Amigos para sempre”. Sobre a música Pavis (1995) a concebe como um meio desencadeador de uma encenação e também como uma importante fonte de criação artística. Ainda a visualiza como um ornamento sonoro utilizado para afirmar uma situação apresentada na cena. Porém entendemos que a música, no contexto em que estamos investigando, tem o papel de manifestar o desejo de criar, e não de exercer um papel secundário na cena.

“Amigos para sempre” tratou da amizade que perdura ao tempo e fez com que seus artistas intérpretes tornassem presentes nessa peça pela síntese do tempo que está em constante porvir não sendo preso a um significado unívoco e desprendido de nossa experiência com o mundo, com o sujeito que habita o espaço.

### **Considerações finais**

Gerar conhecimento pelas narrativas da memória possibilita testemunhar por meio de imagens, depoimentos, livros o que foi vivido na construção do percurso em dança de Edson Claro.

Como seres sociais e culturais, não só recebemos e transmitimos informações, mas temos também a habilidade de armazená-las de diversos modos. Na dança, essa possibilidade tem sido constrangida pela noção de que seu objeto é efêmero, ou seja, dura enquanto dura sua existência *in loco*. Mas, como a informação pode perdurar em nossos cérebros, o constrangimento perde força. A dança pode e pede o registro dos fósseis informacionais (XAVIER, 2013).

Nesse texto buscamos os rastros do professor, pesquisador e artista Edson Claro e sua atuação na cena da dança das cidades citadas, período considerado profícuo para se pensar a dança no país. Ele desloca essa dança do centro de São Paulo levando-a para as regiões metropolitanas dessa cidade e invade outros territórios nacional e internacional com uma dança feita com alunos universitários advindos de cursos de graduação em Educação Física mostrando ser possível conciliar no corpo as aprendizagens dessas duas áreas de ensino, a Dança e a Educação Física.

Notadamente Edson Claro contribuiu para se pensar o corpo na dança e no papel do artista/docente em épocas que ainda não se falava nesse binômio. Muito mais do que um grande coreógrafo, mas certamente um professor/artista ele

construiu uma história em dança que reverberou na cena da dança de São Paulo e de Natal e posteriormente em outras partes do Brasil.

Seu trabalho notório preocupava-se com o corpo, com a dança e como esses corpos agiam artisticamente a partir de técnicas de dança que ele chamou de ortodoxas e alternativas. Ele deixou sua contribuição na cena da dança para que na contemporaneidade da dança brasileira possamos refletir qual o papel da dança em seus processos de criação e aprendizagem.

Consideráveis foram às contribuições de sua dança destacada pelos entrevistados tais como olhar a dança para além da sala, para além do clássico e do classicismo, do tradicionalismo que havia na dança; contribuiu com a visão que ele tinha da formação, dos corpos diferentes, da coisa de que o bailarino tem que pensar, que bailarino não tem que ter apenas perna alta e dar várias piruetas, que bailarino tem que saber falar sobre dança, que tem que estudar, tem que pesquisar, bem como de dar visibilidade a dança da cidade no caso de Natal.

Ainda é patente registrar que sua dança muito contribuiu para se fazer acreditar que era possível dançar mesmo não sendo bailarinos de formação que era possível transformar a dança acessível para qualquer pessoa; deixou boas contribuições tanto na formação quanto na produção artística porque com o Método Dança-Educação Física ele fomentou muito o trabalho da dança para pessoas que não tinha experiências com a dança. Ele fomentou a dança dentro da universidade, a prática da dança e a produção artística em dança.

Enfim, pode-se dizer que o legado de Edson na dança está nas pessoas por que elas são responsáveis, certa maneira, a repassar os ensinamentos aprendidos.

## Referências

- CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. **O distante-próximo e o próximo-distante: corpo e percepção na filosofia de Merleau-Ponty**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.
- FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento: o Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**. São Paulo: Annablume, 2002.
- GODOY, Arilda Schimidt. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. Mar./Abr. 1995.
- IANNITELLI, Leda Muhana. Dança, corpo e movimento: a criatividade artística. In: BIAO, Armindo; PEREIRA, Antônia; CAJAÍBA, Luís Cláudio e PITOMBO. (Org.). **Temas em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade**. 1 ed. São Paulo: Annablume, 2000.
- IZQUIERDO, Ivan. **A arte de esquecer**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.
- IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PAVIS, Patrice. **Análise dos espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- LOUPPE, Laurence. **Poétique de la danse contemporaine**. Bruxelas: Contredanse, 1997.
- ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: Princípios & Procedimentos**. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

RICCER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. 6 ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

XAVIER, Renata Ferreira. Percursos em dança na cena paulista. **Anais do III Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**. Salvador, 2013.

### **Marcilio de Souza Vieira**

Pós-Doutorando no Instituto de Artes da UNESP “Júlio Mesquita Filho”, Doutor em Educação, Professor do Curso de Dança da UFRN. Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Estesia/UFRN) e do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR); é professor dos Programas de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGArc) e Pós-Graduação em Ensino de Artes (PROFARTES) da UFRN. <http://lattes.cnpq.br/7003467659704271>



GT: Dança

Eixo Temático: Educação em Dança, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

## A EDUCAÇÃO SOMÁTICA E SUA INFLUÊNCIA NO CORPO E NO MOVIMENTO EXPRESSIVO DE GRADUANDOS EM DANÇA

Evanize Kelli Siviero\* UFV/MG/Brasil

### RESUMO:

*Com a finalidade de pensarmos em um corpo sensível e integrado para o ato de dançar e de analisá-lo não apenas de forma empírica, mas como um elemento organizador de conhecimento, este estudo teve como objetivo verificar se/como o método de educação somática - o GDS de Godelieve Denys Struyf - e suas posturas morfocomportamentais aplicadas em aulas de Dança Contemporânea puderam contribuir para mudanças no corpo e no movimento de graduandos de curso superior de Dança. Para este estudo participaram 32 alunos do curso de Dança da UFV/MG, divididos em dois grupos (G1 e G2). Para coletar os dados utilizamos o diário de bordo, a entrevista de grupo e gravações das aulas para a posteriori realizar a observação destas. O tratamento dos dados foi realizado por meio de análise qualitativa. Verificamos que ao desenvolvermos os exercícios de conscientização de cada estrutura morfocomportamental do método GDS observamos que cada estrutura influenciou de forma significativa o corpo, assim como, na qualidade da movimentação dos alunos. Em algumas atividades específicas os alunos sentiram mudanças, às vezes no aspecto biomecânico, onde o corpo pode se adequar as estruturas morfocomportamentais do método GDS, às vezes nas intenções trazendo consciência e maior "autenticidade" ao movimento que desejariam realizar além de contribuir para com a performance dos bailarinos.*

**Palavras-chave:** Dança; Educação Somática; Ensino-Aprendizagem

### THE SOMATIC EDUCATION AND ITS INFLUENCE ON THE BODY AND THE EXPRESSIVE MOVEMENT OF THE UNDERGRADUATES IN DANCE.

### ABSTRACT:

*In order to think of a sensible body and integrated to the act of dancing and analyze it not only empirically, but as an organizing element of knowledge, this study aimed to determine if / how the somatic education method- the GDS Godelieve Denys Struyf - and their morphocomportamentais postures applied in contemporary dance classes might contribute to changes in body of dance course students. For this study participated 32 students of dance UFV / MG, divided into two groups (G1 and G2). To collect the data we use the logbook, group interview and recordings of classes for a posteriori perform*

*the observation of these. Data analysis was carried out by means of qualitative analysis. We found that as we develop the awareness exercises each morphocomportamental structure of the GDS method we found that each structure influenced significantly the body as well as the moving quality of students. In some specific activities students felt changes sometimes in the biomechanical aspect, where the body can adapt morphocomportamentais structures of the GDS method, sometimes the intentions bringing awareness and greater "authenticity" to the movement who would like to perform and contribute towards performance of the dancers.*

**Key words:** Dance; Somatic Education; Teaching-Learning

## 1 Introdução

O corpo se torna um dos elementos básicos e indispensáveis como fonte de pesquisa, para abrangermos o desenvolvimento expressivo e performático do bailarino em sala de aula e em cena, principalmente se pensarmos na necessidade de entender o seu comportamento, a sua gestualidade e seus hábitos que, podem melhorar ou prejudicar o desempenho e a performance nas artes corporais. Pensando neste contexto, há várias práticas corporais, entre elas as somáticas, que partem da inter-relação dinâmica do corpo com suas facetas (físicas, psicológicas, culturais e sociais) e que podem contribuir para a potencialização do cenário gestual e educacional que incide no campo da dança.

É certo dizer que a maneira pela qual nos movimentamos, corresponde à forma pela qual funcionamos e reagimos ao fluxo contínuo entre o ser e o mundo. Mas na dança, para que isso ocorra sem qualquer desarranjo no corpo e no movimento, as suas relações devem ser suficientemente perceptíveis aos olhos de quem escolhe esta arte como um caminho para o desenvolvimento do movimento expressivo. Todavia, para alguns bailarinos e por razões diversas, este fluxo não se manifesta de forma transparente, ele se rompe, se desequilibra, se cristaliza e influencia alguns elementos, sejam estes físicos, emocionais ou comportamentais, gerando tensões e perda da qualidade do movimento.

Desta forma ao analisar e observar o corpo em movimento e na dança, principalmente, nos bailarinos em formação em cursos superiores de dança surgiram-me questionamentos sobre os movimentos do corpo de cada intérprete possuírem influências de suas posturas, retrações, atitudes, hábitos; principalmente de sua personalidade ao serem realizados, entre outras questões tais como: de que forma no corpo o movimento adquirido é internalizado para ser expresso com autenticidade? O seu corpo consegue se adaptar a todos os tipos de posturas que ele queira expressar? Ou é cristalizado em um tipo de forma ou estrutura que o impede de realizar o movimento com a autenticidade no momento de expressá-lo?

Assim, com a finalidade de buscar responder a estas indagações que nos acometem ao pensarmos o corpo que dança e, também, de analisar este corpo não apenas de forma empírica, mas como um elemento organizador de conhecimento, este estudo teve como objetivo verificar se e como o método de educação somática - o GDS de Godelieve Denys Struyf - e suas posturas morfocomportamentais aplicadas em aulas de Dança Contemporânea puderam contribuir para mudanças no corpo e no movimento de graduandos de curso superior de Dança, ao pensarmos em um corpo sensível e integrado para o ato de dançar.

## 2 Referencial Teórico

### As terapias e práticas corporais somáticas

Segundo Albuquerque (2001), as terapias e práticas corporais somáticas, no ocidente foram, em alguns casos, resgatadas e outras construídas, ou aperfeiçoadas nos anos 1960 pelo movimento denominado de *contracultura*. Esse movimento se expressou, no plano social como uma reação contra a padronização e o materialismo competitivo da cultura convencional. A dinâmica desse movimento gerou nos anos 70 e 80 do século passado a chamada *cultura alternativa* (idem, p.37), que sem rejeitar os avanços da ciência, procurou aliar o conhecimento da ciência atual aos saberes milenares de práticas tradicionais. Assim, as práticas e terapias corporais como o Ioga, Tai Chi Chuan, Bioenergética, Terapias Holísticas, entre outras, foram sendo resgatadas e ampliadas ao longo desses anos. Estas modalidades de práticas e terapias possuem características voltadas para o bem estar físico e mental, para a reorganização do campo energético do corpo, baseada no processo formativo que pode ser usada com a população geral.

Em resposta a este princípio formativo um elemento é trabalhado e colocado como um processo organizador de características, onde a escuta do corpo, as necessidades, os desejos e as vontades são reorganizados, por meio do autoconhecimento e autodomínio.

O termo somático foi proposto por Hanna (1928-1990) que para este autor significava dizer que a experiência do homem no mundo é adquirida pelo corpo. Hanna (1970) criou o termo Educação Somática Clínica ao desenvolver o método de abordagem do corpo que promove mudanças e alterações a partir da reeducação do corpo como sujeito/objeto.

Assim, entendemos por Educação Somática, o conjunto de atitudes que podemos adotar no cotidiano, em relação à preservação da natureza anatômica do nosso corpo e do nosso desenvolvimento como seres bípedes, ressaltando nossos hábitos de postura que estão ligados aos sentimentos, humores e a forma com que nos relacionamos com as situações e pessoas.

Pensando neste corpo harmonioso, diferentes métodos e técnicas foram desenvolvidos sobre esse contexto e dentre eles podemos destacar: a Eutonia; a Técnica de Feldenkrais; de Alexander; Consciência Cinética; a Antiginástica. Não esquecendo das práticas orientais como o Lian Gong, Xian Gong, Qi Gong, e as Massoterapias entre outros métodos, onde cada um apresenta peculiaridades e propostas próprias, mas possuindo uma mesma concepção a respeito do ser humano, a perspectiva de uma unidade complexa, sensível e perceptiva.

A cada década surgem novas propostas para se trabalhar o corpo humano e isso acontece, também, com aquelas que valorizam a visão holística que têm interesse em melhor conhecer e fundamentar as prerrogativas daquelas que procuram trabalhar com uma abordagem mais globalizada do ser humano. É com esta visão que Godelieve Denys Struyf cria o método GDS.

### O Método GDS

Segundo Piret e Béziers (1992, p.13) “[...] todo gesto é carregado de psiquismo e o investimento do fator psicológico no movimento é análogo ao da motricidade no psiquismo”. O problema surge quando há o excesso prejudicando tanto o aspecto emocional, quanto o fisiológico.



Deste modo, a identificação desses indicadores excessivos e prejudiciais e as identificações da mecânica que, também, pode ser travada por esses indicadores, tornam-se fontes de reflexões essenciais para definir uma estratégia de organização do indivíduo.

Pensando sobre esse prisma Struyf (2009) desenvolveu estudos sobre o funcionamento harmonioso do corpo, o respeito à sua tipologia, o equilíbrio dos seus vários segmentos, a unidade e organização deles ao redor de um centro. Verificou que não se atinge este equilíbrio, exclusivamente, com desbloqueios de articulações ou de cadeia de músculos, nem com desbloqueio de emoções, mas através de uma construção e uma estruturação lenta, consciente e precisa de um corpo frequentemente fragmentado em consequência de nossos hábitos e atitudes.

Assim, Struyf (1995, 2009) estudou as cadeias musculares que organizam a nossa estrutura física e as relacionou a algumas atitudes psicocomportamentais, dando formas variadas ao corpo. Todavia essas formas podem aparecer isoladamente, como uma estrutura dominante do corpo, ou em variáveis combinações. Para uma organização de seu método Struyf denominou cada cadeia de acordo com a sua localização no corpo, dando origem a seis cadeias morfocomportamentais como veremos no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Nomes das Cadeias principais e secundárias do Método GDS.

<b>Cadeias Principais</b>	<b>Sigla</b>	<b>Arquétipo</b>
Antero Mediana	AM	Mãe abarcando o filho
Pósterio Mediana	PM	Inclinado para o agir
Pósterio Anterior	PA	Impulsão para cima
Antero Posterior	AP	Impulsão para baixo
<b>Cadeias Secundárias</b>	<b>Sigla</b>	<b>Arquétipo</b>
Pósterio Lateral	PL	O extrovertido
Antero lateral	AL	O introvertido

Fonte: próprio autor

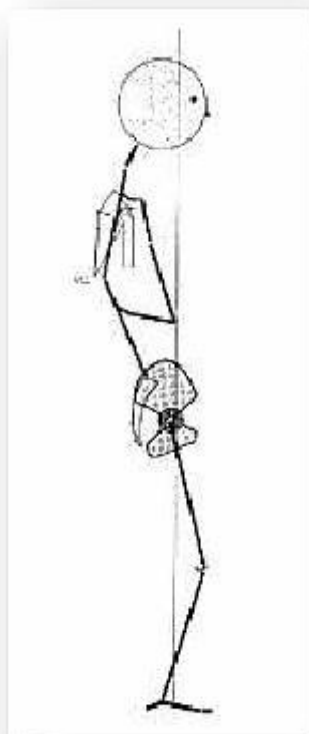
Para este estudo passaremos a utilizar as siglas ao referenciá-las e daremos ênfase as cadeias AM, PM e PA que são estruturas do eixo vertical, também chamado de eixo da personalidade funcional ou individual.

Estas estruturas ligadas ao plano psicocomportamental encontram-se paralelas com as atitudes posturais que se constroem a partir da ativação de encadeamentos musculares específicos.

A estrutura AM é a primeira a se organizar e está ligada à construção da consciência corporal e da percepção de si como um corpo integrado.

Segundo Campignon (2010) as cadeias Antero Medianas - AM são cadeias que refletem elementos da personalidade. Na Forma AM, o corpo, principalmente o tronco está em perda de equilíbrio para trás, parece querer recuar ou apoiar-se contra uma parede, ou sentar-se como podemos observar pela figura 1. Podemos também representar a estrutura AM com o arquétipo da mãe abarcando o filho.

Figura 1 - Atitude AM (Maior Pulsão Para Trás).

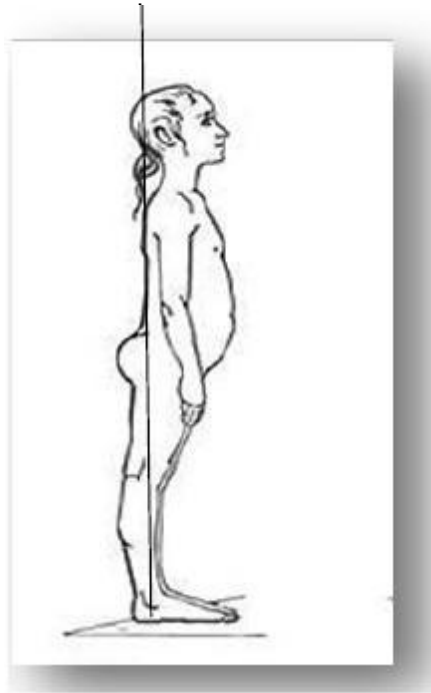


Fonte: Campignon ( 2010)

Segundo Campignon (2010) a pulsão psicocomportamental de AM se materializa pela ativação dos músculos gastrocnêmico medial e grácil. Devido à direção de suas fibras e por se dobrarem por trás do côndilo medial do fêmur, esses dois músculos favorecem a flexão do joelho e, por essa mesma razão, o enraizamento, a tomada de apoio no chão.

Quanto a atividade da cadeia Pósterio Mediana – PM, pensando no aspecto comportamental, esta se associa à necessidade de ação, de realização e de desempenho. Tem um papel primordial na verticalização de todos os segmentos corporais e, conseqüentemente, na manutenção do homem de pé. Na estrutura PM, o corpo está em desequilíbrio para frente que segundo Struyf (2009) e Campignon (2009) corresponde a certas pulsões comportamentais e escolhas arraigadas ao futuro (Figura 2).

Figura 2 - Atitude PM: maior pulsão para frente



Fonte: Struyf (1995)

Em relação às estruturas PA-AP, neste caso, PA toma conta da massa cefálica e torácica, enquanto AP desenvolve a hiperlordose lombar e anteverte globalmente toda a pelve. No seu funcionamento fisiológico PA e AP permitem o ritmo respiratório, mantêm o equilíbrio das massas pélvica, torácica e cefálica em relação ao eixo vertical. A cadeia PA entra em atividade na fase inspiratória e a cadeia AP, na expiratória. Assim as duas estruturas em harmonia dão ao corpo uma postura da ação de respirar, ou seja, da expansão e do recolhimento.<sup>1</sup>

Tanto em uma forma, quanto na outra, a atividade dos poderosos músculos posturais anteriores e posteriores (AM e PM) está bastante diminuída ou reduzida ao mínimo. As cadeias anterior e posterior ficam em repouso, e o tronco fica assim liberado. Essa situação favorece a atividade muscular de grupos que seguem um trajeto pósterio-anterior e antero-posterior (PA-AP). São músculos localizados mais internamente com uma ação mais sutil que aqueles das cadeias PM e AM. Física e psiquicamente as duas estruturas reunidas são feitas para o salto, para a impulsão (Figura 3).

<sup>1</sup>ASSOCIAÇÃO DE PRATICANTES DO MÉTODO G.D.S. APGDS. Disponível em: <http://www.apgds.com.br/homolog/detalhesnoticias.aspx?codigo=9>. Acesso em: 3 dez. 2013.

Figura 3 – Ilustração das cadeias PA-AP em aula de dança



Fonte: portfólio da pesquisadora

### 3 Metodologia

Para o desenvolvimento deste estudo realizamos um trabalho de campo baseada na pesquisa-ação. Podemos destacar algumas das características da pesquisa-ação apontadas por Schön (1983) e Pimenta (1997) que contribuíram para o nosso trabalho. Uma delas é o fato desta poder ser realizada no contexto de sala de aula por um trabalho de reflexão sobre a prática. Outra, é a de promover a aproximação dos participantes, com o pesquisador, o qual procura dar estímulo à iniciativa dos participantes para que relatem, com maior consciência, suas práticas a partir do trabalho com a pesquisa. Assim, os participantes puderam ter a oportunidade de desenvolver um potencial cada vez mais crítico, ao avançarem no ciclo que envolve o planejar, o agir, o observar e o refletir, levando-os a cada ciclo completo, produzir, incorporar e aprimorar novos conhecimentos.

Esta pesquisa fez parte de uma investigação maior de doutoramento que foi feita na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa - FMH/UL em Portugal sobre o método GDS, dança, movimento expressivo e performance.

Assim sendo, participaram deste estudo 32 alunos do curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa- MG, sendo 29 do sexo feminino e 3 do sexo masculino que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e também tiveram os seus nomes alterados para resguardar as suas identidades, no intuito de se obter uma melhor colaboração e cumprindo as regras éticas para a pesquisa em ciências sociais e humanas.

Para o desenvolvimento da pesquisa fizemos duas aplicações do Método GDS em aulas de dança: a 1ª aplicação denominada de *Grupo 1 (G1)*, onde participaram 10 alunos (oito do sexo feminino e dois do sexo masculino). Duração de um mês, com um trabalho intensivo, com uma carga horária total de 44 horas, sendo realizadas sessões de 2 horas e 30 minutos, durante cinco dias na semana. A 2ª aplicação denominada *Grupo 2 (G2)* com 22 inscritos (21 do sexo feminino e 1 do sexo masculino). Duração de 3 meses, com uma carga horária de 44 horas, com aulas de 2 horas e 30 minutos, uma vez na semana.

A ideia de se trabalhar com dois grupos (G1 e G2) se deu com a proposta de pesquisar se haveria influência do fator tempo ao trabalharmos com o método

GDS em aulas de dança, sabendo que estes participantes não tiveram qualquer contato com o método antes das aplicações deste estudo.

Para coletar os dados dessas aulas, utilizamos o diário de bordo e a entrevista de grupo e gravações das aulas para a posteriori realizar a observação destas. O tratamento dos dados foi realizado por meio de análise qualitativa.

#### **4 Resultados e análise**

##### **Influências das Estruturas Morfocomportamentais do Método GDS nas percepções do movimento expressivo e do corpo.**

De acordo com Castilho (2003, p. 153) “[...] são os valores subjetivos que conferem ao movimento seu grau de expressividade e até mesmo funcionalidade.”. Ou seja, o movimento expressivo aqui investigado é o que podemos denominar de movimento cênico, que expressa uma intensa conexão com a interioridade imaginativa, observadora e crítica do bailarino. Laban (1978) em seus estudos já considerava que esses valores subjetivos compõem quatro fases do esforço mental, precedentes de uma organização da ação e do movimento que seriam a atenção, a intenção, a precisão e tempo de execução. Assim sendo, o domínio desses valores e ao mesmo tempo o diálogo com as associações imagéticas e sensoriais que o movimento possa despertar, resulta no que chamamos de movimentação expressiva.

Não podemos deixar, também, de mencionar a relevância do processo de conscientização do movimento e do corpo, pois é por meio deste que surge a atitude de escuta e observação, tanto reflexiva, quanto intuitiva, das possibilidades de movimento interno e externo ao contorno corporal. (Castilho, 2003)

Para Tourinho e Silva (2006) estudar o movimento implica em ampliar o repertório individual e conhecer possibilidades expressivas. Neste sentido acreditamos que o método GDS na dança, por ser uma prática que procura trabalhar a Gestalt do ser humano e que busca uma abordagem libertadora, pela observação dos estados fisiológicos e das atitudes internas, despertou nos participantes deste estudo - em cada ação ou ocasião aplicada em sala de aula, a escolha das combinações mais adequadas das estruturas corporais. Este método, portanto, favoreceu a autonomia expressiva por meio do movimento, na dança e fora dela, como poderemos observar nas respostas analisadas dos participantes a seguir.

Portanto, o trabalho com o método GDS sobre o corpo e sobre o movimento dos participantes foi detectado, pela maioria dos alunos do G1 e G2, já nas primeiras aulas onde os participantes sentiram que o método influenciou a percepção de maus hábitos posturais, da própria consciência do corpo, da postura e do movimento, principalmente ao se identificarem com alguma estrutura morfocomportamental.

Ao desenvolvermos os exercícios de conscientização de cada estrutura morfocomportamental do método GDS verificamos que cada estrutura influenciou de forma significativa o corpo, assim como, na qualidade da movimentação dos alunos.

Essa qualidade que aqui nos remetemos é pensada, de acordo com Neves (2003), como sendo a própria natureza do movimento que, dependendo das instruções de trabalho e de seu direcionamento lidam com os aspectos

anatômicos e mecânicos e com a potencialidade da expressão. A qualidade do movimento que buscamos em nosso estudo por meio do método GDS pode ser entendida pelas palavras desta autora:

Por exemplo, o direcionamento ósseo trabalha mais diretamente com o desenvolvimento da percepção e da consciência corporal, e com a correção postural; os apoios lidam com a relação do corpo com o espaço; a resistência e a oposição permitem as alterações de tônus, o equilíbrio, a presença cênica, a diferenciação das intenções dos movimentos, elementos que dão qualidade ao movimento. (NEVES, 2003, p. 130)

Neste trabalho, observamos que o trinômio mover-sentir-pensar foram trabalhados indissociavelmente, lidando com a sensibilidade - canal onde se abrem as portas para a percepção corporal como cita Imbassaí (2003), capacitando o aluno a detectar suas tensões, seus maus hábitos e a proceder por caminhos que respeitem seu corpo e seus limites. Assim, a atenção para as sensações, a postura e o equilíbrio do corpo se fez necessário e promoveu a consciência corporal e do movimento.

Desta forma, a consciência corporal e do movimento estimula a propriocepção (sensibilidade própria aos ossos, músculos e articulações) informando sobre a estática, o equilíbrio e o deslocamento do corpo no espaço. “Os aspectos mais importantes foram aqueles relacionados à consciência do corpo e ao modo peculiar de como ele está transitoriamente organizado no espaço.” (JOÃO, G1).

Assim, ao trabalharmos com a postura AM e seus aspectos biomecânicos e comportamentais, a maioria dos alunos dos dois grupos disse que sentiu mudanças em seus corpos. Ao começarmos a trabalhar com a posição e direcionamento da estrutura óssea no corpo estamos, também, determinando o trabalho na musculatura. Redirecionando a posição dos ossos para a postura que desejamos, recuperamos e acionamos os músculos mais adequados para cada movimento que realizamos, gerando economia de esforço e a diferenciação da natureza dos movimentos e de cada postura inserida e externalizada no corpo.

Outros alunos do G1 trouxeram em seus depoimentos percepções significativas sobre como eles poderiam utilizar as posturas em momentos diferenciados na dança e quando achassem necessários, para o melhor desenvolvimento de sua expressividade: “Senti que eu posso, sim ter esta postura em alguns momentos e que tenho que trabalhar isso para que eu não exclua nenhuma possibilidade de postura corporal ou movimentação, mas sim consiga passar por várias delas quando for necessário.” (TÂNIA, G1).

Segundo Souza (2012) todo o trabalho com este foco é construído no sentido de instrumentalizar o indivíduo para conhecer a si mesmo e o método GDS não foge a este padrão, principalmente, para identificar questões específicas em seu corpo ou em sua estrutura e trabalhar com elas. Seria um lugar de constante atualização numa construção que é individual e, a percepção clara ou a alteração, assim como, a comodidade de estar em uma postura só será afetada mediante a estímulos muito bem elaborados para fazer com que o indivíduo se sinta com disposição para sair do conforto que ele mesmo cria para com o seu corpo alicerçado em convenções sociais e culturais. Assim, a procura de se reprogramar ou de atender às exigências que a dança nos impõe, nos leva a enfrentar as diversidades e apropriação de gestos posturais mais adequados

para cada obra ou para cada movimento, fruto de variadas estruturas e suas relações com o contexto da obra.

Pensando ainda sobre esse processo de mudança corporal e do movimento, a maioria dos alunos do G1 e G2 disse que sentiu após os exercícios de conscientização das estruturas PA-AP e dos alongamentos, seus corpos mais ativos e prontos para um trabalho corporal, melhorando a autenticidade dos movimentos e de saltos. Assim sendo, um trabalho corporal com consciência, segundo Teixeira (2003), está presente quando as manifestações são interiores, sendo seletivo para manter a atenção em um foco de modo que a sensação corporal se manifeste e floresça, pela constância no tema provocando a sensação e a percepção visando tornar evidentes as partes do corpo, a relação do exterior com o interior e vice-versa, principalmente em movimento de forma a favorecer a percepção cinestésica.

Ainda sobre as posturas PA-AP, nos exercícios de saltos foram aonde metade dos alunos do G1 e a maioria do G2 sentiram uma maior modificação. Perceberam na ação de saltar, seus corpos mais leves, com mais impulsão e força e menos tensos, tornando o movimento menos cansativo e com qualidade.

Ana Vitória (2003) em seu texto *Sobre o começo e o fim...* nos traz um comentário de Calvino sobre a leveza. Ele diz que cada vez que o mundo humano estiver condenado ao peso nós deveríamos voar para outro espaço. O que podemos dizer, a partir desta afirmativa, é que precisamos mudar o ponto de observação, que devemos considerar o mundo sob outra ótica, outros meios de conhecimento. Assim, é que vemos a experiência desses participantes com o método. Pela ótica do GDS conseguiram mudar a sua visão e sua disposição ao ato de saltar, aprimorando no seu movimento e no seu conhecimento, fatores essenciais para uma boa performance na dança.

Reconhecer seus próprios limites e potencialidades, seus mecanismos habituais de movimento e de experimentar novos caminhos para o recrutamento de cadeias musculares para um menor desgaste físico e energético, segundo Souza (2012) levam a um conhecimento mais aprofundado de si e a constatação de que somos seres singulares com características próprias, o que faz com que tenhamos que ter mais cuidado e respeito conosco, para que consigamos influenciar, não apenas nas nossas esferas profissionais, enquanto dançarinos ou professores de dança, mas em nossas esferas pessoais, em nosso dia a dia.

Analisamos também que por meio das posturas do eixo individual (AM, PA-AP e PM) cada postura foi pensada e experienciada no corpo onde os alunos puderam introduzi-las com mais naturalidade em suas movimentações. Pudemos verificar esta mudança na maioria dos alunos do G1 e G2.

Senti que ao pensar na postura com a qual executava cada movimento da sequência, meus movimentos ficaram mais definidos e melhores. Assim, executei com maior precisão toda a sequência, pois o que primeiramente era uma sequência de movimentos “linear” se tornou mais harmônico e diferente a partir das posturas AP-PA, AM e PM. [...] O fato de eu conseguir ver (sentir) a diferença no meu corpo entre as posturas AM, AP-PA contribuirá para minha consciência na realização de diferentes movimentos na minha dança. (DARA, G1)

Preparar-se para dançar, por meio do método GDS, não se resume somente a organizar as estruturas e saber transitar entre elas. Implica, também, em estimular toda a corporeidade para um trabalho artístico e, conseqüentemente, abordar os aspectos fisiológicos, emocionais e energéticos

do ser humano, os quais devem agir em comunhão durante a criação e organização do movimento. O que propusemos aqui foi que os participantes vivenciassem esse caminho e essa comunhão por meio de mecanismos que abordassem toda a corporeidade de maneira íntegra e equilibrada.

## 5 Considerações

O método GDS é uma prática somática que, ao buscar trabalhar com o processo biomecânico e comportamental fez com que os participantes desta pesquisa conseguissem entender como as posturas morfocomportamentais dialogam entre si, para que haja a construção de um corpo mais sensível, flexível e consciente.

O que verificamos neste estudo foi que, em quase todas as sessões e em algumas atividades específicas os alunos sentiram que seus corpos e seus movimentos tiveram alguma mudança, às vezes no aspecto biomecânico, onde o corpo pode se adequar as estruturas morfocomportamentais do método GDS, às vezes nas intenções e nos aspectos psicocomportamentais modificando sua postura, trazendo consciência e maior “autenticidade” ao movimento que desejariam realizar além de contribuir para com a performance dos bailarinos.

Para nós pesquisadoras isto é dialogar com um corpo integrado, articulado em um ambiente onde possa se enriquecer a partir de qualquer orientação, ação, forma, música, arte, sem desrespeitar a sua natureza, sem quaisquer danos fisiológicos, psicológicos a favor do equilíbrio e de sua marcha criadora, fiel e pronta para DANÇAR.

## 6 Referências

- ALBUQUERQUE, L. M. B. As Invenções do Corpo: Modernidade e Contramodernidade. **Motriz**, UNESP, v.1, n.7, p.33-39, Jan-Jun., 2001.
- ASSOCIAÇÃO DE PRATICANTES DO MÉTODO G.D.S. APGDS. Disponível em: <<http://www.apgds.com.br/homolog/detalhesnoticias.aspx?codigo=9>>. Acesso em: 3 dez. 2013.
- CAMPIGNION, P. **Cadeias Postero-laterais** - Cadeias Musculares e Articulares – Método G.D.S. São Paulo: Summus, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Cadeias Anteromedianas** - Cadeias Musculares e Articulares – Método G.D.S. São Paulo: Summus, 2010.
- CASTILHO, J. Análise do movimento e consciência corporal – O movimento como educação para o ator-bailarino. In: CALAZANS, J.; CASTILHO, J. e GOMES, S. (Coord.). **Dança e Educação em Movimento**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 149 -158.
- HANNA, T. **Bodies in Revolt**. A Primer in Somatic Thinking. 2ª ed. California: Freeperson Press Novato, 1970.
- IMBASSAÍ, M. H. Conscientização Corporal - sensibilidade e consciência no mundo contemporâneo. In: CALAZANS, J.; CASTILHO, J. e GOMES, S. (Coord.). **Dança e Educação em Movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.p.47-57.
- LABAN, R. **Domínio do Movimento**. ULLMANN, L. (Org.) São Paulo: Summus, 1978.
- NEVES, N. A Técnica de Klauss Vianna como Sistema.In:CALAZANS, J.; CASTILHO, J. e GOMES, S. (Coord.). **Dança e Educação em Movimento**. São Paulo: Cortez, 2003. p.123-134.
- PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. e OLIVEIRA Neto, M. R. S (Orgs). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 37-70.
- PIRET, S. e BÉZIERS, M-B. **A coordenação motora: aspecto mecânicos da organização psicomotora do homem**. São Paulo: Summus, 1992.



SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. London: Temple Smith, 1983.

SOUZA, B. A. A. **Corpo em dança**: o papel da educação somática na formação de dançarinos e professores. Salvador, BA: PPGD, 2012. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia, 2012.

STRUYF, G. D. **Cadeias Musculares e Articulares**: o método G.D.S. São Paulo: Summus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Les chaînes musculaires et articulaires**. 6<sup>a</sup> ed. Reprise par l'ICTGDS. Bruxelles: Prodim, Vigot-Maloine, 2009.

TEIXEIRA, L. Conscientização do movimento. In: CALAZANS, J.; CASTILHO, J. e GOMES, S. (Coord.). **Dança e Educação em Movimento**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 70-77.

TORINHO, L. L. e SILVA, E.L. Estudo do movimento e a preparação técnica e artística do intérprete de dança contemporânea. **Artefilosofia**. Ouro Preto, MG, n°1, p. 125-133, jul, 2006.

VITÓRIA, A. Sobre o começo e o fim... In: CALAZANS, J.; CASTILHO, J. e GOMES, S. (Coord.). **Dança e Educação em Movimento**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 168- 184.

\* Bacharel e Licenciada em Dança pela UNICAMP (1998), mestre em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista - Rio Claro (2004). Doutoranda da Faculdade de Motricidade Humana – UL/PT (2011). Professora do curso de Dança da UFV/MG. Atua na área de Dança e Educação Somática; Didática para o ensino da Dança; Educação Especial e Dança-Teatro. <http://lattes.cnpq.br/2459361137615717>



## DANÇA POPULAR E ENSINO DE ARTE

Edite Colares Oliveira Marques – UECE / CE / BR.

### RESUMO:

Este artigo expõe uma pesquisa de pós-doutorado no campo da cultura popular em sua vertente de festejos e danças tradicionais, buscando ampliar o universo de compreensão das danças populares e contribuir para o ensino escolar de arte. Aprofundamos estudos sobre as manifestações tradicionais de danças e festejos brasileiros, em suas possíveis articulações com festejos e danças populares portuguesas. Considerando que a legislação educacional brasileira recomenda ao ensino de arte uma maior atenção às expressões regionais, visamos sistematizar modos de expressão artístico-tradicional, ainda praticada, no Brasil e em Portugal. Desenvolvemos uma estratégia de pesquisa comparada sobre as manifestações populares, em especial as danças, presentes em ambos os países. Com a colaboração do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade e do Núcleo Etnográfico da Universidade do Porto e ônus CAPES, recebemos orientação teórica e metodológica para o entendimento histórico e antropológico das práticas festivas e de danças populares portuguesas. Os estudos realizados ancoraram-se em autores, como: Mikhail Bakhtin, que contribuiu estabelecer relações importantes entre as festas tradicionais e a Cultura Popular; Henry Giroux, ao abordar a *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*; Michael Aple, em sua perspectiva da *Política Cultural e Educação*, dentre outros. Sistematizamos esta investigação para que ela chegue ao professor como indicação de novas abordagens, para a valorização das danças populares, como elemento de formação social, no campo das artes no âmbito das comunidades escolares.

**Palavras Chave** – Dança; Arte; Educação; Cultura Popular.

## FOLK DANCE AND ART EDUCATION

### ABSTRACT:

This article discusses the integration of traditional holidays in art education, highlighting theoretical-methodological aspects of the postdoctoral trying articulate the cultural practices popular interfaces found in Fortaleza-BR and Porto-PT, in order that, by identifying similar traits, contributes to support the understanding of their cultural matrices, mutual influences and the discovery of a dialectical and historical contact, phenomenon that is full of contradictions and subject to transformations of the time in which it is inserted. As a form of empirical analysis visualized the joaninas holiday inside the perspective to understand them in the context of manifestations of

popular culture more relevant in the cities of Porto and Fortaleza articulating it to the context of the art education in elementary school. As a result of the profile found in the said traditional popular holidays makes a reflection about the concept of cultural identity supporting by authors as: HALL, WOODWARD, BOAS, SILVA, ORTIS, and others. We believe that the process of the reformulation of the Pedagogy and Undergraduate Courses in general, due to the new teachers training guidelines, offers a great opportunity of training in its totality, as we can see, that allows a more consistent cultural politics to the teachers training.

**Key words** - Dance; Art; Education; Popular Culture.

## Introdução

A pesquisa aqui apresentada aborda o ensino de arte, voltado ao conhecimento da cultura tradicional e popular, especialmente das danças, festas e tradições, objetivando estabelecer a identificação e o fortalecimento dos valores regionais, articulando-os ao saber escolar de artes. Fundamenta-se, no Brasil, na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*. A Lei nº 12.287, de 13 de julho 2010, altera a *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também no tocante ao ensino da arte. A partir de julho de 2010, o parágrafo 2º do art. 26 da LDB 9394/96, que já estabelecia o ensino da arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, passa a destacar também a presença das expressões regionais. Podemos ver abaixo, como ficou expresso o novo texto da lei: *§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.*

Considerando que na própria legislação educacional brasileira o ensino das artes deve dedicar especial atenção às expressões regionais, o presente estudo pretendeu fazer uma análise comparativa dos conteúdos relativos ao ensino das artes, em suas vertentes tradicional e popular, na escola básica brasileira e portuguesa e dar a conhecer como estes conteúdos são, pedagogicamente, trabalhados em sala de aula na educação fundamental lusitana e brasileira; ou seja, nossa questão primeira pode ser assim formulada: a dança popular é parte dos Currículos e Programas de Arte na Educação Básica em Portugal e no Brasil?

Assim sendo, tomamos Fortaleza-Ce (Brasil) e Porto (Portugal), como pontos geográficos estratégicos para um apanhado de danças e festejos populares capazes de inspirar o ambiente escolar para a vivência artístico-cultural, criativa e investigadora. Ou seja, procedemos um inventário de manifestações populares festivas e tradicionais localizadas nestas cidades, com vistas a desenvolver um estudo sobre como a escola interage com a vida cultural da comunidade escolar, por meio da manifestação de festejos populares procurando orientar uma prática pedagógica de ensino de arte, mais rica e significativa, nas séries iniciais.

A pesquisa realizou-se através de um estágio de pós-doutorado na Universidade do Porto, situado no Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, com o apoio institucional e financeiro da CAPES. A primeira iniciativa que tomamos, chegada à cidade do Porto, foi consultar a Direção Geral dos Programas Curriculares da Educação Básica e, o *site* do Ministério da Educação de Portugal. No que se refere à Educação Artística designada para o 1º Ciclo de Expressão e Educação temos que em seu programa de ensino, com relação a experiências de aprendizagem, é indispensável o conhecimento do patrimônio artístico nacional, conforme se lê a seguir:

Promover a valorização do patrimônio artístico cultural nacional, regional e local de uma forma ativa e interventiva. Contemplar trabalhos de investigação que pressuponham recolha, registo, exploração e avaliação de dados e, sempre que possível, visitas de estudo. (metasdeaprendizagem.dge.mec.pt)

Dessa maneira, concluímos que as expressões locais resultantes da imaginação criadora do homem que vive num determinado contexto sociocultural e geográfico, em Portugal, como no Brasil, constituem-se em objeto do conhecimento escolar, mormente quando se trata de Educação Artística. Considera-se, como no Brasil, função da escola a preservação e o desenvolvimento da cultura viva de cada localidade. Assim, foram introduzidas no programa de Educação Visuais em Portugal a partir de 1974 (...) *orientações para o trabalho docente, correspondentes a objetivos definidos de pesquisa, identificação e integração escolar das realizações culturais de raiz popular das várias regiões do país.* (1979, p.20)

Constatamos, assim, que o desafio, aqui enfrentado, de fazer da escola um local onde se promova uma cultura atuante, *que seja a expressão viva de uma interligação criadora com o ambiente onde está inserida* (1979, p. 28), é encarado de modo imperativo não só em Portugal, mas em toda a Europa.

Localizamos, na Rede de Informação sobre Educação na Europa de 2009, a publicação de documento relativo à Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa no qual se refere ao valor do patrimônio cultural para o desenvolvimento social e a promoção da identidade cultural como forma de incentivo ao diálogo intercultural, numa abordagem da gestão da diversidade cultural. Para tal fim, foi constituído um grupo de trabalho dedicado à promoção de sinergias entre a cultura e a educação com a finalidade de promover a competência-chave para a sensibilidade e expressão cultural. Veja-se o que trancrevemos a seguir:

Em 2005, o Conselho da Europa criou uma Convenção-Quadro sobre o Valor do Patrimônio Cultural para o Desenvolvimento da Sociedade (Conselho da Europa, 2005), que identificou a necessidade de os países europeus preservarem os recursos culturais, promoverem a identidade cultural, respeitarem a diversidade e incentivarem o diálogo intercultural. O artigo 13.º da Convenção-Quadro reconheceu o lugar importante do patrimônio cultural na educação artística, mas também recomendou o desenvolvimento de ligações entre cursos de diferentes áreas de estudo. Em 2008, o Conselho publicou um Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural (Conselho da Europa, 2008), que apresentava uma abordagem intercultural da gestão da diversidade cultural. (2009, p.7)

A investigação sobre as práticas populares das danças tradicionais é uma tentativa de sistematizar um conjunto de ações das comunidades já assinaladas - Porto em Portugal, e Fortaleza, no Brasil - em torno de danças populares e tradições coletivas, atividades artístico-culturais que compõem hábitos, articulação que se dá no plano subjetivo e comunitário das relações sociais em que a escola está inserida.

A pesquisa pautou-se na perspectiva comparada, uma vez que aprofundamos o conhecimento das manifestações dos festejos populares, mais especificamente festas tradicionais portuguesas e suas *interfaces* com as tradições luso-brasileiras e o ensino de artes, mapeando o conteúdo dessa herança cultural, inscrita no calendário de festejos e tradições religiosas e/ou profanas.

A partir deste levantamento podemos dispor de um inventário capaz de nos auxiliar na concepção de uma estratégia pedagógica que estimule uma atividade escolar orientada ao resgate cultural, acreditando que esta se mostra essencial para a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que o conjunto de valores e costumes que as crianças carregarão por toda a vida é moldado por meio de atividades artísticas vivenciadas na infância e, portanto, em parte, na escola. Nesse sentido, o educador deve estar preparado para a pesquisa em sua formação, na perspectiva de conhecer o repertório cultural da comunidade da qual faz parte; partindo daí, poderá ampliar esse universo e elaborar saberes que entrem como elementos importantes na formação do caráter, dos valores e da criatividade dos educandos.

Podemos dizer que, hoje, os festejos populares e tradicionais sofrem, por vezes, uma grande padronização e descaracterização. Acreditamos que a escola tem grande possibilidade de desenvolver, através da valorização de atividades populares ou que tenham o caráter de festejos tradicionais, um elemento fortalecedor de saberes que os professores podem elaborar e sugerir, através de atividades para o desenvolvimento contextualizado da criatividade infantil, favorecendo a que as crianças sejam estimuladas ao desenvolvimento da sensibilidade, para uma compreensão vivencial da cultura popular, e o professorado aprimore a sua reflexão teórica e visão cultural quanto ao valor, mais especificamente, de festejos tradicionais, possibilitando às crianças uma aprendizagem culturalmente mais contextualizada.

Pensando em toda a dimensão humana do ensino da arte e buscando nos guiar por um paradigma educacional que alie sensibilidade, afetividade e pertença cultural, caminharemos em direção às manifestações populares como elemento mediador da aprendizagem em artes. Acreditamos ser a escola o canal dessa busca, dessas vivências tão importantes ao desenvolvimento humano, especialmente, quando a nossa época a coloca em situação de crise, assim o trabalho de recolha de práticas comunitárias, pode desempenhar um papel que para AMIGUINHO (...) *vai para além do mero aproveitamento pedagógico de um recurso local, para estabelecer uma finalidade de maior compromisso com a intervenção local, ou seja, a de procurar construir, por essa via para o retornar de uma vida comunitária com sentido*, (2002, P.121) elemento que parece libertar a escola para que desenvolva uma função mais socializante junto aos seus alunos.

Propomos, assim que a arte-educação deva ser trabalhada em contexto escolar, com o propósito de dar sentido às experiências estéticas de professores e alunos, ampliando suas percepções quanto à riqueza cultural das manifestações artístico-populares nacionais, no Brasil e em Portugal; ou seja, verificar se faz sentido a recorrência às artes tradicionais num projeto formativo que, ao identificar o tempo destinado a este conteúdo de caráter tradicional nos currículos escolares nos dois países e a forma como é ensinado, fomente a interação de saberes e práticas para um ensino de artes mais criativo e enriquecedor à formação de professores e alunos.

Outro aspecto de grande relevância para a escolha da temática,- danças e festejos populares no ensino de arte-, para a realização da presente pesquisa deveu-se à crença de que as festas ao revestirem-se de padrões multiformes das linguagens artísticas tornam-se portadoras de uma rica pluralidade cultural.

Compreendemos que as expressões culturais festivas locais, ao mesmo tempo que identificam e dão sentido ao particular, projetam-se e articulam-se ao universal, desde que

captamos seus aspectos em comum e suas diversidades. Existe, assim, nesta variedade de manifestações, características estético-funcionais não só de identidade local (nacional), mas representativo do envolvimento social, bem como da dimensão dialógica que confere à arte a função de práxis que a mesma significa. Ou, usando das palavras de Helder Pacheco, em *Arte e Tradições em Barcelos: Um dos fatores salientes nas artes populares é o da concepção estética como uma função socialmente actuante,- os objetos intervêm na vida quotidiana das pessoas.* (1979, p. 18)

Consideramos que, situada histórica e socialmente, a arte popular constitui-se, evidentemente, numa perspectiva universal pela ação transformadora que a mesma desempenha, não só por seu aspecto formal, mas na medida em que exprime a manifestação cultural da classe trabalhadora afirmando-se como consciência de classe e sua condição de produtora de cultura e possibilidade de intervenção criativa no real. Desta maneira, a cultura popular exprime-se como uma arte viva porque é essencialmente simbólica e funcional já que serve ao homem que a produz.

Procuramos, com esta investigação, ao questionar o modelo hegemônico de prática escolar constituída como *locus* de acesso ao saber erudito, reafirmar, com Paulo Freire, que o saber escolar não pode prescindir do universo cultural do educando e, ao mesmo tempo, afirmar a pertinência artística da dança popular, reconhecendo sua singularidade e validade no ambiente educacional.

Nossa experiência nos leva a afirmar que a classificação dos saberes escolares tem privilegiado historicamente uma procedência étnica. A cultura considerada digna de ser trabalhada na escola como fundamental é de origem erudita, oriunda do colonizador, uma vez que os saberes de origem nativa ou africana não receberam, historicamente, o reconhecimento como cultura em solo brasileiro. Para FLEURI...*Nesse contexto, o modelo educacional instituído, ao adotar a cultura eurocêntrica, exclui as demais culturas dos processos oficiais de ensino.* (2001, p.15)

Do ponto de vista da natureza do caráter acadêmico desse trabalho, interessa-nos uma argumentação que se fortaleça na vertente dos estudos culturais. Os estudos realizados ancoram-se em autores, como: Mikhail Bakhtin, que contribuiu para estabelecer relações importantes entre as festas tradicionais e a Cultura Popular; Huizinga, que acendeu a chama do espírito lúdico e estético na educação, pois seríamos, na essência, *Homo Ludens* (Homem que brinca). Henry Giroux, ao abordar a *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*; Michael Aple, em sua perspectiva da *Política Cultural e Educação*. Como resultado do perfil encontrado nas festas populares tradicionais fizemos ainda uma reflexão sobre o conceito de identidade cultural apoiando-nos em autores como Hall, Woodward, Silva, Boas, Ortiz, dentre outros.

O acesso ao exercício da cultura popular, acreditamos, produz não só um autoconhecimento necessário ao processo de conscientização que a escola deve promover, mas, saindo da exclusividade de padrões culturais estandardizados e ditados pela mídia e pela indústria cultural, uma reflexão e a possível superação da passividade em que muitas vezes encontramos-nos submersos por imposições político-culturais alienantes.

Neste sentido, a atual pesquisa, justifica-se pela defesa de que a manutenção e o revigoramento de formas culturais tradicionais, que são legítimas no ambiente escolar, não só cumprem a função de salvaguardar o patrimônio imaterial de um povo, mas também criam os elementos identitários das gerações atuais, sem romper com os elos que nos fazem

Com Helder Pacheco, em *Tradições Populares do Porto: ... defendemos, sobretudo, que o reencontro vital com a herança popular significa a subversão necessária à passividade criativa em que mergulhamos.* (1985, p.14)

A discussão que apresentamos se nos impôs quando defrontamos com a reflexão resultante da pesquisa de campo, realizada ao abordarmos a questão da cultura e da dança popular e sua inserção no ensino fundamental. Tal problemática tem se mostrado assente na proposição metodológica que toma as práticas culturais de populações que se situam em realidade histórica e social, nas quais o popular e o tradicional são negados em seu valor de conhecimento acadêmico e escolar, buscando reconhecê-los, então, o estatuto de saber pertinente aos fundamentos de um ensino escolar de arte, rico em possibilidades múltiplas, um caldeirão de sentidos e significados culturais.

## **Desenvolvimento**

Compreendemos que mesmo ao identificar uma mesma matriz cultural, bem como as influências recíprocas e o contato histórico entre Portugal e Brasil nossa reflexão deve-se pautar por uma fundamentação histórica e dialética pela qual todo fenômeno está sujeito a contradições e transformações próprias do tempo histórico no qual está inserido.

Valemo-nos da convicção de que a ação do sujeito é fruto em grande parte das aprendizagens do meio no qual está imerso, e dos quais a própria escola é parte integrante, e por meio de suas atividades influencia o modo de ser e pensar do educando. Ecoamos BOAS para reforçar a ideia de que, (...) *o método que estamos tentando desenvolver baseia-se num estudo das mudanças dinâmicas da sociedade que podem ser observadas no tempo presente* (2004, p. 47).

É flagrante, então, que este não se restringe a um estudo comparativo, mas compõe-se também, de um estudo etnológico que colocará à disposição um material descritivo e analítico das formas culturais festivas, que deitam raízes em um passado remoto e que, ainda hoje, se constituem em práticas culturais vivenciadas e transformadas com a reação dos indivíduos à cultura na qual vivem e às influências das mesmas sobre a sociedade e a educação da sensibilidade.

Aqui, preocupa-nos não a cultura popular tradicional como um receituário para práticas pedagógicas bem intencionadas, mas reconhecer as manifestações festivas, como rituais que acompanham a humanidade desde a mais remota antiguidade, incluídas como parte indispensável à formação sensível e humanística de nossos estudantes.

Lançar mão dos variados recursos metodológicos de pesquisa qualitativa tornou-se, um imperativo, digamos, categórico. Voltamos nosso olhar para percursos traçados na antropologia com a metodologia etnológica, de onde pensamos em organizar uma recolha de práticas das festas populares de Fortaleza e do Porto e, para tal, nos utilizamos de meios variados como a fotografia, a filmagem e a visita a espaços onde tais manifestações se fazem presentes e ao lugar privilegiado da educação (a escola) onde a festa revelou-se ainda ausente ou distante, até a recursos do método biográfico, quando ao entrevistar o professor procuramos identificar as ligações que o mesmo estabelece entre suas próprias vivências culturais e aquelas que realiza em sua prática docente.

Ficaria ao leitor, com certeza, uma dúvida sobre os possíveis choques que a utilização de metodologias distintas poderia causar ao resultado desta pesquisa, indagação a qual nos antecipamos em responder afirmando que tal embaraço foi superado na medida em que as metodologias empregadas confluem, ao conceberem uma perspectiva de pesquisa social que não encarcera o objeto de conhecimento nos grandes acontecimentos, na história das elites mas para FERRAROTTI, (...) *também a história enquanto memória coletiva do quotidiano* (...) (2013, p. 41)

Dessa maneira, as análises aqui foram elaboradas graças a uma grande variedade de instrumentos de coleta de dados, sejam eles oriundos do acesso primário como nas entrevistas, que exigem do pesquisador o cuidado de manter a máxima isenção, motivando o entrevistado à participação sem, contudo, influenciar nas suas colocações, ou utilizando materiais secundários como recortes de jornal, como reportagens pertinentes ao tema com o qual se estabelece um diálogo com outros interlocutores.

Ao falarmos em método de pesquisa é importante dizer que mesmo buscando fundamento em metodologias distintas de investigação dos fenômenos, tais metodologias têm uma mesma concepção teórica: histórico-crítica e dialética, vendo o sujeito como resultado das relações socioeconômicas e culturais das quais participa cotidianamente, mas entendemos que, ao mesmo tempo em que sofre a ação da história, através do processo de conscientização, deve procurar entender suas causas, desvelando as relações e conexões causais que as fazem ser assim hoje, e reconhecer as possibilidades de transformação destas mesmas relações em suas causas e efeitos.

Portanto, inicialmente, agruparemos situações sobre a mesma denominação, “festejos populares”, nas duas comunidades pesquisadas, a fim de apresentar ao leitor um conjunto de fatos sociais capazes de identificar ou distinguir este fenômeno, enquanto processo de formação da sensibilidade e da sociabilidade em cenários educativos.

Só após a descrição de festejos populares em Fortaleza e no Porto é que trataremos de categorias de análises nas quais ambas as situações se identificam ou não, para, na sequência, projetar possíveis viabilidades destas festividades em contextos educativos nos quais as mesmas possam contribuir de maneira decisiva para o fortalecimento do ensino de arte nas séries iniciais do ensino básico.

Dentro da proposta deste trabalho adotaremos, de aqui em diante, o seguinte procedimento: relataremos festejos populares juninos (joaninos), ora em Fortaleza, ora em Porto, e faremos algumas reflexões sobre tal manifestação e sua dimensão educativa, seja no ambiente escolar na comunidade. Tais reflexões tomam, como fundamento, tanto a observação dos fatos culturais (folclóricos), quanto entrevistas realizadas com agentes culturais ou professores.

### **Festas joaninas na cidade do Porto**

No Porto, os festejos joaninos são considerados pela população em geral o mais tradicional e são ansiosamente esperados. Nessa festa, a cidade do Porto vê radicado o momento de celebração da vida comunitária, e as ruas da cidade são tomadas por todos. É uma noite, 23 de junho, na qual se mantém vigília, pois o foguetório não deixa a cidade dormir. Assim, tal manifestação mantém, ainda hoje, práticas que estão enraizadas no



passado, entendidas como fruição coletiva de uma ação cultural que alimenta a identidade e o patrimônio cultural desse povo.

Mas, ao contrário do que a maioria das pessoas possa pensar, os fundamentos de tal prática popular têm origem naturalística, como afirma COELHO: *...os costumes populares têm suas raízes nos velhos cultos naturalísticos.* (1993, p. 274) Dessa maneira, práticas como acender fogueiras, que no ano de 2013 ainda se pode assistir, nas comemorações a São João, bem como o costume de saltar fogueiras remontam à crença ancestral de que assim se obtém influências benéficas sobre a saúde e se afugentam malefícios.

Na noite de São João, as pessoas ficam fora de casa até a madrugada, segundo COELHO: *...a fim de apanhar as orvalhadas, isto é, o orvalho sagrado desta noite que dá vida para longos anos...* (1993, p.311) Isso faz parte desse conjunto de tradições que se perde nas brumas do tempo e que dava sentido à vida.

É essencial perceber que as festas, ditas hoje religiosas, têm origem nas manifestações relativas ao vínculo do homem à natureza, como no caso das festas joaninas aonde fica patente a relação com o solstício de verão, pois que nas chamas da fogueira evidencia-se a íntima relação que estabelecem com o símbolo de origem representativo do sol, já presente nos cultos pagãos.

### **Festas joaninas nos arredores do Porto**

No dia 9/06/2013, estivemos em Santo Tirso, cidade que fica a 25 min. de trem da cidade do Porto, para assistir a um festival de folclore, daquela região.

**Festival de Folclore em Santo Tirso**



**Fotografia de Edite Colares**

Chegando ao parque, os grupos folclóricos já se apresentavam. Todos eles eram compostos por músicos e bailarinos. As músicas tinham o ritmo conhecido como *vira*, trazido ao Brasil por Roberto Leal, mas ao perguntar sobre o gênero musical me informaram tratar-se de ranchos, no momento não percebi que com o termo *rancho* se

referiam a denominação que dão aos grupos que apresentavam as danças. O gênero tratava-se de Viras, muito típicos de Portugal. Algo me chamou atenção: um instrumento artesanal, construído com madeira que emitia o som do nosso reco-reco, só que mais grave e, ao indagar sobre o mesmo, soube que recebe a mesma denominação: reco-reco.

As danças eram feitas em evoluções circulares e em filas, aos pares. As vestes eram típicas e a grande maioria eram senhores e senhoras, e poucos jovens participavam.

As pessoas assistiam, porém muitos também dançavam, observei um rapaz que dançava com um galho no ombro como seu par e o fez animadamente até acabar o festival, participando, à sua maneira, mas com uma coreografia harmonicamente ritmada.

Esse primeiro momento de observação levou-nos a constatar como tais manifestações têm caráter democrático, pois o fato de não só os grupos dançarem, mas também o cidadão comum que se encontrava no parque, e até mesmo um jovem que faz de um arbusto ao ombro seu *partner*, demonstra que as aprendizagens anteriores e a alegria da música e da dança contagiam e abrem espaço à participação comunitária.

## **Festejos de Santo Antônio**

No dia 13/06/2013, o dia de Santo Antônio, por ser padroeiro de Lisboa ocorria concurso de “marchas” em Lisboa. Eram grupos de bairros ou agremiações que se reuniam para concorrer com “marchas” coreografadas em cortejos que passavam diante de uma comissão que escolheria a melhor.

O concurso das “marchas” aconteceu na Avenida da República e naquele ano a vitória ficou com: Alfama. O espírito de competição fere a dimensão coletiva e as apresentações das “marchas” pareceram algo já muito espetacularizado e destituído dos vínculos comunitários de solidariedade, característicos das manifestações populares tradicionais.

As marchas populares de Lisboa são práticas recentes e surgiram com a ruptura dos festejos tradicionais que se constituíam de arraiais e bailes populares, e fundam-se como um evento de modelo oficial, resultante do processo de folclorização, iniciado sob o Estado Novo português (anos 1930/1950).

Reconhecemos a gênese das marchas populares dentro de um roteiro de uma tradição inventada, confirmada no estudo de *Vozes do Povo*:

*Aquilo que hoje se designa por marchas populares resultou duma criação original de José Leitão de Barros para a noite boémia lisboeta. Assim, correspondendo a uma encomenda do diretor do centro de entretenimento do Parque Mayer para aí realizar um espetáculo inédito com capacidade de atração popular em junho de 1932, aquele animador cultural projetou um concurso com ranchos folclóricos dos bairros antigos da capital, inspirados nos tradicionais festejos dos santos populares de junho. (2003, p.308)*

A execução da ideia deu-se graças ao convite a coletivos culturais, núcleos de bairros, bem como ranchos típicos que prepararam-se para concorrer entre si neste

evento que, organizado pela empresa privada Parque Mayer, teve apoio dos periódicos *O Notícia Ilustrado* e *Diário de Lisboa*, e patrocinado por empresas privadas.

Com efeito, as marchas de Lisboa singularizam-se pela característica de, mesmo guardando traços tradicionais e populares, serem um fenômeno criado para atender, antes aos interesses políticos e econômicos de grupos ligados ao poder, do que fonte de natureza ritual e simbólica para Lisboa. Assim, tal manifestação está cingida por regras estabelecidas por seus organizadores que procuraram inculcar valores patrióticos em um período marcado pela repressão e perda de direito à livre expressão, oferecendo oportunidade de repetição automática de antigas práticas sem permitir sua transformação, como é pertinente às manifestações de raízes populares.

Este modelo de prática cultural, acreditamos, pode produzir efeitos contrários aos reivindicados pelas manifestações populares tradicionais, que resguardam os liames com a identidade e o sentimento de pertença, isto é, pela repetição, diluem e esgotam as forças criativas, perdendo vitalidade e sentido. Portanto, o contexto no qual está inserida a invenção das marchas recai sobre uma cultura de massa, ainda que convoque elementos da cultura tradicional.

### **Noite de São João no Porto**

São inúmeras pessoas caminhando pela ribeira, trazendo à mão alho-porro ou martelinhos de plásticos para baterem na cabeça uns dos outros. (Hoje, os martelinhos substituem, quase na totalidade, os ramos de alho-porro e ervas santas, que eram usados tipicamente para abençoar ou livrar do mal as pessoas, como que para abençoá-las). Caminham entre muitas churrasqueiras que são postas as ruas para assar sardinhas, o que também faz parte da tradição. Em muitos lugares da cidade as pessoas montam caixas de som, ouvem música e dançam em grupos de amigos. Também são montados palcos, em pontos estratégicos da cidade, onde se apresentam artistas locais, bem como dançam em muitos pontos da cidade ao som de conjuntos musicais.

Em relação ao tipo de música que se ouve, esta, na maioria das vezes, não é nada tradicional, pois ouvem-se músicas produzidas pela indústria cultural e de pouca qualidade sonora que, os portugueses chamam-na de música *pimba*. É importante ainda relatar a presença marcante da música brasileira, do mesmo baixo padrão, cantores como Michel Teló e seu famoso: “Assim você me mata” tocada abusivamente.

### **Festa de São João em Fortaleza**

A festa junina no nordeste do Brasil e, em especial, no Ceará, é muito intensa e envolvente. O Santo Antônio do Pau da Bandeira, no Crato, por exemplo, é uma manifestação de fé que é representada no empenho para localizar o maior tronco de árvore a ser carregado pelas ruas da cidade para ser erguido em frente a igreja da matriz.

Os ritmos são dançados são o xote, as quadrilhas e o baião, embalados ao som das sanfonas, bumbos e triângulos, originalmente, mas, nos dias atuais, violas e guitarras, dentre outros instrumentos, começam a integrar-se nesta musicalidade nordestina. A

diluição da prática tradicional encontra toda uma oferta dos ritmos elétricos da indústria cultural. O que hoje prolifera, em Fortaleza, são os festivais de quadrilhas.

Há décadas interditar ruas e fazer festas de São João comunitárias eram situações comuns, que hoje já quase não se verificam, a não ser em bairros bem periféricos da cidade. A grande *urbe* em que se transformou Fortaleza, com seu intenso problema de locomoção, impede que as ruas possam ser utilizadas como palco de brincadeiras e festas comunitárias. O modelo de urbanização vertical e de condomínios fechados também não favorece o convívio aberto.

Por outro lado, as escolas já pouco promovem festas de São João. A representação dos casamentos matutos quase não são realizados e, nos festivais, as danças tornaram-se paródias de si mesmas. As roupas são muito estilizadas conferindo um ar de artificialidade inerente à moda e à indústria cultural. Exacerbam-se nos brilhos e adereços, destacando características que não são próprias do homem do campo, ao qual procuram simbolizar. Antigamente, bastavam uma sanfona, um triângulo e uma zabumba e já se tinha o suficiente para um bom festejo junina. Noites que transcorriam em plena alegria, onde se saboreavam os pratos típicos deste nordeste brasileiro, sofrido, porém, alegre. Alegria do alimento e da fartura de sabores, de petiscos de milho, tapiocas, bolos, grudes etc. A festa de São João comunitária rendeu-se aos imperativos do mercado, que homogeneizam a produção de quadrilhas, para apresentação a um público curioso. No lugar da solidariedade, domina o espírito dos competitivo.

Recentemente, em alguns dias de junho de 2014, assistimos ao festival do Dragão do Mar, Centro de Arte e Cultura. A plateia, sentada, assiste a todas as quadrilhas. Completamente diferente desse perfil é viver um São João numa dada comunidade do Ceará. Participar de uma festa de São João numa comunidade é compartilhar uma mesa farta e um espaço para o forró autêntico, num verdadeiro arraial.

O nosso forró, mantido no gênero autêntico, tem como base a sanfona, acompanhada de triângulo e zabumba, e uma música temática que canta as dificuldades e as alegrias da vida no sertão nordestino. Luiz Gonzaga, seu maior expoente, cantava como ninguém as agruras, as alegrias e a paixão pelo sertão, terra seca, mas temperada. Como expressa em *Asa Branca*:

*Quando olhei a terra ardendo*

*Igual fogueira de São João*

*Eu perguntei a Deus do céu, ai*

*Porque tamanha judiação.*

Estas práticas do homem do campo, de cantar sua terra, suas tristezas e alegrias, já se ouvem cada vez menos. Porque esta é uma realidade de populações carentes, sem poder aquisitivo, não geram lucro, não interessam. A experiência da vivência coletiva de festas na comunidade não se adequa ao modelo das indústrias de entretenimento. São festas pequenas, aonde se encontra uma coletividade, unida para festejar a colheita e dar graças a São João.

A dinâmica do mercado exige grande público, padroniza gostos, mentalidades e comportamentos, com o único intuito de mais e mais vender entradas, cds e outros variados produtos, distorcendo, na própria raiz, o sentido cerimonioso e festivo do bem cultural, oferecendo uma festa em tamanho gigantesco, mas na qual ninguém se reconhece. Os festivais são uma modalidade desses formatos comerciais de agenciamento da festa e que hoje assumem, prioritariamente, a manutenção das quadrilhas juninas em Fortaleza como um produto mais comercial. Esta constatação e conclusão devem-se ao resultado de entrevistas com seis professores de Fortaleza nas quais todos se referem aos festivais promovidos nos bairros.

## Considerações

O observador mais atento dar-se-á conta da alteração do caráter da festa que, pouco a pouco, deixa de representar a vida comunitária, e passa a explorar o divertimento como produto de mercado. A cultura do entretenimento, da diversão e mediática são as tônicas nos dias de hoje, enquanto prática festiva. Fica cada vez mais difícil encontrar festas de São João autênticas nos moldes da comunidade reunida.

A normatização, a padronização em festivais de quadrilhas, foi ao que se reduziram as manifestações juninas em Fortaleza, suprimiram parte significativa dos festejos. Reduziram os costumes de brincadeiras, como a representação do casamento, os balões, as fogueiras, os pratos típicos e muitas outras facetas desta comemoração vão, aos poucos, se perdendo.

Em Porto ou em Fortaleza, os festejos de São João revestem-se de uma roupagem do divertimento sem pretensões a nada mais enraizado. Lá, substituem-se os alhos pôros por martelinhos plásticos, comprometem o sentido e transformam tudo em mercadoria, aqui as quadrilhas são produtos culturais prontos para um ávido mercado.

Em Portugal, no entanto, notamos uma maior preocupação com o patrimônio cultural e a memória. Em Fortaleza, a nossa diminuta valorização da cultura e da arte, manifesta-se em uma despreocupação dos setores responsáveis pela manutenção do patrimônio cultural. No ano de 2014 não notamos nenhuma intervenção na rotina urbana, com atividades relativas às festas juninas. É deprimente constatar que não há envolvimento sério dos responsáveis por manter nossa cultura.

Mesmo a festa de São João, a mais tradicional, não é suficientemente valorizada para ganhar o *status* de conteúdo escolar, já que não houve grandes referências pelas escolas pesquisadas, a não ser cedendo espaços físicos para ensaios de quadrilhas de festival.

Enche-nos de vergonha este desrespeito aos bens imateriais que nos unem, numa cidade com elementos unificadores, com vínculos, com identidade. Vemos, em Fortaleza, uma cidade que sofre de um desenlace das pessoas com a comunidade. Parece que não a vemos como nossa, mas como terra de ninguém.

Como já afirmamos, anteriormente, a festa popular tradicional não é um produto comercial suficientemente atraente para a indústria do entretenimento, nem para o poder público. Está integrado ao desejo de cultura e arte das comunidades. Além das pessoas tomarem-se cada vez mais individualistas na sociedade atual, há aspectos que, conjuntamente, justificam um empobrecimento dos festejos de São João.

Como nos ensina ADORNO, em *Dialética do Esclarecimento: A maldição do*

*progresso irrefreável é a irrefreável regressão.* (1947, p. 20) Quanto mais sofisticada uma sociedade mais empobrecida torna-se suas vivências e maior o isolamento da coletividade, pois a indústria da diversão transforma a todos em meros e passivos consumidores.

O princípio da diversão é exatamente um estado de letargia, que nos anestesia do esforço do trabalho e, portanto, destrói tudo que seja mais que entretenimento. O espectador não atende a nenhum interesse próprio ou comunitário, mas tão somente absorve o que é oferecido, sendo o lazer uma negação da sua essência humana e de sua capacidade criativa.

A complexa sociedade capitalista, que se pretende global, prescreve como numa medicação paliativa doses de prazer fraudulento a amortecer nossa capacidade criativa e a verdadeira alegria que a cultura pode proporcionar, enquanto prática de resistência à homogeneização e desenraizamento, função inevitável do processo artístico e cultural de refletir sobre a limitação do real, numa projeção utópica de um mundo solidário.

## Referências

ADORNO, Theodor. Indústria cultural e sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AMIGUINHO, Abílio. Educação, Inovação e Local. CADERNOS ICE 6- Instituto das Comunidades Educativas. Porto, 2002.

APPLE, Michael W. Política Cultural e Educação. São Paulo: Cortez, 2000.

BAKHTIN, Mikail . A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília – HUCITEC, 1993.

BOAS, Frans (2004). *Antropologia Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar.

BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Perspectiva. 2013.

\_\_\_\_\_. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura Rebelde. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CASTELO-BRANCO, Salwa El-Shawan e BRANCO, Jorge Freitas.(Org.) *Vozes do Povo. A Folclorização em Portugal*.Oeiras: Celta Editora, 2003.

COELHO, Adolfo. Festas, Costumes e outros Materiais para uma Etnologia de Portugal. Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1993.

CORREIA, José Alberto. Autonomias e Dependências do Campo da Investigação em Portugal. Porto. PT. 2013.

- EURYDICE- Rede de Informação sobre Educação na Europa. <http://www.eurydice.org>-Bruxelas. 2009
- FERRAROTTI, Franco. *Sobre a Ciência da Incerteza*. Portugal: Edições Pelago Ltda, 2013.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Cultura: Uma Categoria Plural in *Intercultura: Estudos Emergentes*: Ed. Unijuí, R.S. 2001.
- FREITAG, Bárbara. *Política Educacional e Indústria Cultural*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora, 1997.
- GIROUX, Henry A. Os Professores como Intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular in Currículo*. In. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999.
- GOVERNO DE PORTUGAL-DIREÇÃO GERAL DE PROGRAMAS CURRICULARES- Biblioteca Digital (Artes)
- GUILLAUME, Marc. *A Política do Patrimônio*. CAMPO DAS LETRAS. Porto: 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A: 2011.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*, São Paulo: Ed. Perspectiva S.A. 1993.
- MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, T.T. (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999.
- LLOSA, Mario Vargas. *A Civilização do Espetáculo. Uma radiografia do nosso tempo e de nossa cultura*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013
- ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- PACHECO, Helder. *Portugal Patrimônio Cultural Popular. O ambiente dos Homens*. Areal Editores. 1985. Porto.
- \_\_\_\_\_. *Tradições Populares do Porto*. EDITORIAL PRESENÇA, LDA. 2ª Edição, Lisboa, 1985
- \_\_\_\_\_. *Artes e Tradições de Barcelos*. Edições Terra Livre, Lisboa, 1979.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Arte/ Ministério da Educação . Secretaria da Educação Fundamental – 3ed – Brasília: A Secretaria, 2001.

READ, Herbet. *Arte e alienação: o papel do artista na sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

RIBEIRO, Darcy. *Os Brasileiros: teoria do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 1978.

SANCHIS, Pierre. *Arraial: Festa de um Povo. As Romarias portuguesas*. Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 12. Ed.- Petrópolis: Vozes, 2012.

TIZA, Antônio Pinelo. *Mascaradas e Pauliteiros*. Etnografia e Educação. Lisboa: ERANOS, 2013.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1999.

Sites

<http://www.metasdeaprendizagem.dge.pt>

<http://www.cm-feira.pt/portal/site/cm-feira/festa-das-folgaceiras>

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará(1990), mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará, em 1997 e 2008, respectivamente e Pós-doutorado na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto/PT (2014). Coordenou o curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Arte. É coordenadora do Polo da Rede Nacional Arte na Escola- UECE desde 2004. <http://lattes.cnpq.br/9407631751970582>





GT: Dança

Eixo Temático: Metodologia da Dança na Escola

## DANÇA-TEATRO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DO ESTRANHAMENTO AO ENCANTAMENTO

Adriano Marcos Pereira - UFPB-Paraíba-Brasil

### RESUMO:

O presente artigo surge a partir de uma experiência em Dança-Teatro, sendo desenvolvido na Escola Municipal do Ensino Fundamental Dom Hélder Câmara, na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba. Através deste processo analisaremos como esse trabalho na escola colaborou com a ampliação do conhecimento em dança, na composição coreográfica e na quebra de preconceitos em relação à dança-teatro, dos sujeitos envolvidos no processo de criação em dança na escola. Toda a experiência foi baseada nos estudos de criação em dança da bailarina e coreógrafa alemã Pina Bausch e de seu grupo, o Wuppertal Dança-Teatro.

**Palavras-chaves:** Dança-teatro; Dança-educação; Criação em dança.

### DANCE-THEATRE IN THE SCHOOL: AN EXPERIENCE FROM ESTRANGEMENT TO ENCHANTMENT

### ABSTRACT:

This paper arise from the experience in Dance-Theatre of the Elementary School Dom Helder Camara, in the city of João Pessoa, Paraíba. Across of this, our purpose is to analyze the process of how dance-theatre in the school collaborate with the expansion of knowledge in dance, on choreographic composition and breaking prejudices in relation to dance-theatre, of the people involved in the creation process in dance on the school. The whole experience was based in the studies of creation in dance from Pina Bausch, german choreographer and her group, the Wuppertal Dance-Theatre.

**Keywords:** Dance-Theatre; Dance-Education; Creation in dance.

### Introdução

Segundo alguns autores, a dança é tão antiga como a própria existência humana. As explicações sobre a “vida da dança” ficam evidentes nas pinturas descobertas nas cavernas do período pré-histórico, até mesmo em esculturas gravadas em pedras lascadas. A dança surge com a necessidade de o homem

comunicar-se com o mundo ao seu redor, pois o movimento humano é anterior à própria fala. Vida e movimento se completam!

O movimento do corpo desde então passou a fazer parte da vida do homem, estando inserido em todo o seu contexto social, até mesmo nos seus processos de celebrações ritualísticas (nascimento, casamento, morte, caça, guerras, iniciação à adolescência, fertilidade, doenças, vitórias, colheita...); evoluindo de acordo com os padrões impostos nos diferentes momentos históricos e culturais de sua sociedade. Desta forma entendemos que *“a arte não é só necessária e tem sido necessária, mas igualmente que a arte continuará sendo sempre necessária”* (FISCHER, 1987, p. 11), na vida do homem.

Com base em sua reflexão acerca da necessidade da arte e sua conjuntura na relação do homem como um ser social integrante de um mundo coletivo, FISCHER, (1987), afirma que:

O homem anseia por absorver o mundo circundante, integrá-lo a si; anseia por estender pela ciência e pela tecnologia o seu “Eu” curioso e faminto de mundo até as mais remotas constelações e até os mais profundos segredos do átomo; anseia por unir na arte o seu “Eu” limitado com uma existência humana coletiva e por tornar *social* a sua individualidade. (FISCHER, 1987, p. 13)

O homem e a arte seguem seu processo evolutivo a fim de que cada ser integrante das diversas sociedades pelo mundo entenda o quão é importante conhecer, entender, produzir e contextualizar a arte em suas diversas manifestações e nos mais diversos meios sociais, principalmente no que se referir ao espaço escolar. Este espaço escolar deve ser visto como um local que propicie o desenvolvimento e a aprendizagem das experiências significativas do educando e seu contexto social, cultural, político, religioso, histórico, cognitivo e afetivo, considerando sempre os conhecimentos prévios dos envolvidos no processo de escolarização.

Em relação à Arte<sup>1</sup> dentro no ambiente escolar, ela:

propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. [...] Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. (BRASIL, 1997, p. 19)

---

<sup>1</sup> O entendimento em Artes aqui relaciona-se à Arte como área de conhecimento, por isso está escrita com inicial maiúscula.

Sendo assim, o uso da arte dentro do ambiente escolar, faz com que os sujeitos envolvidos no processo enveredem por um caminho de maior entendimento e desenvolvimento cultural e intelectual das diversas culturas e seus contextos, respeitando toda a pluralidade e diversidade nelas existentes.

Ainda refletindo sobre a Arte no contexto escolar, dentro do PCN, este enfatiza que:

A arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas distintas, pois favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, num plano que vai além do discurso verbal: uma criança da cidade, ao observar uma dança indígena, estabelece um contato com o índio que pode revelar mais sobre o valor e a extensão de seu universo do que uma explanação sobre a função do rito nas comunidades indígenas. E vice-versa. (BRASIL, 1997, p. 45)

O percurso do ensino de Artes nas escolas veio a ter maior ascensão com sua inserção como disciplina obrigatória no currículo escolar de todo o país. De acordo com a Lei N° 9394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da educação, “*o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.*” (BRASIL, 1996).

Diferente do que se via há muitos anos, o ensino da arte era voltado para a reprodução de técnicas importadas de outros países e voltada para os trabalhos manuais. Hoje há uma maior preocupação em fazer da arte na escola como uma maneira de propiciar aos nossos educandos uma nova forma de experimentá-la, entendê-la e contextualizá-la, de forma que ampliem seus níveis de conhecimento. Contudo, podemos afirmar que dentro das aprendizagens artísticas, nos deparamos com vários conhecimentos que nos proporcionará o exercício da produção de significados, e também ao nosso ver, de formação humana dentro do contexto social das mais diversas épocas em que as linguagens artísticas estejam inseridas. (BRASIL, 1997). É uma relação mútua na troca de conhecimentos e experiências.

### **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro: Breves comentários**

Philippine Bausch ou mesmo Pina Bausch nasceu na Alemanha em 27 de julho de 1940. Filha de pais comerciantes, desde pequena através da observação nas pessoas, começou a estabelecer uma relação entre os pensamentos, desejos e

anseios contidos na cabeça das pessoas e expressadas de forma subjetiva em seus corpos, era o que mais atraía sua atenção e aguçava as suas reflexões acerca do movimento do corpo. De acordo com CYPRIANO “a pesquisa sobre questões existenciais do ser humano, considerado aqui o primeiro movimento fundamental no trabalho da coreógrafa — eixo vertical —, é o princípio do sistema de criação da coreógrafa”. (CYPRIANO, 2005, p. 24)

Bausch começou seus estudos em dança na Folkwang Hochschule, fundada por Kurt Jooss. Na escola, os alunos além de estudarem as danças tradicionais europeias e a dança moderna, e terem contato com diversos mestres de dança, ampliando o vocabulário de seu corpo; eles também “combinavam a música, dança e educação da fala, usando elementos do balé clássico e as teorias de Laban de harmonia espacial e qualidades dinâmicas de movimento”. (FERNANDES, 2007)

Após todo o processo de formação artística na Alemanha, Bausch começa a se destacar fora de seu país, estudou em Nova York e em pouco tempo torna-se conhecedora da dança moderna norte-americana, agregando a todo o conhecimento que já possuía da dança-teatro alemã.

Com o passar dos anos, Bausch começa a desenvolver seu método, porém seus bailarinos ainda tinham uma grande resistência ao que ela propunha. Para CYPRIANO (2005), essa resistência vinda dos bailarinos sobre o processo de criação de Bausch é justamente por que para ela:

suas criações não têm por objetivo valorizar o desempenho técnico dos bailarinos, mas exprimir individualidades em suas especificidades. Portanto, trabalhar com Bausch é um exercício de autoanálise, algo dificilmente compreendido pelos artistas da época. Estes foram treinados em técnicas como o balé clássico, em que os dançarinos incorporam personagens, geralmente estereotipados. Bausch, ao contrário, expõe no palco bailarinos em sua fragilidade mais aparente, em suas próprias personalidades, e não como *performers* que representam tecnicamente um papel. (CYPRIANO, 2005, p. 27)

Pina Bausch junto a seus bailarinos começa a modificar toda a estrutura do corpo clássico durante os processos criativos, neles usavam gestos do cotidiano, textos, risos, choros e diferentes possibilidades de movimentos. Todas as vivências realizadas por eles na composição de suas coreografias surgiam das experiências vividas por cada um dos integrantes, recheadas de emoções e nostalgia. No fim, todos esses sentimentos se transformavam em gestos.

O trabalho realizado dentro do Tanztheater Wuppertal, que era seu grupo, fazia muito uso dos aspectos sociais da sociedade e todos os seus desdobramentos; é tanto que ela utilizava como referência os conceitos e estudos do dramaturgo e estudioso do teatro na modernidade, Bertolt Brecht. Seu trabalho muito tinha a ver com as propostas de Bausch e sua dramaturgia levava ao público toda uma compreensão política e social do momento.

### **A apresentação e o estranhamento**

A cultura predominante em dança hoje na Escola Municipal Dom Hélder Câmara e nas demais escolas públicas situadas em áreas periféricas das cidades é a das mais variadas e populares possíveis. Todo o conhecimento cultural da maioria dos estudantes é baseado na cultura de massa, gerada e propagada pela mídia, na qual muitas das vezes elas não ofertam aos seus consumidores um produto que lhes deem um fomento no que se refere a um crescimento cultural e intelectual, propiciando uma formação e ampliação do conhecimento dos receptores dessa cultura midiática, de fácil acesso e capitalista.

Se a cultura midiática não está preocupada com o conteúdo que está sendo propagado, visando apenas o aumento do consumo dos seus produtos por meio de incríveis campanhas publicitárias, fica evidente que sua preocupação não seja uma difusão que proporcione e/ou agregue conhecimento a seus consumidores, mas sim um produto que lhes ofereça um maior e mais rápido retorno financeiro. Desta forma, o lado capitalista, do lucro, das vendas é superado pela preocupação em se ter uma sociedade enriquecida culturalmente.

Entendemos que a indústria cultural que atinge a massa quer fragmentá-la e fazer com que as pessoas entendam que ela desenvolve um crescimento cultural global de todas as classes da sociedade, tonando-as iguais e fazendo nos sentirmos dentro de um meio social integrado.

Sabemos muito bem que a escola objetiva uma emancipação cultural e social dos educandos, mas será que a cultura predominante hoje no contexto escolar e não escolar vem a permitir um enriquecimento dos sujeitos dentro desta mesma sociedade, propiciando um maior desenvolvimento do intelecto e uma formação libertaria e humana dos destes? Será que essa cultura predominantemente elitista e capitalista quer de alguma forma deixar de manipular os sujeitos que vivem a consumir seus produtos, sua mercadoria?

WERLANG (2005), nos traz uma definição clara e objetiva do que venha a ser um sujeito emancipado, ainda mais, ele diz que emancipação:

é o resultado da formação cultural que caracteriza a saída da minoridade com o desenvolvimento da liberdade e autonomia dos sujeitos. A emancipação afirma a liberdade do ser humano frente a toda forma de tutela. Tem uma dimensão bem individual e subjetiva, que implica um ego forte e autocrítico, e uma dimensão social, em que a liberdade é expressão da produção material da sociedade. É a liberdade em sua implicação política e econômica. A autonomia indica para o uso da própria razão, o servir-se do próprio entendimento, a independência, a capacidade de tomar iniciativas, de ser sujeito propositivo, liberto da tutela de outrem. Uma expressão significativa da maioridade do ser é o uso público da sua razão. (WERLANG, 2005, p. 20)

Com esse breve diálogo sobre a cultura que promove uma falsa identidade e um falso entendimento de crescimento cultural dos sujeitos, todos entenderão o estranhamento causado pelas alunas ao serem apresentadas ao dança-teatro de Pina Bausch e do seu grupo, o Wuppertal Dança-Teatro.

Como elas vêm de um campo quase que restrito no que se refere a um maior e melhor entendimento de dança, de processo de criação em dança e de toda sua conjuntura dentro do contexto escolar; houve esse “choque” quando lhes trouxe a proposta do processo de criação baseados na dança-teatro. Mas o que vem a ser essa tal de dança-teatro? Quem foi Pina Bausch? Essas palavras elas nunca tinham ouvido ou falado e não faziam parte de seu vocabulário.

Durante a apresentação de alguns vídeos com coreografias do Wuppertal Dança-Teatro e da Pina Bausch, na sala de vídeo da escola; algumas alunas esboçaram algumas reações verbais e aproveito este momento para citar algumas frases exclamadas por elas, as quais ainda me recordo. Iniciarei pelas alunas que ainda não haviam participado de nenhum processo artístico comigo na escola, sendo estas as que foram mais expressivas no estranhamento:

*Aluna A: Professor, isso é dança?*

*Aluna B: Que mulesta<sup>2</sup> é isso?*

*Aluna C: Parece um bando de doido.*

---

<sup>2</sup> Mulesta é uma gíria popular muito usada na Paraíba e creio que na maioria dos estados nordestinos. Ela é expressa quando algo causa nas pessoas um certo estranhamento. Essa expressão tem o sentido de coisa. Ex: Que mulesta é isso? Significa: Que coisa é essa?

Aluna D: *Não entendi nada.*

Aluna E: *Ai, professor, o senhor é estranho. O senhor quer que a gente dance isso mesmo? Não, professor, todos vão tirar onda da cara da gente.*

Houve também frases que me deram esperanças de que o grupo iria se propôr a trabalhar com essa nova proposta para elas, porém essas já tinham certa familiaridade com minha forma de trabalho na escola e vinham participando comigo em outras montagens de dança e de teatro também, mas essa seria a primeira vez que iríamos trabalhar com a dança-teatro e tendo a maior referência na área a ser estudada e praticada por elas, além dos diversos materiais audiovisuais do campo de estudo em questão. As frases foram as seguintes:

Aluna E: *É uma dança diferente, professor, mas é bonita.*

Aluna F: *Gente, vocês nem sabem como vai ser. O professor traz essas coisas estranhas e terminamos gostando quando tudo começa.*

Aluna G: *Professor, a gente pode tirar essas roupas chiques que eles usam e usar outras mais modernas? Seria melhor.*

Outras ficaram em silêncio apenas observando as imagens e as discussões das colegas, não expressando nenhum questionamento a respeito do processo proposto.

Entendo claramente o estranhamento causado nelas ao verem os vídeos, pois elas vêm de um conhecimento em dança mais popular, onde destaco o Axé, o Funk... Deste modo pensam que essas práticas corporais são as únicas que fazem parte do cenário artístico e cultural de sua sociedade.

Não estou aqui desmerecendo esses estilos e práticas de dança que é de fácil acesso para as alunas, mas enfatizo que, se elas não se permitirem ampliar seus horizontes e conceitos em relação as diversas manifestações artísticas e culturais existentes em todo o mundo, perderão a oportunidade de entrar em contato com infinitas e grandiosas obras que ampliarão seu conhecimento cultural e intelectual. Sendo assim, se libertarão dessa cultura de massa que tende cada vez mais fazê-

las pensar que só há aquelas formas artísticas que lhes são postas pela mídia capitalista.

### **Processo de criação: vivenciando a Dança-Teatro**

Após toda a apresentação audiovisual das composições coreográficas do Wuppertal Dança-Teatro e dos trabalhos de Pina Bausch, começo por fazer uma breve explanação do apanhado teórico sobre o conteúdo em questão. A partir daí, pude perceber que o grupo começou a questionar sobre o processo de criação, lembrando de sequências coreográficas vistas nos vídeos e até mesmo do figurino usado pelos bailarinos e bailarinas. Porém aqui cabe a seguinte pergunta: por que o professor não começou apresentando às alunas a fundamentação teórica referente ao que seja dança-teatro, a história da coreógrafa e bailarina Pina Bausch e de seu grupo o Wuppertal, ao invés de ter começado com as imagens coreográficas deles por meio dos vídeos?

A resposta é clara: eu quis mostrar primeiro o produto pronto para que elas identificassem na explanação teórica todos os pontos que foram evidenciados nas observações dos vídeos; e foi justamente o que aconteceu. Houve um grande preconceito ao que foi visto anteriormente, porém com o conhecimento adquirido acerca da exposição teórica do processo de montagem e de todo percurso histórico da dança-teatro, da Pina Bausch e do Wuppertal, o grupo passou a ter um novo olhar sobre essa forma de produção e criação artística.

Depois da exposição visual e teórica, adentramos no processo de criação em dança-teatro, tendo como base alguns direcionamentos usados nos processo de composição coreográfica da coreógrafa alemã. Cabe-me ressaltar que a dança-teatro também foi desenvolvida por outros estudiosos da dança, como é o caso do estudioso da análise do movimento Rudolf Laban, da bailarina e coreógrafa da dança moderna Mary Wigman e do bailarino e coreógrafo Kurt Jooss. Além disso, devemos lembrar que as teorias e práticas teatrais de Bertolt Brecht e seus temas sociopolíticos foram de grande relevância para a história da dança-teatro alemã, como foi exposto anteriormente no texto. (FERNANDES, 2007)

Início o processo de criação fazendo perguntas que devem ser respondidas pelo grupo com movimentos e esses movimentos devem partir dos gestos usados



no cotidiano dele. Justifico que este processo de criação baseado em perguntas estimuladoras realizadas pelo professor e/ou coreógrafo foi utilizado nas composições coreográficas da bailarina e coreógrafa Pina Bausch, dentro do seu grupo e das demais companhias que ela trabalhou.

As perguntas estimuladoras partiam desde questões simples como, por exemplo: *“Como meu corpo se move em casa?”* *“Como meu corpo se move na escola? Como meu corpo reage a dores?”* *“Como meu corpo se manifesta quando está feliz?”* Até as questões mais complexas, como nos exemplos a seguir: *“Como a violência na minha casa, ou na escola, ou nas ruas, são transmitidas para meu corpo?”* *“Como meu corpo reage a essa violência?”* *“Como meu corpo reage ao fazer as aulas de dança-teatro?”* *“De que forma, meu corpo assume uma estrutura de sujeito emancipado?”* *“De que forma meu corpo mostra minha identidade, ou minha cultura, ou minha etnia?”*

Estas e outras questões foram de grande relevância para o processo de criação individual e coletivo do grupo, servindo para estimular o potencial criador do envolvidos. Para OSTROWER (2013), o potencial criador:

elabora-se nos múltiplos níveis do ser sensível-cultural-consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar e configurar as realidades da vida. Os caminhos podem cristalizar-se e as vivências podem integrar-se em formas de comunicação, em ordenações concluídas, mas a criatividade como potência se refaz sempre. A produtividade do homem, em vez de se esgotar, libertando-se, amplia-se. (OSTROWER, 2013, p. 27)

Ainda meio receosas em expressar-se de forma a serem responsáveis pela criação de suas ações, de seus gestos, de estarem indo em busca de uma nova estruturação para seu corpo e por um pensamento do movimento criado ser “feio” esteticamente, no que se diz respeito a uma estrutura corporalmente desejada, elas aos poucos deixam se levar pelos direcionamentos propostos pelo professor/coreógrafo. Assim, permitiram que os movimentos tomassem conta de seus corpos. Cabe lembrar que elas começam o processo muito preocupadas com a forma de apresentação de seus corpos na estrutura da coreografia, porém com o passar do tempo e com o auxílio das leituras visuais das obras, essas preocupações foram sendo deixadas de lado.

Ao serem induzidas a responderem as perguntas, solicitava também que os movimentos fossem repetidos para que estes não se perdessem dentro da estrutura que estava sendo criada por elas. Nesta fase criamos um nome para cada movimento que foi surgindo em cada uma delas. Intitulamos este momento do processo de “Vocabulário do meu corpo”.

Com a repetição e a nomeação dos movimentos tornava-se quase que impossível o esquecimento das células coreográficas e/ou sequências de movimentos compostas por cada uma delas. Todo o esquema do processo era catalogado em seus cadernos de bordo e sempre, ao fim de cada encontro, cada integrante do grupo fazia as anotações necessárias, descrevendo como se deu o processo daquele dia e também de que forma acontecia o movimento.

A partir daí começamos a estruturação do processo criativo individual, e nele tomamos como suporte o método da repetição que era crucial na dança-teatro alemã (FERNANDES, 2007). Bausch, nos seus processos de criação trabalhava:

estruturando cenas através da técnica da colagem com livre associação. Pequenas cenas ou sequências de movimento são fragmentadas, repetidas, alternadas, ou realizadas simultaneamente, sem um definido desenvolvimento na direção de uma conclusão resolutiva. (FERNANDES, 2007, p. 26)

Após a estruturação dos gestos individuais de cada um, ampliamos a estrutura para desenvolver o processo de criação com o grande grupo e os movimentos que estavam aparecendo com timidez, quando em grupo, expandiram-se consideravelmente e qualitativamente.

De acordo com BERTAZZO (1998):

Na trajetória de seu desenvolvimento, os movimentos humanos conquistaram suas autonomias, sua inteligência própria. Isto acontece à medida que nossa espécie foi se refinando. Ou seja, esse aprimoramento ocorreu de acordo com propósitos funcionais associados as nossas necessidades de sobrevivência ou de refinamento dos desejos humanos. (BERTAZZO, 1998, p. 24)

Com a repetição contínua dos movimentos, o que se parecia ser externo, sem emoção alguma, tornou-se interno, fluido e cheio de sentimento. Houve uma grande transformação ao que se havia criado na primeira vez se comparado ao que presenciávamos agora dentro do processo criativo e até mesmo todo o preconceito

que se tinha a respeito da dança-teatro já teria caído no campo do esquecimento. Portanto, de acordo com FISCHER, ao citar e fazer referência aos escritos de Marx sobre o processo de trabalho para o homem e as mudanças ocorridas na sua vida por executar essa ação, ele diz que: *“A ação determinada consoante um propósito — e, com o nascimento da inteligência, o nascimento da consciência, como primeira criação do homem — foi o resultado de um longo e laborioso processo”*. (FISCHER, 1987, p. 24)

O homem só produz arte se ela tiver um significado para si e isso provém de suas vivências e/ou experiências enquanto ser racional e integrante de um meio. *“A arte não só precisa derivar de uma intensa experiência da realidade como precisa ser construída, precisa tomar forma através da objetividade”*. (FISCHER, 1987, p. 14)

No decorrer do processo, o grupo se dispôs a trabalhar no coletivo, percebendo a necessidade de criarem juntas, aliando e ampliando os movimentos criados por elas. O ato expressivo e criador agora deixava de ser individual para tornar-se coletivo, nos direcionando para a conclusão do nosso processo criativo, sabendo que tínhamos uma importante apresentação para realizar com ele. Mas será que a minha intenção ao propor o trabalho com dança-teatro na escola e de todo o processo criativo já teria me deixado satisfeito apenas ao ver o produto pronto? Apenas por esta diante de uma estrutura coreográfica baseada nas vivências individuais e coletivas de cada uma delas? Claro que não!

### **Apresentando a Dança-Teatro: o encantamento**

Diante da exposição acima sobre os diversos pontos que já se podiam observar no processo que nos direcionavam para o encantamento do trabalho realizado em dança-teatro na escola, nos quais tivemos a quebra de preconceitos das formas artísticas ainda desconhecidas pelos alunos, à ampliação dos conceitos e entendimentos de beleza estética na arte, o trabalho criativo baseado nas experiências dos sujeitos envolvidos no processo e a valorização da expressividade individual e coletiva no contexto escolar; chega o grande momento: o dia da apresentação do trabalho para o público. Agora é o momento de testar os resultados obtidos no processo com os alunos na apresentação da coreografia intitulado por pelo grupo de InProcess.

Anteriormente mencionei que ainda não estaria satisfeito por completo com os resultados, pois estamos ainda vivenciando o processo. Este processo criativo que não chegará a um fim como o que acontece com um curso de férias, ou de extensão, que tem um prazo determinado para acabar e, por fim, mostrar o resultado.

Mas, por que a escolha deste nome para o trabalho? Responderei com as palavras delas ao me explicar também: *“é por que estamos todas juntas, dentro do processo, então “In” quer dizer que vem de dentro e “Process”, vem de processo em inglês”*. Fiquei surpreso com a resposta e me recordei dos primeiros contatos do grupo. Quanta diferença! O encantamento se fazia presente dentro de mim e delas principalmente, porém ainda não estavam satisfeitas e certas disso. Fazia-se necessário agora a exposição do trabalho que estava sendo desenvolvido na escola e que foi abraçado por elas com muito fervor.

Diferente de tudo o que já havia sido feito na escola com os alunos, esse dialoga tanto com os participantes (o grupo envolvido no processo) quanto com o público (demais alunos, comunidade escolar e a comunidade em geral). É por isso que digo que ainda não estou satisfeito com os resultados, pois o público ainda não teve a oportunidade de conhecer o que é a dança-teatro, ou melhor, de conhecer o InProcess.

Chegou o momento! Nos bastidores o nervosismo e a ansiedade, na plateia a agitação e a efervescência em ver um trabalho de dança-teatro. E lembram-se da aluna que cogitou sobre a substituição da roupa glamourosa por algo mais contemporâneo quando as apresentei os vídeos sobre o dança-teatro? Ela ficou responsável por pensar no figurino e a resposta que me deu quando perguntei o motivo da escolha foi que queria que os movimentos do corpo fossem bem mais percebidos pela plateia, por isso pensou em roupas com tecidos colados no corpo e de cor neutra, no caso, o preto, e também para ganhar um ar de moderno. Rimos e me surpreendi com a colocação dela!

A apresentação começou e o silêncio predominou na plateia. O que será que se passa na cabeça deles – pensava eu! Aprovação? Reprovação? Estranhamento?

Encantamento...? O silêncio continua... Olhos parados e fixos no grupo! Respiração minuciosa parecendo não querer atrapalhar a apresentação com algo mais ofegante.

Foram 30 minutos nos quais eu daria o mundo para poder ler o pensamento das pessoas e saber o que se passava dentro de suas cabeças, sobre o que estavam pensando em relação ao que estava acontecendo diante de seus olhos. Mas o que me inquietava tanto veio à tona quando após o encerramento da apresentação as palmas, gritos e agitos, tomaram conta do espaço, contaminando até o grupo que se apresentara. Mas será que eles (a plateia) sabiam o que estava sendo exposto? E de igual forma que usei com o grupo de estudantes no início do processo, mostrando primeiramente o trabalho coreográfico de dança-teatro, que fiz com a plateia.

Eles aplaudiram o desconhecido e quando por um breve momento, após a apresentação, falei do que viria ser a dança-teatro, a Pina Bausch e do Wuppertal. O desconhecido ganhou nome naquele meio, passou a ser chamado de dança-teatro e os aplausos vieram com mais fervor e conhecimento de algo que muitos não sabiam sequer que existiam. E o grupo que se apresentou? Receberam as pompas dos grandes bailarinos de dança e até foram convidados para se apresentar em outros locais. Hoje, os alunos não falam de outra coisa na escola a não ser de dança, dança-teatro, de Pina Bausch, já pensando em outros processos de montagens e buscando novas informações sobre esse conceito/método/forma de se trabalhar com a dança.

### **Considerações finais**

O trabalho com arte na escola deve ser entendido como um meio de fazer com que os alunos possam entender o fazer artístico do homem na sociedade, contextualizando com tudo ao seu entorno. Deste modo, a aprendizagem torna-se-á significativa para eles e para a fomentação da produção artística, tanto no espaço escola quanto fora dele.

Sendo assim, ao propor um trabalho artístico na escola, devemos lembrar que não podemos entregar “a faca e o queijo” nas mãos dos alunos. Devemos, portanto, fazê-los pensar, refletir, entender e vivenciar o processo em sua totalidade, pois só assim poderemos entender o verdadeiro sentido da arte.

Na escola, devemos sempre estar atentos para apresentar a nossos alunos as produções culturais que acontecem por todo o mundo, não devemos nos limitar a estudar apenas as produções nacionais, regionais ou locais, mas sim ampliar o campo de conhecimento em arte deles, fazendo-os entender as diversas formas de produção artísticas que se desenvolveram ou se desenvolvem no mundo. É fazer com que o desconhecido torne-se conhecido e significativo para eles.

Um exemplo claro da importância em apresentar aos alunos as diversas produções artísticas que se desenvolvem no mundo é para acontecer o que aconteceu no trabalho realizado na escola, onde desenvolvi a experiência da dança-teatro. Quando o grupo ao qual propus a experiência em dança-teatro não conhecia o que eu estava apresentando, o trabalho foi recebido com estranheza, porém ao ter o conhecimento dessa manifestação artística através da fundamentação teórica; conhecendo sua história, seus principais idealizadores, tanto na individualidade quanto no coletivo, sua função dentro do contexto da dança, das artes e da história, e o mais importante, da experimentação prática vivenciada por eles, o estranhamento inicial transformou-se em encantamento.

Seus corpos transformaram-se em obras de arte, que resultaram em um conjunto de ações vivenciadas pelo grupo, baseado nas experiências e conhecimentos de cada um dos integrantes. Eles saíram do papel de meros alunos para ocuparem os palcos na função de artistas.

Hoje, após o trabalho desenvolvido na escola, a proposta atrai novos curiosos em conhecer o método de criação coreográfica de Pina Bausch e do Wuppertal Dança-Teatro e o mundo da dança; melhor que isso, o trabalho fez com que aflorassem nos alunos a vontade de trabalhar com o novo e, a partir dele, viajarmos pelo desconhecido, desbravando e entendendo as conjunturas que envolvem e desenvolvem as produções artísticas realizadas pelo homem no mundo.

### **Referencias**

BASBAUM, Leôncio. **Alienação e humanismo**. São Paulo, Ed. Símbolo, 1977.

BERTAZZO, Ivaldo. **Cidadão corpo: identidade e autonomia do movimento**. São Paulo: Summus, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as leis e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte.** Brasília: 1997.

CYPRIANO, Fabio. **Pina Bausch.** São Paulo: Cosac Naif, 2005.

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

FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal dança-teatro: repetição e transformação.** São Paulo: Annablume, 2007.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** 9 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

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

WERLANG, Júlio César. **Educação, cultura e emancipação: estudo em Theodor Adorno/Júlio César Werlang.** Passo Fundo, RS: EdIFIBE, 2005.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 29. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

#### **Adriano Marcos Pereira**

Artista da Dança e do Teatro, é graduado em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela UFPB e especialista em Arte, Educação e Sociedade pelo Cintep. Atualmente é estudante do curso de Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes, pela Universidade Federal da Paraíba e Professor de Artes Cênicas da rede municipal de João Pessoa, na Paraíba. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6552630851109036>



Modalidade: Artigo completo GT: DANÇA  
Eixo Temático: Educação em Dança, Interdisciplinaridade, Multidisciplinaridade e Transdisciplinaridade.

## **CORPO-BRINCA: O CORPO COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO PROCESSO CRIATIVO**

Liubliana Silva Moreira Siqueira (UNB, Distrito Federal, Brasil).

### **RESUMO:**

A cultura brasileira carrega raízes as quais merecem uma veia maior de investigação. Muitas são as atividades que vislumbramos e acercamos como genuinamente nossas. Os ritmos e danças variadas marcam presença em todos os contextos sociais, quando associadas essas atividades é perceptível que corpo e ritmo se misturam em uma unidade estética da qual vemos surgir mensagens expressivamente belas. Pensando assim nasceu a necessidade de compartilhar, através deste artigo, um olhar mais apurado sobre esse tema que é parte da dissertação que será apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade de Brasília/DF, e teve como ponto primordial as experiências vividas com o Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João, da cidade de Palmas/TO. Nesta pesquisa corpo e experiência estética se fundem para estudo do processo criativo, tendo como objetivo descrever as aulas de dança, incorporadas na prática musical praticada pelo grupo durante o processo de criação do Espetáculo "Ducampo". Como alicerce teórico, lanço mão das referências principais dos trabalhos de J. Dewey, Jorge Bomdía Larrosa e Duarte Júnior sobre experiência estética. Da mesma forma que Rudolf Laban e Merleau-Ponty, sobre a percepção corporal e dança, para a estruturação das aulas, e finalmente de Faya Ostrower como base para os processos de criação. Assim, trata-se de uma pesquisa qualitativa que busca trazer reflexões sobre a proposta de trabalho, aponta as contribuições do processo criativo na ampliação do repertório cultural e uma maior sensibilização e expressividade junto ao fazer musical do grupo.

**Palavras-chave:** Experiência estética; Música; Dança.

## **BODY - TOYS: THE BODY EXPERIENCE AS BEAUTY IN THE CREATIVE PROCESS**

### **ABSTRACT:**

Brazilian culture carries roots which deserve a greater vein of research. There are many activities we envision and approach as genuine ours. The varied rhythms and dances are present in all social contexts, when associated with these activities is noticeable that body and rhythm blend into an aesthetic unity from which we see expressively beautiful messages



arise. Thinking like this, emerged the need to share, through this article, a closer look at this issue which is part of the dissertation that will be presented to the Professional Master's Program in Arts at the University of Brasilia/DF, and had as its main point the experiences with "Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João", in the city of Palmas/TO. In this research, body and aesthetic experience merge for the study of the creative process, aiming to describe the dance lessons, incorporated in musical practice practiced by the group during the creation process of the Spectacle "Ducampo". As a theoretical foundation, hand haul of the main references of J. Dewey's work, Jorge Larrosa Bomdía and Duarte Junior about aesthetic experience. As Rudolf Laban and Merleau-Ponty, about the body perception and dance, for the classes structuration and, finally, Faya Ostrower as a basis for creating processes. Thus, it is a qualitative research that seeks to bring reflections on the work proposal, points out the contributions of the creative process in expanding the cultural repertoire and a greater awareness and expressiveness with the music making of the group.

**Key-words:** Aesthetic experience; Music; Dance.

### **Notas introdutórias**

A pesquisa é parte integrante do Projeto "Ponto de Cultura e Memória Rural Meninos do São João" com o Grupo "Banda percussiva Meninos do São João", desenvolvido na Escola Municipal do Campo Marcos Freire, em Palmas-To. O objetivo é registrar a experiência artística e estética vivenciada por este grupo, no que tange a interação corpo-música-movimento para a criação do Espetáculo de música e dança "DuCampo".

O projeto que está em funcionamento há quatro anos é hoje coordenado pelo seu idealizador, o poeta ticantinense Dorivan Borges. É composto por ações pedagógicas, artísticas e ambientais; envolvendo oficinas de construção de instrumentos percussivos através de material reciclado, oficinas de música percussiva e rodas de conversa para discussão de alunos e professores sobre as aulas.

A interação corpo-música-movimento pretende trazer para o universo desse grupo musical, um pouco da importância do trabalho corporal usando o viés do movimento como elo entre essas duas linguagens na criação de um espetáculo. Deste modo, promover uma nova experiência estética, que desperte a sensibilidade e expressividade corporal desses alunos, durante o processo criativo.

Para LARROSA (2001), “é experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e que ao passar, nos forma e nos transforma”. A experiência é emocional, criadora, desperta o ser sensível, criativo e cultural. É nesse sentido que, abordaremos essa pesquisa, pois, trata o corpo, como “instrumento, veículo e meio” para uma nova experiência. Outras questões a respeito do corpo presentes nos estudos de Laban (1978) e Merleau-Ponty (1994), também serão abordadas no decorrer deste texto. Visto que o corpo-sujeito, segundo Merleau-Ponty é o pivô de nossas experiências, na dança este é meio de expressão e comunicação. Com a nova prática corporal o corpo que é muito mais que executor de instrumentos musicais, torna-se parte de uma prática corpo-instrumental.

Por conseguinte o projeto agrega a dança, conduzindo a noção de corpo para uma experimentação cultural, ampliando seus conteúdos e desenvolvendo seu lado sensível e expressivo. Ao Olhar o trabalho na prática, vislumbramos uma ação educativa, uma concepção estética da educação, assim como proposto por Duarte Júnior (1995), que salienta que a ação gerada por meio da escuta sensível possibilita uma nova experiência artística e estética através do corpo incorporado no fazer musical do grupo.

Compartilho as ideias de Barreto (2004), acerca do corpo que dança, quando destaca que este corpo “é próprio da expressão”. Cabe à dança, nesse contexto permitir a experimentação e criação no exercício da espontaneidade, diversidade e criatividade, pois contribui para o corpo expressivo em cena.

Assim o presente artigo tem como foco apresentar algumas reflexões utilizadas para a elaboração e possíveis desdobramentos das aulas de dança, incorporadas na prática musical do Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João, bem como descrever os caminhos tomados durante o processo de criação do Espetáculo “DuCampo”. Durante o processo o objetivo foi possibilitar aos alunos, meninas e meninos com idade entre 10 e 15 anos, uma maior sensibilização e expressividade corporal em seu fazer musical.

### **Percepção e prática corporal**

O corpo está presente em diversas investigações de cunho biológico, pedagógico, estético, ético, cultural, social. Nessa investigação corpo e experiência estética se fundem para estudo do processo criativo. Então qual, ou quais os significados do corpo contemplam o universo desta pesquisa? Segundo Merleau-Ponty, “O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele”. O autor traz a concepção de mundo como sendo a intersecção com as nossas experiências. Sobre isso diz:

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 03).

Diante da construção do mundo a partir do saber da experiência, o corpo adquire seu primeiro significado, como “pivô de nossas experiências”, concepção MerleauPontyana também presente nos estudos de Laban (1978). Os autores convergem em sua fala quando destacam o corpo enquanto um todo que possui partes interligadas, envolto não só em ações funcionais mais também em situações expressivas que são vivenciadas em suas experiências motoras, permitindo-nos acessar o mundo e os objetos.

Ambos aproximam seus pensamentos no tocante às questões do corpo e suas significações, destacando a experiência como a base para relação do homem com o mundo e os objetos. A dança faz a “ponte” com a interação corpo-musica-movimento, presente nos estudos desses autores.

O corpo como expressão, como espaço expressivo e comunicativo são conceitos também fundamentais na visão tanto de Merleau-Ponty (1994) quanto de Laban. A linguagem corpórea é muitas vezes preterida em nossa sociedade, que vê na oralidade a única forma de comunicar-se. Entretanto como diria Thérère Bertherat (1977) “o corpo fala, ele tem suas razões”. O privilégio dado à fala não pode abafar a linguagem perceptiva do nosso corpo.

A linguagem do corpo é segundo Gicovate (2001), a “fala” do corpo com gestos, fisionomias e movimentos. Um movimento que se torna significativo, expressivo quando o corpo passa a compreendê-lo, quando incorpora ao seu “mundo”. De acordo com o pensamento de Merleau-Ponty. Ele diz ainda:

Um movimento é apreendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu “mundo”, e mover seu corpo é visar às coisas através dele, é deixa-lo corresponder a sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 193).

A arte é uma das maneiras de representar esse movimento significativo, de comunicar através do corpo uma nova experiência. É oportunidade de experimentar a plasticidade do corpo, de exercitar suas potencialidades motoras e expressivas ao se relacionar com as diversas modalidades artísticas. Fonseca (1995) reflete sobre o potencial que tem a experiência cultural quando propõe:

A noção de corpo, por meio da experiência cultural, integra o emocional, o afetivo, o mágico, o fantástico, o objetivo e o subjetivo. Em uma palavra, a noção de corpo transforma-se na noção do psíquico. Com bases nesses dados, o corpo transforma-se em um instrumento do pensamento e da comunicação. Reconhece-se o que se é nele e com ele (FONSECA, 1995, p. 182).

Neste conceito o autor transfere ao corpo a característica de instrumento do pensamento e comunicação. Laban e Merleau-Ponty buscam fugir dessa terminologia do “corpo-objeto”. Contudo fazem uso de termos que a carregam. Assim Laban (1978, p. 67) propõe, “O corpo é nosso instrumento de expressão por via do movimento. O corpo age como uma orquestra que cada seção está relacionada com qualquer uma das outras e é parte de um todo”. E ainda [...] pois o corpo é instrumento através do qual se comunica e se expressa (LABAN, 1978, p.88).

Mesmo negando essa denominação do corpo como objeto, quando compara este a uma obra de arte, ainda assim Merleau-Ponty reporta a mesma terminologia. Em sua significação traz, “O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um

ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles” (MERLEAU-PONTY, 1994, p.122).

Como é perceptível a interpretação do corpo como “instrumento, veículo, meio” pode preconceber uma visão racionalista e mecanicista, questionada pelos autores. Todavia acolhem o corpo como espaço de expressão e comunicação que necessita ser instrumento-veículo para comunicar-se. Não há como pensar a comunicação sem um meio para que esta “fale”.

A ideia aqui é trazer um estudo envolto na proposta de uma nova experiência, onde o corpo se expressa e se comunica nos conduzindo à percepção da vida através da arte. E para mim, o que é a arte? Arte é expressão do que sentimos, do que sonhamos, do que imaginamos, do que vivenciamos. É experiência de vida, é registro de história (passado), é discussão do vivido (presente), é proposição de futuro (desconhecido). Na dança, corpo é arte que dança. Para Nóbrega (1999, p.65) “o corpo não é coisa nem ideia, é movimento, expressão criativa e sensibilidade”.

A interação corpo-música-movimento é retomada ao se falar em dança, uma linguagem que se tornou meio de expressão incorporada no trabalho musical do Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João, através da dança buscou-se meios de evocar um novo núcleo de significações para o corpo na prática desse grupo. Brincando, foi possível trazer de forma lúdica a espontaneidade dos gestos na cena, torná-la mais sensível e expressiva. Com isso oportunizar aos alunos novas experiências através da arte.

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários a conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança (MERLEAU-PONTY, 1994, p.203).

Somos conduzidos a adentrar nessa brincadeira, nessa dança. E novamente o corpo é o meio, caminho para a descoberta de um mundo repleto de significações. Um

mundo sensível, expressivo, que quer comunicar algo através de seus gestos. Não podemos esquecer, segundo Rubens Alves (1998), “a sabedoria sem palavras que mora em nosso corpo”.

Trazer a dança para o horizonte desse projeto, é possibilitar a comunicação do corpo para além da execução da música, através dos seus instrumentos percussivos, é entorpecer essa experiência de beleza. Nessa perspectiva diz Duarte Júnior (1991), “a estética é a parcela da filosofia [...] dedicada a buscar sentidos e significados para aquela dimensão da vida na qual o homem experiencia a beleza”.

Segundo Laban (1978), “a dança e a mímica são os meios pelos quais as ações simbólicas e o nossos sonhos se exprimem a nível estético”. É a confluência de concepções, ideias, pensamentos que norteiam essa pesquisa. Um projeto que além de ações práticas quer conduzir o aluno para o desenvolvimento de um ser sensível, criativo, expressivo, sujeito de suas experiências.

### **Corpo como experiência estética**

Ao longo deste texto, delinearão-se os significados do corpo proposto na visão de diversos autores no contexto da interação corpo-música-movimento, em que se verificou a importância do corpo como “instrumento, meio e veículo” de expressão e comunicação. A experiência esteve presente em muitos dos conceitos descritos, pois percebemos que é impossível falar de corpo e não falar de experiência. A partir dessa perspectiva, a experiência, foi a palavra chave que permeou nosso universo de estudo e se faz caminho para toda nossa prática corporal.

Para entender como se dá o processo de criação do Espetáculo “DuCampo” através do trabalho corporal, aprofundou-se nos conceitos de experiência abordando para isso John Dewey, Bomdía Larrosa e Duarte Júnior. Autores que ressaltam a importância do valor formativo das experiências vividas. Aqui, destaco o campo da arte, em específico a dança para contextualizar nosso aporte teórico-prático.

Para Larrosa (2001), “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta que se prova”. É ainda “exposição, receptividade, abertura, travessia, perigo, capacidade de formação e transformação, é paixão”. Uma relação que passa nessa pesquisa de forma coletiva, experiência que se dá no âmbito da coletividade, envolvendo o encontro/relação de um grupo de alunos em uma mesma proposta de experiência estética.

O historiador Tierno Bokar Salif (citado por Hampatê Bá, 1992), fala sobre a concepção de coletividade e tradição, evidenciando a cultura dos povos africanos onde “[...] o saber é a luz que existe no homem” (BOKAR apud HAMPATE BA, 1992, 181). Sendo a herança, o conhecimento transmitido pelos ancestrais que parte do individual para o coletivo, assumindo o papel de potencial gerador de uma memória/experiência coletiva.

Destarte trazer a linguagem corporal para o universo musical deste grupo de alunos teve como desafio o “novo”. Aventar uma interação que fosse além de sua realidade, a prática musical, entretanto que estivesse intensamente relacionada com seus saberes, que fosse como a paixão, intensa e transformadora. Envolto nesse processo, que é acima de tudo coletivo, de uma travessia para o inesperado, em que somos os sujeitos criadores. De acordo com Larrosa:

O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (LARROSA, 2001, p.25).

É a experiência desse sujeito, que é corpo, alma, sentimento e emoção que se busca evidenciar, através da incorporação da linguagem corporal em seu fazer musical, experiência cultural, estética e artística. Duarte Júnior (1981) retorna à raiz grega da palavra “estética” para resgatar seu significado. Estética - *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado, a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo.

O corpo, nessa pesquisa, é então vivenciado nesse conceito de criação coletiva, indo além da estética corporal do indivíduo; parte de sua movimentação cotidiana para uma estética corporal coletiva no que se refere ao exercício do grupo durante o processo de criação. Busca assim atingir uma maior sensibilização e expressividade a partir do processo de experiência artística e estética. É aqui referido artística e estética, pois de acordo com Dewey (2010), “a palavra artística se refere primordialmente ao ato de produção, e a palavra estético, ao ato de percepção e apreciação”. Embora o vocabulário separe a dimensão ativa e a receptiva, a experiência com a arte revela a profunda conexão entre elas.

O ato de dançar é proposto nesse estudo como um momento de sensibilização e expressão coletiva, tentando abarcar as dimensões ativas e receptivas, a apreciação e o ato de produção. Em seguida procura-se descrever as atividades desenvolvidas nas aulas de dança, um processo que se deu ao longo da preparação e montagem do Espetáculo “DuCampo” com o Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João.

### **Sobre o processo criativo: percurso metodológico**

Criar é tanto estruturar quanto comunicar-se, é integrar significados e é transmiti-los (OSTROWER, 2014, p.142-143).

O desafio de observar, adentrar no universo musical do Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João, e a posteriori ampliar o ensino-aprendizagem de música integrando a prática corporal através da linguagem da dança foi lançado no início desta pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan (1991), a pesquisa qualitativa tem como característica ter como fonte direta dos dados o ambiente natural e a preocupação com o contexto da história em que seus participantes estão inseridos. Pensando nessa investigação descritiva, os dados escolhidos para registro foram: diário de bordo (dos professores), entrevistas (alunos, professores), fotografias e vídeo documentário do processo criativo e do espetáculo (produto).



O foco do presente texto será o processo criativo do espetáculo, que compreendeu as primeiras etapas dessa pesquisa. Esse processo foi dividido em cinco etapas, iniciando com “Estudo-observação”, em que foram observadas as aulas e apresentações realizadas pelo grupo durante um mês. Esta etapa teve como foco, questões relacionadas à sensibilidade e expressividade corporal nas aulas e na cena (apresentações), registrados através de vídeos e diário de bordo, a reação deste corpo que ora está em seu ambiente de aula (escola) ora esta na cena (palcos).

Em seguida o “Estudo diagnóstico”, momento em que foram realizadas oficinas de dança e expressão corporal com o intuito de conhecer qual o repertório corporal dos alunos do grupo em estudo, quais as linguagens de dança eles conheciam, gostavam e desejavam aprender. Questões relacionadas à dança, e as significações relativas ao corpo em sua vida e seu cotidiano, foram levantadas em rodas de conversa com os alunos.

Esses momentos foram importantes para estabelecer um primeiro contato com o grupo, constituir um caminho para o “aprendizado da convivência” como coloca, Warschauer (1993), ao mesmo tempo, propiciar à proximidade, a segurança, a troca de saberes entre alunos e professor. A ideia era sentar junto, ao lado, falar com o grupo, trazer a tona os significados que o corpo assume em sua prática musical.

Após esse conhecer coletivo iniciou-se o “Estudo corporal”, são propostas oficinas de dança e expressão corporal como preparação para a montagem coreográfica do espetáculo. No “Estudo de Roteiro”, foram promovidas rodas de conversa entre os professores de música e dança para a criação do roteiro do espetáculo. O tema “DuCampo”, trouxe a tona os elementos da natureza, o cotidiano dos meninos e as brincadeiras que fizeram parte das oficinas de dança.

Como fechamento realizou-se o “Estudo Coreográfico”, etapa ainda em construção, tem como inspiração criadora as experimentações com as brincadeiras e brinquedos presentes no cotidiano dos alunos, os elementos da natureza e os ritmos característicos da região norte e nordeste. A seguir essas etapas serão descritas a como foco principal deste artigo.

## Sobre as aulas de dança

Nas crianças, a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver para a criança (OSTROWER, 2014, p. 127).

Após o levantamento realizado no “Estudo-observação”, nas aulas de música e nas apresentações do grupo durante um mês, foi diagnosticado que o corpo, em alguns momentos é preterido durante o processo de ensino-aprendizagem. Percebeu-se a falta de orientação corporal específica, que contribuísse para ampliar as possibilidades de ação junto ao fazer musical desse grupo.

Partindo desse diagnóstico foi delineado o objetivo do projeto, incorporar a prática corporal como “veículo, instrumento e meio” de uma nova experiência estética de maneira que contribuísse para uma maior sensibilização e expressividade. Neste sentido as aulas de dança são inseridas como parte do processo criativo do Espetáculo de dança e música “DuCampo”. As atividades a seguir desenvolvidas tiveram como base o livro: *Oficinas de dança e Expressão corporal para o Ensino Fundamental*. [SÁ, I. R; K. M. A. GODOY, 2009].

No “Estudo diagnóstico” – Primeiro passo: comunicação e expressividade. Foram realizadas atividades para promover a comunicação e expressividade de forma espontânea o que contribuiu para a descontração do grupo, o desenvolvimento de uma maior relação de intimidade uns com os outros, além de trabalhar a memória motora e atenção. Ao longo das atividades é sugerido que os alunos explorem as diversas possibilidades de movimento de cada um deles, trabalhando o improviso, criatividade, domínio dos movimentos corporais e a integração com o grupo.

No “Estudo Corporal” – Segundo Passo: conhecendo o corpo e os fatores de movimento. Ao som percussivo tocado pelos professores de música, são dados estímulos para que aos poucos os alunos se movimentem pelo espaço. Nessas atividades foram trabalhados: a percepção corporal, tônus corporal, a compreensão das articulações e espaço, as noções dos níveis alto, médio e baixo. Também foi trabalhada a percepção do tempo, deslocamento no espaço, dinâmicas de

aceleração e desaceleração, o trabalho de direção, integração com o grupo e noção de apoios. Nas rodas de conversa foram levantadas questões sobre o corpo e sua ocupação no espaço.

No “Estudo Corporal” - Terceiro passo: o corpo e os ritmos corporais. Nessa atividade é trabalhada a consciência corporal, envolvimento com as partes do corpo, a escuta e acompanhamento musical, a memorização e a auto expressão criativa. Surgem movimentos inusitados, e alguns líderes que conduzem a movimentação do grupo. O desafio é brincar com a criatividade, espontaneidade, auto expressão e espírito de grupo. Trabalhando a percepção rítmica, memória motora e criação de movimentos resgatando o que eles têm em seu repertório.

No “Estudo corporal” - Quarto Passo: brincadeiras e brinquedos como recurso de criação. O conteúdo programático da última parte das aulas de dança destaca-se pelo aprendizado teórico, primeiramente nas rodas de conversa relembrando brinquedos e brincadeiras. Os alunos puderam contar histórias que envolviam essas brincadeiras e sua vivência.

Na parte prática, foram realizadas oficinas a partir da experimentação de movimentos surgidos do ato de brincar e do manuseio desses brinquedos junto à prática musical percussiva. O intuito era conhecer todas as possibilidades de movimentação que poderiam surgir do laboratório dessa vivência, primeiramente a partir do simples ato de brincar. Essa experimentação é a base para a futura criação coreográfica do espetáculo.

## **Resultados e análises**

Essa pesquisa, ainda em andamento, teve inicialmente como foco a incorporação da prática corporal na prática musical do Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João, através das aulas de dança. Durante as aulas percebeu-se a criação de uma rede, que se entrecruzava entre a prática musical e a prática corporal partindo da experiência do indivíduo para a experiência coletiva.

Pensando nessa trajetória que parte do individual para o coletivo foram incorporando-se as experiências vividas no movimento construtivo do espetáculo. Nos três primeiros momentos, desenvolveram-se atividades corporais que privilegiassem o estudo do corpo no espaço, peso, tempo, fluência de acordo com os princípios de movimento de Laban (1978).

Nessa etapa foram promovidas experimentações que permitiram que os alunos tomassem consciência do movimento, primeiramente a partir de ações básicas como: andar, correr, saltar, pular, empurrar, levantar. Essas ações são encontradas nas atividades desenvolvidas nas aulas de dança e no ato de brincar.

No decorrer das atividades, a aula de dança assumiu um papel importante não só no fazer musical desse grupo mais de forma ainda mais significativa na vida desses alunos. Percebeu-se que a experiência estética vivenciada por eles durante esse processo possibilitou a descoberta de um corpo mais sensível, expressivo, criativo e espontâneo, de repertório próprio.

Esse repertório contribui para a criação de um espetáculo de forma colaborativa, tornando a criação mais próxima da realidade do grupo, com uma linguagem própria, sem objetivos técnicos e virtuosos, que se comunica com sensibilidade e expressividade única.

Após conhecer o grupo, através de um “aprendizado de convivência”, percebo que eles passaram a ter mais confiança, descobriram uma movimentação própria criada por eles. A expressividade corporal surgida dessa movimentação passou a ser trabalhada para a presença desse corpo na cena.

O trabalho de pesquisa cultural, antes desenvolvidos pelo grupo por meio do estudo dos ritmos presente na região norte e nordeste, ampliou-se com as atividades de vivência corporal. Surgem assim novas formas de expressão corporal advinda do contato com as brincadeiras e brinquedos presentes em seu cotidiano, a movimentação surgida nas aulas de dança e a música percussiva.

## **Considerações Finais**

As aulas de dança tiveram como objetivo desenvolver a capacidade de incorporação do corpo fazendo uso do espaço, tempo, fluência e da música percussiva. Desenhando assim, um mundo imaginário e simbólico tendo como recurso os brinquedos e brincadeiras para a criação coreográfica do espetáculo de dança e música.

Acredito que as aulas de dança, como linguagem expressiva e meio de comunicação desenvolveu um papel de grande importância, a experiência estética vivenciada por eles durante esse processo pôde ampliar o seu repertório cultural, possibilitar a descoberta de um corpo sensível, expressivo, criativo e espontâneo.

Reitero que o processo desenvolvido durante essa pesquisa trata-se um caminho não absoluto, aberto e coletivo. Os registros feitos por meio de filmagens, diário de bordo e entrevistas com alunos e professores do projeto lança luzes sobre momentos diferentes do percurso incorporando diferentes significados para a construção do processo criativo.

A reunião dos resultados até aqui atingidos leva ao enriquecimento do processo de criação estudado no passo que evidencia um dos maiores insentivadores do projeto “o sentimento de pertencimento ao grupo”. Esse sentimento permeou todo o processo criativo, ao longo da investigação mostrou-se como fundamental para a existência do grupo. Estar ali, fazer parte do Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João mostrou-se maior que a sistematização de uma prática musical e corporal.

O “ser grupo” foi a maior e mais significativa transformação sofrida por esses meninos enquanto alunos de uma escola do campo e moradores de comunidades carentes. Complemento com a fala de Morin (2000), quando coloca que “a arte de transformar detalhes aparentemente insignificantes em indícios permite reconstruir toda a história”.

Na verdade devemos atentar por esses detalhes aparentemente insignificantes, como o ato de pertencer ao grupo, o “ser social” que constrói um processo realmente significativo para si e para os outros. Tal como vejo, o ambiente escolar pode ser

ambiente para novas para que nossos alunos promovam novas experiências estéticas, desenvolvendo sua autonomia, potencial criativo, sensibilidade, expressividade no mundo que vivem.

### **Referências bibliográficas**

BARRETO, D. Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

BOSI, A. Reflexões sobre a Arte. São Paulo: Ática, 1985.

DEWEY, J. A Arte como Experiência In Os Pensadores. Trad. Murilo Leme. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1974.

DUARTE JÚNIOR, J.F. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1981. (Coleção Educação Contemporânea).

GARAUDY, R. Dançar a vida. Trad. de Antônio Guimarães Filho. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.

LABAN, R. Domínio do Movimento. São Paulo: Summus, 1878.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Trad: Notas sobre a experiência e o saber de experiência. João Wanderley Geraldi. Palestra proferida no 13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil. Unicamp, Campinas/SP. 17 a 20 de julho, 2001

MARQUES, I. (1997, junho). Dançando na Escola. Revista Motriz, 3(1), 20-28.

MERLEAL-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins, 1994.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 2014.

SÁ, I. R; GODOY, K. M. A. Oficinas de dança e expressão corporal para o Ensino Fundamental. São Paulo, Cortez, 2009.

### **Liubliana Silva Moreira Siqueira**

Mestranda do Programa Prof-Artes Unb-DF (2014-2016), membro do grupo de pesquisa em Etnocnologia: gesto, teatralidade, espetacularidade e imaginário da UNB-DF, liderado pelo Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso. Bacharel e Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa (2009). Atua como professora de dança da rede municipal de ensino. Currículo lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4361472P1>



Modalidade: Artigo completo GT: Dança Eixo Temático: 10. Iniciação e Produção científica em Dança

## PIBID DANÇA UFPE: RELATOS SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE TRANSDISCIPLINAR ENTRE A DANÇA E O TEATRO

Francini Barros Pontes (UFPE, PE, Brasil)

### RESUMO:

*A presente pesquisa apresenta o processo experienciado através do Programa de Iniciação à Docência, PIBID, por cinco bolsistas do curso de Licenciatura em Dança da UFPE. Por meio do reconhecimento da Dança no contexto educacional formal, situamos nossa experiência docente no Colégio de Aplicação da mesma IES. Trata-se do desenvolvimento de uma proposta transdisciplinar de ensino da Dança e do Teatro, componente curricular em que o PIBID vem sendo realizado, e do compartilhamento dos desafios inerentes à essa construção. A pedagogia progressista de Paulo Freire, bem como os conceitos de transdisciplinaridade desenvolvido por Basarab Nocolauscu e da Teoria da Complexidade, por Edgar Morin, vem norteadando tanto a pesquisa teórica quanto a prática das discentes em sala de aula.*

**Palavras-chave:** Dança; Teatro; PIBID; transdisciplinaridade.

### PIBID DANCE UFPE: REPORTS OF A TRANSDISCIPLINARY EXPERIENCE BETWEEN DANCE AND THEATER

#### ABSTRACT:

*This research presents the process lived through the Program of Teaching Initiation, PIBID, for five students from the course of graduate degree in Dance, in UFPE. Through the acknowledge of the Dance in the educacional context, we place this discussion in the Colégio de Aplicação in the same institution. This is a transdisciplinarity research of teaching of Dance and Theater, classes where the PIBID has been realized, and the sharing of the knowledge. The progressive pedagogy from Paulo Freire, as the concepts of transdisciplinarity by Basarab Nocolauscu and the Complexity Theory, by Edgar Morin, give the references to the theoretical and the practice researches.*

**Key words:** Dance; Theater; PIBID; transdisciplinarity.

## 1 Introdução

Praticamente até a década de 50 do século XX, o ensino da dança se restringia, em âmbito nacional, aos teatros municipais do Rio de Janeiro e de São Paulo. É na década de 60 do mesmo século que, a *Royal Academy of Dance*<sup>1</sup> chega ao Brasil disseminando seu método de ensino do balé clássico através da criação de academias de dança por todo o país. Em 1956, o primeiro curso superior de Dança é implementado na Universidade Federal da Bahia, UFBA, e permanece o único até 1984, ano em que a Unicamp inaugura o segundo curso superior de Licenciatura em Dança no país. Atualmente, até o ano de 2014, o número de cursos de graduação em Dança totaliza trinta e dois cursos em quarenta e quatro habilidades. Tal situação não só exemplifica, mas também justifica em grande parte o porquê da dança situar-se à margem do sistema cultural, constituindo-se quase como um sistema paralelo ao da Arte.

Não nos cabe aqui aprofundar as questões pertinentes ao ensino da Arte no Brasil, mas focar os tópicos mais importantes para a compreensão da situação da Dança hoje no ensino formal. Reconhecemos, no entanto, iniciativas importantes como as Escolinhas de Artes, que, no início da década de 70, já atingiam o número de trinta e uma escolas por todo o Brasil, desenvolvendo um trabalho de formação e de reciclagem de professores coerente e comprometido. A obrigatoriedade do ensino das Artes garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, revela a necessidade da criação de cursos superiores de Artes, uma vez que as Escolinhas de Artes não habilitavam professores aptos a atuar nos ensinamentos fundamental e médio. É importante salientar que, historicamente, o ensino das Artes no país até a referida lei, vinha sendo negligenciado, cabendo às Artes o papel de atividade recreativa ou de preparação para estudos mais técnicos como no caso do Desenho, por exemplo. A Lei garante a implementação do ensino de Artes nas escolas, mas não garante sua qualidade, muito menos seu reconhecimento no contexto escolar geral. O que restaria, então, à Dança, desprivilegiada dentro de um contexto maior das Artes, em si, já preterido?

O ensino da Dança nas escolas vem sendo atribuído como competência do componente curricular da Educação Física. Tratada, então, como atividade motora em que se trabalha a coordenação e a memória, a Dança responde ao histórico educacional responsável por sua aplicação. Ao professor, não só de Educação Física, mas também ao professor especializado de Dança - formado nas escolas específicas e academias, tendo sua atuação majoritariamente no contra turno, em que a Dança aparece como conteúdo extracurricular - é conferida a função de coreografar os estudantes para as apresentações comemorativas da escola. As atividades desenvolvidas nas aulas de Dança se restringem à repetição mecânica de passos para serem assimilados pelos estudantes que, em alguns casos, participam da construção das coreografias de forma simplista, traduzindo gestualmente a letra da música utilizada. Aos estudantes, nenhuma consciência de seu movimento, nenhuma possibilidade de expressão, de fruição do fazer Dança de outrem, qualquer experiência de contextualização histórica ou de desenvolvimento de pensamento crítico. Ao estudante, nenhuma possibilidade de experiência e de leitura da Dança enquanto Arte.

Essa situação deixa a sensação de que a dança não se caracteriza como área de conhecimento autônoma, pois não tem conteúdo próprio. A dança trabalha o corpo e o movimento do indivíduo, mas isso a educação física também faz. A dança desenvolve noções rítmicas, mas a música também. A

---

<sup>1</sup> Para maiores informações sobre o método, consultar: <http://www.royalacademyofdance.com.br/>.



dança amplia as noções espaciais da criança e do adolescente, situando-os no tempo e no espaço e desenvolve sua expressão corporal, mas o teatro também. A dança preocupa-se com a educação estética, mas as artes plásticas também. A dança proporciona o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade, mas isso todas as linguagens artísticas proporcionam... Então, afinal, o que é exclusivo da dança? (STRAZZACAPPA, MORANDI, 2011, p.17)

## **Dança na contemporaneidade: arte e educação**

Os cursos superiores de Dança, licenciaturas e bacharelados espalhados por todo o país, surgem para garantir ao profissional da Dança a possibilidade da continuidade de seu processo formativo. O conhecimento e o desenvolvimento de técnicas somáticas de abordagem do movimento por pioneiros como Klauss e Angel Vianna, a partir da década de 70 do século XX, instauram um leque de possibilidades até então desconhecidas. A contemporaneidade na Dança inaugura-se pela tomada de consciência do corpo e do movimento através dessas técnicas, tais como a Consciência do Movimento, Técnica Klauss Vianna, Feldenkrais, Alexander, Eutonia, Body Mind Centering, Cadeias Musculares, Pilates, dentre tantas outras metodologias de estudo do corpo em movimento.

A contemporaneidade: trata-se da era da tolerância, em que tendências e técnicas não se negam ou substituem, mas coabitam o espaço da cena. O bailarino perde suas linhagens específicas e passa a transitar por distintas técnicas, muitas vezes construindo seu corpo segundo combinações únicas, exigidas pelas performances pontuais com as quais estará comprometido para a criação e a apresentação da Dança. Às técnicas diretivas de abordagem do movimento, ou seja, às técnicas de Dança consagradas e já estabelecidas, associam-se outras tantas, não diretivas, metodologias de improvisação que têm por objetivo trabalhar a criatividade e a expressão do artista que Dança. A cena torna-se híbrida.

Diante das mudanças históricas abordadas, que respondem pelo desenvolvimento de outros tipos de leitura da arte da Dança, o que acontece com a Dança na escola? Existe algum tipo de coerência nos processos artísticos e educacionais da Dança?

Ana Mae Barbosa (1998) apresenta-nos a proposta triangular representada pela produção, pela contextualização e pela leitura, referência fundamental para o ensino de Artes de qualidade na escola.

O aluno, diante de uma obra de arte, deve ser capaz de analisá-la, dar-lhe um significado, contextualizá-la. A grande porta para o desenvolvimento da cognição é a contextualização – conhecer as condições em que aquelas obras foram feitas, como era o mundo naquele momento, como eram as outras artes, comparar com o que é feito hoje e com artistas que trabalham em condições semelhantes. (BARBOSA, 2001, p. 20-21)

O que acontece com o ensino da Dança hoje está bastante distante desta realidade. A produção, como já citado anteriormente, resume-se, na maioria dos casos, à repetição de passos codificados. A contextualização, quando há, responde pela situação folclórica ou do contexto da cultura popular específica relacionada à festividade vivida na escola no momento da montagem da coreografia. A fruição...

Admitindo que a proposta de Barbosa surge no contexto da pós-modernidade e da busca de uma alternativa para o ensino da Arte que já não condiz com muitas das demandas da contemporaneidade, ainda assim, consideramos que a abordagem triangular garantiria minimamente uma experiência estética completa no ambiente educacional formal. Uma experiência estética completa na escola seria, talvez, a primeira oportunidade que o estudante teria de enxergar outros mundos possíveis, de perceber outras possibilidades de ser, de estar e de realizar no mundo que não as que lhe são atribuídas social, cultural e economicamente. Uma experiência estética completa não é o que se espera de um artista, mas o que devemos facilitar e senão proporcionar a todas as pessoas, como condição de expressão no mundo e de humanidade.

## **2 PIBID Dança UFPE**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID Dança-UFPE tem seu início em 2014. Trata-se de um programa da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, que tem por objetivo “o aperfeiçoamento da formação inicial de professores por meio da inserção de estudantes de licenciatura em escolas públicas de educação básica”<sup>2</sup>. Participam do subprograma Dança, no ano de 2014, cinco licenciandas: Ana Cristina da Silva Lira, Gardênia Fernandes Coletto, Monique Lemos Vaz de Oliveira, Simone Maria dos Santos e Valesca Teixeira da Silva, aprovadas durante o processo de seleção específico realizado junto aos estudantes de Dança interessados.

A escolha das escolas em que os subprojetos serão aplicados responde ao critério de baixo Ideb<sup>3</sup>, numa tentativa de que a implementação do PIBID nessas escolas colabore com seu projeto pedagógico. Pretende-se que o PIBID também forneça condições para a reciclagem e para a melhoria da estrutura de ensino das escolas envolvidas. No caso da Dança, este critério não foi contemplado. Optamos, com o aval da coordenação geral do Programa, por implementar nossas atividades de iniciação à docência no Colégio de Aplicação – CAp/UFPE. A escolha é devida a diversos fatores: o primeiro deles relaciona-se ao histórico do ensino da Dança na escola formal, já mencionado. A ausência das atividades da Dança nas escolas, ou seu caráter extracurricular, quando presente, bem como a dificuldade de encontrar professores supervisores com formação específica, dificulta muito o processo de estágio curricular obrigatório dos estudantes de licenciatura na área. Tal fato prejudica a formação dos licenciandos em Dança. Outra questão determinante para a escolha do CAp, é o fato de que há apenas três Colégios de Aplicação em todo o país, o da Universidade Federal de Viçosa, UFV, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS em que o componente curricular Dança está presente na grade. Trata-se de uma

---

<sup>2</sup> [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_061\\_2013\\_PIBID\\_RETIFICADO.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID_RETIFICADO.pdf)

<sup>3</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, funciona como um indicador nacional para o acompanhamento da qualidade da educação. Dois fatores são usados como referência para seu cálculo: a taxa de rendimento escolar, ou seja, as aprovações, cujos índices são obtidos a partir do Censo Escolar anual e as médias de desempenho nos exames aplicados bienalmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – Inep, responsável pela criação do Ideb, em 2007. Através do índice, pretende-se criar metas para a melhoria do ensino em âmbito nacional.

ambiguidade, uma vez que os Colégios de Aplicação têm por premissa, oferecer campos de estágio para as licenciaturas das universidades, e os cursos de Dança não são contemplados com o caráter experimental de pesquisa e de desenvolvimento de novas metodologias de ensino, atribuídas a estas instituições de ensino básico formal.

O componente curricular do CAp-UFPE em que a Dança pode ser, em alguma instância, contemplada, é, como nas demais escolas, na Educação Física. Outra inovação do PIBID Dança, foi a proposta de implementar o programa nas aulas de Teatro, mediadas pelo professor Marcus Flávio da Silva, nosso supervisor do PIBID, aprovado no processo de seleção para professor supervisor. A intenção da escolha pelo Teatro é permitir à Dança ocupar o espaço devido na área de conhecimento que lhe é de competência, a área das Artes.

As atividades têm seu início a partir de provocações comuns a todos os envolvidos, licenciandas, professora orientadora e professor supervisor: como estabelecer parâmetros para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino que privilegie as duas linguagens artísticas envolvidas, Dança e Teatro? Como descobrir um espaço próprio para a Dança, sem que sua atividade esteja subordinada ao Teatro? Como potencializar a linguagem teatral a partir da inserção da Dança? Como desenvolver um trabalho de Dança nas aulas de Teatro, sem negligenciar os objetivos almejados pelo professor de Teatro, componente curricular em que o trabalho vem sendo desenvolvido? Que elemento comum à Dança e ao Teatro, poderia servir de interface para a construção de um trabalho híbrido das duas linguagens? A chave que dá início ao processo de trabalho é a resposta à última pergunta aqui formulada: o corpo. O corpo torna-se, então, nosso grande desafio comum como interface para o desenvolvimento de uma metodologia transdisciplinar, que valorize as linguagens envolvidas. Ele é nosso norte.

### **O conceito da transdisciplinaridade**

A transdisciplinaridade, norteadada pelo conceito da complexidade, foi escolhida como referência para o desenvolvimento das metodologias de ensino desenvolvidas no PIBID Dança, por possibilitar outras formas de pensamento sobre as questões contemporâneas. A teoria da complexidade foi sistematizada por Edgar Morin (1991) e a transdisciplinaridade por Basarab Nicolescu (1999).

Segundo Akiko Santos<sup>4</sup> (2008), apesar de terem sido concebidas separadamente, elas são teorias que se comunicam no sentido de propor uma articulação entre saberes compartimentados por uma lógica cartesiana e dicotômica disseminada por Descartes (1973). Morin propõe a conectividade entre os saberes num universo educacional em que as grades curriculares dos cursos impedem o fluxo de interações possíveis entre as disciplinas e as áreas de conhecimento. O autor propõe o todo não como a soma das partes, mas como ao mesmo tempo maior e menor do que ela. Ele denuncia o que seria uma defasagem conceitual da prática educacional.

Tal teoria, a princípio, nos parece pertinente por observarmos na pedagogia da Dança na escola formal, quando existente, uma defasagem em relação à Dança como prática artística, histórica e crítica na contemporaneidade. José Gil (2001)

---

<sup>4</sup> Para maiores detalhes consultar o texto *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido*.  
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf/>

defende, como exemplo, que a Dança teria vivido quarenta anos de vanguarda pictórica, se comparada à área das Artes Visuais, que compreende os movimentos de Dadá ao Minimalismo, com os coreógrafos da Judson Church, nos anos de 1962 a 1964. Guardadas as devidas especificidades de cada área de conhecimento do campo das Artes, bem como sua cronologia histórica, elas teriam, cada qual a seu tempo, respondido expressivamente às questões, às necessidades estéticas, sociais e culturais de seu tempo. A visão da Dança na escola como prática sensorio motora, desprovida das implicações estéticas e, portanto, éticas, advindas do campo das Artes, vem corroborando a defasagem observada em sua pedagogia, tanto em relação à produção, cada vez mais intensa, de bibliografia específica de Dança, quanto da produção artística e da prática docente de outras áreas de conhecimento como as Artes Visuais, a Música e o Teatro.

Santos (2008) propõe que a transdisciplinaridade dialoga com a Teoria da Complexidade ao assumir a lógica da não contradição, e, portanto, do paradoxo, de alguma coisa ser ao mesmo tempo ou não igual a outra, ou seja, considerando que há elementos que se contrapõem em qualquer nível de realidade. Através do pensamento transdisciplinar, o conhecimento é concebido através de uma rede de conexões, como o modelo das redes rizomáticas de Deleuze e Gattari (2004).

A transdisciplinaridade nos parece norteadora para o PIBID na medida em que apóia-se na pesquisa disciplinar, ou seja, na manutenção de uma certa alteridade entre os saberes envolvidos. Tal pesquisa seria articulada e não hierárquica, sendo todos os saberes igualmente importantes para o desenvolvimento do trabalho proposto. As premissas do conhecimento articulado e não hierarquizado permitem pensar um trabalho de Dança no componente curricular de Teatro, a partir da valorização das duas linguagens em questão.

É nesse sentido que identificamos o corpo como interface comum entre as duas áreas, Dança e Teatro, para o desenvolvimento de metodologias transdisciplinares de pesquisa no ensino das Artes. Nossa tentativa através do PIBID é desenvolver outras possibilidades de metodologia do ensino da Dança, considerando o hibridismo na formação dos estudantes e as possibilidades de articulação entre saberes afins, de forma a responder à natureza complexa dos seres humanos em sociedade.

## **Pesquisa de metodologias**

O componente curricular Teatro é mediado no CAp, para as turmas de sexto e sétimo anos do ensino fundamental e para o primeiro ano do ensino médio. Por opção do professor supervisor, o trabalho de iniciação à docência no ano de 2014 veio se concentrando no sétimo ano, dividido em duas turmas de quinze estudantes, para o trabalho de Teatro e no primeiro ano do ensino médio.

Duas licenciandas em Dança acompanham as aulas do primeiro grupo do sétimo ano, grupo A, e outras duas do segundo grupo, dito grupo B. As estudantes que acompanham o grupo A são Monique e Valesca, e as do grupo B, Ana Cristina e Simone. Gardênia acompanha as aulas do primeiro ano. As aulas têm uma hora e quarenta minutos de duração.

Já no primeiro encontro de orientação com a presença do professor supervisor, foram explicitadas a todos as razões que justificaram a escolha das turmas. Segundo o professor supervisor, Marcus Flávio da Silva, a palavra chave para o desenvolvimento do sexto ano ao longo do ano letivo é “expressividade”.

Trata-se do momento de reconhecimento por parte dos alunos, da linguagem teatral proposta. No sétimo ano, a chave para o trabalho é a “comunicação da expressividade”. Neste ano, os estudantes já estariam ambientados tanto à rotina da nova escola quanto à dinâmica das aulas de Teatro, o que facilitaria a adaptação das licenciandas em Dança em sala de aula, sem que houvesse maiores estranhamentos por parte dos estudantes. O professor supervisor explicitou suas expectativas em relação ao trabalho de Dança: a partir da premissa da comunicação da expressividade, que pudesse haver, por parte dos estudantes do CAp, uma apropriação corporal. Que pudessem reconhecer o corpo como veículo de expressividade, sem a presença da fala, através do desenvolvimento de ações que pertencem a qualquer lugar, tanto à Dança quanto ao Teatro. O professor supervisor traçou, ainda, um perfil das turmas, as questões que vêm apresentando, seu comportamento e suas inquietações.

Optamos por realizar encontros semanais de orientação, em que, uma vez por mês contaríamos com a presença do professor supervisor. Além disso, as licenciandas mantêm encontros periódicos de supervisão, para o planejamento e a análise das aulas por elas mediadas.

A primeira tarefa prática de pesquisa realizada foi a leitura e aprofundamento do Projeto Político Pedagógico do CAp-UFPE, de onde retiramos dúvidas a serem esclarecidas sobre os funcionamentos prático e pedagógico da escola, bem como pudemos colher bibliografia pertinente a nossos estudos iniciais. Um trecho, em especial nos chamou a atenção:

... também precisamos conhecer os processos sócio afetivos da aprendizagem por que o ser humano é mais que o sujeito do conhecimento. A subjetividade, aliás, envolve dimensões existenciais, éticas e estéticas que extrapolam o sujeito do conhecimento, e isto precisa estar refletido no projeto e no currículo escolar, na forma dos processos de aprendizagem e na forma das vivências curriculares.<sup>5</sup>

Sem pretender desconsiderar a Dança como área de conhecimento, mas enxergando seu potencial no sentido de uma aprendizagem mais humana através do reconhecimento e do relacionamento dos corpos e de uma vivência estética do movimento.

Como primeira bibliografia de estudo: Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire. Como obras de apoio aos estudos e à leitura principal, Mácia Strazzacappa e Carla Morandi (2006), e A vida como obra de Arte, de Gilles Deleuze (1992). Como referência visual, assistimos a *The cost off Living*<sup>6</sup>, do grupo de teatro físico inglês DV8, como fonte de pesquisa e de inspiração para o desenvolvimento de uma cena transdisciplinar entre a Dança e o Teatro.

O início das atividades de iniciação à docência das licenciandas em Dança da UFPE no CAp foi caracterizado por atividades de observação, com o objetivo de reconhecimento das turmas e das metodologias de trabalho empregadas pelo professor supervisor. Nesse momento, a dúvida: como desenvolver um trabalho de Dança no curso de Teatro? Como direcionar as atividades para que a Dança não se

---

<sup>5</sup> [http://www.ufpe.br/cap/images/Docs\\_Publicacoes/Outros/pppi.pdf](http://www.ufpe.br/cap/images/Docs_Publicacoes/Outros/pppi.pdf)

<sup>6</sup> <http://youtu.be/OZTMWt50kk>

torne submissa? As licenciandas trouxeram questões importantes a partir de sua observação, a respeito da falta de domínio dos estudantes em se expressarem através do corpo, devido a sua falta de percepção do mesmo.

Após a etapa de observação, que durou três semanas, foi solicitado pelo professor supervisor, que as pibidianas iniciassem as aulas com intervenções de até trinta minutos de duração. A proposta seria potencializar a construção dos personagens a serem desenvolvidos pelos estudantes a partir da proposição do professor de Teatro referenciada pelas perguntas: quem? Onde? O quê? A partir destes questionamentos, os estudantes deveriam desenvolver atividades de improvisação cênica.

Tendo por base a atividade desenvolvida e os questionamentos das licenciandas surgidos durante o processo de observação, optamos por realizar uma pesquisa tanto prática quanto teórica das combinações de Fatores Expressivos (Fernandes, 2006), ou Dinâmicas de Movimento, de Rudolf Von Laban. Através da análise e da vivência dos esforços dispendidos pelo corpo para a realização das construções estáticas e dinâmicas do movimento, pretendemos, até a esta fase do trabalho, proporcionar a tomada de consciência e a autonomia dos estudantes do CAp, em relação ao corpo, durante suas criações. A experiência consciente dos fatores peso, fluxo, espaço e tempo, em suas variações, vêm permitindo aos estudantes construir as características de seus personagens de forma mais eficiente e consistente. Trabalhos enfatizando os apoios e a transferência de peso vêm sendo desenvolvidos junto aos estudantes, na busca por uma maior definição de seus movimentos. A criatividade vem sendo estimulada através da proposição de jogos lúdicos e cênicos.

Os fatores da Expressividade estão sempre presentes no movimento como quantidades. Qualquer movimento sempre envolve uma certa quantidade de tensão (fluxo) e peso; demora algum tempo e ocupa uma certa quantidade de espaço. Mas quando o corpo em movimento concentra-se em mudar a qualidade de qualquer um desses fatores, você observa esta mudança com o surgimento das oito qualidades expressivas. Assim, a mudança no fluxo de tensão pode ser livre ou contida; a qualidade de peso pode tornar-se leve ou forte; a qualidade de tempo pode tornar-se desacelerada ou acelerada e a qualidade de foco espacial ou atenção, indireta ou direta. (C. DELL Apud FERNANDES, 2006, p.121)

Como metas de trabalho para a primeira e a segunda unidades, que correspondem ao primeiro semestre de atividades no CAp, foram apresentadas pelo professor supervisor as seguintes premissas: expressar-se bem fazendo uso dos recursos corporais e vocais de forma adequada; participar de jogos e exercícios com consciência e responsabilidade; observar, com respeito e atenção, o trabalho do colega, valorizando sua expressão. Tais premissas nortearam o trabalho das licenciandas por todo o tempo de trabalho realizado. O trabalho vocal foi especialmente focado no primeiro ano do ensino médio através das propostas realizadas pela licencianda, de jogos que promovem a interação entre voz e movimento corporal.

No sétimo ano, o trabalho de consciência corporal foi valorizado e houve vários ajustes necessários a serem feitos a partir das observações do professor supervisor, principalmente no que diz respeito à dinâmica das proposições. Por vezes, o trabalho de conscientização corporal requer um nível de concentração difícil de ser obtido na faixa etária em questão, especialmente, no horário em que as aulas

são realizadas, após o recreio. Outra dificuldade encontrada foi relativa ao respeito pelo tempo de intervenção acordado com o professor supervisor, extrapolado em diversas ocasiões.

A segunda unidade foi marcada pela tentativa de parcerias a serem estabelecidas com outros componentes curriculares tais como a Literatura e a Filosofia, para a criação da cena teatral pretendida no final do ano letivo. O grupo A do sétimo ano optou por trabalhar a partir de três poemas de João Cabral de Melo Neto<sup>7</sup>. O grupo B, a partir de três crônicas de Luis Fernando Veríssimo<sup>8</sup>. O primeiro ano do ensino médio, vem trabalhando a partir dos livros *Fahrenheit 45* (Bradbury, 1999) e *1984* (Orwell, 1996). Os estudantes foram divididos em grupos de cinco e cada grupo se responsabiliza pela encenação de um texto.

Trata-se de um momento crucial para o desenvolvimento de um pensamento e de uma conduta transdisciplinar entre a Dança e o Teatro. Após o aquecimento, mediado pelas licenciandas, vem sendo conferida a elas a oportunidade de participar dos ensaios de construção dos personagens junto aos grupos de trabalho. No início do segundo semestre, as licenciandas em Dança assumem a regência das turmas. Nesta etapa, a construção dos personagens já teria sido efetivada, cabendo um trabalho de definição mais aguçado e da construção das cenas.

Um desafio a ser superado pelas pibidianas em relação à condução do trabalho corporal junto aos estudantes do CAP, refere-se à dificuldade encontrada nos mesmos em abstrair os gestos e as construções corporais em relação ao texto e à literalidade da linguagem falada, codificada. Tal fato pode ser explicado pela pouca ou nenhuma frequência dos estudantes nos teatros; sua vivência enquanto fruidores de arte ainda é limitada e sua referência de cena são as novelas televisivas. Por outro lado, as licenciandas têm se intimidado diante do estranhamento observado nos estudantes ante suas propostas, sentimento que vem diminuindo na medida em que os estudantes de Teatro sentem-se mais seguros sob a condução das mesmas, chegando a solicitá-las espontaneamente.

No momento de construção dos personagens optamos por trabalhar no aquecimento, jogos e conduções corporais que privilegiem a experiência das distintas Dinâmicas de Movimento, de Laban, numa busca de autonomia e “limpeza” por parte dos estudantes, para sua construção pessoal. Que características podem ser atribuídas a determinado personagem e como acioná-las no corpo para que a conduta possa ser repetida, precisa e consciente? Como potencializar com o corpo, determinado aspecto de um personagem? Que músculos, apoios, qualidades, acionar no corpo para a obtenção de determinado efeito cênico?

Importante salientar que, como metodologia de trabalho nos encontros de orientação, às licenciandas é conferida a autonomia para a construção dos planos de aula e para a escolha dos exercícios a serem propostos. Uma vez o grupo reunido, trabalhos de preparação são realizados pela professora orientadora, especialmente em relação ao trabalho de Dinâmicas do Movimento. A seguir, as pibidianas compartilham praticamente suas propostas, ministrando as aulas para as demais do grupo. Após a troca de experiências, o grupo comenta as atividades realizadas propondo alterações, valorizando determinadas condutas, enfim, a atividade crítica é incentivada e realizada de forma respeitosa e proveitosa para o

---

<sup>7</sup> São eles: *O relógio*, *A janela* e *Os três mal amado* (1994).

<sup>8</sup> São elas: *O mágico*, *Ela* (2003) e *Atitude suspeita* (1996).

grupo. Exercícios são compartilhados, enriquecendo o repertório de atuação pedagógica de cada licencianda envolvida no processo e a reciclagem da professora orientadora é, dessa forma, realizada.

Todo o processo de orientação, observação e condução do PIBID Dança vem sendo anotado progressivamente. Foi solicitado às licenciandas que não só disponibilizassem os planos de aula aplicados, mas suas anotações pessoais acerca de suas percepções, vivências e sensações, uma espécie de “diário de bordo” do percurso percorrido, a ser compartilhado tanto entre elas, quanto publicamente. O objetivo desta iniciativa é compartilhar as sutilezas da construção de metodologias do ensino transdisciplinar da Dança, algo que desconhecemos, que se encontra em processo e que talvez como processo se mantenha, sustentando dúvidas e interrogações acerca das possibilidades reais de sua efetiva construção.

### **Considerações finais**

A busca pelo desenvolvimento de um processo de ensino transdisciplinar entre a Dança e o Teatro, como afirma Akiko Santos, está sujeita, para além dos paradoxos bem vindos, à intervenção de ambiguidades e contradições assim entendidas. Isto se deve primordialmente em virtude da formação disciplinar dos envolvidos, fato que vimos tentando sanar na formação das licenciandas em Dança da UFPE, mas a que nós mesmos, professores orientadora e supervisor, estivemos sujeitos. Outro fator determinante para o surgimento das ambiguidades é a própria natureza obscura, indefinida do trabalho a ser construído. Há inúmeros estudos conceituais sobre a transdisciplinaridade, sob pontos de vista distintos, mas nenhuma metodologia de ensino codificada sobre a construção híbrida proposta entre a Dança e o Teatro.

Talvez a codificação nem mesmo seja possível, e ao invés de metodologias, devemos utilizar-nos de “cartografias”, numa alusão às redes rizomáticas de conexão conceituadas por Deleuze e Gattari. Sem origem ou início definido, os rizomas poderiam ser acessados de qualquer ponto da rede, articulando-se em qualquer direção. Trata-se, portanto de construções pontuais devidas a associações únicas e a questões singulares a serem abordadas. A transdisciplinaridade seria, então, muito mais uma forma de leitura e de articulação de conceitos, práticas e saberes, em busca da aceitação dos paradoxos inerentes à construção de qualquer linguagem, do que o norte para a construção de metodologias codificadas.

Necessidades práticas vêm sendo enfrentadas ao longo do processo de iniciação à docência das licenciandas em Dança da UFPE no CAp. A compreensão do corpo como a interface comum aos dois saberes envolvidos na pesquisa pedagógica, Dança e Teatro, fica por vezes, comprometida através da condução das licenciandas, referenciadas por fatores emocionais e psicológicos para a construção dos personagens, por exemplo, ao invés do enfoque necessário a ser conferido ao corpo. O fato se deve principalmente à insegurança das estudantes em aplicar conteúdos e condutas própria à Dança nas aulas de Teatro. O problema vem sendo minimizado à medida que elas conquistam a confiança dos estudantes do CAp, tanto por meio de uma conduta mais segura, quanto da observância, por parte deles, dos efeitos e dos ganhos referentes ao trabalho realizado.

É na inconclusão do ser que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez



mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. Não sou esperançoso, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica. (FREIRE, 2013, p.57)

É através das dúvidas em relação aos desafios do PIBID Dança realizado no componente curricular do Teatro, sobre o lugar da Dança a ser conquistado e sobre as possibilidades de interfaces a serem desenvolvidas a partir da pesquisa transdisciplinar entre as duas áreas de conhecimento, que o processo de iniciação à docência vem sendo construído. Embora reconheçamos este como um processo complexo e paradoxal, identificamos, nas próprias dificuldades encontradas, as possibilidades de ganhos na formação das discentes em Dança, bem como na reciclagem de saberes e de atuação da professora orientadora e do professor supervisor do PIBID Dança UFPE.

O PIBID Dança segue seu trabalho no ano de 2015 sob a supervisão da professora Maria Clara Camarotti, na mesma instituição de ensino. Desta vez, está sendo realizado nas turmas de 6º ano que apresentam a especificidade da novidade: trata-se do ano de ingresso dos alunos no CAp. O trabalho vem apresentando características distintas do realizado no ano anterior, no que diz respeito à condução da professora supervisora, do perfil dos estudantes, das expectativas e objetivos a serem atingidos, da maturidade dos bolsistas que prosseguiram no programa desde 2014, da inexperiência dos que chegaram em 2015. Enfim, uma outra configuração vem se delineando no presente momento, no entanto sob o mesmo referencial comum às linguagens da Dança e do Teatro: o corpo e sua expressividade e a busca de uma abordagem transdisciplinar para o ensino das linguagens do campo das Artes envolvidas.

### Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. *John Dewey e o ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 1998.

BRADBURY, Ray. *Fahrenheit 451*. Lisboa: Livros do Brasil, 1999.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles e GATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. I. São Paulo: Editora 34, 2004.

\_\_\_\_\_. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. V. São Paulo: Editora 34, 1997.

FERNANDES, Ciane. *O corpo em Movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. São Paulo: AnnaBlume, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, José. *Movimento Total*. Lisboa: Relógio d'Água, 2001.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Liboa: Piaget, 1991.

\_\_\_\_\_. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NETO. João Cabral de. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S.A., 1994.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Trion, 1999.

ORWEL, George. *1984*. São Paulo: Nacional, 1996.

RENÉ, Descartes. *Discurso do Método*. In: René Descartes. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p.33-81 (Coleção Os Pensadores).

STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência – a formação do artista da dança*. Campinas: Papirus, 2006.

VERÍSSIMO. Luis Fernando. *O Gigolô das Palavras*. Porto Alegre: L&P, 1996.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *O Nariz e Outras Crônicas*. São Paulo: Ática, 2003. (Coleção para Gostar de Ler, Volume 14).

### Fontes

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf/>

<http://www.royalacademyofdance.com.br/>

[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_061\\_2013\\_PIBID\\_RETIFICADO.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID_RETIFICADO.pdf)

[http://www.ufpe.br/cap/images/Docs\\_Publicacoes/Outros/pppi.pdf](http://www.ufpe.br/cap/images/Docs_Publicacoes/Outros/pppi.pdf)

<http://youtu.be/0ZTMyWt50kk>

### Francini Barros Pontes

É doutora em Artes Cênicas pela Unirio, mestra em Artes Visuais pela UERJ e graduada em Licenciatura em Dança pelas Escola e Faculdade Angel Vianna. É professora efetiva do

curso de Dança da UFPE. Como intérprete criadora trabalhou na Trupe do Passo, de Duda Maia, na Lia Rodrigues Companhia de Danças, em parceria com Gustavo Ciríaco, entre outros. CV: <http://lattes.cnpq.br/2595177979003633>



GT: Dança

Eixo Temático: 9- Metodologia da Dança na Escola

## CAMINHO PARA UMA ABORDAGEM CRIATIVA NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE DANÇA NA ESCOLA

Tatiana de Oliveira Almeida (IFF, Rio de Janeiro, Brasil).

### RESUMO:

A partir do desejo da autora de encontrar e propor caminhos para uma prática artístico/pedagógica escolar expressiva para discentes do Ensino Fundamental, este trabalho teve como objetivo identificar, experimentar e analisar o uso de materiais em processos criativos em Dança no contexto escolar. Como estas ferramentas levadas para a sala de aula influenciam os processos criativos pedagógicos desenvolvidos neste contexto? Qual a relação estabelecida entre o material, o aluno e o processo de ensino/aprendizagem de Arte/Dança? É comum compreendermos a necessidade de materiais para o ensino de Artes Visuais, e na Dança, isso se faz necessário? Foram relatados e analisados trabalhos em Dança desenvolvidos em duas escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, bem como de uma escola da rede particular, considerando o uso de materiais em processos criativos na Dança. A partir dos exemplos encontrados e analisados é possível inferir que o uso de materiais e objetos no ensino da Dança tende a potencializar o movimento e a desenvolver ações poéticas.

**Palavras-chave:** materiais/objetos; processos criativos; Dança.

### ABSTRACT

Starting from the author's wish to find and create paths towards an expressive educational artistic pedagogical practice to students, the aim of this paper is to identify and analyze the use of materials in Dance creative processes in school context. How do materials taken to the classroom influence the pedagogical creative processes developed in this context? Whats is the relation established between material, student and the teaching/learning process of Art/Dance? We usually understand the necessity of materials for Visual Arts teaching, but are they necessary in Dance? Dance activities developed in two local public schools in Juiz de Fora as well as in a private school were analyzed and reported, considering the use of materials in creative processes in Dance. It is possible to infer from the example found and analyzed that the use of materials and objects in Dance teaching tend to boost the movement and develop poetic actions.

**Keywords:** materials/objects; creative processes; Dance.

## 1 Introdução

Diversos autores vêm se debruçando em questões que dizem respeito ao ensino de Dança e seus desdobramentos, especialmente no espaço escolar (RENGEL, 2008; MARQUES, 2005; SILVA, 2012). Desde 2012, quando comecei a lecionar em escolas de ensino formal, venho tentando encontrar e criar caminhos para uma prática artístico/pedagógica expressiva para os discentes. Experimentar ideias, propor alternativas, relacionar a minha prática às reflexões de pesquisadores, vivenciar a arte em atividades independentes, estas foram ações que sempre estiveram se cruzando e se complementando ao longo de minha formação profissional. Diversas questões perpassam pelas ações pedagógicas que propus e, neste momento, corroboro com o questionamento de Ribeiro (2012) ao pensar em como provocar os alunos para que vivenciem a Dança de modo consciente e autoral. Revisitando trabalhos os quais desenvolvi em contextos educacionais percebi que o uso de materiais era, com frequência, suscitado nas aulas. A partir daí questiono: como os materiais/objetos levados para a sala de aula influenciam os processos criativos pedagógicos desenvolvidos neste contexto? Qual a relação estabelecida entre o material/objeto, o aluno e o processo de ensino/aprendizagem de Arte/Dança? É comum compreendermos a necessidade de materiais para o ensino de Artes Visuais, e na Dança, isso se faz necessário?

Inicialmente farei uma breve reflexão sobre os materiais na Dança a partir das ideias de alguns autores. A posteriori, os trabalhos em Dança desenvolvidos em duas escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, bem como de uma escola da rede particular, serão relatados e analisados considerando o uso de materiais em processos criativos na Dança.

## 2 O uso de materiais e a experiência artística em Dança

Ao indagar sobre quais seriam os materiais primários da Dança, possivelmente as respostas seriam corpo, movimento e espaço. Quando se trata de aulas de Dança, a visão do senso comum sobre a necessidade material para a realização desta atividade está relacionada ao uso do espelho e do aparelho de som. Em algumas ocasiões é possível encontrar espaços que oferecem, além destes dois materiais, uma barra e colchonetes. Para este trabalho trago propostas desenvolvidas por outros pesquisadores cuja relação com materiais se expande para além do que conhecemos.

Vilas Boas (2012) em pesquisa desenvolvida no âmbito da Educação Infantil, aponta a importância de se trabalhar a pesquisa em Dança com crianças a partir da improvisação e nos esclarece como foi possível desenvolver uma improvisação com crianças a partir do uso papel celofane:

[...] [fiz] uma improvisação [...] para as turmas de crianças com idades entre onze e treze anos, cujo desafio era ressignificar o papel celofane azul, utilizando-o como extensão do corpo. Esta *performance* funcionou como disparo inspirador para que, logo após, as crianças pudessem desenvolver sua própria investigação com o papel celofane. [...] As crianças se apropriaram do papel, criando com este objeto uma relação densa, atitude que lhes possibilitou descobertas surpreendentes. Com a manipulação das crianças, o papel celofane ganhou formas diversas, foi equilibrado por partes do corpo distintas, ocupou os níveis baixo, médio e alto, além de

contribuir para a criação de um ambiente estetizado e lúdico. (VILAS BOAS, 2012, p. 37)

Neste sentido, o material é entendido como uma proposição da professora para disparar as ações que se desdobrarão em experiências estéticas. Ao refletir sobre os diversos sentidos que este material provocou no movimento é possível perceber que o trabalho com materiais para a improvisação em dança com crianças pode ser entendido como um caminho para desestabilizar clichês, investigar seu próprio corpo e abrir espaço para o novo<sup>1</sup>. Trabalhando com uma diversidade de texturas em tecidos, papéis, bancos de madeira, cadeiras, biombos, dentre outros materiais, Vilas Boas (2012) também buscou compor o espaço cênico desafiando as crianças a ressignificá-lo. A autora ainda propõe a experiência de se colocar como improvisadora para a apreciação dos alunos, para que estes possam usar esta fruição como inspiração para suas próprias.

O uso de uma diversidade de elementos e materiais nos processos criativos pedagógicos na Educação Infantil se apresenta como uma prática comum em outros trabalhos analisados. Silva (2012) conta que “Neste processo, também selecionamos figuras, obras de arte, vídeos e observação dos movimentos dos próprios colegas para ampliar o repertório de movimento das crianças.” (p. 4). Além disso, trabalhou com objetos como bambolês e barbantes intervindo no espaço, explorando as possibilidades de movimento e os desafios do deslocamento em relação aos materiais utilizados. Assim como propõe Silva (2012) para o uso dos jogos em processos criativos em Dança, entendo que ao professor cabe a função de, intencionalmente, propor situações que sejam desafiadoras para as crianças, conduzindo-as para que criem pequenas células de movimento partindo dos materiais, o que ajuda a ampliar suas potencialidades e expressão em movimento. Quando se trabalha os gestos na Dança de modo intencional o objetivo é ampliar os conhecimentos do corpo para que ele seja capaz de romper com padrões impostos pela cultura hegemônica. (NEIRA; NUNES apud SILVA, 2012).

Outra reflexão encontrada ao pesquisar trabalhos relacionados ao uso de materiais no ensino de dança foi do pesquisador Iannitelli (2013), cuja proposta foi desencadeada por uma situação “inesperada”, porém, comum no espaço escolar – ficar sem espaço para a aula de dança. O professor precisou tirar uma “carta da manga”, lançou mão de dois trabalhos de Anna Teresa Keersmaeker<sup>2</sup> e William Forsythe<sup>3</sup> que o inspiraram em uma descoberta metodológica, “um tipo de *contact improvisação* com objetos para crianças.” (IANNITELLI, 2013, p. 5) Ele se reapropria do espaço e dos objetos escolares trabalhando com movimentos individuais, sincronia e cânone. Com isso, os estudantes conseguem compor sequências de movimentos passíveis de serem repetidas e apresentadas. O espaço escolar por si só já possui uma gama de possibilidades de materiais e objetos que podem ser

---

<sup>1</sup> Novo no sentido de experimentar possibilidades, previsíveis ou imprevisíveis, mas que escapam de uma lógica padronizada de movimento principalmente midiático e que também não esteja vinculado à ideia de que precisamos inovar o tempo todo, no sentido da originalidade, bastante discutida atualmente. “A ideia de autoria e de originalidade estão fortemente conectadas. A partir do Romantismo, com o fortalecimento da burguesia, a afirmação do mérito do indivíduo passa a ser um dos principais valores de uma obra artística. Junto a isso surge a ideia do gênio, do ser humano com capacidades imaginativas superiores em oposição aos demais homens e mulheres comuns.”(MUNIZ, 2014, p.2)

<sup>2</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=oQCTbCcSxis> – Rosas

<sup>3</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=cufauMezz\\_Q](https://www.youtube.com/watch?v=cufauMezz_Q) - *One Flat Thing Reproduced*

aproveitados e ressignificados. Cadeiras, mesas, caixas, pratos de alumínio, colheres, livros, bolas, enfim, a lista é grande e as possibilidades maiores ainda.

Dewey propõe o conceito de experiência como um processo de interação do sujeito com o meio, ou seja, este processo acontece exclusivamente através do corpo. A experiência estética de Dewey, de acordo com Pimentel (2015)<sup>4</sup>, está relacionada à especificidade do material da arte, ao fruir e fazer artísticos. A experiência em arte é consumatória porque o sujeito se encontra totalmente envolvido nesta interação.

Ribeiro (2012) anuncia, ao ter presenciado o trabalho artístico em Dança, *Verdades Inventadas*, de Themi Rosa, que este laboratório sensorial, como considerou o trabalho, promoveu a reflexão e possibilidades de ações no âmbito educacional. Neste trabalho a artista interage com uma instalação cênica e com uma música<sup>5</sup>.

A experiência do movimento na dança associada a esse tipo de dispositivo multissensorial artístico ocorre por via da instabilidade, surpresas, desvios da norma, acontecimentos e que, dado sua não linearidade, favorece novas associações entre partes do corpo, ritmos, velocidades, tónus. [...] O dispositivo incita a ação. (RIBEIRO, 2012, p. 172)

O que Ribeiro, a partir de sua experiência com o trabalho de Themi Rosa, vem propor para o ensino de Dança corrobora com as reflexões deste artigo que busca “[...] trazer, encontrar, inventar dispositivos multissensoriais interativos para o trabalho de si na construção de uma dança autoral” (2012, p. 173). A autora entende que materiais como objetos sonoros, jogos digitais interativos, instalações plásticas, e até mesmo objetos como bolas, colchões e cordas suspensas “[...] são dispositivos com potência de inventividade” (RIBEIRO, 2012, p. 173).

A partir dos exemplos encontrados e analisados é possível inferir que o uso de materiais e objetos no ensino da dança tende a potencializar o movimento e a desenvolver ações poéticas. Sendo assim, proponho identificar e analisar em minhas próprias ações artísticas/pedagógicas no contexto escolar – formal e/ou informal – situações que caminharam neste sentido.

### 3 Experiências com materiais no ensino de Dança em Juiz de Fora

Para iniciar este relato reflexivo considere importante contextualizar o trabalho desenvolvido nas escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. A Dança nesta rede possui algumas peculiaridades, pois já existe há dezenove anos. Teve início com a criação dos CAICs – Centro de Atenção Integral à Criança e Adolescente – no ano de 1996, que foi um programa do governo que visava à melhoria das condições de vida de crianças e adolescentes (SILVA, 2014). Nestes centros, eram oferecidas diversas atividades artísticas e a Dança fez parte do rol de atividades desenvolvidas. Com o passar dos anos a Dança passou a fazer parte da proposta pedagógica de diversas escolas, e atualmente está presente em aproximadamente 60% destas instituições. Em cada escola ela se configura de uma forma, podendo fazer parte da grade curricular quando inserida nas Escolas de

<sup>4</sup> Aula do dia 31 de março de 2015 na disciplina “A experiência artística e a prática do ensino das Artes na escola (abordagens metodológicas)” do programa de mestrado ProfArtes da Escola de Belas Artes da UFMG.

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=cbK4dqBnSvl> – Panorama 2010 – Themi Rosa. “Verdades Inventadas”

Tempo Integral ou em formato de oficinas no contraturno para alunos que optam por esta atividade. É importante ressaltar que neste relato algumas atividades foram desenvolvidas com alunos que optavam pelas aulas de Dança e outros que eram obrigados a participar, pois fazia parte da grade curricular.

Ao refletir acerca do ambiente e uso de materiais no contexto das aulas de Dança na escola retomo alguns trabalhos desenvolvidos durante os três anos de docência os quais me dediquei ao ensino da Dança. Com este trabalho iniciei uma reflexão que não havia me proposto até então. Foi possível perceber que o uso de materiais sempre permeou os trabalhos desenvolvidos nas escolas. Então, o que seria considerado “material” e “ambiência” para as aulas de Dança, entendendo a primeira categoria componente da segunda?

Algumas escolas possuem salas apropriadas às atividades de Dança e outras não. Os trabalhos que relatarei nesta reflexão foram desenvolvidos em escolas cujos espaços para o desenvolvimento das aulas de Dança eram convenientes pois não tinham carteiras, o chão era de cimento liso e na maioria das vezes limpo, o que considero como espaços possíveis de realização das atividades. Ao refletir sobre o uso de materiais para as aulas de Dança percebi o quanto a ambiência é crucial para o desenvolvimento do trabalho. Pimentel (2014) afirma que “Aprender é estar disponível a investigar e adentrar os intervalos situados entre os estímulos da ambiência e o desejo interior [...]” (p. 99) sendo todos os elementos da nossa ambiência de vida considerados como *corpus*, não somente os sujeitos (PIMENTEL, 2013). Portanto, torna-se de fundamental importância para o processo ensino/aprendizagem em Dança um espaço que contemple uma sala ampla, livre de excessos de objetos e com chão limpo, onde o aluno possa entrar em contato corporal com estes *corpus*.

Assim, a construção de conhecimento ocorre com a participação ativa e interagente tanto do sujeito quanto dos outros corpos, sendo realizada em uma troca dialética que o sujeito realiza com a ambiência. Considerando a denominação *ambiência* para os aspectos do mundo onde a criatura viva está, tem-se que os elementos dessa ambiência, de uma forma ou outra, estão presentes constantemente, podendo ou não interagir entre si. (PIMENTEL, 2013, p. 97)

A cadeira, objeto do cotidiano dos alunos e principalmente do contexto escolar, foi elemento provocador da criação de movimentos e de reflexão dos padrões cotidianos na Escola Municipal Menelick de Carvalho<sup>6</sup>. Inicialmente a proposta foi refletir qual era o uso deste objeto no dia-a-dia dos alunos, entendendo que “Não basta colocar o soma [corpo] em contato com dispositivos inventivos, sendo necessário promover uma provocação continuada para que se renove a atenção, o prazer e o desejo de permanecer na investigação artística” (RIBEIRO, 2012, p. 174). As questões que permearam a discussão inicial foram: como seu corpo utiliza esta cadeira? O que esta cadeira provoca no seu movimento? Há um incentivo ao movimento quando estamos na cadeira? Quais tipos de cadeiras encontramos em nosso cotidiano e o que elas têm provocado nos corpos?

---

<sup>6</sup> A Dança nesta escola foi lecionada de modo extracurricular sendo uma das atividades relacionadas ao Programa Mais Educação do Governo Federal. Os alunos participavam das aulas no período contraturno, tendo a opção de almoçar na escola e permanecerem para as atividades ou retornarem posteriormente. As atividades eram opcionais.



Após discutirmos sobre o uso da cadeira no cotidiano iniciamos um trabalho de pesquisa de movimentos nas cadeiras fora do cotidiano, ou seja, buscou-se pesquisar o que este objeto poderia contribuir para uma apropriação corporal diferenciada dos padrões de movimentos cotidianos. Os alunos puderam experimentar durante alguns minutos diversas maneiras de estar com a cadeira e a regra principal era: não se pode usar a cadeira da forma como a utilizamos no dia-a-dia. Após a experimentação solicitei que escolhessem três formas a partir das possibilidades descobertas, e, assim, iniciou-se o processo de composição coreográfica com a reconfiguração de um objeto do cotidiano. A cadeira foi o objeto que provocou a reflexão e a criação e se tornou objeto cênico, ao ser apropriada pela pesquisa artística e ser levada para a cena. Esta prática tem se tornado cada vez mais comum em trabalhos contemporâneos em Dança, como explica Eliana Silva (2007) citando em seu texto alguns exemplos de trabalhos desenvolvidos por artistas, grupos e companhias.

O uso de elementos e objetos é uma tônica quase sempre presente nos trabalhos do Tran Chan, uma vez que não aparecem apenas como complemento de cena ou mero décor. Em algumas peças, esses elementos são agentes propiciadores da movimentação, como, por exemplo, na coreografia Coisas Miúdas (1997), de Betti Grebler [...] (p. 30)

Figura 1 - Aula de Dança com cadeiras



Fotografia de Tatiana de Oliveira Almeida  
Fonte: Acervo pessoal da autora (2013)

Figura 2 - Aula de Dança com cadeiras



Fotografia de Tatiana de Oliveira Almeida  
Fonte: Acervo pessoal da autora (2013)

Figura 3 - Aula de Dança com cadeiras



Fotografia de Tatiana de Oliveira Almeida  
Fonte: Acervo pessoal da autora (2013)

Outra experiência desenvolvida no contexto escolar com uso de materiais foi o trabalho de consciência corporal no qual foram utilizados tinta sobre papel pardo, barbante, tecidos, etc. Nesta atividade os alunos, em duplas, foram estimulados a contornar o corpo do colega com caneta esferográfica e em seguida solicitei que

utilizassem a tinta, barbante, retalhos de tecido, dentre outros materiais para mapear as partes do corpo que já eram conhecidas por eles. O uso de materiais, neste caso, foi importante para mediar a aprendizagem de um conteúdo relacionado a outra área de conhecimento, que é a anatomia humana. Ao longo das aulas um esqueleto de aproximadamente 80 cm de altura foi apresentado aos alunos a fim de complementar o conhecimento que eles tinham sobre o sistema esquelético. Através do toque no próprio corpo e no corpo do colega fomos desenvolvendo o mapeamento dos ossos observando o esqueleto concomitantemente. Refizemos a atividade inicial com o uso do papel pardo, barbante, tecidos, etc. e foi possível perceber novos mapeamentos anatômicos.

Figura 4: aula Mapeamento Corporal.



Fotografia de Tatiana de Oliveira Almeida  
Fonte: Acervo pessoal da autora (2013).

Outra forma de utilização de materiais que considero de grande importância em minha prática artístico-educativa foi a criação de figurinos para serem usados em uma apresentação a partir do material plástico bolha. Este trabalho foi desenvolvido na rede particular de ensino, porém, optei por relatar esta experiência a fim de reconfigurá-la para o contexto do ensino público. Neste caso o material passa a ser a obra, deixa de ser interlocutor ou mediador e se reconfigura como obra em si. A proposta foi desenvolver uma saia com material alternativo inspirada no *tutu* das bailarinas clássicas. A escola possuía um ateliê com diversos materiais como retalhos de tecidos diversos, fitas de cetim e de outros materiais, adereços como flores e apliques, enfim, as possibilidades de criação deste figurino eram diversas. Usando fita adesiva e grampeador as alunas construíram uma diversidade de saias

que imprimiam seus interesses pelas texturas, cores e formas dos materiais que as compunham.

Figura 5: Figurino Plástico Bolha - alunas



Fotografia de Tatiana de Oliveira Almeida  
Fonte: Acervo pessoal da autora (2014).

Figura 6: Figurino Plástico Bolha - alunas



Fotografia de Tatiana de Oliveira Almeida  
Fonte: Acervo pessoal da autora (2014).

Convidei a mãe de uma aluna, que é estilista, para nos auxiliar na construção das saias. As crianças faziam perguntas e pediam sugestões para ela. A partir desta

experiência solicitei que fizessem uma pesquisa a respeito da diferença entre figurino e indumentária e refletimos sobre estes conceitos na vida das alunas. Pretendo realizar trabalho semelhante a este na escola pública que atuo hoje em dia. Considerando a ambiência da rede particular e da rede pública, acredito que precisarei angariar esforços na busca por materiais para a composição do figurino, que também precisará ser pensado junto ao trabalho coreográfico que será desenvolvido.

### **Considerações finais**

Me propus neste trabalho compreender a ação potencializadora do uso de materiais que vão além dos elementos básicos e conhecidos pelo senso comum que constituem a Dança como corpo, movimento, espaço, música, espelho, colchonetes e barras. Ou seja, material, neste contexto, foram todos os outros elementos, além dos citados anteriormente, que, ora facilitam a experiência e aprendizagem da Dança, ora se configuraram como a obra, podendo ser: papéis, tinta, tecidos, objetos do cotidiano, plástico, vídeos, poesias, imagens, cadeiras, dentre outros.

Outras experiências relacionadas a materiais e ambiência foram realizadas na minha prática de ensino de Dança. Ao refletir sobre estas experiências pude perceber a importância de investir em propostas onde os materiais sejam potencializadores da criação em dança, como propõe Ribeiro (2012). Ao recordar os trabalhos realizados para este relato percebi o quanto as atividades com intervenção de materiais despertam o interesse dos alunos e geralmente são propostas desenvolvidas com êxito.

Quando um material é disponibilizado para a experimentação as descobertas são inúmeras. Cada aluno experimenta em seu corpo o seu jeito de fazer, posteriormente é possível compartilhar as criações, mas não existe um modelo ideal a ser copiado. O caminho das possibilidades fica aberto.

Como possível desdobramento desta reflexão proponho experimentar e analisar o uso de materiais e objetos para a criação de movimentos e posterior abandono destes objetos, que foram disparadores da criação. Como estes materiais poderiam contribuir com este tipo de construção sem que estejam na cena? Eles seriam facilitadores e potencializadores de processos criativos no contexto escolar?

## REFERÊNCIAS

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

FORSYTHE, William. **One Flat Thing Reproduced**. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=cufauMezz\\_Q](https://www.youtube.com/watch?v=cufauMezz_Q) acessado dia 05 de julho de 2015.

IANNITELLI, David. **Os pilares da educação contemporânea como pontos de encontro entre a universidade e o ensino médio público**: um exemplo de aula de Dança como arte. Anais do III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança – Setembro/2014. Disponível em <http://portalanda.org.br/index.php/anais> acessado dia 15 de junho de 2015.

KEERSMAEKE, Anne Teresa. **Rosas**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oQCTbCcSxis> acessado dia 01 de setembro de 2015.

MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MUNIZ, Mariana Lima. MAIA, Hortência Campos. **Sistema Impro**: uma prática em desenvolvimento no ensino de teatro na educação básica. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. VIII Congresso da ABRACE, 2014.

PANORAMA. **Verdades Inventadas**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cbK4dqBnSvl> acessado dia 25 de julho de 2015.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Cognição Imaginativa**. Pós: Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 96 - 104, novembro, 2013. Disponível em <http://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos> acessado dia 10 de maio de 2015.

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

RIBEIRO, Mônica Medeiros. O Prazer Estético: um laboratório somaestético na sala de aula de dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/25683> acessado dia 20 de agosto de 2015.

SILVA, Dilma Angela. **Do movimento expressivo à linguagem da dança**: uma experiência na educação infantil. Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA– Julho/2012. Disponível em <http://portalanda.org.br/index.php/anais> acessado dia 14 de junho de 2015.

SILVA, Edna Christine. **A Dança na rede municipal de ensino de Juiz de Fora**. Anais do III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança. Setembro/2014. Disponível em <http://www.portalanda.org.br/anais> acessado dia 10 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **Corpomídia na escola**: uma proposta indisciplinar. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica), Programa em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SILVA, Eliana Rodrigues. Encenação e Cenografia para a Dança. **Diálogos Possíveis**. janeiro/junho 2007. Disponível em [http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/C%EAnica/dan%E7a/Pesquisa/iluminacao\\_e\\_cenografia\\_para\\_danca.pdf](http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/C%EAnica/dan%E7a/Pesquisa/iluminacao_e_cenografia_para_danca.pdf) acessado dia 16 de maio de 2015.

VILAS BOAS, Priscilla. **A Improvisação em Dança**: um diálogo entre a criança e o artista-professor. Campinas, SP: 2012.

#### **Tatiana de Oliveira Almeida**

Bailarina/criadora da Ekilíbrio Cia. de Dança e docente do Instituto Federal Fluminense – Campus Campos (IFF). Licenciada e bacharel em Dança pela Universidade Federal de Viçosa (UFV); especialista em Teatro e Dança na Educação pela Faculdade Angel Vianna (FAV); mestranda ProfArtes na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atuou de 2012 a 2015 como professora de Dança da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.



GT: DANÇA

Eixo Temático: Múltiplas Culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporaneas

## ARTES, DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA A FAVOR DE MODOS “OUTROS” DE EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA

Emyle Daltro (UFC, Ceará, Brasil)  
João Paulo Barros (UFC, Ceará, Brasil)

### RESUMO:

O presente texto é produto das vivências de estágio do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Ceará - UFC (Estágio: aproximações), no primeiro semestre de 2015, sendo tecido por um discente e uma docente desse componente curricular. Nele, abordamos aspectos da atuação efetivada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Fortaleza, no período de abril a junho de 2015, enfatizando a observação da dinâmica da escola, em especial da disciplina de Artes. Discutimos aqui, a partir destas vivências de estágio, a noção de experiência em arte confrontando-a com a cultura escolar moderna, e nos aproximamos de conceitos tais como o de interculturalidade crítica e decolonialidade para pensar o papel das artes, com seus modos peculiares de constituir mundos, na configuração de estratégias de agregação, de invenção/problematização e de composição de realidades “outras”.

**Palavras-chave:** Estágio de Licenciatura; Experiência; Interculturalidade Crítica; Decolonialidade.

### ABSTRACT:

This article is the result of experiences in the discipline of traineeship of the Graduation in Dance of Federal University of Ceará (Traineeship: approximations), in the first semester of 2015, being woven by a student and a teacher of this curricular component. In it, we discuss aspects of the operations carried out in a public school of elementary and high school in the city of Fortaleza, in the period April to June 2015, with emphasis on observation of school dynamics, especially in the discipline of Arts. We discuss here, with these training experiences, the notion of experience in art confronting it with the modern school culture, and we approach concepts as intercultural criticism and decoloniality to think about the role of arts, with their peculiar ways to make worlds, to configure strategies of aggregation, invention/questioning and composition of realities "other".

**Key-words:** Graduation Traineeship; Experience; Intercultural Criticism; Decoloniality.





## Introdução

Os estágios abrem oportunidades de encontro entre educação superior e educação básica, tão necessárias para que tanto os/as estudantes de licenciaturas, como a comunidade escolar possam experimentar espaços de atuação das artes<sup>1</sup> que estão sendo tecidos *com* as escolas. Durante os estágios obrigatórios da Licenciatura em Dança, temos a oportunidade de conhecer e problematizar as condições para ensinar e aprender nesse encontro entre estudantes e professores universitários com diretores/as, professores/as, alunos/as, entre outros agentes de escolas formais de ensino fundamental e médio.

No curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Ceará, esses componentes curriculares estão dispostos em quatro semestres, cada um com uma carga horária total de cem horas, divididas entre aulas na universidade para planejamentos, discussões e partilhas de experiências, e vivências na escola com observações, planejamento e regências de atividades e aulas.

Em todos os estágios existem momentos de: observação, planejamento, proposição e regência, no entanto, cada um dos componentes curriculares enfatiza uma ação. No *Estágio: aproximações*, a ênfase é na observação das relações que constituem o ambiente escolar, que tecem e são tecidas com as aulas – sobretudo de Artes –, projetos, encontros com professores, intervalos, infraestrutura, entre outros. Essa primeira aproximação intenta nos fazer perceber os discursos/práticas que regem as relações dentro e fora da escola.

No *Estágio: proposições*, a ênfase é na construção de uma proposição metodológica em Dança. Por isso, as experimentações e estudos que abrangem ensino/aprendizagem<sup>2</sup> em dança ganham maior espaço, seja na escola ou na universidade, ao longo da realização desse estágio. Já no *Estágio: contextualizações* a ênfase recai na regência de classe, em diálogo com entendimentos, sensações e vivências de arte/dança dos alunos e estagiários. No último, o *Estágio: articulações*, o enfoque está na composição de uma pesquisa-ação acerca das propostas de ensino/aprendizagem em dança na escola, ou seja, a proposta é que os estagiários e

<sup>1</sup> O termo “artes”, escrito em letras minúsculas e no plural, quer evidenciar a multiplicidade de modos de produção artística. Importante lembrar que diversos deles não são abordados na disciplina “Artes” – com a inicial maiúscula – que, muitas vezes, ao reproduzir certos modelos, tende a invisibilizar ou subalternizar as artes que não se enquadram nesses modelos hegemônicos. Mas este é um assunto que requer uma discussão aprofundada que, neste texto, não nos propomos a fazer.

<sup>2</sup> Escrevemos ensino/aprendizagem com essa barra inclinada entre os termos, para provocar que pensemos ensino e aprendizagem de modo intrincado, sendo constituídos mutuamente na relação.



comunidade escolar construam as ações que irão compor esse estágio, que se propõe potencializar a percepção da importância da arte na e com a educação formal.

Este texto foi produzido durante o primeiro estágio do curso de Licenciatura em Dança da UFC (Estágio: aproximações), sendo tecido por um discente e uma docente desse componente curricular<sup>3</sup>. Nele, abordamos aspectos de nossa atuação realizada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Fortaleza, no período de abril a junho de 2015, enfatizando, conforme já dissemos, a observação da dinâmica da escola, sobretudo no tocante à disciplina Artes.

Registramos que o uso da primeira pessoa do plural – nós – neste texto, não é mera formalização, mas marca um lugar de compartilhamento de vivências, conversas e escrita conjunta, em um processo junto à educação básica que é recente tanto para a docente, que está orientando estágios há dois anos, quanto para o discente que teve seu primeiro contato por meio do *Estágio: aproximações*. Apostamos que o novo que há nesse encontro com a educação básica esteja possibilitando o arejamento de ideias, a pesquisa e a energia necessária para encarar os desafios que estão nos constituindo como agentes de dança e de educação.

Nesse processo, destacamos que:

[...] é o contato direto, necessário para apre-endermos [sic] as artes, que as faz uma forma de conhecimento diferenciada das outras disciplinas. Ou seja, somente poderemos dizer que realmente conhecemos e sabemos algo sobre/de uma dança quando formos também capazes de senti-la e percebê-la em nossos corpos (MARQUES, 1997, p. 23).

Com este apontamento, Marques nos ajuda a compreender o processo de feitura do conhecimento artístico, que passa, além do saber sobre, pelo saber em: saber em pintando, conhecer em atuando, aprender em dançando etc. Aí reside, pois, uma grande contribuição das artes na formação humana, e portanto, o interesse em abraçá-las, na escola, passa por esse conhecimento em experiência, construído em ato durante diferentes tipos de práticas, aliando a sistematização corporal e técnica de cada fazer às construções virtuais do pensamento, não como acúmulo de teorias apenas, mas permitindo construções cognitivas capazes de dar lugar para/em si, no corpo enquanto campo de afecções, à uma atualização não verbal do mundo, produzindo neste movimento novas materialidades sensíveis a criar o indizível.

Nesse sentido, Gilberto Icle propõe uma Pedagogia da Arte que coloca em jogo não um ensinar arte, mas:

[...] fazer das artes estratégias, mecanismos, dispositivos capazes de transformar todos os seus partícipes. Pedagogia da arte não se

<sup>3</sup> Este texto se desdobrou a partir da escrita de um relatório de estágio feito pelos estudantes do curso de Licenciatura em Dança da UFC, João Paulo Barros e Nathália Alves.



resume em ensinar, em aprender, em ter informações sobre arte, tampouco em exercitar alguns poucos exercícios ou técnicas artísticas; mas, reorganizar o trabalho e criar coletivamente obras de arte na Escola ou em espaços diversos de educação (2012, p. 21, grifos nossos).

É importante situarmos a noção de experiência que têm nos acompanhado, cuja proposição é a de que “não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência”, como escreveu Joan W. Scott (1999, p. 27). Teresa de Lauretis<sup>4</sup> diz que experiência “é o processo pelo qual, para todos os seres sociais, a subjetividade é construída” (1984 apud SCOTT, 1999, p. 31), porém, se contrapõe à operação em que:

[...] a pessoa se coloca ou é colocada na realidade social e, assim, percebe e compreende como subjetivas (que se originam no indivíduo e se referem a ele próprio) aquelas relações – materiais, econômicas e interpessoais – que são, de fato, sociais, e, numa perspectiva maior, históricas (De LAURETIS, 1984 apud SCOTT, 1999, p. 31).

Ou seja, tanto Scott, quanto De Lauretis criticam a constituição de sujeitos fixos “que são considerados fontes confiáveis de um conhecimento que se origina do acesso ao real através da experiência” (SCOTT, 1999, p. 31) e entendem a experiência como processo coletivo, político e histórico (DALTRO, 2014).

Scott escreve também que “experiência é, ao mesmo tempo, já uma interpretação e algo que precisa de interpretação. O que conta como experiência não é nem auto-evidente, nem definido; é sempre contestável, portanto, sempre político” (1999, p. 48). Ela fala também da necessidade de os/as historiadores/as terem um projeto – necessidade que estendemos a educadores, artistas e cientistas das diversas áreas – não de “reprodução e transmissão de um conhecimento ao qual se chegou pela experiência”, mas sim de “análise da produção desse conhecimento” (SCOTT, 1999, p. 48).

A noção de experiência de Scott complexifica a aprendizagem que procuramos orientar em arte, por meio da dança, pois nos faz atentar a diferentes dimensões do pensar/fazer arte, sem hierarquizá-las, considerando as diversas condições da experiência em/com artes para que possamos analisar de maneira promissora a produção de conhecimento nessa área, que também se dá com o ensino/aprendizagem em dança nas escolas.

### **Algumas condições da experiência em/com artes na escola que acolheu nosso estágio**

<sup>4</sup> De LAURETIS, Teresa. *Alice Doesn't*. Bloomington: Indiana University Press, 1984.



Na escola, acompanhamos aulas de Artes ministradas a quatro turmas das séries finais do ensino fundamental, todas no turno matutino. A escola contempla os currículos de ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e médio, atendendo hoje cerca de 1.800 alunos, distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite.

Em relação à estrutura, a escola apresenta um pátio central grande com jardim, quadra esportiva, teatro, biblioteca, cantina, banheiros, secretaria, coordenação e estacionamento. Segundo relatos dos funcionários, o teatro é pouco utilizado para apresentações artísticas. Sua estrutura é simples: o palco é pequeno e não há coxias, camarins e equipamentos de iluminação. A capacidade de lotação é de 50 espectadores, em média, mas a escola possui cadeiras de plástico que podem ser colocadas na plateia, podendo chegar assim a cem lugares.

Quanto aos ambientes de aula, há uma quantidade de 15 salas distribuídas entre o térreo e o primeiro andar, incluindo uma sala de informática e uma sala de dança. As salas de aula apresentam estrutura tradicional para o funcionamento das aulas. Há janelas que facilitam iluminação e ventilação naturais, além de ventiladores posicionados na parte superior das paredes. Cada educando tem sua mesa e cadeira, o que deixa a sala um pouco apertada e às vezes dificulta a locomoção. O professor dispõe de uma lousa branca e mesa de apoio. A sala de dança é ampla, com o dobro do tamanho das outras salas de aula, também possui janelas facilitando iluminação e ventilação natural, contando ainda com equipamentos eletrônicos como televisão, caixa de amplificação sonora, leitor de DVD e videogame. Há um espelho grande e o piso é comum ao de todas as salas da escola, ou seja, não adequado para algumas práticas de dança.

A professora de Artes, também supervisora desse estágio, é formada em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), o que ainda não ocorre na maioria das escolas públicas de Fortaleza, onde, predominantemente são professores de outras áreas, sobretudo das Letras, os responsáveis pela disciplina de Artes. Ela passou em concurso do Estado e esteve atuando na escola desde julho de 2014.

Em relação a essa professora, houve uma situação que merece ser mencionada: ao organizar os horários das aulas dela, logo quando a docente entrou na escola, a carga horária de seu planejamento foi fragmentada, ou seja, enquanto todos os outros professores tinham um dia inteiro de planejamento, ela não o tinha. Isso forçava que seu momento de planejamento de atividades docentes ocorresse de maneira recortada entre uma aula e outra. Este, aliás, foi um dos motivos pelo qual a professora resolveu deixar esta escola, combinado com a distância da segunda escola em que lecionava, também regida pelo governo Estadual, o que implicava em maior dispêndio de energia física e psíquica na lida com a elaboração e proposição de suas atividades.



As turmas que acompanhamos foram: 6<sup>a</sup>B, 7<sup>a</sup> A, 7<sup>a</sup>D e 8<sup>a</sup>B, as quais tinham entre 25 e 30 estudantes, em média. Assim como as demais aulas, as de artes tinham duração de 50 minutos, sendo que se revezavam entre “teóricas” e “práticas”<sup>5</sup>.

A relação da professora com os estudantes pareceu equilibrada no sentido de que ela conseguia, ao mesmo tempo, ser flexível e firme, era simpática e, em alguns momentos, brincalhona, construindo laços de amizade, respeito e confiança.

Quanto à relação da escola com a Dança, consideramos que a existência de um teatro e de uma sala de dança são evidências de que, pelo menos no passado, houve um interesse pela realização de atividades artísticas na escola. Outra evidência foi ter encontrado o livro *Dançando na escola*, de Isabel Marques, na biblioteca. É possível que ninguém ou poucas pessoas o tenham lido, mas nem por isso deixou de ser uma descoberta interessante. Fora isso, o que percebemos foi uma curiosidade pela dança: alguns alunos e professores perguntavam-nos como era o curso de dança na UFC e que tipo de dança fazíamos. Por parte de alguns, percebíamos a desconfiança da dança como uma profissão, e mais ainda como geradora de conhecimentos específicos importantes e que merecessem estar no espaço escolar, sendo entendida, majoritariamente, de modo um tanto reduzido, ou seja, como distração, passatempo.

Registramos outra forma de participação da Dança, nos processos educacionais mantidos nessa escola, via Projeto Mais Educação, que se “constitui como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral”<sup>6</sup>, ao qual a instituição fez adesão. Por meio desse projeto do Governo Federal, uma agente de dança têm ministrado aulas na referida escola. Com formação em dança constituída no âmbito não formal de ensino, percebemos pouca integração dela com os professores, bem como nenhuma articulação do conteúdo trabalhado em suas aulas de dança com as aulas da disciplina Artes ou com o projeto pedagógico da escola. Em se falando em projeto pedagógico, esse importante instrumento, capaz de orientar mudanças significativas nas escolas, precisa ser repensado e reconstruído com a participação efetiva da comunidade escolar.

A partir de tudo o que vivemos o estágio, do acompanhamento de diversas aulas da disciplina Artes, de ministrarmos uma aula de dança para cada uma das turmas que estávamos a acompanhar e de discussões nas aulas realizadas na

<sup>5</sup> Escrevemos esses termos entre parênteses, pois nos interessa evidenciar a tensão que os envolve, quando pensamos que as teorias se constituem com e como prática e as práticas engendram teorias e são engendradas com elas.

<sup>6</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16690&Itemid=1113](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1113)> Acesso em: 11 set. 2015.



universidade – onde estudamos diferentes tipos de currículo, leis e parâmetros que regem a educação brasileira, bem como conceitos e práticas artísticas em dança que podem orientar nossa atuação *com* as escolas –, algumas questões e incompatibilidades de propostas surgiram e, neste texto, procuramos expô-las e discuti-las, apostando que, para pensar/realizar mudanças na educação básica, considerando a noção de experiência que apresentamos, alguns conceitos tais como o de interculturalidade crítica e decolonialidade precisam ser levados em conta.

### **Artes, decolonialidade e interculturalidade crítica a favor de modos “outros” de experiência com a educação escolarizada**

O senso comum presente no imaginário social sobre o lugar das artes na escola ainda não foi capaz de conceber o fazer artístico como um importante meio de aprendizagem e composição de mundos. As artes, para a maioria das pessoas, continuam sendo supérfluas, já que seu aspecto lúdico não é visto ainda com bons olhos dentro do contexto formal da educação, onde o currículo é estruturado dando legitimidade ao cientificismo em detrimento de quaisquer outros modos de produção de conhecimento e reconhecimento do humano. Assim, as Artes, por produzirem lógicas e sentidos no avesso de um cientificismo tradicionalista, é posta em segundo plano no ambiente escolar, servindo muitas vezes apenas como distração para os alunos.

Há uma tentativa do governo federal brasileiro de fomentar a Arte no ambiente escolar, implementando estratégias como a demanda de questões sobre Arte presentes no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), além da promulgação da Lei n. 9.394/96, que institui o ensino de Arte como componente curricular obrigatório, e ainda a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (1996), documento que historiciza e atualiza conceitos e práticas educacionais no Brasil, traçando um plano comum para a educação artística dos alunos brasileiros. Entretanto, esses mecanismos não são suficientes para modificar as relações de poder vigentes que tecem o sistema formal de educação em nosso país. Relações essas que o currículo escolar com suas metas, procedimentos de avaliação, seleção e hierarquização acaba reafirmando.

Notamos que a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2014, p. 9) promulga, em seu Art. 3º, inciso III, o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”; no Art. 23, diz que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (p. 17, 18).



E no Art. 24, inciso IV, afirma que “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (2014, p. 19)

Assim, a própria legislação que versa sobre a prática pedagógica de base permite e até incentiva a pluralidade nas concepções e organizações curriculares e pedagógicas. Portanto, há espaço na lei para modos diversos de se trabalhar conteúdos e práticas artísticas dentro da escola, resta-nos averiguar se há esse espaço nos projetos pedagógicos e nas relações que se estabelecem em cada escola com a comunidade que a constitui, bem como com sua cidade, estado etc.

A lei permite que o trabalho sobre/com arte seja direcionado, por exemplo, por meio de grupos fora do horário comum em que os alunos estudam outras disciplinas e versa também sobre o rendimento escolar, tendo como um dos critérios a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, orientando que os aspectos qualitativos devam prevalecer sobre os quantitativos e que os resultados ao longo do período devam sobressair em relação às eventuais provas finais.

Porém, apesar dessas possibilidades que a lei apresenta, arriscamo-nos a pensar que a inserção das artes no currículo da educação formal, pelo modo como esse processo está sendo conduzido no dia a dia de muitas escolas, pode estar se constituindo como uma falsa inclusão, ou seja, mais uma inclusão para justificar a permanência de um sistema que mais exclui que inclui. Por isso, queremos repensar as condições de inclusão das artes no sistema educacional que compõe esse modelo globalizado de sociedade regido por interesses de Mercado – e que parece conseguir abranger tudo, mas que mantém e é mantido por relações de poder que o controlam sem realmente questionar as regras dos jogos globais.

Tais relações de poder, que também agem nas dimensões do saber e do ser, ressoam no despreparo de gestores e desprestígio do conhecimento artístico dentro e fora do âmbito escolar e impedem que as Artes possam construir, por meio da sensibilidade e da experiência, conhecimentos e modos de fazer que lhe são peculiares, pois a escola ainda não aceita modelos diferentes de se produzir mundo.

Como, então e de fato, abrir espaço para que as artes possam nos contaminar com outros ritmos e percepções, se, quando na escola, quase sempre se apresentam de maneira amputada? Onde fica a lida com a diferença, sem que esta seja naturalizada, de modo que as desigualdades não sejam invisibilizadas? Onde fica o trabalho coletivo e o aprender a conviver com o outro, valorizando composições/aprendizagens conjuntas, se o que se sobrepõe é a dimensão individual e o que realmente tem interessado é a teoria de um determinado segmento artístico acompanhado do reconhecimento de seus principais modelos históricos? Que conhecimentos as Artes, tratadas dessa maneira, são capazes de gerar, ou a elas é



destinado apenas reiterar, redundando os dispositivos de poder, saber e ser hegemônicos?

Percebemos que para arriscar respostas a essas perguntas, temos que elaborar ainda muitas outras questões que passam inclusive pela reflexão, sobretudo política, sobre o que consideramos ou não arte e também nos questionamos sobre se queremos ter e tecer, com as escolas, experiências “outras” de ensino/aprendizagem.

De acordo com Catherine Walsh, também é preciso questionar planos e programas emergentes de “desenvolvimento integral e inclusivo”,

[...] baseados na coesão social, no desenvolvimento individual – e individualista – e num modelo econômico mais competitivo, todos com o afã de seguir “o ideal europeu”. Essas iniciativas formam parte das novas políticas do PNUD, BID, EUROsocial, o último sendo uma aliança entre a Comissão Européia, BID, PNUD, CEPAL, com o apoio do BM e do FMI, tendo como enfoque uma nova estratégia de desenvolvimento para a América Latina (2009, p. 20).

É importante justificar o uso que estamos fazendo do termo “outros/as”, que se articula ao uso que diversos pesquisadores comprometidos com a decolonialidade<sup>7</sup> do poder, do saber, do ser e do viver, fazem dele. Segundo Walsh:

[...] falar de modos “outros” é tomar distância das formas de pensar, saber, ser e viver inscritas na razão moderno-ocidental-colonial. Por isso, não se refere a “outros modos”, nem tampouco a “modos alternativos”, mas aos que estão assentados sobre as histórias e experiências da diferença colonial [...] Essas histórias e experiências marcam uma particularidade do lugar epistêmico – um lugar de vida – que recusa a universalidade abstrata (2009, p. 25).

Desde o enfoque decolonial<sup>8</sup>, como escrevem Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel:

<sup>7</sup> Para Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel, o conceito de decolonialidade é “útil para transcender a suposição de certos discursos acadêmicos e políticos, segundo os quais com o fim das administrações coloniais e a formação dos Estados-nações na periferia [do mundo] vivemos agora em um mundo descolonizado e pós-colonial. Em contrapartida, nós partimos do suposto que a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, assim como a hierarquização étnico-racial das populações, formada durante vários séculos de expansão colonial européia, não se transformou significativamente com o fim do colonialismo e a formação dos Estados-nações na periferia. Assistimos, melhor, a uma *transição do colonialismo moderno para a colonialidade global*, processo que certamente transformou as formas de dominação implantadas pela modernidade, mas não a estrutura das relações centro-periferia em escala mundial. [...] Deste modo, preferimos falar de ‘sistema-mundo europeu/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial’ (Grosfoguel, 2005) e não só de ‘sistema-mundo capitalista’, porque com ele se questiona abertamente o mito da descolonização e a tese de que a pós-modernidade nos conduz a um mundo desvinculado da colonialidade” (2007, p. 13-14, tradução nossa).





[...] o capitalismo global contemporâneo ressignifica, em um formato pós-moderno, as exclusões provocadas pelas hierarquias epistêmicas, espirituais, raciais/étnicas e de gênero/sexualidade implantadas pela modernidade. Deste modo, as estruturas de longa duração formadas durante os séculos XVI e XVII continuam desempenhando um papel importante no presente [...] Como resultado, o mundo de começos do século XXI necessita uma *decolonialidade que complemente a descolonização* levada a cabo nos séculos XIX e XX. Ao contrário dessa descolonização, a decolonialidade é um processo de ressignificação a longo prazo que não se pode reduzir a um acontecimento jurídico-político (2007, p.14 e 17, grifos dos autores e tradução nossa).

É na educação escolarizada, onde a colonialidade ainda conduz as relações, que observamos as Artes entrando ou prestes a entrar em uma lógica de produção que exclui seus próprios métodos, ao invés de estar a serviço da construção de diferentes modos de convívio social. Justo aquilo que as Artes podem ter de mais potente fica excluído do ambiente escolar, muitas vezes por falta de tempo, de espaço e de vontade política dos agentes que pensam e constituem a escola – e que atuam nos âmbitos da comunidade, da cidade, do estado e do país – de assumir os riscos de uma educação que se constrói pela experiência, que se lança por caminhos “outros” de produção, articulação, valorização e compartilhamento de conhecimentos não universalizáveis, mas situados e, por isso, encarnados e potentes. Com isso, o que temos vivido, não somente no âmbito das artes, são processos de precarização de vivências em favor de um saber pouco crítico, que se reduz a reproduzir modelos. Modelos esses que retiram também das matérias tradicionalmente mais valorizadas, como a matemática e as ciências da natureza, sua capacidade de renovação crítica, com o risco de distanciarem-se da realidade dos alunos.

E como educar *com* as realidades dos educandos e educadores, articulando-as a diferentes realidades? Para início de conversa, podemos conduzir esse processo levando em conta a diferença colonial de que fala Walsh e nos empenhando em colocar em prática a “interculturalidade crítica”, em contraposição ao multiculturalismo ou ao que Walsh chama de “interculturalidade funcional”, para que possamos encontrar algumas respostas:

---

<sup>8</sup> Os estudos decoloniais constituem-se de propostas do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), composto por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas. O grupo foi constituído no final dos anos de 1990. De acordo com Luciana Ballestrin, esse grupo “realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de ‘giro decolonial’. Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (2013, p. 91).



O enfoque e a prática que se desprende da interculturalidade crítica não é funcional para o modelo de sociedade vigente, mas um sério questionador dele. Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (2009, p. 21-22).

De uma maneira ampla, Walsh propõe a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que:

[...] questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir (2009, p. 25).

Em se tratando de interculturalidade crítica na América Latina, Walsh cita o exemplo da nova Constituição equatoriana, aprovada em referendun público em 28 de setembro de 2008, que considera “os saberes ancestrais como conhecimentos, ciências e tecnologias, cujo ensino é válido e importante para o conjunto da população, desde a escola até a universidade [...]” (2009, p. 25), resultado de lutas do movimento indígena do Equador.

Walsh nos faz ver que a interculturalidade crítica se faz via uma construção “desde baixo”, o que nos parece muito pertinente para se pensar/fazer mudanças na educação, sobretudo em se tratando da educação formal pública. Por meio de uma articulação que podemos chamar também de “desde baixo” – que parta da mobilização dos agentes de uma determinada comunidade que passam a questionar que educação querem – acreditamos ser possível promover mudanças que podem ter a criação artística como provocadora da invenção/problematização coletiva e comunitária dos projetos pedagógicos das escolas e, nesse processo continuado, os envolvidos irem se constituindo enquanto agentes políticos em arte e em educação.



## Considerações finais

Houve muitos avanços na discussão sobre as artes nas escolas e o crescimento na quantidade de cursos superiores na área artística, especialmente de licenciaturas, reflete isso. Juridicamente temos leis que garantem a presença do profissional com formação específica nas escolas, e diretrizes muito bem elaboradas sobre como deve ser a postura desse profissional em exercício de sua função.

Entretanto, a colonialidade nas relações que tecem as escolas e sua realidade estrutural, cultural e econômica vão de encontro às normatizações e as esfacelam. O ambiente que deveria acolher a educação em artes se mostra, muitas vezes, ao contrário, um ceifador de possibilidades, onde as compreensões e fazeres artísticos devem-se moldar ao sistema de produção taylorista de causa e efeito que bem conhecemos: ao professor é computado o dever de fixar no aluno o máximo de informações possíveis, enquanto este deve acoplar tais informações junto à tantas outras transmitidas por outros professores, acumulando-as de forma a dispô-las quando no período de exames. Não há tempo para se experimentar. Nesse ritmo, não há tempo também para o tempo que é próprio das artes, que não é o tempo do relógio e não cabe em 50 minutos semanais.

Por isso, propomos inventar/problematizar a escola que queremos “desde baixo”, em diálogos, agenciamentos e criações interculturais críticos, onde cada vez mais vozes e modos de vida sejam levadas seriamente em conta. Nesse processo, as artes, com seus modos peculiares de constituir mundos, podem se configurar como estratégia de agregação, de invenção/problematização e de composição de realidades “outras”.

## Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/9180> > Acesso em: 18 ago. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.



CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUET, Ramón (orgs). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

DALTRO, Emyle P. B. **Corporrelacionalidades e coletivo na composição e aprendizagem inventivas em dança**. 2014. 246 f. Tese (Doutorado em Arte). Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Arte, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

ICLE, Gilberto (org.). **Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola – volume 2**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2012.

MARQUES, Isabel. Dançando na escola. In: **MOTRIZ** - Volume 3, Número 1, Junho/1997.

SCOTT, Joan W. Experiência. Tradução de Ana Cecília Adoli Lima. In: SILVA, Alcione L.; LAGO, Mara C. S; RAMOS, Tânia R. O. **Falas de Gênero**. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re- viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

### **Emyle Daltro**

Doutora em Artes pela UnB, Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea pela UFMT; possui formação e atuação artística na área de Dança e é docente dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Dança da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordena o Projeto de Extensão Articulações entre dança no Ensino Superior e na Educação Básica (UFC). (<http://lattes.cnpq.br/7879803486891510>)

### **João Paulo Barros**

Bolsista FUNCAP – Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC 2013/2014 da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bailarino e pesquisador, formado pelo Curso Técnico em Dança do Ceará. Licenciando em Dança ICA|UFC. (<http://lattes.cnpq.br/6070533697061494>)



GT: Dança

Eixo Temático: Educação em Dança, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

## **PROJETO CANGURU – MOVIMENTANDO PAIS E FILHOS: UMA METODOLOGIA PARA ENSINO DE DANÇA PARA BEBÊS.**

Juliana Costa Ribeiro (UFPB, PB, Brasil)

### **RESUMO**

O “Projeto Canguru – movimentando pais e filhos” teve início em maio de 2014 como um projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba proposto pelo Departamento de Artes Cênicas. Seu objetivo principal é estimular o desenvolvimento infantil a partir das relações afetivas entre a criança de zero a vinte e quatro meses e os pais ou cuidadores e com isso investigar as relações possíveis entre um bebê e um adulto por meio do movimento. A pesquisa tem como orientação os estudos dos neurocientistas Antônio Damásio (1996), George Lakoff (1999) e Mark Johnson (1999) e a pesquisa de Conscientização do Movimento e Jogos Corporais de Angel e Klauss Vianna (2005). Entendendo que a construção da mente é a construção do corpo trazemos a perspectiva do movimento como meio fundamental de comunicação do bebê e dessa forma pretendemos aumentar os vínculos entre pais e filhos por esse viés. Nosso trabalho partiu da pergunta “Como estimular pais, sem conhecimento em dança a criarem movimentos com seus filhos?” A partir da experiência adquirida em um ano e meio de trabalho semanal sistematizamos uma metodologia de trabalho corporal em que os movimentos propostos estão atrelados a um enredo. Percebemos que com o uso do artifício de uma história os adultos ficam mais disponíveis e criativos para a execução de movimentos junto aos seus filhos.

**Palavras-chave:** Projeto Canguru; Dança para bebês; Movimento; Projeto de extensão

### **PROJETO CANGURU – MOVIMENTANDO PAIS E FILHOS: A METHODOLOGY FOR DANCE EDUCATION FOR BABIES**

### **ABSTRACT**

The "Projeto Canguru – movimentando pais e filhos" started in May 2014 as an extension project of the Federal University of Paraíba proposed by the Department of Performing Arts. Its main objective is to stimulate child development from the personal relationships between the child from zero to twenty-four months and parents or caregivers and thereby investigate the possible relationship between a baby and an adult through movement. The research is

oriented studies neuroscientists Antonio Damasio (1996), George Lakoff (1999) and Mark Johnson (1999), the awareness of research and Body Movement Games Angel and Klauss Vianna (2005). Understanding that the construction of the mind is body building bring the perspective of the movement as a fundamental means of communication baby and so we intend to increase the ties between parents and children from this angle. Our work started from the question "How to stimulate parents without knowledge of dance to create movements with their children?". From the experience gained in a year and a half working week systematized a corporal work methodology in which the proposed movements are linked to a plot. We realize that using the device of a story adults are more available and creative to perform movements with their children.

**Key words:** Projeto Canguru; Dance for babies; Motion; Extension project

### **Perspectivas e metodologia do Projeto Canguru – movimentando pais e filhos**

Atualmente observamos uma fragilidade nos vínculos familiares. Há pouco contato físico, emocional e diálogo entre pais e filhos. Cada vez mais cedo as crianças são colocadas em berçários e escolas para viabilizar o cotidiano dos adultos. São colocadas em ambientes de convívio social com outras crianças e adultos sem que os elos familiares estejam bem estabelecidos. O **Projeto Canguru – movimentando pais e filhos** nasceu da preocupação em elaborar alternativas para potencializar o desenvolvimento do bebê uma vez que é na primeira infância que são estabelecidos conceitos iniciais sobre si mesmo, relação com o outro e com o ambiente.

Nesse contexto acreditamos na importância de promover encontros semanais destinados ao fortalecimento dessa relação por meio do movimento. Essa parece ser uma alternativa interessante tanto para o bebê em seu desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo quanto para os pais ou cuidadores e seu desenvolvimento emocional na relação com a criança. Logo ao iniciarmos o trabalho percebemos também o benefício dos encontros para as mães dos bebês, que nos primeiros meses tem sua vida social drasticamente reduzida e estar em contato com outras mães é um momento importante de troca e socialização para todos. Há vários relatos das mães dizendo da importância de ir a um local que é pensado para uma atividade que integre pais e filhos, já que nos primeiros meses há poucas opções fora de casa onde elas não precisam se preocupar se tiverem que trocar uma fralda, amamentar ou limpar o golfo de seu filho. Além disso há a saudável troca de informações e experiências entre elas.

No século passado, alguns pesquisadores corporais se interessaram pelas possibilidades de melhoria da qualidade de vida por meio do movimento corporal. Esses profissionais perceberam que ao levar a atenção para a execução do movimento há uma alteração no modo como percebemos o próprio corpo e como fazemos uso dele. Mães que tiveram filhos a pouco tempo passam por muitas modificações corporais tanto na gestação quanto após o nascimento. O (re)conhecer o próprio corpo é de extrema importância para essas pessoas. Foi escolhido para esta pesquisa o trabalho do casal brasileiro Angel e Klauss Vianna: a **Conscientização do Movimento e Jogos Corporais**. Essa prática trabalha o corpo de forma indissociável nos seus aspectos motores, cinéticos, emocionais e cognitivos, podendo contribuir dessa forma para o desenvolvimento integral dos participantes

nos encontros. Assim, não só o reconhecimento das modificações do corpo com a maternidade, mas as emoções geradas a partir disso são trabalhadas por meio da Conscientização do Movimento.

Todavia, há uma carência na área da dança com relação a metodologias para esse tipo de abordagem corporal de uma forma geral e principalmente na faixa etária escolhida para esse projeto, bebês de zero a vinte e quatro meses. Torna-se, portanto, de suma importância para o meio da dança a organização de materiais pedagógicos que possam auxiliar professores nas suas práticas em sala de aula.

A metodologia de trabalho consiste em encontros semanais com toda a equipe para estudos teóricos, elaboração das atividades que serão propostas no encontro seguinte e avaliação dos encontros passados. Cada encontro tem a duração de 30 a 50 minutos e ocorrem em duas salas, uma com bebês de zero a doze meses e outra de treze a vinte e quatro meses e seus respectivos pais ou cuidadores uma vez na semana. Atualmente contamos com 1 (um) bolsista e 10 (dez) graduandos voluntários da licenciatura em Dança e licenciatura e bacharelado em Teatro da UFPB.

Os encontros são divididos em alguns momentos: chegada com uma roda de “bom dia”, proposta de movimentação, experimentação de materiais, fruição de dança (ou áreas afins) e uma ciranda no final. As atividades são filmadas e fotografadas para posterior avaliação e produção de material. São feitos relatórios de todos os encontros e há avaliações do projeto realizada pelos adultos participantes que ocorre por meio de questionários aplicados no início e no término de cada semestre letivo.

Partimos para campo com a seguinte pergunta “Como estimular pais, sem conhecimento em dança, a criarem movimentos com seus filhos?”. No primeiro ano de trabalho a proposta de movimentação era dividida em aquecimento, alongamento e movimentação criativa. Percebemos que o modo como estava sendo feita a orientação dos movimentos estava inibindo os participantes. Instruções a respeito de formas de se movimentar criavam barreiras e uma certa apreensão do adulto quanto a errar e acertar, principalmente quando era demonstrado alguma movimentação com um bebê. Partimos para regras abertas, tais como “Experimente carregar o bebê de formas diferentes”, “Apoie-o em outras partes do corpo”; “Brinque com os níveis alto, médio e baixo”. Tinham pais que acompanhavam bem esse momento da aula e outros não. Certamente essa era a parte mais difícil do encontro.

A receptividade dos outros momentos sempre foi empolgante. A música de “Bom dia” que coloca o nome dos bebês foi adotada na rotina diária de várias famílias atendidas. A experimentação de materiais é algo familiar no trato com bebês. Apesar de levarmos materiais diferentes como papel celofane, algodão, EVA em rolinhos, frutas, perfumes, cremes hidratante, chocalhos entre outros, essa abordagem dos pais com as crianças já acontece cotidianamente. O diferencial esteve sempre nas escolhas dos materiais, no tempo e nas sugestões de uso. Além disso, o fato de estarmos numa prática coletiva torna-se mais fácil inovar nas formas de utilização dos objetos. Como diz Fátima Dowbor,

Quando trabalhamos o aspecto individual, nossa ação está voltada para a verticalidade do sujeito; estamos lidando com a história de vida, com a forma de estar de cada um no mundo. Quando trabalhamos o coletivo, nossa ação está voltada para a horizontalidade dos sujeitos; estamos lidando, sobretudo, com o “lugar” que estes ocupam no mundo, como também com o aqui-e-agora que ocupam no espaço grupal. (...) É do exercício da vivência

e do cruzamento desses dois movimentos, o individual e o coletivo, vivenciados nos diferentes momentos de vida do grupo, que a história do grupo é construída. É como se ela fosse tecida com os fios individuais da história de vida de cada um, tanto na sua dimensão de ser individual com na de ser social. (DOWBOR, 2008, p.81)

Esse aspecto vai de encontro com a filosofia da Conscientização do Movimento, que preza por trabalhar as relações da pessoa consigo mesma, com o outro e com o ambiente. Há o fortalecimento da história individual de cada um, com suas diferenças e semelhanças e das relações que se estabelecem a partir daí com o outro e com o entorno.

A fruição acontece com as duas turmas juntas. Chamamos um ou mais dançarinos para se apresentarem com trabalhos de dois ou três minutos. Sempre escolhemos estilos diferentes a cada encontro. Assim, estamos ampliando o conhecimento dos pais, além da prática de ver dança ter o potencial de aumentar o um público dessa arte na cidade. Esse momento também visa acabar com um senso comum que hierarquiza diferentes estilos. Já foram apresentados dança do ventre, balé, break, capoeira, dança de Oxum, contato improvisação, samba, contação de história entre outros

### **O entendimento de corpo e suas implicações no desenvolvimento infantil.**

O **Projeto Canguru – movimentando pais e filhos** tem como orientação os estudos dos neurocientistas Antônio Damásio (1996), George Lakoff (1999) e Mark Johnson (1999) e os estudos do corpo e da dança de Angel e Klauss Vianna (2005). Esses cientistas nos esclarecem sobre o funcionamento da mente indissociada do corpo, no conceito de *embodied* e possuem uma perspectiva evolucionista darwinista para nortear seus trabalhos. A mente e o corpo trabalham juntos construindo tanto a fisicalidade quanto a subjetividade da pessoa. Desde os primeiros meses até o fim da vida esse processo ocorre. Segundo esses estudos é com o diferencial da espécie humana (a mente) que se tornou possível criar imagens (visuais, sonoras, olfativas, entre outras) e manipulá-las no que conhecemos como raciocínio, que altera o comportamento devido à capacidade de prever e planejar o futuro. Portanto, o sistema nervoso humano é dotado da capacidade de manter muitos sistemas funcionando coordenadamente e manipular várias informações vindas dessa relação do corpo com o ambiente.

Não existe nenhuma faculdade da razão completamente autônoma, separada e independente de capacidades corporais tais como percepção e movimento. A evidência mostra, ao contrário, uma visão evolutiva, na qual a razão se utiliza e se desenvolve a partir dessas capacidades corporais [...] a razão é fundamentalmente entranhada. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 17).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> “There is no such fully autonomous faculty of reason separate from and independent of bodily capacities such as perception and movement. The evidence supports, instead, an evolutionary view, in which reason uses and grows out of such bodily capacities [...] reason is fundamentally embodied” (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 17).



Por consequência dessa nova forma de entender a razão pode-se afirmar que toda a construção subjetiva da mente é também a construção do corpo. Tudo o que se passa na mente é físico e o que se passa no corpo é pensamento. Não é que o corpo expressa o que se passa na mente – ele é composto pelas informações mentais. Não é possível uma mente sem corpo e nem um corpo como o da espécie humana sem mente. Os alicerces da mente estão na estrutura do corpo e essa relação imbricada constantemente modifica o que se passa em ambos. O trabalho corporal, quando tem a perspectiva de integração do corpo (unindo seus aspectos mentais, físico e emocionais) radicaliza essa experiência de construção e modificação física e mental imbricada.

Aqui encontramos uma chave para entendermos a importância de um trabalho de estimulação do movimento na primeira infância. Os processos que ocorrem nos primeiros dias de vida até os três anos alicerçam tanto o desenvolvimento motor quanto cognitivo e emocional. As primeiras experiências entrarão no fluxo de informações e serão sempre ressignificadas ganhando complexidade durante a vida. As experiências variadas propostas nas aulas visam ampliar as possibilidades de vivências das crianças. Num ambiente acolhedor são colocados aos bebês desafios, estímulos à curiosidade para que possam resolver problemas de acordo com suas possibilidades.

Não podemos perder de vista ainda que sem o aprendizado de limites ninguém se torna um ser social. É importante que o educador reflita sobre a importância do limite no desenvolvimento da criança com relação ao processo de individuação”. (DOWBOR, 2008, p.107).

Numa aula, por exemplo, a mãe era uma ladeira e o bebê deveria descer essa ladeira. Uma bebê de três meses foi colocada sob o corpo da mãe que estava em plano inclinado. Ela foi organizando formas de lidar com essa dificuldade colocada e experienciando tomada de decisão, reação corporal, sentimentos de insegurança e outros. Segundo Fátima Dowbor

É interessante percebermos na maioria das vezes que, tanto na família como na escola, levamos muito pouco em conta o aspecto positivo do limite. A tendência natural é a de percebermos apenas a necessidade de imposição dos limites e não a de superação deles. É dessa maneira que às vezes, com a melhor das boas intenções, mantemos a criança num estado infantilizado em vez de motivá-la à superação de desafios e obstáculos, para fazê-la crescer. (DOWBOR, 2008, p.107)

Além disso, para Damásio, a percepção do ambiente não é feita de maneira direta, como o senso comum pode supor. Todo o organismo se altera ativamente para captar o que mais lhe for conveniente. Há uma ação no ato de perceber.

O organismo atua conscientemente sobre o meio ambiente (no princípio foram as ações), de modo a poder propiciar as interações necessárias à sobrevivência. Mas, para evitar o perigo e procurar de forma eficiente alimento, sexo e abrigo, é necessário sentir o meio ambiente (cheirar, saborear, tocar, ouvir, ver) para que se possam formular respostas adequadas ao que foi sentido. A percepção é tanto atuar sobre o meio ambiente como dele receber sinais. (DAMÁSIO, 1996, p. 256).

Daí a importância da estimulação dos sentidos por meio de objetos. Nosso objetivo é ampliar as percepções de sons, cheiros, sabores, toques e visão, além do próprio movimento. No bebê, nos primeiros meses os sentidos ainda não estão tão segmentados e há pesquisas que arriscam a afirmar que nas experiências em tenra idade é possível sentir o gosto de uma cor ou ouvir um cheiro.

É importante também levarmos em consideração outro fator: o corpo pode ser observado como um objeto exterior (quando olhamos num espelho, por exemplo), ou por meio da propriocepção (capacidade de reconhecimento da posição do próprio corpo no espaço e de cada parte em relação às demais, tónus e movimentação, tudo sem o auxílio visual). Essas informações vêm das fibras musculares (tendões e ligamentos), perióstio (membrana que envolve o osso), pele e sistema vestibular (localizado no interior do ouvido) que nos possibilita saber da posição do corpo e dá o equilíbrio. O toque é de extrema importância para todo ser humano, mas em especial ao bebê. Por meio da sensibilização da pele a criança vai tomando consciência do seu contorno, tamanho, volume e posição que ocupa no espaço. Esses são conhecimentos iniciais básicos de reconhecimento de si e que vão ganhando complexidade ao longo da vida. É uma primeira resposta de perguntas ontológicas como “Quem sou eu?”; “Onde estou?”; “Para onde vou?”.

Esse tipo de conhecimento é amplamente estimulado tanto para o bebê quanto para o adulto no jogo corporal que propomos. No **Canguru** a nossa meta é que os movimentos não sejam apenas proposições dos pais (como aulas de dança em que os bebês ficam amarrados no corpo da mãe que executa a atividade) nem apenas ações do bebê (manipulações como Shantala, por exemplo), mas sim atividades que a movimentação de um afete a movimentação do outro e vice-versa.

O trabalho de Conscientização do Movimento e Jogos Corporais de Angel e Klauss Vianna (2005) coloca em evidência que “através do corpo é possível mobilizar sensação, emoção, afeto, conexões múltiplas que extrapolam o convencional, o esperado” (TEIXEIRA, 2008, p. 26). Contudo, a noção que construímos do nosso próprio corpo é de funcionalidade. Não somos educados a entender primeiramente a estrutura; a função acaba imperando. Ao pensarmos “mão” imediatamente, ligamos a tudo o que sabemos que ela pode realizar. Ao pesquisarmos a estrutura óssea da mão, suas articulações e a pele, não evidenciamos primeiramente sua função. Essa é a lógica de organização da Conscientização do Movimento, que deixa para um segundo momento a função, estudando profundamente primeiro a estrutura. Os Jogos Corporais entram nesse trabalho com toda a ludicidade da brincadeira. Há uma preocupação em que as atividades sejam prazerosas, para que a criatividade possa fluir com mais facilidade e o aprendizado (cognitivo, emocional e corporal) dos adultos e bebês se dê de forma efetiva.

Criança curiosa é aquela que teve chance de ser exercitada no aprendizado da superação de limites e, por conseguinte, consegue ir além do limite do seu saber, ousando cruzar a fronteira que o delimita, para conquistar o espaço do não-saber para transformá-lo em saber. (DOWBOR, 2008, p.107)

Tocar o próprio corpo, sentir o próprio peso, aprofundar a percepção das suas particularidades, identificar tensões e impedimentos de movimentos devido a sua própria história de vida é uma experiência particular, que independe de

comparações ou explicações. Há uma grande riqueza de sensações, emoções, pensamentos, formas de viver a própria vida que podem ser exploradas. Cada um a seu modo pode experimentar a liberdade de se recriar, reinventar-se. O desafio que se apresentou durante o primeiro ano foi trabalhar essas questões com os adultos a partir da relação com seus filhos. Como acessar o imaginário adulto para estabelecer uma comunicação criativa e educativa já que na faixa etária escolhida pelo projeto (zero a vinte e quatro meses) o movimento é fundamentalmente o meio de comunicação do bebê? A professora Elisa Gonsalves, em seu livro “A Curva Pedagógica” nos dá uma pista de como encontrar esse caminho.

Um desafio comporta a ideia de novidade, de algo que se lida cotidianamente e que não foi compreendido e resolvido. Isso significa que, para que uma atividade seja considerada desafio (problema), os alunos não devem contar com todas as informações necessárias para sua resolução de forma explícita. É preciso ter um espaço para descobrir coisas novas. (GONSALVES, 2012, p. 77).

Foi sob essas perspectivas que chegamos ao segundo ano de atividades e pesquisa do **Projeto Canguru – Movimentando Pais e Filhos**.

### **Descobrimo e abrindo caminhos para movimentar pais e filhos**

Houve uma interrupção nos encontros do projeto no fim do ano de 2014 e retomamos as atividades depois de sua (re)aprovação no edital Programa de Bolsas de Extensão – PROBEX 2015, no início de maio desse ano. A aula inaugural foi marcada para 8 de maio e fizemos reuniões de equipe para discutirmos o projeto.

Nas reuniões que antecederam a primeira aula foram feitas avaliações do ano anterior. O principal problema identificado ainda foi a dificuldade da equipe em conseguir resultados de pesquisa corporal com os pais e bebês. Todos os outros momentos do projeto estavam cumprindo sua função com sucesso. De modo geral o projeto sempre teve ótima aceitação dos participantes, mas sabíamos das nossas dificuldades.

Numa tentativa despretensiosa propusemos que a primeira aula fosse temática e que contássemos uma história que dava indicações das movimentações. Assim escolhemos o tema Índio e pensamos numa narrativa que iniciava logo após a música do “Bom dia” (essa música é de autoria de uma voluntária do projeto). Como a música é cantada em roda pensamos em partir dessa disposição dizendo que éramos uma tribo indígena e que estavam todos acordando. As indicações eram de espreguiçar a si e ao bebê. Depois partiríamos para um rio (tatame de EVA foram usados para demarcá-lo). Algumas redes emboladas eram pedras que estavam no caminho. Em seguida entraríamos em canoas para prosseguir (as redes abertas). Ao chegar do outro lado colheríamos frutas das árvores imaginárias, tomaríamos banho no rio e voltaríamos para a tribo.

Logicamente sabíamos que não era para os bebês que estávamos contando a história. Eles não tinham condições de entendê-la. Esse enredo foi pensado para dar imagens mais concretas para que os pais pudessem criar movimentos. Como era um reinício de atividades sabíamos que teríamos novos pais juntamente com pessoas que participaram do **Canguru** em 2014. No dia decidimos fazer, depois do espreguiçar, uma “volta pela aldeia” para que todos pudessem se encontrar e se

cumprimentar. Essa socialização já havia sido experimentada em outras ocasiões com sucesso. É preciso, segundo Gonsalves,

[...] respeitar o tempo para conhecer as pessoas; sentir como elas são, seu ritmo, valorizando seus elementos relacionais não verbais, enfim, observar. Isso implica em fazer as coisas mais lentamente. Somente realizando coisas com lentidão podemos compreender o jogo do aqui e agora e saborear o que estamos fazendo. O afeto precisa de tempo para existir. (GONSALVES, 2012, p.36)

As aulas são sempre lideradas por um voluntário (em cada sala) e todos os outros e a coordenadora funcionam como monitores. Assim o projeto consegue articular os três pilares da Universidade: pesquisa, ensino e extensão. Os encontros servem de preparação dos voluntários e bolsista à docência. A equipe é formada por docentes e discentes da licenciatura plena em Dança e da graduação em teatro (bacharelado e licenciatura) da UFPB. Os encontros com pais e bebês, que tem caráter extensionista, coloca a equipe na posição de educadores corporais, já servindo como campo de estágio obrigatório ou não obrigatório para os discentes. A relação ensino-extensão se fortalece a partir dos vínculos com disciplinas obrigatórias dos dois cursos, tais como Técnica Básica do Movimento, Corpo e Movimento I, Corpo e Movimento II, Improvisação, Técnica Somática, Pesquisa Aplicada às Artes Cênicas, Didática, os Estágios Supervisionados. Além disso, estamos criando uma metodologia de trabalho e justamente essa experiência semanal serve de corpus para esta pesquisa.

Pretendemos, com isso legitimar a compreensão de que qualquer espaço é lugar de aprendizado, não só a universidade, e o estudante passa a ser protagonista de seu próprio aprendizado, por meio de monitoria, assistência e exercício da docência. É esperado, afinal, que haja uma contribuição para a disseminação e democratização do saber acadêmico, proporcionando transformações na sociedade de João Pessoa.

A primeira aula transcorreu da melhor maneira possível. Muitas experimentações corporais, propostas diferenciadas desde a travessia da ponte de corda (imaginária) que estava em cima do rio. Cada um imaginava uma maneira de passar por cima do EVA (que era o nosso rio) para dar visualidade ao movimento da ponte de cordas que era imaginária. Em seguida a tarefa de pular as pedras (redes). Tiveram os que deixaram os bebês deitados em cima delas, outros, maiores, iam passando de uma para outra com ajuda dos pais, tiveram ainda os que se desviaram. Os monitores abriram as redes e seguraram suas pontas. As crianças eram colocadas dentro delas, balançadas e devolvidas a seus pais, que seguiam para pegar frutas imaginárias no meio da floresta. Por fim, brincaram de tomar banho no rio, passaram pelas pedras, pela ponte e voltaram para a tribo.

A fruição desse dia foi o Toré, dança indígena, orientada pelo aluno da Licenciatura em Dança da UFPB que é índio Potiguara e mora na Baía da Traição na Paraíba. Todos os participantes dançaram junto com ele. Por fim finalizamos com a Ciranda.

Esse encontro foi um marco na pesquisa que vínhamos desenvolvendo. A partir de então todas as aulas do projeto foram temáticas e, em sua maioria, com narrativa. As divisões de momentos que antes eram mais bem definidas começaram a ficar borradas. O uso dos objetos passou a fazer parte da narrativa e da movimentação. A fruição passou a ter uma relação mais clara com o tema da aula. Além disso, começamos a receber ideias de temas para os encontros dos próprios

participantes. Fizemos uma aula com o tema supermercado pela sugestão de um pai que estava observando seu filho e outras duas crianças, após a aula, brincando de entrar em caixas de papelão e pedir para a mãe empurrar.

É surpreendente como a mudança nas instruções alteraram completamente o comportamento dos adultos. Se antes tínhamos uma orientação “Procure novas posições para carregar seu filho e desloque no espaço”, o que falamos atualmente é: “Estamos entrando numa nave e voando pelo espaço. A mãe é a nave e a criança voa”. A partir daí a criatividade de cada um resolve a imagem que foi dada. A diferença no resultado é impressionante.

Contar histórias para crianças é bastante comum. Há muitos estudos falando de sua importância no desenvolvimento do imaginário infantil. Porém, na nossa cultura, não há o hábito de contar histórias para adultos. As narrativas são apreciadas por esses em enredos de livros, filmes, novelas e afins. Todavia nossa experiência mostra a importância da história para o desenvolvimento da criatividade no adulto. É por meio de imagens fornecidas durante as aulas que os pais vão encontrando soluções corporais criativas para o jogo com seu filho. As histórias trouxeram um novo dinamismo para o encontro que antes era mais fragmentado com os momentos muito demarcados.

As aulas passaram a ser construídas com narrativas simples que geram imagens que estimula a produção de movimentos. Já fomos para o Egito, andamos em camelos (os pais), entramos em pirâmides, encontramos múmias (crianças enroladas em papel higiênico); já fomos para as nuvens e chovemos muitas coisas: bolas, algodão, bichos de pelúcia; já participamos de Olimpíadas em diversas modalidades esportivas; passeamos no fundo do mar e assim por diante.

A entrada da narrativa nas aulas do **Canguru** inauguraram uma nova possibilidade de intervenção nos encontros. Por meio de histórias podemos trabalhar temáticas polêmicas na tentativa de trazer novas informações e diluir preconceitos. Houve uma aula que trabalhamos com o tema Negro. Incentivamos enrolar tecidos na cabeça dos pais e dos bebês na forma de turbantes, trabalhamos com saquinhos de água para sermos o mar, ouvimos o barulho das conchas, dançamos ao som da música “D’Oxum”. Apresentamos uma possibilidade de vivenciar uma cultura normalmente marginalizada de maneira leve e divertida. Nesse dia a fruição seria com africanos, mas eles tiveram problemas para chegar no horário da aula. Assim, uma voluntária fez a Dança de Oxum para os pais e bebês assistirem.

O projeto em 2015 foi convidado para oferecer dois encontros no Paço do Frevo, em Recife. As aulas tiveram o tema, como não poderia deixar de ser, o frevo e o carnaval. Outro convite foi para participar do projeto de extensão **MoveMente – formação inicial e continuada de alunos-professores do Curso de Licenciatura em Dança da UFPB**, onde pudemos divulgar esse projeto a um outro público, uma vez que o **MoveMente** funciona no Espaço Cultural José Lins do Rego, João Pessoa, em parceria com a FUNESC.

### **Considerações Finais**

Passados vários meses após essa mudança na estruturação das aulas podemos perceber que houve um ganho qualitativo na execução das propostas em relação ao jogo entre pais e filhos. Mesmo quando a aula foi ministrada para pessoas que não conheciam o projeto (no caso do Paço do Frevo e MoveMente) as soluções corporais aconteceram e o jogo com os bebês se estabeleceu. E ainda

mantivemos os ganhos com a socialização das mães e das crianças, com os momentos lúdicos, com as fruições, com as experimentações com os objetos. A música da ciranda que usamos é “Pé de Nabo”, do Palavra Cantada. Estamos trabalhando para criar uma ciranda autoral para o **Canguru**.

Mas há ainda muito a ser conquistado. Após assistir um vídeo de um pai fazendo Contato Improvisação com uma criança que aparentava dois ou três anos um voluntário questionou o que estamos fazendo. Segundo ele as aulas deveriam ser mais livres, menos direcionadas e o resultado poderia ser como o daquele vídeo. Alertei que quem está dançando ali é um profissional, público diferente do nosso. De qualquer forma a inquietação desse voluntário foi acolhida e começaremos a implementar, antes da fruição, um momento de dança menos direcionado, um momento de improvisação livre. A partir da resposta corporal que tivermos pensaremos em como encaminhar essa proposta. A tentativa será de iniciarmos um processo de criação de movimentos sem o direcionamento de imagens, como estamos fazendo no início com o uso das histórias. Será um momento para que os adultos e crianças possam elaborar as vivências da aula de forma criativa e com autonomia.

Esse próximo passo vai em direção a estrutura de aulas de Consciência pelo Movimento de Angel Vianna para adultos. Ela desenvolve de outra forma uma temática (normalmente voltada para alguma articulação do corpo ou segmento corporal) e, ao final, deixa os alunos improvisarem. Segundo ela esse é um momento de apropriação do conhecimento, exploração de possibilidades e autonomia para pesquisa. Em suas aulas, assim como no **Canguru** é criada uma atmosfera de confiança e abertura para a criação. Procura-se eliminar os conceitos de certo e errado, possibilitando ao aluno liberdade para exercitar a criatividade. Permitir-se experimentar outros movimentos e paulatinamente ir compreendendo a riqueza de possibilidades do corpo inaugura na pessoa o desejo e a curiosidade de explorar o novo. Cada um a seu modo pode experimentar a liberdade de se recriar, reinventar-se.

Será um retorno às questões mais específicas da dança. Quando passamos a fazer uso de narrativas para as aulas enveredamos em terreno mais conhecido pelo teatro. Isso vai trazendo riqueza para o projeto. Timidamente fazemos usos de artes plásticas, mas há propostas, que precisam ser melhor estruturadas para implementarmos e passar a fazer uso também dessa linguagem nos encontros. A música tem sido usada no Bom Dia, como estímulo para movimentação, no uso de objetos sonoros e na ciranda final, quando cantamos juntos.

Finalizo com uma citação de Fátima Dowbor, que em seu livro, “Quem educa marca o corpo do outro” nos diz que,

Acredito que existem formas e formas de criar demandas no corpo daquele a quem se educa. Existem demandas que não gestam mobilidade no corpo, que não criam a falta, não provocam desejo. Esse tipo de demanda costuma provocar nos corpos muito mais um movimento de “prestação de contas” ou “um fazer por fazer” do que realmente a implicação do desejo. E sem implicação do desejo, qualquer processo de aprendizagem encontra-se comprometido. Por outro lado, existe demanda que instaura mobilidade no corpo daquele que a recebe e, assim, provoca neste uma busca de realização da demanda. Cabe, no entanto, não esquecermos que existe íntima relação entre a pessoa que realiza a demanda e aquele a quem ela é dirigida. Não nos implicamos com qualquer demanda

vinda de qualquer pessoa. Nós só nos implicamos com demandas vindas das pessoas que nos são importantes, das que representam referencial cognitivo-afetivo importante para nós. (DOWBOR, 2008, p.94).

### **Referências bibliográficas**

DAMASIO, Antônio. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DOWBOR, Fátima F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança – um encontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Terra e Paz, 2011.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche – o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011

GONSALVES, Elisa P. **Educação e a Curva Pedagógica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje – textos e contextos**. São Paulo, Cortez, 2011.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo**. São Paulo: Summus, 2007.

\_\_\_\_\_. **Qual é o corpo que dança?** São Paulo: Summus, 2012.

NEVES, Neide. *Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia Corporal*. São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, Letícia. **Inscrito em meu corpo**. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Summus, 2005.

**Juliana Costa Ribeiro**

Possui graduação em Dança pela Faculdade Angel Vianna (2004) e mestrado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009). Atualmente é professora do departamento de Artes Cênicas do CCTA na Universidade Federal da Paraíba. Leciona nas graduações de dança e teatro da UFPB. <http://lattes.cnpq.br/7112454919264009>





GT: Dança

Eixo Temático: 6. Formação inicial e continuada do professor e do artista de Dança

## MOVEMENTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE ALUNOS-PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA UFPB

Michelle Gabrielli (UFPB, Paraíba, Brasil)  
Kilma Farias (UFPB, Paraíba, Brasil)

### RESUMO:

*A Licenciatura em Dança da UFPB recebeu sua primeira turma em 2013, sendo um Curso bastante esperado pelos bailarinos e professores de dança de João Pessoa-PB, visto que não havia até então uma oportunidade de se adquirir um conhecimento acadêmico na área dentro do estado da Paraíba. Uma vez instituída a Licenciatura, os estudantes-professores-artistas ingressantes mostraram-se desejosos em obter uma formação inicial, continuada e sistematizada do ato de ensinar. Neste contexto, este artigo visa trazer considerações acerca do projeto de extensão “MoveMente: formação inicial e continuada de alunos-professores do Curso de Licenciatura em Dança da UFPB”, que tem como objetivo multiplicar o conhecimento sobre dança entre alunos do Curso, profissionais da dança e comunidade de João Pessoa e região. Consequentemente, cada aluno pode se colocar como professor dos mais variados estilos de dança e têm a oportunidade de repensar didáticas e metodologias dos mesmos, tendo uma atenção maior voltada à sua prática de ensino e valorizando o ato de ser professor.*

**Palavras-chave:** Licenciatura em Dança; Formação Inicial e Continuada; Prática de Ensino.

## MOVEMENTE: CONSIDERATIONS ABOUT THE INITIAL TEACHER EDUCATION AND THE CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF DANCE PROFESSIONALS OF THE DANCE COURSE AT UFPB

### ABSTRACT:

*Licenciatura in Dance at UFPB had its first group of students in 2013. This was considerably expected by dancers and dance teachers in João Pessoa-PB, since there had been no opportunity to acquire an academic knowledge in such field in the state of Paraíba. Once the licenciatura was established, the students involved (already teachers and artists) eagerly sought to partake in the initial teacher education as well as the continuing professional development in teaching. According to this context, this paper aims to point out aspects in relation to the University Extension Project*

*“MoveMente: formação inicial e continuada de professores-alunos do Curso de Licenciatura em Dança da UFPB”, which intends to expand the knowledge of dance between students who attend the university classes, dance professionals, and the community of the city of João Pessoa and nearby. The activities enable each student to assume the position of a teacher in any dance style. By doing so, they meet the opportunity to rethink their own methodology, evoking a greater awareness of their roles as teachers.*

**Keywords:** Licenciatura in Dance; Initial Teacher Education and Continuing Professional Development; Teaching Practice.

## **MoveMente: Licenciatura em Dança da UFPB**

A luta pela abertura do Curso de Licenciatura em Dança na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) sempre foi uma constante na pauta das reuniões do Fórum Permanente de Dança de João Pessoa-PB. A fundação do Fórum promoveu e fortaleceu as constantes manifestações realizadas em prol da Dança. Nesse sentido, o Curso vem a ser uma grande conquista para os bailarinos e professores de dança do município que, na ausência deste, buscavam profissionalização por meio do ensino não-formal (aulas regulares com professores mais experientes da cidade, workshops, cursos de curta duração, entre outros meios) ou tentavam ingressar em cursos superiores em Dança nas universidades dos estados vizinhos, a exemplo do Rio Grande do Norte (UFRN), Pernambuco (UFPE), Bahia (UFBA) e Ceará (UFC).

Ao mesmo tempo em que a ausência de uma Licenciatura em Dança no Estado da Paraíba dificultou a formação destes professores, também os impulsionou ao encontro da autoformação, a desenvolverem métodos próprios de ensino, assim como a buscarem técnica e conhecimento em fontes variadas, propiciando uma corporeidade criativa e rica em diversidade. Isso conferiu certa autonomia no fazer e ensinar dança que coloca a turma pioneira da UFPB em um lugar particular, em que são alunos da licenciatura, mas também já atuam como professores reconhecidos na área, configurando-se, então, como alunos-professores.

Fotografia 1 - Aula Contato e Improvisação



Fotografia de Kilma Farias

**Fonte: Portfólio do Projeto MoveMente**

Uma vez instituído o Curso, o primeiro vestibular contou com uma demanda de professores desejosos em obter uma formação acadêmica inicial, continuada e sistematizada do ato de lecionar. Isso fez com que a primeira turma fosse composta, em

grande parte, por professores de dança que, também em sua maioria, já lecionavam há mais de 10 anos; ou por bailarinos profissionais da cidade. Caminho percorrido por alguns alunos da segunda turma também.

Tendo em vista a grande quantidade de professores compondo o quadro de alunos da primeira e segunda turma e, tomando conhecimento que a terceira, que ingressará em 2016, aponta para uma situação semelhante, vê-se uma oportunidade de incentivar a troca de saberes e experiências entre os mesmos. Desse modo, “se a escolha profissional, quando autêntica, é fruto de uma trajetória e não apenas de um acaso, é nas experiências formativas vividas que encontraremos material para alimentar o processo de formação” (GOLDBERG, 2014, pp. 37-38).

A diversidade de estilos de dança ministrados e/ ou praticados por eles, por exemplo, favorece a aplicação de um olhar sensível em relação à forma com que cada um desenvolve suas aulas. Alguns estilos que compõem o repertório desses alunos-professores já puderam ser identificados, como: dança de rua (*breaking*), balé clássico, danças populares, dança do ventre, dança tribal, dança de salão, dança contemporânea e dança inclusiva.

### **MoveMente: pensando a formação em Dança**

O projeto MoveMente: formação inicial e continuada de alunos-professores do Curso de Licenciatura em Dança da UFPB surgiu a partir de inquietações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da Dança. Tendo em vista que a maioria dos estudantes da Licenciatura em Dança já exercia o papel de professor em academias e em projetos sociais da cidade de João Pessoa e região, houve a necessidade de destacar os saberes relativos ao ensino da dança anteriores ao ingresso no Curso.

Isto porque, muitas vezes, no Curso há a apreensão de novas técnicas, teorias, metodologias, entre outras, mas não algo que potencialize os saberes que os alunos trazem com eles, apreendidos no decorrer da sua formação não formal em dança. Por exemplo, têm alunos que praticam e ensinam balé e não há na Licenciatura disciplinas voltadas para esse estilo, o mesmo acontece com a dança de rua, entre outros. Consequentemente, a maioria apresenta dificuldade em transpor os conhecimentos recém-adquiridos na Universidade aos saberes que já possuíam. Nota-se ainda o anseio constante e dificuldade em aplicar os conteúdos, discussões e reflexões vistos na graduação ao que eles chamam de “a minha dança”.

Fotografia 2 – Oficina Corpo e Lugar



Fotografia Kilma Farias

Fonte: Portfólio do Projeto MoveMente

Sendo assim, este Projeto tem como finalidade a instrumentalização destes alunos-professores quanto à prática de ensino-aprendizagem de dança, na tentativa de orientá-los em relação às próprias disciplinas do Curso e como utilizá-las em seu cotidiano extra universidade, além de corroborar com as vivências e situações de trabalho em dança anteriores. Nesse sentido, se estabeleceu parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) com o intuito de estimular e consolidar o ato de ser professor, demonstrando a necessidade constante de estudo, pesquisa e reflexão referentes às práticas educativas.

Fomentou-se, portanto, o MoveMente como espaço de aquisição, troca e construção de conhecimentos, o que possibilita uma formação inicial e continuada que leve em consideração que são ao mesmo tempo estudantes e professores. Dessa forma, podem apresentar e desenvolver melhor as técnicas que conhecem e desenvolvem, agregando a elas os conhecimentos experienciados durante o Curso de Dança, adquirindo uma formação crítica, criativa e reflexiva.

Portanto, a didática e a metodologia de ensino utilizadas por esses alunos-professores podem ser (re)visitadas e (re)pensadas, uma vez que podem trocar experiências e saberes entre eles, além de estarem sendo orientados por professores da Licenciatura que integram o Projeto, colaborando para um melhor desempenho de suas práticas educativas e também artísticas. Um olhar sensível e específico para a prática pedagógica desses estudantes-professores se torna importante visto que, segundo Marques (2010, p. 53), “as trajetórias dos artistas não bastam por si só para formar e educar intérpretes, coreógrafos, apreciadores, pesquisadores [professores] e público de dança – essa ideia transita entre ingenuidade e ação perigosa”.

### **MoveMente: colocando a ideia em prática**

O projeto MoveMente é constituído de encontros teórico-práticos, em parceria com o Pibid e o Prodocência, que acontecem duas vezes na semana, tendo a duração de duas horas e trinta minutos por encontro, no Espaço Cultural José Lins do Rego – Fundação Espaço Cultural da Paraíba (FUNESC), em João Pessoa-PB. Estes encontros são abertos e gratuitos para discentes, docentes e funcionários da UFPB, profissionais da área de dança do município de João Pessoa e região, e para a comunidade em geral que tenha interesse em dança independente de terem contato ou não com a mesma.

Fotografia 3 – Oficina Balé Clássico



Fotografia Kilma Farias

**Fonte: Portfólio do Projeto MoveMente**

Nesses encontros teórico-práticos os alunos do Curso de Dança atuam como professores (sob orientação da coordenação do Projeto), tendo a oportunidade de (re)ver

e (re)pensar os estilos que já conhecem e se capacitarem em outros. Sendo assim, os licenciandos são convidados a ministrarem aulas no Projeto, podendo escolher qual o estilo que irão abordar, desenvolvendo e aplicando um plano de aula feito por eles.

As aulas acontecem da seguinte forma: inicialmente há uma roda de conversa onde a coordenadora do Projeto explica sobre o mesmo e apresenta o aluno-professor. Em seguida, ele passa a conduzir a atividade, ficando responsável pelo começo, meio e fim da mesma. Assim, é feita uma breve contextualização histórica do estilo que será desenvolvido, tirando possíveis dúvidas e estabelecendo momentos de trocas de saberes. Após, é iniciada a parte prática. Como o MoveMente é aberto ao público em geral, o aluno-professor pensa em uma aula introdutória, na qual a pessoa que nunca fez ou teve pouco contato com este estilo consiga participar e que quem já o pratica possa se aperfeiçoar e até mesmo auxiliar os demais. Depois, é feita uma nova roda de conversa, mas, dessa vez, com caráter avaliativo onde cada participante se coloca em relação à vivência. É proposta também outra forma de avaliação, em que todos são convidados a registrarem por meio de desenhos ou escrita com giz de cera alguma impressão sobre a aula. Para finalizar, tira-se uma foto com todos os envolvidos. Destaca-se que os encontros são registrados por meio de vídeo e fotografias para análises posteriores.

### **Movemente: multiplicando os conhecimentos sobre dança**

O projeto MoveMente objetiva multiplicar o conhecimento sobre dança entre os alunos-professores do Curso de Licenciatura em Dança. Tendo em vista que são alunos da graduação, é importante que seja oferecida uma formação inicial de qualidade, que venha a atender às múltiplas necessidades, exigências e desafios da sociedade contemporânea. Por outro lado, partindo do pressuposto de que muitos já atuam como professores tanto no ensino não-formal quanto no formal, é necessário que exista uma formação continuada mais consistente, que subsidie a capacitação desses profissionais e dê prosseguimento às experiências que carregam consigo. Goldberg (2014, p. 37) aposta que “[...] é em nossas histórias de vida, organizadas por meio da narrativa que construímos o sentido de nossa existência, compreendemos nossas escolhas, analisamos o passado, refletimos sobre o presente e projetamos o futuro. [...]”.

Fotografia 4 – Oficina Jogos Corporais: Dança na Escola



Fotografia: Kilma Farias

Fonte: **Portfólio do Projeto MoveMente**

A partir dessas proposições, os saberes fundamentais à prática docente podem ser evidenciados. Para tanto, parte-se do respeito aos saberes e experiências desses alunos-professores que são provenientes de vivências extra acadêmicas e da busca por uma

reflexão constante da teoria aliada à prática que acontece de modo relacional. Conforme Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 16).

Discutir teoria e prática da dança por meio dos saberes que os alunos da Licenciatura em Dança da UFPB carregam, os colocam em posição reflexiva em relação aos trabalhos por eles já desenvolvidos na cidade, e em desenvolvimento, abrindo a perspectiva de constante atualização desses saberes e descobertas de novos. A pesquisa e a prática como meio de aperfeiçoamento contínuo podem trazer esse caráter atualizador e formativo tão necessário ao bom desenvolvimento do cenário artístico e educativo da Dança na Paraíba. É por esse viés que o MoveMente destaca dos alunos-professores os saberes relativos ao ensino da dança anteriores ao ingresso na Licenciatura em Dança.

Concomitante a isso, há no Curso a apreensão de novas técnicas, teorias, metodologias, entre outras, mas não algo que potencialize claramente as técnicas ou saberes que os alunos trazem com eles, apreendidos no decorrer da sua formação não-formal em dança. Consequentemente, a maioria apresenta dificuldade em transpor os conhecimentos recém-adquiridos na Universidade aos saberes que já possuem, pois é preciso pensar em como se articulá-los aos que já estão cristalizados. Há um anseio constante em aplicar as discussões, reflexões e conteúdos vistos no Curso à dança que eles praticam, ensinam e produzem cotidianamente, porém isto não tem sido uma tarefa fácil.

Sobre isso, faz-se um paralelo com o pensamento de Freire (2006) que afirma que o estudante deve se tornar sujeito do seu ato de estudar, seja um texto, um movimento, uma técnica. É preciso que ele assuma uma postura crítica, criativa, curiosa e desenvolva um espírito investigador diante dos conhecimentos adquiridos e dos que ainda virão. Assim,

isto significa que é impossível um estudo sério se o que se estuda se põe em face do texto como se estivesse magnetizado pela palavra do autor, à qual emprestasse uma força mágica. Se se comporta passivamente, “domesticadamente”, procurando apenas memorizar as afirmações do autor. Se se deixa “invadir” pelo que afirma o autor. Se se transforma numa “vasilha” que deve ser enchida pelos conteúdos que ele retira do texto [professor] para pôr dentro de si mesmo (FREIRE, 2006, p. 10).

Nesse ínterim, vislumbra-se demonstrar que a universidade também pode se configurar como um espaço de trocas, não pertencendo o conhecimento apenas ao

professor. Saberes e experiências circulam nas mais variadas direções, quer dizer, perpassam do professor para o aluno, do aluno para o professor, de aluno para aluno e de professor para professor, fazendo com que todos os partícipes do processo de ensino e aprendizagem se comportem de maneira ativa diante dos conteúdos (re)visitados.

### **MoveMente: espaço de formação coletiva e de autoformação**

No bojo deste Projeto torna-se relevante à instrumentalização crítica e empoderada desses alunos-professores quanto à prática de ensino-aprendizagem de dança, na tentativa de orientá-los em relação às próprias disciplinas do Curso e como utilizá-las em seu cotidiano extra universidade, além de corroborar com as futuras vivências e situações de trabalho em dança. Procura-se estimular e consolidar o ato de ser professor, demonstrando a necessidade constante de estudo, pesquisa e reflexão sobre as práticas educativas relacionadas à ideia “de autoformação, como uma educação de si, permanente e reflexiva, que não se dá sozinha, sem interação com o outro e com o mundo, mas que se dá no interior do sujeito [...]” (GOLDBERG, 2014, p. 38).

Pensando a relação entre dança e educação pode-se propor o conhecimento como um processo que implica produção de informação em constante reflexão e atualização. Assim, o MoveMente propõe a convivência e o compartilhamento de experiências anteriores, somadas aos novos conteúdos introduzidos, trazendo novas estratégias e oportunidades para a articulação da prática pedagógica em desenvolvimento pelos alunos-professores. Juntamente com o corpo docente do Curso de Dança, também se abre a possibilidade de gerar um acervo de memória do corpo, servindo não só aos alunos da UFPB, mas a toda a comunidade. Nos encontros, alunos-professores e professores da Licenciatura em Dança são responsabilizados por pensar uma aula que tenha caráter teórico-prático, em que possam refletir sobre um estilo específico de Dança e sobre metodologias criativas e adequadas para o seu ensino. Ressalta-se que os professores do Curso foram convidados para ministrarem algumas aulas no Projeto.

Fotografia 5 – Oficina Corporeidade e Simbologia do Corpo Ritual



Fotografia: Kilma Farias

Fonte: **Portfólio do Projeto MoveMente**

Fomenta-se, portanto, o MoveMente como espaço de formação coletiva e de autoformação, onde há a busca pela aquisição, construção e solidificação de conhecimentos, levando em consideração o fato de serem alunos-professores. Dessa forma, podem apresentar e desenvolver melhor as técnicas que conhecem e desenvolvem, agregando a elas os conhecimentos experienciados no Curso de Dança.

Em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Dança tem-se que:

além de formar e capacitar adequadamente os professores de dança, a inclusão da dança na universidade vem ampliar a possibilidade de produção de conhecimento acadêmico sobre suas práticas e funções, uma área que carece de estudos, sistematizações, e investimento na construção de novas formas de ensino aprendizagem, de conceituação e desenvolvimento teórico e crítico que potencializem, legitimem e critiquem essas práticas, impulsionando a tomada de consciência sobre as implicações físicas e psicológicas do ensino da dança (VICENTE, SCHULZE, SERPA, 2012, p. 13).

Pensa-se, então, em um processo de formação onde o aluno-professor possa “se organizar dentro de suas identidades e seus afazeres múltiplos” e que venha em determinados momentos a escolher entre “permitir-se saltar entre propostas distintas para percorrer um leque de possibilidades ou pontuar escolhas e persegui-las” (MUNDIM, 2014, pp. 45-46). Conforme o PPC do Curso de Dança,

[...] espera-se que o(a) aluno(a) desenvolva a prática de ensinar, vivenciando a experiência do fazer artístico, aprofundando-se nas especificidades de sua escolha. Também no sentido de propiciar reflexão sobre os contextos educacionais, a percepção das características da região em que a UFPB se localiza e a realidade no que se refere ao exercício profissional na área das artes cênicas em geral e da dança em particular, norteiam a elaboração deste projeto (VICENTE, SCHULZE, SERPA, 2012, p. 16).

Entender e teorizar o que e como se dança, aonde e para quem, contribui para o desenvolvimento do fazer, pensar e ensinar dança. “Quando somos capazes de distinguir quem, onde, o quê, como e por que dançamos/dança-se, podemos criar redes de relações com as danças a que assistimos e que produzimos” (MARQUES, 2010, p. 106). Essa rede de relações significativas – no sentido da significação, do signo – corrobora para trazer ao aluno à consciência do processo criativo, sua percepção como ator desse processo e a que finalidade sua dança está posta no mundo. “No entrelaçamento das respostas a essas perguntas (re)criamos as danças que dançamos e a que assistimos” (MARQUES, 2010, p. 106).

### **MoveMente: relação ensino – pesquisa – extensão**

Atualmente, Ensino-Pesquisa-Extensão apresenta-se como um tripé das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Sabe-se da relevância em desenvolver no graduando saberes relacionado a essa tríade, contribuindo assim para a formação de um profissional que dialogue com as diversas esferas trabalhistas. O PPC da Licenciatura em Dança prevê e estimula a articulação entre estes campos de atuação.



Sendo assim, no que tange ao ensino, esse Projeto dialoga diretamente com as disciplinas do eixo pedagógico do Curso como, por exemplo, as disciplinas “Metodologia do Ensino da Dança I” e os “Estágios Supervisionados I, II, III e IV”, uma vez que exercita o ato de ser professor e consolida a Licenciatura. No campo da pesquisa ele se insere no grupo de pesquisa certificado pelo CNPq e liderado por professores do Curso de Licenciatura em Dança: “Núcleo de estudos sobre o corpo cênico”, mais precisamente, na linha de pesquisa “Dança-Educação: da prática artística à prática pedagógica”, que tem como intuito estabelecer relações entre Dança e Educação, visando aspectos referentes ao processo de ensino-aprendizagem instituído em ambientes educativos formais e não formais; parâmetros, planejamento e abordagens metodológicas do ensino da Dança; organização e elaboração de planejamento de ensino e de aprendizagem em dança; estágio supervisionado em Dança; e, formação de professores capazes de entrelaçar a prática artística à prática pedagógica.

Já a Extensão Universitária apresenta-se como um veículo capaz de transformar o saber acadêmico em um bem público, a que todos podem ter acesso, e estabelecer parcerias com a sociedade, para a construção de um projeto que traga dignidade de vida a todas as pessoas. A extensão é igualmente capaz de transformar conhecimento em sabedoria e de ser uma espécie de tempero ético que dá sabor ao ensino e á pesquisa (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2001).

Fotografia 6 – Fundamentos Básicos do *Breaking*



Fotografia: Kilma Farias

Fonte: Portfólio do Projeto MoveMente

Nessa perspectiva de trabalho, o firme propósito do Curso de Licenciatura em Dança e do MoveMente é de incrementar o diálogo com a sociedade ao seu entorno, visando estimular ações para a inserção social e contribuir para a redução das diferenças sociais regionais, sobretudo aquelas decorrentes da falta de acesso ao conhecimento sistematizado, bem como a formação de cidadãos mais sensíveis aos problemas que os circundam e não apenas se voltar para a área da dança enquanto entretenimento e lazer, mas demonstrar que através dela muitas questões sociais podem ser discutidas.

Percebe-se, então, que a troca de experiências e saberes entre universidade e cidade propiciada pela extensão é de extrema importância para a formação inicial e continuada tanto dos licenciandos em dança quanto dos profissionais da área envolvidos no Projeto, visto que já lecionam ou em breve lecionarão um ou mais estilos de dança para a comunidade universitária e geral.

Portanto, é por meio da articulação entre ensino-pesquisa-extensão que se incentiva o diálogo entre todos os participantes do Projeto, a fim de contribuir para a formação de profissionais sensíveis, criativos, reflexivos, críticos e conscientes, propiciando uma formação mais completa e significativa em dança.

## **MoveMente: refletindo sobre os caminhos percorridos**

Como visto, o projeto MoveMente surge com o intuito de potencializar os saberes de dança dos estudantes anteriores ao ingresso no Curso de Licenciatura em Dança. Normalmente, no primeiro ano do Curso os alunos questionam o porquê das disciplinas e não sabem como utilizar seus conteúdos em seu dia a dia, como transpor o conhecimento recente ao que já possuem. Esta dificuldade faz com que, muitas vezes, eles fiquem desmotivados e pensem que o que estão vendo em uma graduação – que é sonho de muitos que estão ali – não terá utilidade para o que já fazem. Tem-se a impressão de que são conhecimentos e vivências muito distantes, como se fossem retas paralelas, andam lado a lado, mas não se encontram.

Consequentemente, é importante desmistificar essas questões e mostrar ao aluno que há um leque de possibilidades para que ele usufrua do Curso em seu cotidiano e o contrário também. Contudo, isso não depende somente do corpo docente. O estudante precisa estar disponível para compreender as informações e tentar descobrir como aplicá-las criativamente. Há de se considerar que nem todos os licenciandos querem ser professores no ensino formal, muitos pretendem dar aulas em academias, projetos sociais, entre outros, mas ingressam na licenciatura para adquirir uma formação formal em dança. Claro que a Licenciatura em Dança pensa nesse outro lugar de ensino-aprendizagem e tenta, em suas disciplinas, orientar em relação ao campo não-formal, mas, o foco principal de atuação ainda é a escola, a Educação Básica.

Isso evidencia o pensamento de muitos alunos e na tentativa de demonstrar outras possibilidades e instrumentalizá-los para suas práticas dançantes é que surge o MoveMente. Como visto, a intenção do Projeto é potencializar os saberes que os alunos já possuíam e orientá-los em relação aos mesmos, além de incentivar práticas que articulem os conhecimentos recém-adquiridos aos adquiridos anteriormente.

Fotografia 7 – Dança Moderna e Processos de Criação



Fotografia: Kilma Farias

Fonte: **Portfólio do Projeto MoveMente**

Esse Projeto foi concebido para ser palco dos licenciandos em Dança, para atuarem como professores, mas também para serem alunos, tendo a oportunidade de vivenciarem e descobrirem outros estilos, prestigiando as demais aulas e contribuindo para a formação profissional dos colegas por meio das discussões e reflexões que surgem durante a atividade.

A ideia inicial era de que o Projeto fosse desenvolvido na sede do Curso de Licenciatura em Dança, contudo, devido a dificuldade em encontrar horários disponíveis para uso das salas, buscou-se por espaços alternativos em João Pessoa que pudessem ser usados. Assim, estabeleceu-se parceria com a FUNESC na finalidade de utilizar as

aloções do Espaço Cultural José Lins do Rego. Essa parceria foi fundamental para a divulgação e realização do MoveMente, visto que, por ser bem localizado, conseguiu acolher pessoas da comunidade de João Pessoa e região, e não apenas os estudantes do Curso. A mudança de local permitiu uma alteração positiva na concepção do Projeto, fazendo com que o foco da execução das aulas se voltasse para a comunidade, sendo esta múltipla, constituindo-se de adolescentes, adultos, idosos com conhecimentos prévios em um ou mais estilos de dança ou sem contato algum. Percebe-se que o público geral é quem mais participa das atividades, os acadêmicos do Curso costumam ser minoria e se voltam principalmente para o ato de lecionar.

O Projeto teve início em maio de 2015 e irá até dezembro deste ano, de acordo com o edital de extensão a que foi submetido – PROBEX 2015. Até então, já ofereceu cerca de 40 oficinas, atendendo a mais de 600 pessoas. Algumas das aulas desenvolvidas até o mês de setembro foram: Dança de Rua (*Breaking, House Dance, Freestyle*), Tribal Brasil, Balé Clássico, Jazz, Improvisação, Danças Brasileiras (Danças Indígenas Potiguaras, Coco, Cavalo Marinho, Frevo, Capoeira Angola), Dança na Escola, Dança do Ventre, Dança de Salão (Bachata, Kizomba, Forró, Zouk), Vídeodança, Dança para bebês, Stiletto, Composição Coreográfica, Dança Moderna, Corpo e Lugar, entre outras propostas.

Fotografia 8 – Canguru: Movimentando Pais e Filhos (Dança para bebês)



Fotografia: Kilma Farias

Fonte: Portfólio do Projeto MoveMente

Em apenas cinco meses de atuação o MoveMente tem conseguido desenvolver nos licenciandos de Dança metodologias e didáticas de ensino através de um processo relacional aluno-professor-contexto, envolvendo a teoria da dança na vivência do aluno de forma prática e potencializando as técnicas e saberes dos discentes adquiridos por meio da formação não-formal. Destaca-se também a relação entre as práticas educacionais e artísticas vivenciadas na Licenciatura em Dança junto às experiências profissionais anteriores ao Curso e a articulação das práticas de ensino vivenciadas no MoveMente com os estudos desenvolvidos dentro do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) – apoiados pela Capes. Observa-se que tem conseguido contribuir para a formação e manutenção do conhecimento em dança dos profissionais de João Pessoa e região, oferecendo aulas gratuitas e de qualidade de diversos estilos para a comunidade em geral.

Percebe-se, portanto, que o Projeto tem estimulado os acadêmicos à docência, sendo que, na maioria das vezes, eles é que se propõem a dar aulas, fazer proposições, escolher o tema, entre outros. Normalmente, o aluno que participa de uma oficina, volta em outras e sempre leva um amigo. Há relatos de pessoas que, por causa das vivências no MoveMente, pretendem realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingressarem no Curso de Licenciatura em Dança e, outros ainda, que dizem terem

gostado tanto que pensam em transferir de Curso. Ressalta-se que constantemente a equipe do Projeto tem sido convidada para participar de matérias em jornais impressos e televisivos. A FUNESC também convidou o MoveMente para fazer edições especiais na cidade de Cajazeiras-PB. Quanto aos professores-alunos, ministram oficina uma vez e já querem participar novamente, fazendo com que as datas dos encontros sejam fechadas rapidamente. Essas colocações demonstram a boa aceitação do Projeto e sua contribuição para a difusão da linguagem da dança no meio acadêmico e na sociedade, colaborando especialmente para a formação dos futuros licenciados em Dança.

## **Referências bibliográficas**

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Considerações em torno do ato de estudar. In: FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GOLDBERG, L. G. A semente resiliente: arte, docência, experiência e autoformação. In: PRIMO, R.; PARRA, D. (orgs). **Invenções do ensino em arte**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014.

MARQUES, I. A. **Linguagem da Dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MUNDIM, A. C. O ensino superior em dança: uma reflexão sobre estados experienciais. In: PRIMO, R.; PARRA, D. (orgs). **Invenções do ensino em arte**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014.

VICENTE, V.; SCHULZE, G.; SERPA, L. **Projeto pedagógico de curso**. Licenciatura em Dança. João Pessoa: UFPB, 2012.

### **Michelle Gabrielli**

Professora Assistente do Departamento de Artes Cênicas da UFPB. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Dança. Coordenadora do Prodocência e Pibid de Dança, Probex e Prolicen. Mestre em Letras, na área de Estudos Literários, pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Graduada em Dança, com habilitação em Bacharelado e Licenciatura Plena, pela UFV. <http://lattes.cnpq.br/6513322396302744>

### **Kilma Farias**

Possui graduação em Jornalismo pela Universidade Federal da Paraíba (1998). Aluna do mestrado em Ciências das Religiões UFPB e da Licenciatura em Dança também pela

UFPB. Bolsista de extensão (Projeto Movimento – Probex 2015). Membro do grupo de pesquisa NEPCênico. <http://lattes.cnpq.br/6837196114858588>



GT: Dança - Eixo Temático: Educação em Dança, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

## **VIDEODANÇA – METAMORFOSES DE LINGUAGENS DO MOVIMENTO-CORPORAL EM CORPO-MOVIMENTO-IMAGEM**

Mônica Cristina Mesquita de Souza  
(Instituto Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil)

### **RESUMO:**

O presente trabalho pretende através de uma revisão histórica da produção bibliográfica sobre videodança no Brasil, refletir sobre os conceitos, relações históricas e inter simbióticas entre as linguagens artísticas da dança e do audiovisual, bem como as questões de autoria na produção da videodança, que permitem uma construção de novos territórios e possibilidades de propostas pedagógicas para o ensino na área de Arte, tanto das linguagens da Dança quanto do Audiovisual.

**Palavras-chave:** Videodança. Hibridismo. Movimento-Corporal. Movimento-Imagem.

### **ABSTRACT:**

*This paper aims through a historical review of bibliographical production on video dance in Brazil, discusses concepts, historical relations and inter symbiotic between the artistic languages of dance and audiovisual as well as the questions of authorship in the production of video dance, which allow a construction of new territories and possibilities of pedagogical proposals for teaching in art area, both of the languages of dance as Audiovisual.*

**Key words:** Videodance, hybridism, Motion-Corporal, Motion-Image

## **INTRODUÇÃO**

Se por um lado o audiovisual é uma linguagem artística recente, com pouco mais de cem anos, a dança para muitos, é a mais antiga das artes (VIANA, 2005). Uma linguagem tem como base os movimentos corporais organizados em sequências significativas que “transcende à palavras” (GARAUDY, 1980). A dança é a arte do corpo em movimento (LABAN, 1979), ou o próprio “pensamento do corpo” (KATZ 1994). Entretanto apesar de ser uma arte antiga, a dança sempre teve uma

escrita efêmera, e durante muito tempo o registro da dança e do próprio movimento corporal ficou apenas na memória ou através de desenhos e pinturas, que não registravam o movimento de uma forma realista. Representando a dança de uma forma subjetiva. O cinema por sua vez, desde os primeiros experimentos com imagens sequenciais, já buscava um registro do movimento através de imagens, “do real”. O que é paradoxal, uma vez que o movimento cinematográfico é uma ilusão, pois a imagem que vemos na tela é sempre imóvel (BERNARDET, 1980). No audiovisual através do cinema por exemplo a história é contada em imagens (FIELD, 2001), enquanto na dança com o próprio corpo. Se a dança sempre foi marcada pelo seu caráter efêmero do movimento, e impossibilidade de uma escrita, o cinema já nasceu como registro do movimento em imagens. Pensar portanto, na união destas linguagens seria a suposição de uma parceria perfeita..

Na história da humanidade, as poéticas e todas as manifestações humanas sempre fizeram uso de algum tipo de tecnologia, que antes de tudo é a materialização de conhecimentos científicos de uma época (SOGABE, 2002). Na arte não é diferente. As tentativas de registro de imagens e do movimento corporal são tão antigas quanto o próprio homem, e foram evoluindo ao longo dos tempos. O nosso corpo é nossa razão de ser no mundo (PONTY, 1999). Portanto nada mais natural do que a representação do corpo na arte, e ainda como instrumento e linguagem da própria arte. Como acontece nas artes corporais cênicas como a dança, o circo e o teatro, onde o corpo é usado como suporte de expressão. Todavia dos rudimentares desenhos rupestres, aos vídeoclips e o bombardeio audiovisual exposto nas várias mídias atuais, muita coisa mudou. Com a invenção do cinematógrafo<sup>1</sup>, ampliam-se as possibilidades de registro do movimento corporal, principalmente porque com este suporte técnico, pode-se registrar e captar o corpo no seu deslocamento no espaço – a grafia do corpo. (NUNES, 2008).



Figura – 1 – *The Lumière's cinematographe - 1895*

Fonte: <http://www.institut-lumiere.org/english/lumiere/cinematographe.html>

<sup>1</sup> Máquina patenteada pelos irmãos Auguste e Louis Lumière, a qual filma e projeta imagens que reproduzem o movimento. O nome cinematógrafo passou a identificar a nova forma de expressão artística: cinema.

O século XX teve uma explosão de tecnologias e os artistas nesse novo contexto experimentaram essas tecnologias para explorar novos espaços/tempos e possibilidades de uso, ultrapassando as funções estabelecidas oficialmente pelos aparatos utilizados (SOGABE, 2012) e isso refletiu diretamente na arte de forma geral. Dança e Cinema representam diferentes linguagens artísticas, que apesar das suas especificidades próprias tem em comum suas respectivas relações com o movimento. A primeira vista parece haver uma harmonia perfeita e até complementar entre as linguagens da dança e do cinema, afinal ambas tem como matéria-prima o movimento, seja dos corpos em cena, seja das imagens na tela. Além disso o registro audiovisual parece ser a solução para a efemeridade do movimento da dança. Entretanto o encontro entre a dança e o cinema não é tão harmônico como parece. Parece haver algumas incompatibilidades entre o corpo que dança e o corpo que se mostra no filme (FEITOSA, 2010). E isso vai além das relações do movimento da dança; e do registro deste movimento em imagens pelo cinema ou das relações com sincronismo e velocidade do movimento entre o real e o virtual, e suas representações e relações em tempo-espaco, ou imagem-tempo (DELEUZE, 2005). “Filmar é recortar espacos”. (FEITOSA, 2010). E isso interfere no resultado final e original da própria dança pensada para a tela

No cinema a condução da narrativa é feita através de uma linguagem própria, onde a câmera conduz o espectador, através da montagem, planificações, ângulos e movimentos de câmera dentre outros elementos que direcionam o olhar de quem assiste. Já na dança o espectador vê a obra em um único quadro e tem mais autonomia na condução da observação, apreciação e interpretação do espetáculo e da obra ..O que reflete ainda nas relações de cada linguagem com o espectador.

O registro do movimento da dança pelo cinema, não é exatamente “real”. Apenas uma representação onde fotogramas parados movimentados em determinada velocidade dão uma ilusão de movimento. E entendemos aquilo como próximo de um registro de realidade. Mas se observarmos bem o movimento real e ao vivo, tem uma cadência diferente daquele apresentado na tela.

A arte contemporânea é marcada pela tensão entre fronteiras e hibridismo entre as linguagens. As relações entre o cinema e a dança são antigas. Mas não é restrita e não está restrita, a filmagem de um espetáculo de dança, ou como pensa o senso comum, aos filmes musicais (FIALHO, 2011). A linguagem humana, inclusive a artística tem se multiplicado. Já não apenas signos, mas hipersignos híbridos (SANTAELA, 2000). A vídeodança, objeto de estudo do presente trabalho é um exemplo de hibridismo entre duas linguagens artísticas distintas: dança e cinema, ou seja corporal e audiovisual. Neste contexto não podemos ignorar as especificidades próprias e signos do cinema e da dança no produto final da vídeodança. Mas como traduzir corpos coreografados do palco para a tela? (FEITOSA, 2010).

Na presente pesquisa foi utilizada como metodologia a revisão sistemática de dez artigos nacionais, dos últimos vinte anos. Os critérios de inclusão foram aqueles tratavam e discutiam as relações entre a dança e cinema, vídeodança, além das questões relativas à questões históricas e ao registro do movimento da dança em si, bem como das estéticas e tecnologias da transposição e transformação do movimento corporal em movimento imagem.



## RELAÇÕES ENTRE DANÇA E AUDIOVISUAL

A convergência entre o cinema e a dança ou movimento foi bem sincronizada desde o início. Coincidem, portanto, no fim do século XIX, com o nascimento da dança moderna e das primeiras cinematografias. Nos primeiros dez anos, Méliès, Lumière e Thomas Edison pareciam encantados com a possibilidade de o movimento ser captado e reproduzido. Dos anos de 1894 a 1912 datam os primeiros filmes de dança, todos mudos (SPANGHERO, 2003). As primeiras gravações de dança, eram bem simples, a câmera – fixa – captava os movimentos para reprodução, sem haver um processo de criação para a câmera ou uma coreografia específica para a tela (BASTOS, 2012). Já em 1894 o pioneiro Thomas Edison grava com uma câmera fixa a breve performance da famosa dançarina Annabelle Moore (*A Dança da Borboleta*), (FEITOSA, 2010).



Figura – 2 – Butterfly Dance - (1894)  
Directed by - William K.L. Dickson - Produced by: Edison Manufacturing Company  
Fonte: <http://www.chicagonitrate.com>

Durante vários anos o cinema ainda se utilizou da dança, através do subgênero musical. Porém não possuía ainda um caráter híbrido de “fronteiras entre linguagens” (SANTANA, 2003). Segundo Feitosa, Fred Astaire, por exemplo, o grande dançarino do cinema norte-americano, fazia questão que a câmera nunca focalizasse apenas seus pés, braços ou quadris, enquanto estivesse dançando. Para ele o efeito estético de sua coreografia dependia fundamentalmente de que o

espectador tivesse acesso a todo o seu corpo e não apenas a partes dele. Em diversos de seus filmes a câmera restringe-se a seguir seus passos como uma escrava fiel e submissa, em longos planos-sequência, (FEITOSA, 2010). A partir de 1927, com o advento do filme sonoro, centenas de filmes musicais foram realizados. A união do cinema com a dança se cristalizou numa fórmula de sucesso, onde a dança geralmente surgia submissa à imagem no filme musical (NUNES, 2008)



Figura – 3 – Still of Fred Astaire and Ginger Rogers in Dance Comigo (1938)  
Fonte: [http://www.imdb.com/media/rm2694164480/nm0000001?ref\\_=nm\\_mi\\_all\\_sf\\_33](http://www.imdb.com/media/rm2694164480/nm0000001?ref_=nm_mi_all_sf_33)

Porém, foi nos trabalhos experimentais desenvolvidos por Maya Deren, na década de 1940, que se percebeu uma interação diferente entre dança e cinema, a partir da sua primeira obra *Meshes of the Afternoon*, premiado no Festival de Cannes, em 1947, na categoria Filmes Experimentais. Os trabalhos de Deren receberam reconhecimento por unir a dança e o cinema e são hoje conhecidos como *dancefilm* ou *cinedance*. (BASTOS, 2012). “A partir de Maya Deren, ocorre uma mudança radical ao se propor uma interface tecnológica entre duas linguagens – o cinema e a dança – que não fosse apenas documentação, registro ou simplesmente entretenimento” (WOSNIAK, 2006, pp. 76- . (77). BASTOS, 2012). Percebe-se ainda uma adequação do enquadramento e planificação do cinema à estética que se quer mostrar da dança transformada em imagens.



Figura – 4 – Meshes of the Afternoon (1943)  
 Fonte: <http://impossibleobjectsmarfa.com/fragments/>

O coreógrafo americano Merce Cunningham (1919), também é uma referência imprescindível à investigação da dança com tecnologia e audiovisual. Desde a década de 1970, ele adaptou e criou danças para as telas de vídeo e cinema (SPANGHERO, 2003). Além dele de uma nova geração de coreógrafos como Steve Paxton e Yvonne Rainer, dentre outros, buscavam um corpo que experimenta novas escritas, em articulação com mediações tecnológicas, um corpo aberto para a interdisciplinaridade das artes (NUNES, 2008). Por sua maleabilidade e flexibilidade, o vídeo adapta-se com facilidade a múltiplas situações e espaços. O diálogo com as outras formas de arte gerou uma série de propostas híbridas, como as vídeo-instalações, o teatro multimídia ou a videodança. (ALONSO, Rodrigo. In: BRUM, Leonel e CALDAS, Paulo, 2007) (NUNES, 2008)

Atualmente, vivemos um “boom” da arte e cultura visual digital. A videodança tem é um ponto de convergência, de onde, a partir de mediações entre linguagens, emerge uma nova (SANTANA, 2003). Uma linguagem artística híbrida entre o audiovisual e a dança. Num processo de mistura de linguagens e cruzamento entre corpo e tecnologia comuns nas mais diversas manifestações da cultura contemporânea. (BASTOS, 2006).

### **ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE A PRODUÇÃO TÉCNICA QUE ABORDA A VIDEODANÇA E AS RELAÇÕES ENTRE O AUDIOVISUAL E DANÇA**

Filmar a dança implica levar em consideração a adaptação de um meio (dança real) para outro (a câmera, a tela). O que seria possível criar com a dança quando ela estivesse sendo incorporada em outro lugar (SPANGHERO, 2003). Dessa interação entre o cinema e vídeo quase que de forma simbiótica nasce a videodança. Surgida no início dos anos 70 como uma nova forma de videoarte, a videodança, longe de ser um registro da dança no palco, é uma forma de experimentação que conquistou domínios próprios, tanto territoriais quanto estéticos (SPANGHERO, 2003). Podemos verificar esta característica no caso da dança, onde a videodança não é apenas uma dança registrada em vídeo,

mas sim o diálogo do dançarino com o enquadramento da imagem como espaço de dança, da dança com as câmeras mostrando visões do corpo e do movimento não vistos antes, ou mesmo com a edição de filmes, criando uma montagem com cenas e construindo uma dança com as sequências criadas (MACHADO, 2007).

A videodança é uma linguagem híbrida, e não é apenas a filmagem de uma seqüência de movimentos de dança. Porém transformar o movimento corporal da dança em movimento imagem não é tão simples como parece. Parece haver uma dissincronia entre o movimento real e o que é gravado (FEITOSA, 2010). No Brasil, a pesquisadora e bailarina Analivia Cordeiro foi uma das pioneiras na linguagem da videodança. No seu Livro Nota Ana, ela propõe uma escrita eletrônica para o corpo, baseada no Método Laban (CORDEIRO, 1998).

No início do século XXI presenciamos uma popularização (e até um certo modismo) da videodança no Brasil. Esta linguagem, que emergiu das relações entre o cinema e a dança no século XX, não é nova no país (SOUZA, 2007). Pois conforme já foi dito Ana Livia Cordeiro desenvolveu obras que exploravam a relação entre dança e vídeo na década de 1970. Porém, só agora observamos maior atenção a esta linguagem (já popular em países da Europa e nos Estados Unidos) por parte de artistas, pesquisadores e instituições brasileiras. Apesar disso, encontramos ainda um número reduzido de publicações sobre este tema no país, o que pode levar a um empobrecimento de suas possibilidades de investigação, compreensão, pesquisa e troca de informações sobre o assunto e o que vem sendo produzido nessa área. Outro ponto que deve ser ressaltado é que na educação de forma geral a videodança ainda não teve o seu caráter pedagógico muito explorado e registrado.

Na videodança, existe claramente na condução dos trabalhos uma relação entre profissionais de linguagens diferentes, de um trabalho híbrido entre-linguagens. E isso nos faz questionar outro ponto que é a autoria da obra. Afinal quem seria o autor principal da obra. Existiria uma sobreposição de criação daquele que cria os movimentos para o que o registra e vice versa?

Os estudos analisados no presente trabalho tinham como foco a videodança, enquanto linguagem de arte híbrida decorrente da fusão das diferentes linguagens artísticas da dança com a do audiovisual. Através de narrativas distintas, muitos realizadores incorporam histórias ou fragmentos de histórias, multiplicando o potencial semântico das coreografias. Essa capacidade de condução de narrativa permite transcender a atratividade estritamente audiovisual da videodança e explorar seu potencial para encarnar história, explorar acontecimentos ou refletir sobre a realidade social, política ou cultural.. Um bom exemplo é o média-metragem “*The Cost of Living*”<sup>2</sup> (Inglaterra – 2004) (NUNES, 2008). Outro ponto também relevante é que a videodança não se trata, de uma simples junção entre um coreógrafo e um diretor de cinema. Se os dois - mantiverem um entendimento de ligação, fundamentado no discurso de rompimento de territórios, eles permanecerão presos em suas próprias áreas, reféns de leis que não pertencem à simbiose da dança e do vídeo. (SANTANA, 2006).

---

<sup>2</sup> *The Cost of Living* (2004) é um média metragem de Lloyd Newson, diretor da companhia britânica DV8 Physical Theatre, outras informações disponíveis na página do grupo <http://www.dv8.co.uk/>



Figura – 5 – “The Cost of Living” (2004)

Fonte: <http://dv8.co.uk/projects>

Em análise à “relação corpo-câmera”, há um eixo comum que perpassa a dança e o cinema: o movimento. “O cinema foi inventado para registrar o mundo em movimento” (ARMES, 1999, p. 41). E o corpo porta habilidades motoras que são inseparáveis de outras competências suas como as de raciocinar, emocionar-se, desenvolver linguagem (KATZ, 2001, p. 79) como por exemplo a dança (PONSO, 2011)

Os artigos pesquisados, destacam o caráter híbrido da videodança e não apenas a subordinação de uma linguagem à outra. Mesmo que ainda não haja um consenso ou uma definição objetiva, sabe-se que a videodança se apresenta como um meio expressivo em que se pode trabalhar diversos níveis diferentes de realidade, articulando-se com linhas associativas de imagens, simbolismos, metáforas, isto é, dramaturgias que exploram as especificidades de ambas as linguagens, o que o cinema visto de uma forma estendida (audiovisual) tem de próprio e o que a dança tem de próprio (NUNES, 2008) ao buscar alianças para o cinema e a dança.

## CONCLUSÃO

Um fato inicial nos chama atenção nessa pesquisa, é que dentro da amplitude de possibilidades hoje relacionada às novas tecnologias, ainda é carente a produção bibliográfica sobre videodança no Brasil. Sendo este ainda um campo fértil à pesquisa, investigação e experimentação na contemporaneidade, temática carente inclusive nas escolas que ainda desconsidera a amplitude das potencialidades pedagógicas deste tema. Projetos como o dança em foco e outros grupos de pesquisas em algumas universidades como a UFBA, vem fomentando a produção, pesquisa e divulgação da videodança no país. Nota-se também um

crescente números de realizadores e festivais. Em vários dos trabalhos pesquisados temos uma revisão história da videodança. Pioneiros estéticos como Maya Deren, Merce Cunningham, Analivia Cordeiro e Ivani Santana, são citados em vários artigos. Poucos artigos analisam espetáculos ou tratam especificamente do processo de criação do produto videodança. Ou mesmo análise e relatos de experiências sobre questões de construções estéticas e técnicas utilizadas na construção de espetáculos de dança para a tela. E dados mais técnicos sobre as características específicas das linguagens híbridas corporais e audiovisuais na videodança, que ocorreram durante o processo de criação e construção da obra. A grande maioria dos trabalhos se atém à questões históricas das linguagens do cinema e dança, muitas vezes até de forma independente.

A videodança pelo seu caráter híbrido está em um inter-território. Em alguns dos artigos selecionados, um dado interessante é sobre a formação também bem híbrida dos autores dos artigos selecionados, destacando os profissionais da área de Artes e Comunicação, onde o cinema e audiovisual ainda aparece como uma “sub-área” destas duas áreas diferentes. Os autores na sua maioria tem alguma formação e relação com a dança e/ou cinema. Outro ponto que convém mencionar é que sempre que surge uma nova linguagem percebe-se uma certa indefinição de que área de conhecimento ela pertence, e até uma busca de apropriações em si. Nota-se por exemplo nas falas de alguns autores que alguns profissionais da área de comunicação não consideram a videodança como uma forma de arte, mas sim de comunicação. Reconhecem porém o seu caráter híbrido com a arte, como nos discursos de GROTO & SILVA 2010. Aparece também como um campo ainda em construção e, por isso mesmo, não fechado a definições (CERBINO, 2011). A videodança é extremamente importante não só por propor experimentos de uma estética híbrida entre a dança e a linguagem audiovisual. Bem como a aplicação das novas tecnologias da atualidade. Mas também pelo seu importante papel no registro para a dança. Que contribui para a democratização e acesso à fruição, estudo e ensino da dança e do cinema ao mesmo tempo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Ana Paula Nunes de . **Cinema e Dança uma constante negociação entre duas linguagens**. In: VI Congresso Nacional de História da Mídia, 2008, Niterói. VI Congresso Nacional de História da Mídia, 2008.

ACOSTA, Antonieta. **Dança e Cinema: Algumas Aproximações**. Revista dos Mestrados do Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes – PPGA UFF 2012. Disponível em [http://www.uff.br/gambiarra/edicao\\_04/pdf/Gambiarra\\_4\\_pag\\_22\\_28.pdf](http://www.uff.br/gambiarra/edicao_04/pdf/Gambiarra_4_pag_22_28.pdf). Acessado em 10 de fevereiro de 2013

AUMONT, Jacques. **A estética do filme**. São Paulo: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **As teorias dos cineastas**. Campinas, SP: Papirus. 2004.

\_\_\_\_\_. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1993

BASTOS, Dorotea. **Coreocinema: Maya Deren eo Cinema Experimental de Dança**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Recife - PE – 14 a 16/06/2012 Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2012/resumos/R32-1204-1.pdf>. Acesso 22 de janeiro de 2013.

BASTOS, Marcus. **6 Propostas para os próximos minutos**. 2006. Disponível em <http://netart.incubadora.fapesp.br/portal/Members/mbastos/6%20propostas>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2013.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema?** São Paulo: Brasiliense, 1980

CALDAS, Paulo. **“Poéticas do movimento: interfaces”**. In: *Dança em foco*, vol. 4: Dança na tela. Rio de Janeiro: Contra Capa/Oi Futuro, 2009.

CERBINO, Beatriz; MENDONÇA, Leandro. **Considerações sobre as relações entre autoria, dança, cinema e videodança** | Considerations on the relationship between authorship, dance, film and videodance. **Liinc em Revista**, v. 7, n. 2, 2011. Disponível em <http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/view/435>, Acesso 22 de janeiro de 2013.

CORDEIRO, Analivia. **Nota Ana: a escrita eletrônica do corpo baseada no método Laban**, São Paulo: Anablume Fapesp. 1998.

DA SILVA, Diego; GROTTTO, Valdair. **Vídeo, Dança e Comunicação e suas ligações com mídia**. Comunicação XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste – Goiânia – GO. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/centrooeste2010/resumos/R21-0024-1.pdf>. Acesso 23 de fevereiro de 2013

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo: cinema 2**. Brasiliense, 2005.

FEITOSA, Charles. (2010) **Traduções do Corpo na Dança e no Cinema**. Disponível em <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1367/1139> . Acesso 22 de janeiro de 2013.

FIALHO, Roberto Basílio – **Corpinterface: Relações entre Corpo e Imagem na Cena Contemporânea de Dança**, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Dança da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, – Salvador, 2011.

FIELD, Syd. **Manual do Roteiro** . Trad. Alvaro Ramos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

KATZ, Helena. **Um, dois, três. A Dança é o pensamento do corpo.** 1994. 191f. Tese (Doutorado) - Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LABAN, Rudolf: **O Domínio do Movimento** – Ed. Organizada por Lisa Ulmann; Tradução de Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Silva Mourão Netto; São Paulo: Summus, 1978.

LEVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência** – O Futuro do Pensamento na Era da Informática. Rio de Janeiro, Editora 34, 1ª. Ed. 1994.

LUZ, Liliane. **O Hibridismo e a Dança.** VII Encontro Nacional de História da Mídia – Mídia Alternativa e Alternativa Midiáticas, 2009. Disponível em <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/7o-encontro-2009-1/O%20HIBRIDISMO%20E%20A%20DANCA.pdf> . Acesso em 20 de fevereiro de 2013.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia.** São Paulo: Jorge Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pre-cinemas & pos-cinemas.** Campinas: Papirus, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice, **Fenomenologia da Percepção**, Martins Fontes, São Paulo, 1999.

NUNES, Ana Paula; Da Mídia ao Audiovisual, GT História. **Cinema e dança—uma constante negociação entre duas linguagens.** Alcar – Associação Brasileira da História da Mídia, 6º Encontro, 2008. Disponível em <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/6o-encontro-2008-1/Cinema%20e%20danca.pdf>. Acesso 22 de fevereiro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Cultura e Miatização na relação do cinema com a dança.** IV ENECULT- Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil, 2008.

PONSO, Luciana Cao. **Esboços do dançar o impossível: o tempo e o espaço da dança redimensionados no cinema de 1930.** Rio de Janeiro: UFF; Mestranda; Ana Beatriz Fernandes Cerbino. Bailarina e Pesquisadora. VI Reunião Científica da Abrace – Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas – Porto Alegre – 2011 Disponível em <http://www.portalabrace.org/vireuniao/pesquisadanca/1.%20PONSO,%20Luciana%20Cao.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2013

SANTAELLA, Lucia. **Cultura das mídias.** Experimento, 2000.

SANTANA, Ivani. **(Sopa de) Carne, Osso e Silício: as metáforas (ocultas) na dança-tecnologia.** Doutorado em Comunicação e Semiótica. São Paulo, SP: PUC,2003.



\_\_\_\_\_. **Esqueçam as fronteiras! Videodança: ponto de convergência da dança na cultura digital.** In: *Dança em Foco* v.1: dança e tecnologia / curadores: Paulo Caldas e Leonel Brum ; tradução:Carla Branco... {et al.}. – Rio de Janeiro: Instituto Telemar, 2006.

SOUZA, Isabel Carvalho de. **Especificidades da Videodança: o hibridismo, experiência tecnestésica e individualidade no trabalho de jovens criadores brasileiros.** E-com, v. 2, n. 1, 2008. Disponível em <http://revistas.unibh.br/index.php/ecom/article/view/504/289>. Acesso 22 de janeiro de 2013.

SOGABE, Milton. **Arte e Mídia: por uma integração das linguagens.** Arte e Cultura: estudos interdisciplinares II. São Paulo: Annablume. 2002.

SOGABE, Milton & LEONTE Rosângela , **Poética, Linguagens e Mídias**, São Paulo, Unesp, 2012.

SPANGHERO, Maíra. **A dança dos encéfalos acesos** — São Paulo: Itaú Cultural, 2003

SCHULZE, Guilherme Barbosa. **Um olhar sobre videodança em dimensões.** In: Congresso da Abrace. 2010.

VIANNA, Klauss. **Dança**,. Summus Editorial, 2005.

## **CURRÍCULO DO AUTOR**

### **Monica Cristina Mesquita de Souza**

Atriz e Professora da área de Artes (Teatro, Cinema e Expressão corporal), graduada em Artes-Teatro, posgraduada em Dança e Consciência Corporal e Cinema e Linguagem Audiovisual. Docente do Instituto Federal Fluminense – RJ, Coordenadora do Núcleo de Pesquisas Experimentações e Práticas em Artes Corporais Cênicas - Dança, Teatro e Circo (Teatro Físico) <http://lattes.cnpq.br/5046296162139611>



GT: Dança

Eixo Temático: Dança e inclusão social

## A DANÇA COMO UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A INCLUSÃO SOCIAL

Fanny Aparecida Condé Teixeira (UFV, MG, Brasil)

Evanize Kelli Siviero Romarco (UFV, MG, Brasil)

### RESUMO

Este presente artigo busca verificar como a dança, assim como os estudos de movimento realizados por Laban, podem colaborar para a inclusão social de pessoas com Paralisia Cerebral. A dança educativa propõe uma forma de educar através do movimento corporal consciente, da experimentação e da valorização das diferenças. Considerando um corpo cheio de especificidades, acredita-se que a dança seja um caminho possível para a inclusão das pessoas com paralisia cerebral na sociedade.

A coleta de dados foi realizada por meio de um levantamento bibliográfico sobre o tema em banco de dados disponíveis *online*, revistas, artigos e livros. Para dar suporte à discussão e reflexão foram estudados os tipos de Paralisias Cerebrais existentes e suas manifestações clínicas, os princípios da dança educação e os estudos do movimento de Laban. Durante a elaboração do artigo foram encontradas poucas pesquisas com essa interface entre a dança e a inclusão social, especialmente envolvendo pessoas com paralisia cerebral, foco deste estudo. Nesse sentido, este artigo pretende colaborar para a ampliação e incentivo à pesquisa nessa área de conhecimento e apresentar a dança como uma possibilidade de inclusão social de pessoas com paralisia cerebral.

**Palavras-chave:** Dança, Paralisia Cerebral, Inclusão Social.

### ABSTRACT

*This paper has the aim to verify how the dance and the movement studies made by Laban can collaborate to the social inclusion of people with cerebral palsy. The educative dance proposes an education through a conscious corporal movement, experimentation and valorization of differences. Considering a body full of specificities, it is believed that the dance be a possible way of inclusion of individuals with cerebral palsy on society.*

*The data acquisition was performed by means of a literature review on the topic available in online databases, journals, papers and books. For discussion and reflection, we study the*

*cerebral palsy types and its clinical manifestation, the principle of educational dance and the movement studies made by Laban. Little was found on the perspective of dance and social inclusion, especially involving subjects with, cerebral palsy. Thus, this paper intends to contribute to the expansion and promotion of research in this area and present the dance as a possibility for social inclusion of people with cerebral palsy.*

**Keywords:** Dance, Cerebral Palsy, Social Inclusion.

## 1. Introdução

A expressão corporal é uma das formas de comunicação mais antigas utilizada pelo homem. “Desde os tempos primitivos que a dança veio possibilitar que o corpo se expresse livremente e faça transparecer para o exterior a interioridade de cada indivíduo” (REBELO, 2014, p. 37). Ao longo do tempo a dança passou a fazer parte do cotidiano de diferentes povos, assumindo variadas funções e significados em rituais religiosos, jogos olímpicos, teatros e manifestações artístico-culturais.

Através das ideias e estudos de Laban (1990) a dança foi aos poucos sendo relacionada também ao processo de ensino-aprendizagem. A dança educativa traz como proposta educar através do movimento corporal. Segundo Rebelo (2014, p. 39), a dança permite a aplicação de processos criativos trazendo a possibilidade de uma educação transformadora que permite aos seus praticantes se descobrirem através da “exploração do próprio corpo e das qualidades de movimento”. Nesse sentido, podemos encontrar nos estudos de movimento iniciados por Laban uma base teórico/prático para o processo de aprendizagem através do corpo.

Segundo Miranda (2003, p. 222), as teorias desenvolvidas por Laban se constituem em uma “escola de pensamento”, a qual percebe o movimento como algo sempre presente nas atividades diárias do ser humano e compreende que este movimento está em contínuo processo de modificações.

Laban observou que estas mudanças, embora contínuas, seguiam determinada ordem e se organizavam em determinados padrões individuais, numa espécie de partitura musical do corpo, que permitiria um acesso criativo aos objetos de observação (incluindo aqui a dinâmica observador/observado) e múltiplas interpretações teórico/corporais. (MIRANDA, 2003, p. 222)

Portanto, a proposta de Laban é a experimentação, observação, identificação e apreciação do movimento, permitindo novos conhecimentos, sem condicioná-lo aos sentidos já preestabelecidos. A finalidade da observação não é descrever o movimento ou interpretar o observado, mas sim proporcionar um momento para pensamento inclusivo e de pesquisa teórica em torno das especificidades do sujeito. Essa é uma das características marcantes em seus estudos: a valorização das diferenças durante o processo de criação. Laban respeita a individualidade de cada sujeito e entende as peculiaridades como um fator que enriquecedor do processo de criação. (MIRANDA, 2003)

Desse modo, esse pensamento vai ao encontro do processo de valorização das diferenças, permitindo que variados corpos convivam e interajam corporalmente.

O sistema de alteridade a que somos expostos pelos corpos viventes e virtuais que transitam na arte nos devolve, de certa forma, a humanidade. Porque a dança permite visibilidade extrema ao corpo em seus modos de representação, ela se apresenta como lugar privilegiado para reflexões em torno das identidades possíveis a um corpo estético e, no caso mais específico exposto neste texto, o de pessoas com necessidades especiais. (NUNES, 2005, p. 46).

Dentro dos diferentes tipos de deficiência, esse estudo se delimita à deficiência física, mais especificamente a Paralisia Cerebral (PC). Segundo Geoffrey Miller (2002), a Paralisia Cerebral é um termo que detona uma série heterogênea de síndromes clínicas caracterizadas por ações motoras e mecanismos posturais atípicos. Estas síndromes são causadas por anormalidades neuropatológicas não progressivas no cérebro em desenvolvimento. Porém, o aparecimento das lesões neuropatológicas e suas expressões clínicas podem mudar à medida que o cérebro se torna maduro, ou seja, as síndromes podem se agravar comprometendo o sistema neuromotor, cognitivo entre outros sistemas orgânicos (MILLER, 2002, p. 01).

As síndromes de PC são classificadas de acordo com o tipo e localização da anomalia motora. As várias formas podem ser divididas em espásticas, discinéticas, atáxicas, atômicas e mistas. Todas as síndromes de PC são caracterizadas, de alguma forma por distúrbios motores e posturais, de modo que um movimento voluntário que normalmente “é complexo coordenado e variado torna-se descoordenado, estereotipado e limitado” (MILLER, 2002, p. 01).

Pensando no perfil do PC vemos um corpo cheio de especificidades que carrega uma história, uma vida à margem da sociedade por quem o percebe pela deficiência e não como indivíduo. Ainda hoje a sociedade apresenta diversas deficiências que impedem uma verdadeira inclusão social. Entender que o esse processo é algo muito maior, que envolve a leitura e a compreensão do ser e dos diferentes corpos, com suas qualidades e potencialidades, independente de suas deficiências, é de grande importância para que consigamos estabelecer elos de diálogos e vantagens.

Segundo Rebelo (2014), está havendo mudança na forma de se ver o corpo e a dança tem se tornado um dos meios artísticos que vem promovendo a convivência entre os diferentes corpos.

As especificidades de cada corpo vão conquistando o seu lugar e, encarando cada corpo como sendo único, a sua forma de expressão também passa a ser única, valorizando-se a expressão pessoal e a diversidade que acarreta. A dança tem vindo a assumir uma posição-chave no panorama da inclusão do indivíduo que é diferente na sociedade, em conformidade com o maior destaque que esta problemática tem assumido na sociedade atual (REBELO, 2014, p. 41).

Diante disso, esse estudo, através de revisão bibliográfica sobre os assuntos envolvidos em questão, busca investigar como a dança em diálogo com as propostas de movimento de Laban pode colaborar para da inclusão social de pessoas com Paralisia Cerebral.

## 2. Referencial teórico

### 2.1. Dança: o corpo em movimento

#### 2.1.1. O Sistema Laban/Bartenieff

“O Sistema Laban/Bartenieff permite a análise, performance, observação e registro – descrição e notação – do movimento humano” (FERNANDES, 2006, p. 34). Segundo Cohen (1978), existem duas vertentes no Sistema Laban: a Labanotação (Labanotation) e a Labananálise (Labananalysis ou Laban Movement Analysis – LMA). A Labanotação é utilizada para realizar o registro da coreografia, a partir das variáveis peso, nível e direção no espaço, tempo e ritmo do movimento. Já a Labananálise ou LMA aponta aspectos mais qualitativos do movimento, podendo funcionar como uma estrutura para improvisação na sala de aula.

[...] o aluno explora cada conceito de movimento coreograficamente, e aprende seu registro escrito, sendo simultaneamente o criador, o performer e o responsável por anotar o que é relevante em cada movimento criado. Isto desenvolve a consciência corporal sem dissociar corpo e mente, sensação física e processo cognitivo (FERNANDES, 2006, p. 36).

Por meio da Labananálise pode-se identificar não somente as características coreográficas, mas também torna-se possível identificar, descrever e transformar características da imagem corporal, pois o movimento traz qualidades referentes à personalidade da pessoa e de como essa se relaciona com o meio. Trata-se de uma relação entre estética e terapia que permite ao ator descobrir suas preferências de movimento, valorizando-as e possibilitando o enfrentamento de limites e preconceito em relação a sua autoimagem em um processo desafiante (FERNANDES, 2006).

Nos estudos desenvolvidos por Laban, a expressividade está relacionada a quatro fatores: fluxo, espaço, peso e tempo. Essas qualidades variam entre duas polaridades de cada fator. A polaridade condensada tem um fluxo contido, espaço direto, peso forte e tempo acelerado. Já a polaridade entregue possui fluxo livre, espaço indireto, peso leve e tempo desacelerado (FERNANDES, 2006).

O fator fluxo faz referência à tensão muscular realizada para deixar fluir o movimento (fluxo livre) ou para contê-lo (movimento controlado). Ambos os fluxos livre e controlado exigem uma tensão muscular, mas “é a relação entre esses músculos tensos, ao invés da presença de tensão no corpo, que determina a qualidade do fluxo” (C. DELL, 1997, p. 10). O fluxo relaciona-se com o “como” do movimento, e é o primeiro a se desenvolver, servindo de base para os outros (FERNANDES, 2006).

Segundo Laban (1978, p. 48), o controle da fluência está diretamente “relacionado ao controle dos movimentos das partes do corpo”. Laban explica que os movimentos originados no centro do corpo (troco) e posteriormente se expandem para as extremidades (membros), tendem a possuir uma fluência mais livre. Por outro lado, as ações que se originam nas extremidades do corpo e fluem para o tronco, geralmente tem uma fluência mais controlada. Ele cita as ações talhar (originalmente slashing) e pressionar (pressing) respectivamente, como exemplos das diferentes fluências. Segundo Laban, o movimento de talhar com as extremidades do corpo se iniciam no centro do tronco passando seguindo caminho até os membros. Já a ação

de pressionar pode ser sentida primeiramente nos dedos, mãos e braços, ombros, até chegar ao centro do copo (LABAN, 1978).

Independente se a fluência do movimento seja livre ou controlada, a ação é originada por um fator comum, o “esforço”. O esforço está presente em toda e qualquer ação humana e se manifesta por meio dos elementos Peso, Tempo, Espaço e Fluência, podendo ser voluntário ou involuntário. A percepção do esforço para a ação corporal é tão visível para nós que não podemos apenas vê-la, mas também imaginá-la. Quando imaginamos uma pessoa cantando, por exemplo, conseguimos visualizar o esforço realizado para tão ação. Esse fato é de grande importância para o ator-dançarino que pode utilizar descrições de movimento para lhe inspirar a imaginação (LABAN, 1978).

O fator espaço refere-se à atenção aplicada ao ambiente ao movimentar-se. Se o foco consiste em um único ponto, trata-se de um foco direto, mas se há vários pontos de atenção ao mesmo tempo, torna-se um foco indireto. O foco indireto não significa pouca atenção ao ambiente, o que ocorre quando não há nenhum foco. O espaço proporciona a comunicação, contato e relação com o outro e com o ambiente (RENGEL, 2003). Este fator está relacionado com o “onde” do movimento (FERNANDES, 2006).

O fator peso refere-se à variação da força ao realizar o movimento. Esse fator “relaciona-se com o “o quê” do movimento, a sensação, a intenção ao realiza-lo.” (FERNANDES, 2006, p. 130). O peso leve apresenta movimentos suaves, para cima, já o peso firme, apresenta movimentos de firmeza e resistência, para baixo (RENGEL, 2003 apud ROSSI 2014).

O fator tempo refere-se à uma variação na velocidade do movimento, tornando-o mais rápido ou mais devagar. Esse fator se relaciona com o “quando” do movimento. Os sistemas endócrino e nervoso estão diretamente envolvidos com essa qualidade de apressar-se (aceleração), ou regredir/ paralisar (desaceleração) (FERNANDES, 2006).

Portanto, cada fator é composto pelas seguintes variações: peso varia entre forte/pesado e leve/fraco; já o fator tempo está relacionado à duração do movimento: se a duração é longa, o tempo é lento, e se a duração for curta, o tempo é rápido; o componente espaço se refere ao lugar que ocupamos e o fator fluência é a sensação do movimento (RENGEL, 2003; LABAN, 1978).

A partir da combinação dos três fatores espaço, peso e tempo (excluindo o fator fluxo), podemos encontrar as oito Ações Básicas de Expressividade (Basic Effort Actions). São elas: Flutuar – indireto, leve, desacelerado; Socar – direto, forte, acelerado; Deslizar – direto, leve, desacelerado; Açoitar – indireto, forte, acelerado; Pontuar – direto, leve, acelerado; Torcer – indireto, forte, desacelerado; Espanar – indireto, leve acelerado; Pressionar – direto, forte, desacelerado (FERNANDES, 2006, p. 153-154).

As oito ações básicas de esforço representam uma ordenação dentre as combinações possíveis dos elementos Peso, Tempo, e Espaço, a qual é estabelecida de acordo com duas atitudes mentais principais que envolvem, por um lado, uma função objetiva e, por outro, a sensação do movimento (LABAN, 1978, p. 117).

O princípio “a expressividade para a conexão corporal” trata-se do uso das oito Ações Básicas de Expressividade para criar conexões entre diferentes partes do corpo. Podemos variar a qualidade de apenas um fator e criar uma diversidade de movimentos em busca de uma maior expressividade e conexão entre as partes do corpo. “Essa dinamicidade facilita a execução de cada exercício, numa pesquisa de variações e possibilidades, ampliando as habilidades expressivas do ator-dançarino” (FERNANDES, 2006, p. 69).

Além desses conceitos, Laban traz o termo Cinesfera para se referir ao espaço físico tridimensional ao redor do corpo que possa ser alcançado pelos membros ao serem estendidos em quaisquer direções, sem que haja deslocamentos. A Cinesfera, ou espaço pessoal, pode aumentar ou diminuir ao redor do corpo, como uma “bolha elástica”, dependendo da disposição corporal e do o espaço Interpessoal (FERNANDES, 2006, p. 184).

Ao mover-se no espaço o corpo cria linha e formas que vão demarcando seus movimentos e modificando o desenho de sua Cinesfera. Laban utiliza cinco figuras geométricas para elaborar princípios do movimento no espaço. Através de alguns pontos organizados nessas figuras geométricas Laban criou uma relação entre espaço e corpo que permite descrever e explorar as direções do movimento (FERNANDES, 2006).

Além disso, o movimento pode ser realizado em três níveis do espaço: nível baixo, médio e alto. Experimentamos o nível baixo através de rolamentos, ao deitarmos, ao engatinharmos, ou seja, ao nos movimentarmos próximos ao solo. O nível alto é quando nos mantemos em pé ou saltamos. E o nível intermediário pode ser compreendido como o meio termo entre estar em pé e deitado (ROSSI, 2014).

O Sistema Laban/Bartenieff traz o conceito das chamadas Conexões Ósseas. Essas conexões são linhas imaginárias que conectam diferentes regiões ósseas, são elas: Cabeça-Cauda; Ísquios-Calcanhares; Cabeça-Escápula; Cauda-Calcanhares; Ritmo Pélvico-Femoral; Ritmo Escápulo-Umeral; Cabeça-Calcanhares; Cabeça-Escápulas-Cauda; Trocanter-Trocanter; Trocanteres-Cauda-Símfise Púbica; Ísquios-Cauda- Símfise Púbica; Escápula-Escápula; Escápulas-Mãos; Cabeça-Mãos (FERNANDES, 2006, p. 63). Essas linhas imaginárias ligam dois pontos e são sempre retas e flexíveis. As linhas são interligadas umas às outras formando figuras geométricas.

Segundo Pforsich, existem dez princípios criados por Bartenieff e seus discípulos nos quais sua técnica é baseada. Apenas três desses princípios foram julgados importantes para a pesquisa em questão, são eles: a respiração como suporte do movimento corporal, a transferência de peso para a locomoção e a expressividade para a conexão corporal.

Um dos princípios de movimento de Bartenieff é a “respiração como suporte do movimento corporal”. Os exercícios de Bartenieff são baseados na respiração abdominal e a maioria dos movimentos são realizados no momento da expiração. Todo movimento acontece de acordo com a respiração. “O processo respiratório estimula os músculos profundos do abdômen e pélvis, facilitando toda a movimentação” (FERNANDES, 2006, p. 53).

O Iliopsoas é o músculo mais importante na Técnica de Bartenieff. Ele é constituído de dois músculos de diferentes: ilíaco (com origem no quadril) e o psoas maior (com origem na coluna vertebral).

Na inspiração, o ator-dançarino se prepara para o movimento, expandindo e permitindo a respiração profunda. Na expiração, usa o diafragma para engajar o Iliopsoas e o Quadrado Lombar numa Corrente de Movimento até os músculos profundos do quadril. Esse suporte facilita toda a transferência de peso corporal, desde a simples flexão coxofemoral até a mudança de nível, sentado levantado, caminhando, interagindo com o espaço tridimensional e de volta ao chão (FERNANDES, 2006, p. 53).

Outro princípio do movimento de Berteniéff é “a transferência de peso para a locomoção”. Esse princípio relaciona o peso corporal e seu deslocamento no espaço, e sua relação com a gravidade. “[...] cria-se uma dinâmica entre a pélvis (Centro de Peso) e o tórax (Centro de Levitação), alternando a iniciação do movimento a partir de um e seguido pelo outro, ou do dois simultaneamente” (FERNANDES, 2006, p. 67).

### **2.1.2. A Dança Educativa**

Segundo Nunes (2003, p. 33), pesquisar o nosso corpo é reeducar os sentidos, os sentimentos e a própria razão. É um momento de ressignificação do corpo como meio cada vez mais importante para o processo educativo. A autora também fala sobre a relevância da conscientização do corpo sobre a aprendizagem de qualquer técnica corporal. Na dança educação, esse processo de conscientização do corpo, de suas tensões, necessidades e bloqueios, acontece através de movimentos pequenos e simples, mas que proporcionam um importante trabalho de sensibilização.

Para Nunes (2003, p. 34), “dançar sentindo e pensando” é a melhor forma de experimentar uma maior consciência do corpo. Dançar com pensamento livre é permitir-se experimentar, perceber o corpo em seus detalhes, sentir os ossos e como esses se comportam durante o movimento, é investigar a amplitude das articulações, é estar disponível para se desafiar e se descobrir.

Segundo Barreto (1998 apud REBELO, 2014, p. 108), a dança pode provocar o desejo de experimentar algo novo para “além das suas vivências e sensações cotidianas”, e aponta a dança como um “fenômeno da expressão humana”. Segundo Rebelo (2014, p. 108), os benefícios da dança são relativos ao trabalho com “a criatividade e as suas implicações sociais”, levando o praticante à descoberta de si mesmo e do ambiente a sua volta, possibilitando romper as barreiras dos preconceitos arraigados na sociedade.

A dança educativa revela a alegria de se descobrir, através da exploração do próprio corpo e das qualidades de movimento. [...] Uma vez entendida a riqueza das possibilidades de movimento de uma pessoa, torna-se impossível reduzir o ensino da dança a uma mera e simples repetição de alguns passos e gestos (REBELO, 2014, p. 39).

Dessa forma, a dança educativa traz uma proposta que acolhe as mais variadas possibilidades. Apoiando-se nos estudos de Laban que propõe a dança para todos, abre espaço para uma auto pesquisa do corpo em sua totalidade, e esse corpo enquanto meio de investigação, não possui barreiras, pois a intensão é reconstruir



conceitos já existentes. Não há certo ou errado, afinal, trata-se da sua experimentação.

## **2.2. Paralisia Cerebral**

O termo Paralisia Cerebral (PC) é utilizado, atualmente, para indicar uma lesão medular que causa ações motoras e mecanismos posturais anormais. De acordo com literatura médica, o índice de PC é de aproximadamente 2,5 por 1.000 partos de crianças vivas. Essa síndrome é resultante de lesões nos moto-neurónios superiores, no cérebro em desenvolvimento, que regulam a função neuromuscular.

Todas as síndromes de PC são caracterizadas, de alguma forma, por distúrbios motores e posturais. Em indivíduos com maior agravamento a tentativa de realização de um movimento voluntário “pode provocar um reflexo primitivo, a contração de músculos agonistas e antagonistas e movimentos de massa. Movimentos discretos podem ser impossíveis.” (MILLER, 2002, p. 01). Nesses casos, a pessoa geralmente não consegue dissociar o movimento de algumas partes do corpo como punhos e dedos, por exemplo, movimentando-as simultaneamente. Mesmo os movimentos simples e inconscientes requerem esforço e concentração das pessoas com PC.

De acordo com a literatura médica, todas as síndromes ficam mais evidenciadas a partir dos 5 anos de idade. A maioria dos pacientes acometidos pela PC tem uma expectativa longa, apenas nos casos de deficiências múltiplas podem haver exceções.

As síndromes de PC são classificadas de acordo com o a área do cérebro que foi afetada e a localização das lesões. Segundo Geoffrey Miller, as diferentes formas podem ser divididas em:

### **2.2.1. Tipos de Paralisia Cerebral**

#### **2.2.1.1. Síndromes Espásticas**

Segundo Geoffrey Miller, as síndromes espásticas podem ser simétricas ou assimétricas, e podem comprometer as pernas (diplegia), somente três membros ou apenas um membro de qualquer lado do corpo. Essa síndrome é caracterizada pela ocorrência de uma lesão no primeiro neurônio motor superior, provocando o aumento do tônus. Suas características são: hipertonia espástica, hiperreflexia, coordenação motora fina debilitada, dificuldade no isolamento de movimentos singulares e padrões motores anormais.

As síndromes de PC espástica são classificadas de acordo com os locais de manifestação dos sinais anormais do neurônio motor superior. A diplegia aspástica é caracterizada por um maior comprometimento dos membros inferiores comparados aos membros superiores. Já na quadriplegia há um comprometimento igual ou maior dos membros superiores. E na hemiplegia há o comprometimento de apenas um dos lados do corpo (MILLER, 2002).

Segundo Rebelo (2014), na PC espástica também é comum ocorrerem problemas perceptivos, principalmente sobre noção espacial. De acordo com a

funcionalidade da criança e em função da gravidade da deficiência, podem ser classificadas em discreta, leve, moderada ou grave.

### **2.2.1.2. Síndromes Discinéticas**

As síndromes discinéticas são caracterizadas por movimentos involuntários da atetose, coréia e distonia. Suas características são: hipotonia, retenção dos reflexos primitivos, tendência a babar, expressões faciais involuntárias e desenvolvimento psicomotor retardado. As características vão manifestando à medida que a criança se desenvolve (MILLER, 2002).

Na PC discinética, é comum a retenção dos reflexos primitivos e as caretas faciais. Os movimentos coreiformes são contraturas rápidas, irregulares e imprevisíveis de músculos individuais ou grupos musculares que comprometem a face, as partes proximais das extremidades e os dedos das mãos e dos pés. A coréia pode ser agravada com com estresse, excitação e febre (Idem).

Nesse tipo de síndrome, o tônus é variável. Durante a infância pode ocorrer hipotonia e, posteriormente, se houver desenvolvimento de uma hipertonia, ela será “tensional”, que poderá ser minimizada através de relaxamento ou mudanças posturais. “A tensão é definida como uma súbita hipertonia involuntária que afeta os músculos flexores e extensores. Os membros enrijecem quando se tenta movimentá-los ou sob o efeito de emoção.” (MILLER, 2002, p. 05).

### **2.2.1.3 Síndromes Atáxicas**

Esse grupo é clinicamente heterogêneo. A síndrome atáxica caracteriza-se por uma lesão no cerebelo, órgão responsável por coordenar e controlar nosso equilíbrio, postura e função motora. Segundo Geoffrey Miller (2002), desde o nascimento, a maior parte dos pacientes com a PC atáxica apresenta hipotonia muscular e retardo das habilidades motoras e da linguagem. Essas características podem ser regularmente observadas na marcha da criança devido instabilidade do tronco e das cinturas, escapular e pélvica. Com o tempo a ataxia melhora na maioria dos casos.

### **2.2.1.4 Síndromes Atônicas**

Pacientes com essa síndrome apresentam desenvolvimento extremamente lento e nunca ficam em pé ou caminham. É comum possuírem disgênese cerebral, microcefalia e profundo retardamento mental. O tônus é variável, “quando uma articulação é movimentada passivamente, acontece um aumento na resistência proporcional à quantidade de pressão aplicada.” (MILLER, 2002, p. 07). Apesar desse grupo já ser conhecido há vários anos ele raramente é mencionado nas classificações atuais.

## **2.2.2 Distúrbios associados**

As paralisias cerebrais são frequentemente acompanhadas por outros distúrbios da função cerebral. Os mais comuns são: “anomalias cognitivas, visuais, auditivas, linguísticas, sensitivas corticais, de atenção, de vigilância e comportamento” (Idem).

Segundo Rebelo (2014), a deficiência mental ocorre em aproximadamente 50% dos casos, e se dividem em diferentes níveis de acordo com o grau de comprometimento. Aproximadamente um terço dos pacientes desenvolve epilepsia, ocorrendo com maior frequência no período pré-escolar, podendo ser relacionada a outros problemas que apreendem o sujeito. As crianças com PC também podem apresentar dificuldades de aprendizagem, necessitando de recursos apropriados para não serem prejudicadas no processo de ensino. Ainda segundo a autora, podemos encontrar distúrbios como: escoliose, contraturas musculares, problemas odontológicos, salivação incontrolável, entre outros.

Crianças acometidas por paralisia cerebral têm maior probabilidade de apresentarem disfunções comportamentais e emocionais, a presença de deficiências físicas e intelectuais não exclui a disfunção psiquiátrica. Para Escoval (1992 apud REBELO, 2014), essas disfunções emocionais podem, muitas vezes, serem resultantes da necessidade de integração, portanto a atitude do meio torna-se importante, pois sua ação gera um conjunto de reações no sujeito e na forma que esse interage com o meio.

### 3. Metodologia

Esta pesquisa possui um carácter exploratório realizada por meio de um levantamento bibliográfico. Segundo os estudos de Gil (2007), a pesquisa exploratória tem o objetivo de maior aproximação com o problema para torna-lo mais explícito e possibilitar o levantamento de hipóteses. Pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas, análises de exemplos que facilitem a compreensão do fato ou fenômeno.

Foi feito um levantamento bibliográfico através das bases de dados disponíveis *online*, como *Scielo*, Google Acadêmico, LILACS, e Sistemas de bibliotecas universitárias, *sites* de literatura médica, além de revistas e livros dentro da temática pesquisada. Para a realização das pesquisas foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: “paralisia cerebral”, “dança”, “dança educação”, “sistema Laban”, “fatores do movimento”, “oito ações básicas da expressividade”, “dança e paralisia cerebral”, “inclusão social e dança”, “inclusão de pessoas com PC através da dança”. Também foram utilizados materiais impressos como livros, revistas e apostilas que abordam o assunto em questão. Após a coleta dos dados estes foram tratados qualitativamente, por meio da análise e síntese.

Após o levantamento bibliográfico aprofundado sobre cada temática envolvida neste estudo, foram feitas análises de artigos e periódicos que relacionavam os temas em questão. Foram encontrados poucos materiais teóricos que envolviam uma perspectiva sobre a “paralisia cerebral” através da dança, demonstrando uma carência de pesquisa envolvendo essa interface. Portanto, compreendeu-se a importância da ampliação de conhecimento relacionado à possível interferência que da dança para a

inclusão com pessoas com PC com o objetivo de proporcionar benefícios para as pessoas que possuem essa síndrome.

#### **4. Resultados e análises**

Ao analisar os dados coletados durante a pesquisa bibliográfica realizada neste estudo é possível perceber que a dança, sobretudo dentro das propostas de dança educação desenvolvidas por Laban, possui princípios que podem colaborar para a inclusão social de pessoas com Paralisia Cerebral. Isso porque, segundo Rebelo (2014), a dança desenvolve os estímulos tátil (sentir os movimentos e seus benefícios para seu corpo), visual (ver os movimentos e transformá-los em atos), auditivo (ouvir música e dominar o seu ritmo), afetivo (emoções e sentimentos transpostos na coreografia), cognitivo (raciocínio, ritmo, coordenação) e motor (esquema corporal), promovendo a socialização de seus praticantes.

Portanto, Laban propõe diversas possibilidades apoiando-se em processos criativos que procuram desenvolver uma melhor expressão corporal e instigam a experimentação do corpo e do movimento, criando um ambiente onde as diferenças são valorizadas e possuem importância no processo. Segundo Nunes (2003), as diferenças vão sempre existir entre quem dança, seja em suas histórias, experiências, culturas, ideias ou disposição corporal, mas ela afirma que “o trabalho educativo realizado na dança é eminentemente crítico dos valores sociais, usos e costumes que tiranizam o ser humano e impedem sua expansão como sujeito e agente social” (Idem, p. 33).

Para Rebelo “a dança apresenta-se como uma atividade através da qual o portador de Paralisia Cerebral pode desenvolver as estruturas e funções do corpo que estão comprometidas devido à patologia que possui” (REBELO, 2014, p. 132). Chace (apud REBELO, 2014, p. 132), afirma que estas atividades pela dança, além de trazer melhorias nos aspectos físicos proporcionam também “o aumento da autoestima, da saúde corporal, da vitalidade, da autoconsciência e de uma ampliação da consciência corporal e de uma apropriação do paciente do seu corpo”. Nesse sentido, o autoconhecimento de seu corpo possibilitará o seu desenvolvimento e a superação de limites.

Rebelo (2014), por meios dos resultados obtidos a partir de questionários aplicados durante seus estudos com indivíduos com PC praticantes de dança que frequentam uma Associação sediada no Porto-Portugal, afirma que as crianças com Paralisia Cerebral que praticam dança são mais incluídas socialmente do que as que não praticam. Seguem algumas questões contidas no questionário: “Antes de praticar dança o que sentia em relação ao seu corpo”, “Atualmente, de que forma é que encara os obstáculos físicos com que se depara no seu dia-a-dia?”, “Como é que começou a ser a sua relação com os outros a partir do momento em que começou a praticar dança?”, “Mencione os argumentos que utilizaria para convencer outras pessoas com a mesma patologia a optarem pela prática da dança.”

As respostas obtidas reforçam que a dança pode proporcionar maior confiança para as pessoas com Paralisia Cerebral, e conseqüentemente facilitar, por meio desse sentimento de autoafirmação, sua inclusão na sociedade. Essa postura confiante e independente é um passo indispensável para o processo de inclusão.

À questão “Atualmente, de que forma é que encara os obstáculos físicos com que se depara no seu dia-a-dia?”, as respostas dadas reforçam essa autoconfiança. Vejam-se os seguintes exemplos: “Da melhor forma possível, não sou de desistir.”, “Encaro-os como mais um degrau que tenho de subir, independentemente do esforço que isso possa implicar.”, “Como as outras pessoas ditas normais.”, “Encaro os meus obstáculos com otimismo...” e ainda “Sinto que sou mais capaz de os ultrapassar. (REBELO, 2014, p. 133).

Diante disso, podemos entender a dança como uma possibilidade para a inclusão social de pessoas com Paralisia Cerebral, visto que essa prática pode possibilitar uma maior consciência corporal, permitindo ao indivíduo se conhecer melhor e superar desafios, o que conseqüentemente proporciona um sentimento de autoconfiança, promovendo sua inserção na sociedade.

## **5. Considerações**

Após o estudo e análise bibliográfica é possível perceber que a dança, através de propostas de uma educação inclusiva, pode ser um meio eficaz para inclusão pessoas com Paralisia Cerebral. Segundo Rebelo (2014), a dança promove a recuperação psicofísica de seus praticantes, tornando-os mais confiantes em relação a si mesmo e conseqüentemente em relação ao outro. Esse sentimento de independência é de grande importância para o desenvolvimento da pessoa com Paralisia Cerebral e seu processo de inclusão, permitindo que a mesma participe ativamente deste processo.

Além disso, diante dos comprometimentos característicos da paralisia cerebral pode-se compreender que um programa de dança baseado nos princípios de Laban pode trazer benefícios nos aspectos psicomotores em pessoas com PC. Por meio de estudo realizado por Rossi (2014), foi constatado que um programa de dança pode trazer resultados positivos expressivos em relação à compreensão de “lateralidade, ritmo de movimentos, exploração de direções, exploração de níveis de espaço, realização e compreensão dos fatores de movimento, ‘fluência’, ‘espaço’, ‘peso’ e ‘tempo’, a realização dos fatores em conjunto e a improvisação/criação” (ROSSI, 2014, p. 139).

Portanto, um programa de dança pode ser eficiente para a melhora dos aspectos motores, emocionais e sociais (REBELO; ROSSI, 2014). Tais efeitos podem colaborar para um maior nível de independência e conseqüentemente proporcionar segurança à pessoa com PC, tornando-se um meio facilitador de sua inserção na sociedade.

Diante da complexidade desta interface e da carência de estudos envolvendo essas duas temáticas, pretende-se incentivar futuras pesquisas nessa área com o objetivo de buscar uma verdadeira inclusão dessas pessoas na sociedade, além de proporcionar um melhor desenvolvimento dos aspectos psicomotores e sociais na pessoa com PC.

## 6. Referências bibliográficas

ABREU e SILVA, N. N. (1977). *A Dança: uma arte a serviço da terapia*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BARRETO, D. (1998). *Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola*. Conexões, Campinas: UNICAMP.

DELL, Cecily. *A Primer for Movement Description*. New York: Dance Notation Bureau, 1977.

ESCOVAL, A e BAPTISTA, M. (1992). *Deficiência Motora: Contribuição para o estudo das necessidades educativas específicas da criança e jovem com problemas motores*. E.S.E., Lisboa.

FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2006.

FREIRE, Ida Mara. *Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento*. Cadernos Cedes, ano XXI, n o 53, abril/2001. p. 31-55.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs). *Métodos de pesquisa*. 1ª edição, Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS, 2009. 114 p.

LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus editorial, 1978.

MALANGA, Eliana Branco; BOTELHO, Iura Breyner. *A Análise Laban do Movimento Aplicada ao Ballet Clássico*. ARTEREVISTA, v.2, 2013, p. 1-21.

MILLER, Geoffrey; CLARK, Cary D. *Paralisias Cerebrais: Causas, Consequências e Conduta*. 1ª edição brasileira, Editora Manole Ltda. Barueri-São Paulo, 2002. p. 409.

MIRANDA, Regina. *Para incluir todos os corpos*. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (coordenação) **Dança e Educação em movimento**. São Paulo, Cortez, 2003. p. 216-225.

NUNES, Clarice. *Dança, terapia e educação: caminhos cruzados*. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (coordenação) **Dança e Educação em movimento**. São Paulo, Cortez, 2003. p. 31-46.

NUNES, S. M. (2005). *Fazer dança e fazer com dança: perspectivas estéticas para os corpos especiais que dançam*. [versão eletrônica], Florianópolis: Ponto de Vista, 6, 7, 43-56, acessado em 7 de janeiro de 2013 em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1149/1466>>

REBELO, C. P. S. *A Importância da Dança, enquanto terapia, na Inclusão de Crianças com Paralisia Cerebral*. 2014. 164 f. Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. 2014.

RENGEL, Lenira. *Dicionário de Laban*. São Paulo: Annablume, 2003.

RODRIGUES, W. C. *Metodologia de pesquisa*. Disponível em: <[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/metodologia\\_cientifica.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodologia_cientifica.pdf)>. Acesso em 01/04/2015.

ROSSI, Patrícia. Programa de Ensino em Dança Educativa Voltada as Crianças com Deficiência Física. 2014. 167 f. Tese de Mestrado em Educação Especial – Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 2014.

**Fanny Aparecida Condé Teixeira**

\*Estudante do curso de Bacharel em Dança na UFV. Licenciada em Dança pela UFV. Participa do grupo de estudos de Educação Somática do Curso de Dança da UFV. Atua como pesquisadora em um projeto de extensão de Atividade Física Adaptada, no Departamento de Educação Física da UFV, onde é bolsista. Sua monografia (em andamento) dialoga entre Dança/Educação Somática/Paralisia Cerebral. <http://lattes.cnpq.br/0724365921748848>

**Evanize Kelli Siviero Romarco**

\*Bacharel e Licenciada em Dança pela UNICAMP (1998), mestre em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista - Rio Claro (2004). Doutoranda da Faculdade de Motricidade Humana – UL/PT (2011). Professora do curso de Dança da UFV/MG. Atua na área de Dança e Educação Somática; Didática para o ensino da Dança; Educação Especial e Dança-Teatro. <http://lattes.cnpq.br/2459361137615717>



GT: (Dança) Eixo Temático: (Educação em Dança, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, e transdisciplinaridade)

## A DANÇA COMO PROPOSITORA DA INTERDISCIPLINARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Edna Christine Silva (PUC, SP, BR)<sup>i</sup>

### RESUMO:

Este artigo tem como objetivo discorrer sobre a dança como propositora da interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização e tecer aproximações com as investigações recentes de pesquisadores das ciências cognitivas sobre o funcionamento do cérebro. A tentativa é estabelecer relações entre os conteúdos do ciclo de alfabetização e apontar a importância das propostas interdisciplinares para o processo de ensino aprendizagem. Para isso, se ancora em autores como Damásio (2011), Lakoff e Johnson (1999), Greiner (2005) e Katz (2005) e nas propostas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC 2015. Para contextualizar, reflete sobre o trabalho de duas professoras de dança da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/MG apontando como essas ações poderiam ser propositoras da interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização.

Palavras-chave: Dança; Interdisciplinaridade; Ciclo de Alfabetização; Ensino Aprendizagem.

### DANCE AS INTERDISCIPLINARY PROPONENT OF THE LITERACY CYCLE

#### ABSTRACT:

This article proposes dance as interdisciplinary proponent of the literacy cycle and weaving approaches with recent investigations of researchers from cognitive sciences on the brain functioning. The attempt is to establish relationships between literacy cycle contents and point out the importance of interdisciplinary proposals for the learning process. For this, is anchored in authors such as Damasio (2011), Lakoff and Johnson (1999), Greiner (2005) and Katz (2005) and proposals of the National Pact for Literacy Certain Age - PNAIC 2015. To contextualize, reflects on working two dance teachers of the Municipal Net of Education of Juiz de Fora / MG pointing out how these actions could be propositoras of interdisciplinarity in literacy cycle.

**Key words:** Dance; Interdisciplinarity; Literacy Cycle; Learning.

## 1 Introdução



Esse texto surge a partir do convite recebido da Secretaria de Educação – SE da Prefeitura de Juiz de Fora - PJF, para ministrar uma palestra sobre o tema “Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização” no seminário<sup>1</sup> de abertura das atividades do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC<sup>2</sup> - 2015. A proposta de falar sobre esse tema era discorrer sobre o caderno de número 3 das turmas do PNAIC 2015. A minha busca é por processos indisciplinados, porém, até o momento a disciplina ainda não foi removida do contexto de grande parte das escolas, então, é preciso falar de interdisciplinaridade.

Nesse artigo, ao elencar a dança como propositora da interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização, busquei fazer relações com pesquisadores das ciências cognitivas que tem investigado o funcionamento do cérebro, seu sistema de mapeamento e formação de imagens, bem como a relevância das emoções e sentimentos e, como se organizam as informações, a memória e a aprendizagem. Autores como Damásio (2011), Lakoff e Johnson (1999), Greiner (2005) e Katz (2005) afirmam que elaboração de pensamento se dá a partir do movimento. O movimento que acontece a partir da interação, da experiência, da improvisação, da criação processa um tipo de pensamento. O movimento codificado, disciplinado pode construir um pensamento encarcerado. Qual é o que interessa na construção do conhecimento?

## 2 Interdisciplinaridade

As discussões acerca do tema interdisciplinaridade não são uma novidade, pois, desde a década de 1960 o debate sobre esse assunto tem sido alavancado ocorrendo inicialmente na França (Fazenda, 2012). No Brasil, a proposta da interdisciplinaridade está presente nas Leis de Diretrizes e Bases publicadas em 1971 – LDB 5.692/71 e em sua versão de 1996 – LDB 9.394/96. Assim como, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, nas Orientações Curriculares Nacionais – OCNEM/2006, No documento do Ensino Fundamental de Nove Anos e no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC/2013/2014/2015.

Fazenda (2013) explica que não existe uma definição única para o termo interdisciplinaridade e que ele nasce das atitudes da pessoa frente ao conhecimento “como transformar atitudes em fazeres” (FAZENDA *apud* MENDES ET AL, 2015); Para esses autores, este é um tema que está em constante atualização, é muito mutável e célere, especialmente nos dias de hoje, em que o mundo virtual não exhibe fronteiras e os espaços e tempos se confundem.

No entanto, os autores citados afirmam que, apesar desse tema estar em pauta há bastante tempo, ainda falta, maior compreensão da proposta e associação da teoria com a prática. O que se percebe é que existe uma diversidade de práticas que se apresentam como interdisciplinares, no entanto, se eximem de apresentar

---

<sup>1</sup> O Seminário foi uma realização da Secretaria de Educação – SE, da Prefeitura de Juiz de Fora - PJF, através da Subsecretaria de Políticas Educacionais –SsPE, e do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação – DPPF. O evento foi aconteceu no Centro de Formação do Professor – CFP.

<sup>2</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais comprometem-se a: I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática. II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2015)

regras ou intenções claras. São trabalhos intitulados de interdisciplinares, porém, há um descuido na organização, ou seja, são improvisados de última hora e mal elaborados.

Talvez, isso ainda aconteça devido ao contexto ao qual as instituições escolares se constituíram, ou seja, em uma ação disciplinadora, tanto disciplinando corpos como, posteriormente, em uma organização por conteúdos e disciplinas (FOUCAULT, 1987). Nesse caso, limitando a comunicação de um conteúdo com outro podendo gerar o entendimento, para o aluno que, o que é ensinado na escola não estabelece diálogo entre si e nem com a vida. Essa situação vai contra a proposta da interdisciplinaridade que pode ser vista como uma oposição a especialização e à fragmentação do conhecimento.

O texto de abertura do caderno 3 do PNAIC – 2015, aponta que é necessário realizar um trabalho interdisciplinar que favoreça o processo de alfabetizar letrando. Pois, é nesse período que “a criança precisa se apropriar do sistema de escrita alfabética e dos usos sociais da escrita por meio da leitura e produção de textos” (BRASIL, 2015).

Dessa maneira, são elencados os seguintes objetivos:

- ✓ compreender o conceito de interdisciplinaridade e sua importância no ciclo de alfabetização;
- ✓ compreender o currículo em uma perspectiva interdisciplinar;
- ✓ refletir sobre como crianças e professores avaliam experiências de aulas desenvolvidas em uma perspectiva interdisciplinar;
- ✓ conhecer possibilidades do uso da leitura no trabalho interdisciplinar;
- ✓ conhecer, analisar e planejar formas de organização do trabalho pedagógico como possibilidades de realização de um trabalho interdisciplinar, mais especificamente, por meio de sequências didáticas e projetos no ciclo de alfabetização.

As vantagens e as possibilidades de alfabetizar letrando elencados nos textos do caderno 3 do PNAIC – 2015 são:

- ✓ a não fragmentação das áreas de conhecimento;
- ✓ os conhecimentos são meios e não fins;
- ✓ interação das disciplinas entre si e com a realidade; ênfase na sistematização dos saberes construídos;
- ✓ ensino centrado na problematização e desafios;
- ✓ estímulo à reflexão e crítica;
- ✓ proporciona a progressão das atividades para maior grau de complexidade;
- ✓ valorização dos conhecimentos prévios dos alunos;
- ✓ promove a interação entre professor/aluno, aluno/aluno, aluno/objeto.

Da mesma maneira, o trabalho por meio da interdisciplinaridade solicita tanto do professor como da escola ações como:

- ✓ compreensão teórico-metodológica;
- ✓ organização do tempo;
- ✓ planejamento, análise, sistematização, flexibilidade;
- ✓ organização de um fio condutor;
- ✓ mudança de atitude;
- ✓ adaptação a uma rotina diferenciada;
- ✓ vontade e compromisso;

✓ professor mais rico e dinâmico.

A intenção é proporcionar aos educandos:

- ✓ formação integral;
- ✓ envolvimento no processo de organização;
- ✓ motivação; desafios;
- ✓ aprender a gerir sua aprendizagem;
- ✓ resolução de problemas, reflexão e crítica;
- ✓ ensino articulado com sua realidade;
- ✓ valorização dos conhecimentos prévios;
- ✓ a serem propositores e autônomos;
- ✓ aprendizagem por meio da interação;
- ✓ possibilidade de associar diversão e aprendizagem;
- ✓ a serem atores do processo;

Os textos do caderno 3 do PNAIC – 2015, dizem que o trabalho interdisciplinar no ciclo de alfabetização devem ser realizados por meio de sequências didáticas, projetos didáticos e rotinas mais flexíveis.

Mas, o que a dança tem haver com a interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização?

Antes de tentar responder essa pergunta, é necessário explicar o que significa Ciclo de Alfabetização.

O ciclo de alfabetização compreende um tempo sequencial de três anos, ou seja, seiscentos dias letivos. Esse período compreende os três primeiros anos do ensino fundamental. Nesse ciclo não deve haver interrupções, pois, é dedicado à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento.

Nessa proposta, considera-se que esse período é necessário para assegurar a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e escrita. Dessa maneira, é possível respeitar o tempo de aprendizagem de cada criança e possibilitar caminhos para a construção de conhecimentos de cada discente. Ao término do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, compreendendo textos para atender a diferentes propósitos. Esse período é necessário também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2014).

### **3 Dança e interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**

Ao apresentar a palestra, sugeri uma proposta de trabalho interdisciplinar com a disciplina dança, pois, na maioria das vezes o professor do ciclo de alfabetização é responsável por vários conteúdos como português, matemática, geografia, história, ciências, arte e a parceria com outro professor pode enriquecer a proposta interdisciplinar. Muitas escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

possuem a disciplina dança<sup>3</sup> como ampliação da carga horária do aluno ou na grade curricular. Além disso, o currículo de arte dessa rede aponta o seguinte:

As propostas de um ensino de Arte mais atualizadas estão ancoradas nos códigos das linguagens e suas interlocuções, na diversidade, na interdisciplinaridade, na diferença, nas relações entre cognição e sensibilidade, em fazeres e saberes próprios da Arte. [...] A compreensão dessas propostas e das relações que podem ser estabelecidas entre elas fundamenta as práticas docentes conduzindo o ensino de Arte a ocupar o lugar de saber indispensável à formação humana. O que significa aliar o conhecimento Arte a um ensino que preze por condutas e valores mais democráticos, baseados no multiculturalismo, nas crenças, nas questões sociais, étnicas, de gênero, no respeito à cultura local e universal, nos diversos saberes, incluindo as novas tecnologias (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2012).

Como pode ser visto, o currículo de arte da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora indica que os trabalhos sejam interdisciplinares. Dessa maneira, seria pertinente sugerir a proposta de interdisciplinaridade entre a disciplina dança com o ciclo de alfabetização. Assim, apresentei trabalhos desenvolvidos por duas professoras de dança que poderiam interagir com os vários conteúdos do ciclo de alfabetização.

Professora ELIZABETH SCALDAFERRI  
Escola Municipal Antonino Lessa

A ideia de fazer um vídeo aconteceu no mês de abril de 2014. Com a proximidade da Copa do Mundo os alunos em geral estavam muito entusiasmados, conversando sobre futebol, contando que a rua onde moram seria pintada, fazendo álbum de figurinhas da Copa, mas quando questionados em uma conversa informal sobre o significado da Copa do Mundo, não souberam responder. Coincidentemente no mesmo mês, o trabalho da Dança com os alunos entre 11 a 14 anos (que não participam do Programa Mais Educação) era baseado nos espaços além do teatro/palco onde a dança pode acontecer, pois eles participariam no dia 29/04, pela primeira vez da Intervenção Urbana Dança da Escola no Calçadão<sup>4</sup>. Nesse mesmo período, os comerciais de televisão começaram a exibir a Copa do Mundo e o comercial da Coca Cola em especial despertou atenção. Nesse comercial um grupo de jovens cantores/dançarinos conhecidos como Dream Team do Passinho, aparecem dançando, em vários lugares de um centro urbano. Assim, a partir deste comercial teve início a discussão sobre os espaços alternativos para a Dança. Ao assistir o vídeo, os alunos ficaram muito entusiasmados, principalmente com a música, um Funk, gênero musical muito apreciado por eles e com a movimentação dos atores/bailarinos, muito urbana, vigorosa. Daí surgiu então a ideia de juntar todas essas informações e fazer um vídeo em que os alunos explorassem espaços da escola e ao mesmo

---

<sup>3</sup> Esse contexto histórico pode ser encontrado no texto “A dança na rede municipal de ensino de Juiz de Fora” de Silva, (2014) e publicado nos ANAIS DO III CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA. Comitê Dança em Mediações Educacionais – Setembro/2014.

<sup>4</sup> Sobre a Dança da Escola no Calçadão ver em: “A dança na rede municipal de ensino de Juiz de Fora” de Silva, 2014 e publicado nos ANAIS DO III CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA. Comitê Dança em Mediações Educacionais – Setembro/2014.

tempo também pudessem explorar um repertório de movimento próprio, e que alinhavado com o tema Copa do Mundo, assunto que eles estavam interessados. [...] Na aula seguinte a câmera para filmagem foi preparada, de surpresa foi feita uma roda com os alunos de 11 a 14 anos e perguntado novamente: O que é Copa do Mundo? Após filmar as repostas foi lançado o desafio: Fazer um vídeo/dança informativo sobre a Copa, baseado no que tinham visto do comercial e de estudos que seriam realizados sobre o tema. A proposta foi muito bem aceita por eles, e o mesmo desafio foi proposto para as demais turmas, dos alunos com idades entre 07 a 10 anos, logo todos queriam saber se o filme passaria na televisão ou no cinema. [...] Para dar início aos estudos, uma apostila com quatro assuntos foi elaborada: História da Copa do Mundo, História dos Mascotes, Evolução das Bolas e Troféu da Copa do Mundo FIFA. Ao final de cada aula de Dança das turmas de 11 a 14 anos, os alunos ganhavam parte destas apostilas que norteavam o bate papo do dia. Ao elaborar este material, houve um cuidado em colocar as informações de maneira que os alunos tivessem que descobrir partes delas, como por exemplo: informava a data da primeira Copa (1930) e eles tinham que fazer de 04 em 04 anos até chegar em 2014, isso os desafiou e fez com que de forma descontraída assimilassem as informações. Desse bate papo ao final de cada aula, aos poucos foi surgindo uma pequena história, com uma dramaturgia simples, que seria o fio condutor do vídeo.

Professora TATIANA ALMEIDA

Escola Municipal Menelick de Carvalho

Crian(DAN)ça - a proposta foi trabalhar com o tema Infância e abordar os diversos tipos de infância, as brincadeiras infantis, memórias de familiares dentre outros elementos utilizando recursos dos mais variados. O disparador para a criação foi uma entrevista que os alunos fizeram com pessoas próximas para descobrir quais as brincadeiras estas pessoas se interessavam quando eram crianças. Algumas dessas brincadeiras foram vivenciadas em sala de aula e foram transpostas em movimentos selecionados para a cena. Foram trabalhadas as letras das músicas “Bola de meia, bola de gude” interpretada por 14 Bis, “Contato Imediato” de Arnaldo Antunes e “Criança não trabalha” da Palavra Cantada, além de músicas instrumentais e da voz da professora e dos alunos. Também foram trabalhadas fotografias de Sebastião Salgado, obras de Portinari e outros tipos de mídias utilizadas como ferramentas para a criação em laboratórios de pesquisa de movimento.

As duas professoras buscaram desenvolver propostas artísticas, priorizando processos de criação junto com os alunos, posteriormente, esses trabalhos foram apresentados nas escolas, em mostras e festivais organizados na cidade. É necessário destacar que, o que está sendo sugerido não é que “a dança na educação básica deve servir para alguma coisa” e sim que “os processos artísticos em dança podem ser disparadores para o processo de ensino aprendizagem no ciclo de alfabetização”.

Com essas propostas, ambas as professoras proporcionaram aos alunos o envolvimento no processo de organização do trabalho. Eles foram motivados e desafiados, buscaram resolver os problemas encontrados no decorrer do processo. Exerceram a reflexão, crítica, autonomia e fizeram escolhas elaborando idéias. Nessas ações, cria-se possibilidades dos alunos aprenderem a gerir sua aprendizagem. Os alunos foram atores desse processo, que esteve todo o tempo articulado com a realidade e elencado com os conhecimentos prévios desses discentes. Dessa maneira, interagiram aprendendo, aprenderam se divertindo. Assim como, indica o caderno 3 do PNAIC 2015 sobre a importância da interdisciplinaridade.

É possível, ao ler esses parágrafos, imaginar a alegria e satisfação de cada aluno em participar dessa construção sugeridas pela Prof<sup>a</sup> Elizabeth e Prof<sup>a</sup> Tatiana.

Além disso, as duas propostas poderiam contemplar os direitos de aprendizagem destacados pelo PNAIC como: português, matemática, história, geografia, ciências. Ao ler o relato das duas professoras, é possível fazer relação com essas áreas de conhecimento, as quais poderiam ser desenvolvidas pela professora do ciclo de alfabetização.

A ênfase é que a partir de uma proposta artística de dança, meninos e meninas poderiam aprender português, matemática, história, geografia, ciências a partir de um projeto que eles foram atores, estiveram envolvidos, relacionaram com sua história pessoal e seus conhecimentos prévios, resolveram problemas, refletiram, criticaram, interagiram, entre outros, conforme citado no parágrafo anterior. Ou seja, tudo que se espera desenvolver em uma proposta interdisciplinar e que é necessário para o processo ensino aprendizagem.

As discussões sobre interdisciplinaridade ressaltam a importância da interação professor/aluno, aluno/aluno, aluno/objeto. Nos documentos do PNAIC 2015, é possível perceber que a interação é essencial ao processo ensino aprendizagem. E, é a ação de mediar que proporciona o interagir entre ambos.

#### **4 Para que interagir?**

Para Vigotski (1999) o pensamento da criança se desenvolve e torna-se mais complexo a partir da interação com o seu meio e com o outro. É no interagir que a criança amplia seu potencial de linguagem e de pensamento. Estudos recentes, sob a luz das ciências cognitivas comungam da afirmativa que é preciso interagir para a aprendizagem acontecer. Isso por que o processamento do cérebro ocorre a partir da interação. Para tentar explicar, é necessário adentrar nas explicações de Damásio (2011).

Esse autor explica que o cérebro é um cartógrafo, ou seja, o cérebro mapeia todos os acontecimentos externos e internos ao corpo. O mapeamento é feito pelas informações das mudanças de estados do corpo enviadas ao cérebro. Essas mudanças de estados do corpo acontecem por meio da interação física de corpo com o objeto. Nesse caso, o objeto pode ser um material, uma pessoa, um odor, uma sensação, dentre outros. Para o cérebro fazer o mapeamento precisa da mediação do próprio corpo. Ao interagir com o ambiente, ocorrem mudanças nos órgãos dos sentidos, como nos olhos, ouvidos e na pele. O cérebro mapeia essas mudanças, e assim o mundo externo ao corpo adquire indiretamente alguma forma de representação dentro do cérebro. Esse mapeamento incessante acontece no contexto do movimento.

Os mapas não são estáticos como os da cartografia clássica, eles são instáveis e a cada nova informação do corpo e do mundo a sua volta, eles se

modificam. Os mapas são construídos de fora para dentro, ou seja, eventos e objetos externos ao corpo são mapeados, assim como o próprio corpo, desde a pele até as vísceras, por exemplo. Além disso, o mapeamento não é uma mera cópia do que acontece no exterior do corpo, existe uma contribuição ativa vinda de dentro do cérebro que é envolvida pelos sentidos. “(...) a consciência nos permite experienciar os mapas como imagens, manipular essas imagens e aplicar sobre elas o raciocínio” (DAMÁSIO, op. cit, p.88).

O mapeamento pode detectar a presença ou indicar a posição de um objeto no espaço ou a direção de sua trajetória. Isso pode ser útil para percebermos um perigo ou uma oportunidade que devemos evitar ou aproveitar. E, quando nossa mente se serve de múltiplos mapas de todas as variedades sensoriais e cria uma perspectiva múltipla do universo externo ao cérebro, podemos reagir com mais precisão aos objetos e fenômenos nesse universo. Além disso, quando os mapas são gravados na memória e podem ser trazidos de volta, evocados na imaginação, tornamo-nos capazes de planejar e inventar respostas melhores (DAMÁSIO, op. cit., p.99).

Ao criar os mapas, o cérebro cria também imagens que, de acordo com o autor, são o principal meio circulante da mente. “As imagens representam as propriedades físicas e suas relações espaciais e temporais, bem como suas ações” (DAMÁSIO, op. cit., p.96). Há um fluxo contínuo de imagens que podem corresponder a eventos que estão acontecendo fora do cérebro, enquanto outras são reconstituídas de memórias no processo de evocação. Dessa maneira, as imagens baseiam-se em mudanças que ocorrem no corpo e no cérebro durante a interação física de um objeto com o corpo. As imagens são a fonte dos objetos a serem conhecidos na mente consciente, sejam objetos externos ao corpo ou que pertençam ao corpo, como o dedo ou o nariz, por exemplo.

As imagens se originam de todos os sentidos possíveis, como: visual, auditivo, tátil, olfativo, gustativo. Podem fluir em combinações diversas, de modo ordenado ou caótico. Todos os sentidos produzem imagens em relação a qualquer objeto ou ação que se processa ou que já foi processada no cérebro. É a competência cartográfica do cérebro que resulta em percepção. As imagens geradas pelo mapeamento são carregadas de sentimentos e emoções.

As emoções podem ser desencadeadas por eventos momentâneos ou por recordações. Podem, portanto, ser produzidas por algum fenômeno ou por imagens de objetos que estão acontecendo no momento ou que ocorreram no passado. Outro fator que influencia diretamente é a situação em que a pessoa se encontra, isso faz diferença para o maquinário emocional e pode transformar o organismo. Essas alterações podem acontecer: por meio das vísceras, através do meio interno, da musculatura estriada da face e da postura, do próprio ritmo da mente e dos assuntos do pensamento. Acontece todo um conjunto de mudanças emocionais no corpo que é transmitido ao cérebro, que interfere no organismo, provocando inúmeras alterações. As mudanças podem ser corporais e cognitivas, e podem ocorrer após a emoção, ou, às vezes, podem ser pressentidas (DAMÁSIO, op. cit.)

Os sentimentos são percepções daquilo que acontece no corpo durante a emoção e que os mapas somatossensitivos representam. Dessa maneira, os sentimentos são percepções que podem ser combinadas de determinado estado do corpo, durante uma emoção real ou simulada. Assim como de um estado de

recursos cognitivos alterados e o emprego de certos roteiros mentais. Na mente, essas percepções estão acopladas ao objeto que as causou.

As estreitas relações entre o cérebro e o corpo são essenciais para compreender os sentimentos corporais primordiais, as emoções e os sentimentos emocionais. Além disso, o cérebro pode transformar os estados corporais, assim como simular estados corporais que ainda não ocorreram. O cérebro pode informar ao corpo como conceber um estado emocional, assim como informar ao corpo como permanecer estável e equilibrado.

Visto de uma perspectiva neural, o ciclo emoção-sentimento começa no cérebro, com a percepção e a avaliação de um estímulo potencialmente capaz de causar uma emoção e o subsequente processo dissemina-se então para outras partes do cérebro e pelo corpo propriamente dito, desenvolvendo o estado emocional. Na conclusão, o processo retorna ao cérebro para a parte do ciclo correspondente ao sentimento, embora o retorno envolva regiões cerebrais diferentes daquelas onde tudo começou (DAMÁSIO, op. cit., p.144)

O sentimento faz parte do processo de cognição. É como o outro lado da moeda da cognição. Eles são parceiros obrigatórios e fundamentais da mente consciente. Sentimentos e cognição estão intrinsecamente ligados com a aprendizagem, pois, como elucida Damásio (op. cit.), o sentimento de tristeza traz como consequência a desaceleração do raciocínio. Já o sentimento de alegria pode provocar o contrário, ou seja, contribui para acelerar o raciocínio. A duração desses sentimentos no organismo pode permanecer até que outro evento possa ser capaz de iniciar outra cadeia de reações emocionais. Para Greiner (2010, p.86) “os sentimentos são sensores do interior do organismo, verdadeiras testemunhas do nosso estado da vida. Eles são as manifestações mentais do equilíbrio e da harmonia, assim como da desarmonia e do desacordo”.

Segundo Damásio (2011), a memória é preconceituada, ou seja, nela estão inseridas a história pessoal e as crenças prévias. Comumente, o que se relaciona à memória de um objeto é pertinente à memória composta das atividades sensitivas e motoras relacionadas à interação entre o organismo e o objeto durante dado tempo. Essa é a explicação para o fato de que, na maioria das vezes, no processo de evocação, recorda-se dos contextos e não apenas de coisas isoladas. “O cérebro retém uma memória do que ocorreu durante uma interação, e essa interação inclui fundamentalmente nosso passado, e até, muitas vezes, o passado de nossa espécie biológica e de nossa cultura” (DAMÁSIO, op. cit., p.170).

O organismo, portanto, interage com pessoas, objetos, eventos etc., e, a partir dessas interações, o cérebro constrói mapas. Os mapas são transformados em imagens, que são acompanhadas de sentimentos, e ficam armazenadas nos bancos de memória. No processo de evocação, as imagens são selecionadas e editadas de acordo com as necessidades. Essa ação, em um processo de raciocínio, permite, conseqüentemente, a abertura para a reflexão e a deliberação.

Vale ressaltar, que o conhecimento vem do movimento, ou seja, a elaboração de pensamento é acionada pelo movimento. Essa afirmativa é comungada por vários autores como Damásio (op. cit.), Lakoff e Johnson (1999), Greiner (2005), Katz (2005), dentre outros. Lakoff e Johnson (1999) afirmam que todos os conceitos que o corpo aprende, passam pela motricidade



O conhecimento vem do movimento, tanto do movimento do corpo como dos objetos moventes que fazem parte do entorno. O movimento é, portanto, um dos principais modos como aprendemos o significado das coisas e boa parte deste aprendizado é processado pelo que Lakoff e Johnson (1999) nomearam como inconsciente cognitivo (Greiner 2010, p. 90).

## 5 Considerações

Ao propor esse artigo e relacionar essas duas experiências, tentei apontar para as excelentes propostas apresentadas pelos professores de dança, que desenvolvem um processo de ensino aprendizagem por meio de processos criativos, em que há interação durante todo o desenvolvimento e que, por muitas vezes, a equipe diretiva e corpo docente da escola não conseguem visualizar. Não refiro somente as duas professoras aqui citadas no texto, mas, aos muitos professores e professoras de dança que estão nas escolas organizando ótimos projetos. É sabido que essas propostas, não são perdidas, pois os professores de dança sabem muito bem aproveitá-las.

Porém, se a alfabetização e letramento, a matemática e os outros direitos de aprendizagem fossem desenvolvidos a partir dessas propostas, o processo de ensino aprendizagem poderia ser muito mais suave para os educandos. Pois, é de se considerar que os alunos colocam toda a sua vivacidade nesses projetos e, tanto na proposta do PNAIC 2015, como nas explicações das ciências cognitivas, para a aprendizagem acontecer é necessário interagir. Certa vez, escutei de uma professora alfabetizadora “quando a aula tem alguma motivação como construir uma bola e depois fazer uso dela com jogos e, em seguida, é proposto para os alunos fazerem uma produção de texto a partir do que vivenciaram, eles escrevem que é uma beleza”.

Além disso, se sentimentos e emoções fazem parte do processo de aprendizagem e se o sentimento de alegria acelera o raciocínio, é importante buscar meios para que os alunos sintam-se no mínimo “bem” na escola. O ensino da dança não tem esse objetivo, mas pode contribuir para os alunos se sintam motivados e alegres.

É necessário refletir também que se na memória estão inseridas a história pessoal e as crenças prévias, logo, é possível compreender que cada aluno aprende de um jeito e em um tempo diferente. Por muitas vezes, os professores querem que os alunos aprendam determinado conteúdo ou movimento de um mesmo jeito e ao mesmo tempo, então, a partir dessa explicação é necessário entender que isso não procede. Tem alunos que aprendem mais rápido, outros demoram um pouco mais, porém, isso sempre relacionado à sua história pessoal e suas crenças prévias.

Destaque também para o processo de memorizar que necessita de um contexto. Vale lembrar que quando perdemos algum objeto como chave, livro, ou qualquer um outro, imediatamente começamos fazer uma trajetória das atividades realizadas na tentativa de lembrar o possível local que deixamos determinado objeto, esse é o contexto. É assim que funciona a memória para todas as pessoas, inclusive para os alunos. Dessa maneira, é possível entender por que decorar não é a melhor proposta. Às vezes até o professor de dança quer que o aluno decore a sequência, mas, sem contexto não funciona.

A afirmativa que a elaboração de pensamento se dá a partir do movimento, requer novas práticas em sala de aula. Mas que movimento é esse? É possível

afirmar que é o movimento que vem da interação, da experiência, da improvisação, da criação?

## 6 Referências:

BRASIL. Ministério da Educação: LDB 9394/96 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 05 abr. 2014

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Arte**. Brasília: MEC/SEB, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> . Acesso em: 05 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. Brasília: MEC, 2013a. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/manual\\_mais\\_educacao\\_2013\\_final\\_171013\\_2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/manual_mais_educacao_2013_final_171013_2%20(1).pdf) . Acesso em: 05 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 05 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº7**, de 14 de dezembro de 2010..2010a. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=14906&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866). Acesso em: 05 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_2013%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Diretrizes_curriculares_nacionais_2013%20(1).pdf) . Acesso em: 05 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. CADERNO 3. Brasília: MEC/SEB, 2015.

DAMÁSIO, Antônio R. **E o Cérebro Criou o Homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FAZENDA, IVANI. **Formação do Conceito de Interdisciplinaridade**. (2012): disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ix7XglAJ3TY> acessado em: 11/06/2015

\_\_\_\_\_. **Pensar e Fazer Arte**. O que é interdisciplinaridade? (2013) disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ByJpgesPzEQ> acessado em: 11/06/2015

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GREINER, Christine. **O Corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

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

KATZ, Helena. **Um, Dois, Três**. A dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: FID editorial, 2005.

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

MENDES ET AL. **A interdisciplinaridade no ciclo da Alfabetização**. In: Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. CADERNO 3. Brasília: MEC/SEB, 2015.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular Arte** – Juiz de Fora/MG: 2012: Disponível em: [http://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/documentos/miolo\\_artes.pdf](http://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/documentos/miolo_artes.pdf), acessado em: 05/04/2014

SILVA, E.C. **Corpomídia na Escola**: uma proposta indisciplinar. 2012, 92 paginas. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica), Programa em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. **A dança na rede municipal de ensino de Juiz de Fora**. ANAIS DO III CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA. Comitê Dança em Mediações Educacionais – Setembro/2014. Disponível em: <http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2014-7.pdf> acessado em: 11/06/2015.

VIGOTSKI, L. S.. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

---

<sup>i</sup> Doutoranda e Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. Idealizadora e fundadora da Ekilíbrio Cia de Dança. Professora de Dança da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora atuando na assistência técnica pedagógica de arte e na docência do curso de formação continuada para professores da rede. nome artístico: Christine Sílmor - CV:<http://lattes.cnpq.br/3637524080811480>



GT: (DANÇA) Eixo Temático: (9-Metodologia da Dança na Escola)

## VÍDEO, DANÇA E ESCOLA, INTERRELAÇÕES NO ENSINO

Elizabeth Cruzeiro Scaldaferrri (UNINTER, PR, BR)<sup>i</sup>

### RESUMO

*O presente texto tem como objetivo relatar e discutir sobre um dos processos de trabalho em Dança, realizado em 2014, junto aos alunos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Doutor Antonino Lessa na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais o qual resultou num vídeo intitulado "Copa do Mundo?". A proposta para a realização deste trabalho foi desenvolver uma prática que divergisse de um ensino tradicional de dança, ou seja, do "senso comum" e, refletir sobre a participação da dança no currículo escolar. Além disso, faz um breve histórico da Arte no currículo escolar, com ênfase na trajetória do ensino da dança, fazendo reflexões acerca do seu ensino nas escolas desta Rede Municipal.*

**Palavras chave:** Arte; Dança; Educação básica.

## VIDEO, DANCE AND SCHOOL, INTERRELATIONSHIPS IN EDUCATION

### ABSTRACT

*This paper aims to report and discuss one of the work processes in dance, held in 2014, next to the elementary school students of the Municipal School Dr. Antonino Lessa in the city of Juiz de Fora, Minas Gerais which resulted in a video entitled "World Cup?". The proposal for this work was to develop a practice that differed from a traditional teaching dance, or "common sense" and reflect on the dance participation in the school curriculum. Also, it makes a brief history of art in the school curriculum, with an emphasis on dance teaching career, making reflections on their teaching in schools of this Municipal Network.*

**Keywords:** Art; Dance; Elementary education.

## **1 Introdução**

A trajetória desta pesquisadora na arte da dança tem caminhado entre o fazer artístico como pesquisadora, intérprete/criadora, assim como no fazer docente lecionando para elenco de companhia profissional, para alunos em projetos sociais, escolas de dança, assim como para estudantes de escolas de ensino regular. Em 2014, ingressei como docente na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Foras/Minas Gerais, lecionando Dança em duas escolas: Escola Municipal Doutor Antonino Lessa e Escola Municipal Amélia Mascarenhas. A Rede Municipal de Juiz de Fora desenvolve a disciplina Dança há dezenove anos no currículo, e atualmente a mesma está presente em 60% das escolas municipais. Mesmo estando há tanto tempo no currículo das escolas, o que se percebe é que ainda diretores, coordenadores e professores não entendem o real significado da dança na currículo. É fácil visualizar que o conceito de Dança, nestas escolas, ainda é pertencente aquele do “senso comum”, “coreografias prontas, e sequenciadas”, “movimentos codificados em que o aluno apenas reproduz aquilo que o professor executa”, “reprodução de coreografias da mídia”, “a dança como atividade de lazer”, “boa para relaxar”, “ocupar o horário ocioso de alunos”, ou “enfeitar as festividades escolares”. Com base nesta realidade a motivação para este artigo parte da hipótese que: a interação entre as linguagens artísticas (Dança, Música, Teatro, Artes Visuais), durante o processo de trabalho em aulas de dança no ensino fundamental, pode ser um provocador para a criação em Dança que desloca o trabalho das formas tradicionais de se pensar e fazer nessa linguagem, resultando em novas perspectivas e olhares para a dança na Educação Básica.

## **2 O ensino de arte no currículo das escolas e a trajetória da dança**

Conhecer a trajetória da inserção da Arte no currículo das escolas brasileiras, mais precisamente da Dança, como uma das 04 linguagens que compõem a arte na escola se faz necessário para compreender como a mesma se apresenta e está sendo trabalhada na atualidade.

Resumidamente, sabemos que o ensino de Arte no Brasil tem sofrido as consequências de posturas racionalistas e dualistas arraigadas ao pensamento pedagógico brasileiro. Nossa escola formal está fundada em valores que há séculos tem valorizado o conhecimento analítico, descritivo e linear em detrimento do conhecimento sintético, sistêmico, corporal, intuitivo (MARQUES, 2012 p.20).

Segundo Zagonel (2008), a Arte por algum tempo ficou vinculada a transmissão de conhecimento das culturas predominantes, e desde o início do século XX até os dias de hoje passou por mudanças para adequar sua aplicação nos currículos das escolas brasileiras. Dentro de uma visão tradicionalista de ensino, no início, desenho, trabalhos manuais e música eram os conteúdos das escolas de ensino básico. As disciplinas eram independentes, não se articulavam entre si, e muitas vezes não tinham objetivos artísticos. A metodologia não levava em conta os conhecimentos prévios dos alunos, priorizando sempre a reprodução, imitação e o conhecimento centrado no professor, sendo ele o único detentor do saber. Apesar de o teatro e a dança desde então fazerem parte das festividades escolares, não eram considerados disciplinas de formação do aluno. De acordo com a autora, a década de 1920 foi um período de muitas mudanças na Arte e na Educação. Na Arte as mudanças foram impulsionadas principalmente pelo Movimento Modernista, pela Semana de Arte Moderna de 22 e na Educação devido às mudanças sociais,

políticas e econômicas do país. Também começa a surgir por volta de 1930, paralelo ao ensino oficial um importante movimento para a educação brasileira, a Escola Nova. Zagonel (2008) elucida que na Escola Nova o aluno é visto como alguém que deve participar ativamente do processo para a aprendizagem ser efetiva. Entre 1930 a 1945 o trabalho de inclusão do Ensino de Arte na Escola estaciona, nesse período, só o ensino de Música permanece em atividade, sendo instituído o canto orfeônico. Somente em 1948 o trabalho de inclusão do Ensino de Arte na Escola é retomado. Nesse mesmo ano, no Rio de Janeiro é criada a Escolinha de Arte do Brasil, essas “escolinhas” segundo afirma a autora se expandiram e foram de certa forma influência para o ensino de Arte no Brasil. Barbosa (2012) afirma que em 1971 o Brasil contava com 39 “escolinhas” espalhadas pelo país, geralmente particulares e trabalhando Arte com crianças e adolescentes como livre expressão, além de oferecer cursos de Arte/Educação para artistas e professores.

É somente em 1971, a partir da LDBEN nº 5.692 que o ensino de Educação Artística, é institucionalizado nas escolas. De acordo com Barbosa (2012), a lei federal torna a disciplina Educação Artística obrigatória. Porém, os professores e artistas que antes lecionavam e ampliavam seus conhecimentos nas “escolinhas” não puderam ser assimilados pelo mercado de trabalho, pois, para lecionar de quinta a oitava séries era necessário possuir formação superior. Strazzacappa (2006) elucida que a lei 5.692 foi o que impulsionou, posteriormente no ano de 1973, a criação do primeiro curso superior de Licenciatura em Educação Artística, pois, até então não havia no país cursos específicos de formação para o professor de Arte. A proposta curricular da Licenciatura em Educação Artística era de preparar o professor em dois anos para lecionar: Dança, Teatro, Artes Visuais, Música, Desenho e Desenho Geométrico para o ensino fundamental e em alguns casos para 2º grau. Para Zagonel (2008), com o passar do tempo o que se percebeu foi o enfraquecimento da qualidade do ensino de Arte no país e o conseqüente fracasso da Lei nº 5.692/71, que propunha um professor polivalente. Como o professor daria conta de aprofundar áreas de conhecimento tão distintas, e um conteúdo tão extenso? Na afirmação de Barbosa (2012):

É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é dezoito anos), com um curso de apenas dois anos em um professor de tantas disciplinas artísticas (BARBOSA. 2012, p.10).

De acordo com Tadra, et al (2009), foi a partir dessa fragilidade que em 1980 após discussões dos professores de Arte sobre a situação do ensino no país, surge o movimento de Arte Educação e posteriormente a Federação de Arte Educadores do Brasil. Esse movimento ajudou a ressignificar a arte e o professor de arte dentro da escola.

Em 1996 foi promulgada a nova LDBEN, Lei nº 9.394/96, art. 26, § 2º, reconhecendo o ensino da arte como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, objetivando o desenvolvimento cultural dos alunos. Logo após, em 1997 o Ministério da Educação e do Desporto publica o PCN - Parâmetros Nacionais Curriculares, documento que oferece orientações que servem de referência para o aprofundamento dos trabalhos na educação básica brasileira. O PCN Arte aponta o ensino de Arte dividido em 04 linguagens (Dança, Teatro, Artes Visuais e Música), e tem como referencial a proposta triangular<sup>1</sup> de

<sup>1</sup> Desenvolvida por Ana Mae Barbosa e utilizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte do ensino fundamental e médio do Brasil. A proposta é baseada em três abordagens para construção do conhecimento de artes: Contextualização histórica, Fazer artístico (fazer arte), e Apreciação artística (saber ler uma obra de arte).

Ana Mae Barbosa. Também é no PCN que pela primeira vez a Dança aparece como linguagem específica de Arte, estando totalmente desvinculada das Artes Cênicas.

A dança, considerada a mais antiga das manifestações artísticas, esteve historicamente pouco presente nas escolas e principalmente no ensino de arte. O ensino de arte, que alcança cada vez mais o seu devido espaço no âmbito escolar, embora depare com problemas metodológicos e conceituais, ainda não conseguiu proporcionar a equivalência de enfoque nas diversas linguagens artísticas (MORANDI, 2006, p.77).

É possível perceber ao longo da história que a Dança teve pouca participação como conteúdo específico nas escolas. Mesmo em relação às outras linguagens artísticas como aponta Strazzacappa (2006), a Dança estaria no Terceiro Mundo da Arte. Ainda hoje apesar da Dança ser uma linguagem específica da Arte, possuir conteúdos próprios e ser descrita tanto na LDB quanto no PCN com igual importância em relação às outras áreas de conhecimento, a mesma continua enfrentando dificuldades para ser desenvolvida no ambiente escolar. Talvez, essa situação da dança esteja relacionada à falta de formação específica dos professores que atuam nesta área no sistema de ensino brasileiro. Ou, a falta de conhecimento do currículo de Dança e da sua importância como linguagem por parte da direção e coordenação pedagógicas das escolas. A justificativa para este fato pode ser porque no Brasil os cursos superiores em dança responsáveis pela formação do criador, pesquisador e professor em dança são relativamente novos. O primeiro curso de formação foi o da Universidade Federal da Bahia em 1956 e somente a partir da década de 1980 surgiram outros cursos pelo país.

### **3 A dança na rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG**

De acordo com Almeida, et al (2013), a Dança na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora teve início em 1996, junto a um programa do Governo Federal que tinha como objetivo melhorar as condições de vida de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Estas aulas aconteciam como projetos de oficinas, nos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC'S<sup>2</sup>.

No início, as aulas de Dança eram oferecidas no contra turno do ensino regular com o propósito de integrar as atividades de atendimento à comunidade. Os discentes que queriam participar dessas aulas retornavam ao espaço escolar em horário diferenciado. Aulas de dança e aulas de outras disciplinas artísticas ou não, integravam as atividades oferecidas ao público em geral [...] Em 1997, a disciplina dança se ampliava para mais três escolas e após esses dezoito anos, a dança está presente em quarenta e quatro escolas do ensino fundamental, se configurando como uma disciplina da base diversificada. Esse número equivale dizer que a dança está presente em aproximadamente sessenta por cento das escolas da rede municipal, sendo lecionada por professores específicos (SILVA, 2014, p. 2).

---

<sup>2</sup> SILVA (2010) explica que os CAICs integravam as políticas sociais voltadas para a melhoria das condições de vida de crianças e adolescentes do Governo Federal. Distribuídos em diversas regiões do país, no município de Juiz de Fora, foram construídas três unidades, a princípio mantidas com recursos federais e, posteriormente, pela Prefeitura Municipal.

Nas palavras de Silva (2014), a expansão da disciplina dança nas escolas municipais de Juiz de Fora se deu a partir de 1999 com a realização do I Festival das Escolas Municipais de Dança Educação – FEMDE<sup>3</sup>. Com essa expansão ao longo dos anos, em 2004 foi publicado pela PJF – Prefeitura de Juiz de Fora, o primeiro edital de contratação específico para o cargo de professor de dança. A autora explica que no ano de 2006, a disciplina dança passa a compor o quadro curricular de algumas escolas de tempo integral, e em 2010 a Secretaria de Educação – SE, faz adesão ao Programa Mais Educação<sup>4</sup>. Entre os anos de 2010/2012 a Secretaria de Educação - SE, junto a seus profissionais e com apoio de consultores, inicia a construção de um currículo para Arte, um documento de apoio e norteador para o trabalho dos docentes do município. No ano de 2013, a Rede Municipal publica esta proposta curricular incluindo a Dança como uma das quatro linguagens da Arte a serem vivenciadas na escola, como descrito no PCN Arte (1997, p.34):

No transcorrer do ensino fundamental, o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade.

É possível verificar que passados quase dezenove anos a Dança está presente em 60% das escolas da Rede Municipal de Ensino integrando a base diversificada<sup>5</sup> do currículo. A disciplina lecionada por professores específicos é oferecida em algumas escolas no contra turno, em outras como ampliação da carga horária do aluno e nas escolas de educação em tempo integral compõe a grade curricular.

Durante toda esta trajetória 1996/2015 algumas modificações no edital de contratação se fizeram necessárias:

Com intuito de aprimorar essa seleção, foi proposto para o edital de 2010 algumas modificações: a primeira foi incluir um item priorizando a formação específica na área para a seleção dos inscritos; a segunda foi incluir uma avaliação prática para os candidatos inscritos e que não possuem formação específica, para a disciplina dança. Desde então, o edital se mantém nesse formato, priorizando aqueles que possuem formação específica na área, ou seja, licenciatura em dança (SILVA, 2014, p. 4).

---

<sup>3</sup> FEMDE - Encontro anual de dança da rede municipal de Juiz de Fora onde alunos das escolas públicas da cidade se apresentam no Cine Theatro Central, o maior teatro da cidade que é tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan.

<sup>4</sup> Lançado em 2006 pelo Ministério da Educação, o Programa Mais Educação propõe a inserção de várias disciplinas na proposta curricular, entendendo que o processo ensino aprendizagem acontece nas diversas atividades em que o aluno participa e não somente nos conteúdos obrigatórios do ensino regular. Esse programa tem como proposta a melhoria da qualidade da educação no atendimento à diversidade, ampliando o tempo do aluno na escola, traçando um caminho para a Educação em Tempo Integral.

<sup>5</sup> A LDB define que o currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum e uma parte diversificada. Na resolução CNE/CEB Nº 7 de 14 de dezembro de 2010, o artigo nº 11 diz que “[...] a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos”.



Entendendo a importância da formação continuada, durante o ano a SE – Secretaria de Educação, com objetivo de provocar os professores de arte à fruição da prática artística fora da escola, promove grupos de estudos mensais, oficinas semanais, ciclo de palestras anual com convidados de renome nacional e cursos regulares para professores. Além da realização de eventos na cidade tais como: A Dança da Escola no Calçadão, Mostra de Dança Educação, Circuito de Leituras, Mostra Estudantil de Arte e FEMDE, onde o importante não é mostrar resultados dos alunos, mais o que está em processo nas salas de aula.

#### **4 O movimento/corpo/dança e a escola**

Desde o nascimento o ser humano usa o movimento corporal para se comunicar e para se relacionar com o mundo. Segundo Tadra, et al (2009, p 48), “Conceituada pela abordagem da semiótica como linguagem do movimento, acompanhando o homem desde os primórdios da vida, a dança, através do corpo é meio de expressão e comunicação.”

Dentro de uma concepção tradicional de ensino, é fácil identificar nas escolas que o movimento é muitas vezes sinônimo de bagunça, falta de concentração, desorganização, mau comportamento e que ao contrário, o não movimento é sinônimo de disciplina. Segundo Strazzacappa (2001), mesmo de acordo com o pensamento de que o corpo é o meio pelo qual o indivíduo se expressa, algumas escolas ainda restringem o movimento apenas ao recreio ou as aulas de educação física. Indo além, ela coloca que para essas escolas a imobilidade física seria uma maneira de punir, e a liberdade de movimento um prêmio. É fácil perceber que muitas vezes na educação ainda se privilegia a mente e se esquece do corpo, como afirma Bruni apud Strazzacappa (2001, p. 2): “virou quase regra estabelecer entre a arte e a ciência uma lastimável distinção: a primeira se aprende como uma atividade lúdica e a segunda, de uma maneira séria e constrangedora”. Dessa maneira a escola não relaciona o lúdico nas suas demais disciplinas, assim como ainda visualiza o ensino de Arte com menos importância que os demais conteúdos. É recorrente nos discursos de alguns diretores e professores que a dança na escola é boa para relaxar, conter agressividade, acalmar, trabalhar coordenação motora. A dança pode sim estar relacionada a todas estas questões, mas como coloca Marques (2012) será que precisamos da dança para alcançar estes objetivos?

A Dança como área de conhecimento tem sido argumento para que a mesma conquiste seu espaço no currículo escolar e tenha a mesma importância das demais áreas de conhecimento. Estudos em dança e em outras áreas se fundamentam na relação entre cognição e motricidade, ou seja, o movimento seria desencadeador da cognição.

Lakoff e Johnson (1999) afirmam que todos os conceitos que o corpo aprende, passam pela motricidade. Para os dois pesquisadores, o nascimento do pensamento se constrói a partir do movimento. Esse pensamento é comungado pelo neurocientista Rodolfo Llinás, citado por Greiner (2005), que afirma que o pensamento é um movimento interiorizado. Laban (1984), em suas pesquisas, também asseverou que o movimento é a base de toda atividade humana. Para Greiner (2005), um dos primeiros a reconhecer que o pensamento é uma ação movida por um propósito foi o semiótico Charles Peirce. A partir das discussões teóricas aqui apontadas, nas quais estão

envolvidas as Teorias da Comunicação, as Ciências Cognitivas, as Concepções Políticas, a Semiótica e a Arte da Dança, torna-se impossível conceber corpo e mente separadamente (SILVA, 2012, p. 55).

De acordo com Falkembach (2012, p. 61), "... o corpo é processo (de cognição e de produção), o qual se constitui na complexa rede de troca de informações, relações dinâmicas entre sujeito com o meio e com outros sujeitos". Também de acordo com a Teoria Corpomídia<sup>6</sup>, Greiner (2005, p. 131) coloca que "O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas." Assim, o corpo não é entendido como um recipiente onde se depositam informações, o corpo recipiente vem de encontro a uma concepção de educação tradicional onde ensinar seria "passar conteúdos", não levando em consideração o aluno, sua bagagem e seu modo de aprender. Cada área de conhecimento vai ter uma definição de corpo pertinente ao seu estudo. Para Falkembach (2012, p. 60), "Corpo é a unidade do organismo vivo. Unidade porque é o organismo entendido sem dicotomias corpo-mente, razão-sentimento." Por essa perspectiva o corpo não é como um recipiente vazio, um depósito, ele é um processo, está em transformação e em relação com o ambiente a sua volta.

De acordo com Marques (2012), mesmo após anos de estudos, pesquisa e análise da situação do ensino de arte no Brasil, a dança ainda ameaça a educação formal, principalmente por ser desconhecida da escola. Talvez este seja um dos motivos para que a dança, na maioria das escolas de ensino fundamental da rede pública do município de Juiz de Fora, ainda aconteça dentro de uma visão do senso comum, como sequencia de passos codificados que devem ser repetidos, priorizando apenas uma técnica corporal. Dentro desta visão, a formação de dança na escola se aproxima da formação de dança das academias, dando ênfase a um estilo específico de dança, procurando pelas condições físicas corporais perfeitas para cada estilo, reprimindo os sentimentos e a experiência do aluno. Todo esse contexto escolar, aliado a falta de formação do profissional de dança acredito que reforça na escola a dança vista como "dancinha", acontecendo quase sempre somente para as festividades do calendário escolar, sendo vista como uma disciplina considerada apenas diversão ou para ocupar o tempo ocioso do aluno.

A partir da experiência desta pesquisadora, dos estudos e pesquisas na área da dança, tanto como interprete/criadora quanto professora, ao iniciar o trabalho de Dança, em fevereiro 2014, na Escola Municipal Doutor Antonino Lessa, foi possível perceber que, apesar de todo apoio oferecido para realização das atividades por parte da direção e coordenação pedagógica, a Dança ainda é não vista como uma linguagem que possui conteúdos específicos. A escola não percebe o movimento como desencadeador da cognição, o corpo como veículo de comunicação e expressão. A aula de Dança ainda é vista como foi explicitado acima: "boa para relaxar, soltar as tensões, acalmar, coordenação motora, desenvolver atenção, dentre outros." Além de ainda permanecer a ideia do senso comum de Dança,

---

<sup>6</sup> A Teoria Corpomídia foi desenvolvida por Christine Greiner e Helena Katz, o conceito fruto de uma abordagem interdisciplinar, tanto para corpo, quanto para mídia, encara o corpo numa relação entre dentro e fora, rompendo com a antiga ideia de dualismo corpo/mente, mas dando um enfoque múltiplo ao corpo. Por outro lado, o corpo é mediador, no sentido de re-apresentar informações que "capta" do ambiente. Para o desenvolvimento da Teoria Corpomídia, as autoras se baseiam em algumas apostas de pensamento, sendo as Ciências Cognitivas uma das mais relacionadas com a ideia de corpo que elas procuram organizar.

aquela do aprendizado da dança em academias e das apresentações coreografadas e enfileiradas de final de ano. Ou ainda, da dança na escola para as festas em datas comemorativas durante o ano.

A ideia foi então trabalhar na tentativa de, com o exercício da prática romper com essa visão da escola e descobrir um novo caminho para um diálogo diferenciado com a direção, coordenação e professores.

## **5 A dança e as demais artes**

Alicerçada pela hipótese que a interação da linguagem da dança com as diferentes linguagens artísticas – artes visuais, música e teatro -, pode ser um provocador para a criação em Dança torna-se relevante abordar o conceito de intermedialidade. Como coloca Clüver (2007) “intermedialidade implica todos os tipos de inter-relação e interação entre mídias”, sendo que mídia não deve ser considerado somente rádio e televisão.

Porém, à primeira vista essa definição parece mais adequada a mídias como o rádio ou a televisão. Mas a metáfora da transmissão de mensagens ou signos por um emissor para um receptor aplica-se também ao design de um outdoor ou de uma instalação, à coreografia de um balé ou à composição e performance de uma canção. Parece soar mais aceitável dizer que a mídia “TV” transmite signos televisivos do que dizer que a mídia “dança” transmite um balé, simplesmente porque estamos acostumados a nos referirmos à TV como mídia com seus próprios transmissores, e não à dança. Mas a nova abordagem implica exatamente a reconceituação da dança, da música e das artes plásticas como mídias (CLÜVER, 2007, p.2).

Nas palavras de Aguiar (2013) “Aquilo que é chamado de dança é o resultado, e é um exemplo, em si mesmo, de uma complexa relação entre diferentes artes, processos e sistemas de linguagem, ou sistemas de signos”. A dança se expressa através da linguagem corporal, mas tanto o processo de criação caso o trabalho aborde somente a linguagem corporal, como em trabalhos que se apropriam de outras linguagens, vários outros elementos se interagem para essa construção, música, cenário, figurinos, textos, imagens, projeções, vídeo entre outros.

O conceito de intermedialidade se aproxima do contexto de interdisciplinaridade na qual o currículo de arte da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora foi construído. E a partir do estudo deste currículo, o contexto dos alunos e da escola, aliados à experiência desta pesquisadora e o desejo de pesquisa foi possível realizar este trabalho.

## **6 A Escola Municipal Doutor Antonino Lessa**

A Escola Municipal Doutor Antonino Lessa, está situada no bairro Santa Efigênia, Zona Sul da cidade de Juiz de Fora/Minas Gerais. Até 2014 funcionava em três turnos manhã, tarde e noite, atendendo alunos do 2º ao 9º anos do Ensino Fundamental. A partir do ano de 2015, funciona em dois turnos manhã e tarde atendendo alunos do 1º ao 9º anos do ensino fundamental. Os alunos na sua

maioria residem no bairro ou nas proximidades e são oriundos de situação sócio econômica desfavorecida.

A escola fez adesão ao Programa Mais Educação no final do ano de 2011 e em 2012 começou a funcionar parcialmente em tempo integral. Desde então 50 alunos são selecionados anualmente através dos critérios como “dificuldade de aprendizagem” e/ou “vulnerabilidade social” e tem seu tempo de permanência ampliado na escola com atividades diversas. No início do ano letivo a instituição organiza 04 turmas com o máximo de 13 alunos que participam das seguintes aulas: Dança, Laboratório de Aprendizagem, Informática e Leitura. As aulas de Dança tem duração de 60 minutos, e durante o ano de 2014 foram lecionadas na frequência de duas vezes na semana. Para o ano de 2015 a frequência semanal passou para três vezes e o tempo de duração da aula permaneceu 60 minutos. Para os alunos interessados nas aulas de Dança que não fazem parte do Programa Mais Educação, a atividade é extracurricular e acontece duas vezes por semana, com aulas de 60 minutos.

As aulas de dança são lecionadas em sala ambiente. A sala, um vão livre é dividida em dois ambientes por um armário modulado, toda em piso frio, o ambiente da frente é livre para dança, possuindo barra em uma das paredes, colchões para exercício no chão e bastões, e o ambiente de trás possui três mesas compridas com cadeiras, sendo uma sala multiuso. Comecei a lecionar nessa escola em 2014 e desde o princípio pude perceber que os alunos não se movimentam a partir de códigos de dança ou de qualquer outra atividade, não possuem conhecimento da linguagem da dança por estilos específicos (Jazz, Balé, Hip Hop...). Ou seja, quando provocados apresentam movimentações próprias bem interessantes, o que acaba sendo um facilitador para o trabalho, pois acredito que corpos estão mais disponíveis para experimentar coisas novas.

## **7 A ideia, a preparação, a filmagem**

A ideia de fazer um vídeo aconteceu no mês de abril de 2014. Com a proximidade da Copa do Mundo os alunos em geral estavam muito entusiasmados, conversando sobre futebol, contando que a rua onde moram seria pintada, fazendo álbum de figurinhas da Copa, mas quando questionados em uma conversa informal sobre o significado da Copa do Mundo, não souberam responder. Coincidentemente no mesmo mês, o trabalho da Dança com os alunos entre 11 a 14 anos (que não participam do Programa Mais Educação) era baseado nos espaços além do teatro/palco onde a dança pode acontecer, pois eles participariam no dia 29/04, pela primeira vez da Intervenção Urbana Dança da Escola no Calçadão<sup>7</sup>. Nesse mesmo período, os comerciais de televisão começaram a exibir a Copa do Mundo e o comercial da Coca Cola em especial despertou atenção. Nesse comercial um grupo de jovens cantores/dançarinos conhecidos como Dream Team do Passinho, aparecem dançando, em vários lugares de um centro urbano. Assim, a partir deste comercial teve início a discussão sobre os espaços alternativos para a Dança. Ao assistir o vídeo, os alunos ficaram muito entusiasmados, principalmente com a música, um Funk, gênero musical muito apreciado por eles e com a movimentação dos atores/bailarinos, muito urbana, vigorosa. Daí surgiu então a ideia de juntar todas essas informações e fazer um vídeo em que os alunos explorassem espaços

<sup>7</sup> DANÇA DA ESCOLA NO CALÇADÃO – Intervenção urbana criada em 2012, onde alunos de Dança das escolas municipais de Juiz de Fora ocupam uma das principais ruas do centro da cidade em comemoração ao Dia Internacional da Dança (29/04).

da escola e ao mesmo tempo também pudessem explorar um repertório de movimento próprio, e que alinhado com o tema Copa do Mundo, assunto que eles estavam interessados, serviria tanto para conhecerem mais sobre a Copa, quanto para o vídeo depois de pronto, ser trabalhado na escola com as demais turmas.

Relacionando os conhecimentos de Dança como linguagem, do movimento como ignição da cognição e do corpo como meio de comunicação às Teorias Cognitivas de Aprendizagem, onde os alunos são agentes ativos na aquisição do conhecimento, baseado principalmente no Sociointeracionismo de Vygotsky, foi possível desenvolver a metodologia para execução do vídeo.

Na aula seguinte a câmera para filmagem foi preparada, de surpresa foi feito uma roda com os alunos de 11 a 14 anos e perguntado novamente: O que é Copa do Mundo? Após filmar as repostas foi lançado o desafio: Fazer um vídeo/dança informativo sobre a Copa, baseado no que tinham visto do comercial e de estudos que seriam realizados sobre o tema. A proposta foi muito bem aceita por eles, e o mesmo desafio foi proposto para as demais turmas, dos alunos com idades entre 07 a 10 anos, logo todos queriam saber se o filme passaria na televisão ou no cinema.

Para dar início aos estudos, uma apostila com quatro assuntos foi elaborada: História da Copa do Mundo, História dos Mascotes, Evolução das Bolas e Troféu da Copa do Mundo FIFA. Ao final de cada aula de Dança das turmas de 11 a 14 anos, os alunos ganhavam parte destas apostilas que norteavam o bate papo do dia. Ao elaborar este material, houve um cuidado em colocar as informações de maneira que os alunos tivessem que descobrir partes delas, como por exemplo: informava a data da primeira Copa (1930) e eles tinham que fazer de 04 em 04 anos até chegar em 2014, isso os desafiou e fez com que de forma descontraída assimilassem as informações. Desse bate papo ao final de cada aula, aos poucos foi surgindo uma pequena história, com uma dramaturgia simples, que seria o fio condutor do vídeo.

Com as turmas dos alunos de 07 a 10 anos, ao final de cada aula era trabalhado os diversos comerciais e jingles da Copa, além de trabalhar com o que eles traziam de informações: pedaços de músicas da Copa que sabiam cantar, bandeiras que gostavam, jogadores preferidos, pra quem iam torcer, etc. O desafio foi juntar todos os 70 alunos em um único trabalho.

Prosseguindo com o processo, a história foi transformada em um pequeno roteiro, incluindo todas as turmas de dança nas cenas. O roteiro teve dois momentos distintos: A filmagem das cenas com textos, momento no qual os alunos atuam na história que criaram. E a filmagem dos movimentos criados por cada um dos alunos em espaços da escola. Os próximos passos foram:

- 1- Baseado no que tinham estudado sobre outros espaços em que a dança pode acontecer, e no comercial que assistiram, os alunos passearam pela escola e elencaram espaços que acharam interessante para desenvolver células de movimento, como por exemplo: sala dos professores, estacionamento, em cima de mesas, corredores da escola, quadra, cozinha, entre grades do corredor, em espaços esquecidos da escola, estes foram alguns dos locais escolhidos por eles.

Fotografia 1– Lugares escolhidos pelos alunos para criação de movimento



Fotografia de Elizabeth Cruzeiro Scaldaferrri  
Fonte: Acervo pessoal da autora (2014).

- 2- Marcação das cenas da história, e a construção em conjunto com os alunos dos textos, pois, como alguns alunos apresentam dificuldades na leitura, na maioria das vezes, esses alunos também apresentam dificuldades em memorizar os textos.
- 3- Após o mapeamento do local onde as cenas aconteceriam, teve início as filmagens. Os alunos se mostravam interessados, envolvidos, e durante a semana, em todas as aulas de Dança, cada hora um lugar da escola estava habitado por 13 crianças cantando e dançando, todos de verde e amarelo. Essa movimentação causou bastante curiosidade em todas as pessoas presentes na escola, tanto equipe diretiva, docentes, discentes, dentre outras. Após cada cena filmada, todos retornavam para a sala de aula para assistir as cenas na íntegra, sem edição. Em seguida, havia uma conversa sobre as cenas, e por vezes, concluíam-se que era necessário refazer toda a filmagem.
- 4- A cada final de dia de trabalho com os alunos, as imagens eram selecionadas e colocadas na timeline no programa de edição. Assim, no dia seguinte, podia mostrar a eles como acontecia o processo de junção das cenas. Após duas semanas de trabalho as filmagens foram concluídas.

Ao encerrar as filmagens chegou o momento de gravar os áudios. O vídeo tinha intuito de ser informativo sobre a Copa para ser usado pelas outras salas para estudo do tema. O fato de muitas crianças ainda não dominarem a leitura tornou necessário colocar áudio para tudo que estava legendado no vídeo. Assim, alguns alunos foram responsáveis por gravar uma frase. Nesse período, meados de maio

(21), as escolas municipais entraram em greve. A greve durou 29 dias, tempo utilizado para terminar toda a edição do filme. Ao encerramento da greve, dia 20/06, o material estava pronto para ser trabalhado na escola, e a Copa do Mundo já havia começado.

Assim, um cartaz anunciando a estreia do vídeo foi colocado na escola, e no dia 26/06/2014, o filme foi exibido como cinema 20 vezes entre manhã e tarde, na biblioteca da escola, com a presença dos alunos participantes do vídeo que explicavam o processo de trabalho.

Houve também uma exposição fotográfica no pátio da escola durante a semana em que foi exibido o vídeo. A exposição retratava todo o processo de trabalho e as filmagens.

Fotografia 2– Sessão de CinemaExposição Fotográfica



Fotografia de Elizabeth Cruzeiro Scaldaferrri  
Fonte: Acervo pessoal da autora (2014).

Posteriormente em outubro, o trabalho foi selecionado para ser exibido na VI Mostra Estudantil de Arte<sup>8</sup>, realizado no Teatro Pró Música, aberto ao público com a presença dos alunos participantes.

<sup>8</sup> Mostra Estudantil de Arte é um evento realizado pela Secretária de Educação e Prefeitura de Juiz de Fora e acontece anualmente desde 2010. O objetivo da mostra é expor todos os trabalhos artísticos desenvolvidos nas escolas municipais. Durante uma semana acontece no Centro Cultural Bernardo Mascarenhas – CCBM exposições de artes visuais, e no teatro Pró-Música, realização das apresentações de dança, música, teatro e vídeo.

Fotografia 3– Exibição na VI Mostra Estudantil de Arte



Fotografia de Elizabeth Cruzeiro Scaldaferrri  
Fonte: Acervo pessoal da autora (2014).

## 8 Conclusão

A partir da realização deste trabalho, foi possível perceber a hipótese que a interação entre as linguagens artísticas (Dança, Música, Teatro, Artes Visuais, durante o processo de trabalho em aulas de dança no ensino fundamental, pode ser um provocador para a criação em Dança. Durante o processo de criação do vídeo, os alunos envolvidos trabalharam com criação de texto e interpretação do mesmo, fotografia tanto do vídeo quanto como registro do processo de trabalho, iluminação, escolha de cenário, escolha de figurino, estudo e criação de movimentação, enfim uma mistura de dança, teatro, fotografia e vídeo. E o que validou a experiência foi o resultado do vídeo, pois, ele esteve presente na Escola Municipal Doutor Antonino Lessa em forma de sessão de cinema, passando para 10 salas do turno da manhã e 10 salas do turno da tarde, onde os alunos participantes estavam presentes e explicavam aos convidados o processo. Gerou uma exposição fotográfica do processo de trabalho na escola. E, posteriormente foi selecionado para a Mostra Estudantil de Arte, passando no Teatro Pró Música para a cidade, com a presença dos alunos participantes.

Dessa maneira, a Dança foi desenvolvida instigando aos alunos a pesquisa, a desafios, a interagirem, a serem atores ativos nesse processo. Nesse processo, refutou-se a ideia de um o trabalho enquadrado nas formas tradicionais de se pensar e fazer nessa linguagem, resultando em novas perspectivas e olhares para a dança na Educação Básica. Com este trabalho foi possível dar início a uma ampla pesquisa, que está em continuidade.



É necessário enfatizar que a presença da disciplina dança na escola necessita de constantes discussões e pesquisas para que a comunidade escolar reconheça a sua significância na formação dos discentes.

## 9 Referências:

AGUIAR, D. **Da Literatura para a Dança**: A prosa-poética de Gertrude Stein em tradução intersemiótica. 2013. 216 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: [http://www.pgletras.uerj.br/bancoteses\\_dlc.php](http://www.pgletras.uerj.br/bancoteses_dlc.php). acessado em: 19/08/2015

ALMEIDA, T. O. *et al.* **“Professora, nós iremos dançar mesmo na rua?”** Reflexões sobre a dança na escola do calçadão. In: III ENCONTRO Científico Nacional de Pesquisadores em Dança, 2013. Disponível em: <http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2013-13.pdf>. Acessado em: 12/05/2015

BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da Arte**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação: LDB 9394/96 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Brasília: MEC, 1996: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf> htm. Acessado em: 12/05/2015.

BRASIL. Ministério da Educação: **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN Artes** – Brasília: MEC, 1997: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acessado em: 12/05/2015.

CLÜVER C. **Intermedialidade**. Revista do Programa de Pós Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG. Disponível em: <http://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/16/16>. Acessado em: 19/08/2015.

FERREIRA, T.; FALKEMBACH, M. F. **Teatro e Dança nos Anos Iniciais**. Porto Alegre, 2012.

GREINER, C. **O Corpo**. Pistas para estudos indisciplinados. 2. ed. São Paulo: Anablume, 2005.

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

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular Arte – Juiz de Fora/MG: 2012:** Disponível em: [http://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/documentos/miolo\\_artes.pdf](http://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/documentos/miolo_artes.pdf) Acessado em: 12/05/2015.

---

SILVA, E. C. **A Dança na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.** In: III ENCONTRO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA. 2014. Disponível em: <http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2014-7.pdf>. Acessado em: 12/05/2015.

SILVA, E.C. **Corpomídia na Escola:** uma proposta indisciplinar. 2012, 92 paginas. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica), Programa em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

STRAZZACAPA, M. **A Educação e a Fábrica de Corpos:** A dança na escola. In: Cadernos Cedes, ano XXI, no 53, abril/2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100005&script=sci_arttext) acessado em: 27/05/2015.

STRAZZACAPA, M.; MORANDI, C. **Entre a Arte e a Docência.** A formação do artista da dança. 2. ed. Campinas: Papirus, 2006.

TADRA, D. S. A. *et al.* **Linguagem da Dança.** Curitiba: Ibpex 2008.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na Educação Escolar.** 1. ed. Curitiba: Ibpex 2008.

<sup>i</sup> Especialização em Metodologia do Ensino de Artes (em curso 2015) – UNINTER – Curitiba/PR. Especialista em Dança e Teatro na Educação (2011) – FAV – Faculdade Angel Vianna – RJ; Licenciatura Plena em Pedagogia (1998) – UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de Fora/MG. Professora de Dança da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/MG; CV: <http://lattes.cnpq.br/6187056190366709>.



GT: Dança

Eixo Temático: Metodologia da Dança na Escola

## ASSIM COMO A LAGARTA VIRA BORBOLETA, A BRINCADEIRA PODE VIRAR DANÇA

Esthela Lima Reis (UFV, Minas Gerais, Brasil)  
Laura Pronsato (UFV, Minas Gerais, Brasil)

### RESUMO:

*Este trabalho aborda a importância do lúdico no processo de compreensão sobre a linguagem artística da dança no contexto da educação básica e como parte do componente curricular Arte. As reflexões promovidas neste texto partem da vivência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido na cidade de Viçosa-MG, com o sub-projeto do Curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa (UFV). A proposta metodológica segue o pensamento do corpo lúdico e da dança educativa moderna. Com isto permitiu-se não apenas o fazer artístico, mas também a apreciação e o redescobrimto do próprio corpo, de suas possibilidades expressivas, simbólicas, individuais e criativas. A experiência prática na escola pôde demonstrar a necessidade e a importância de realizar uma reflexão sobre a área da dança, tanto no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem por parte das crianças de ensino fundamental com as quais o trabalho foi desenvolvido, quanto no que se refere à uma ampliação de conhecimentos sobre a área por parte dos gestores da escola.*

**Palavras-chave:** dança; educação; ludicidade, PIBID.

AS WELL AS CATERPILLAR BECOMES BUTTERFLY, A PLAY CAN BECOME DANCE

### ABSTRACT:

*This research discusses the importance of playfulness in the process of understanding about dance's artistic language in the context of basic education and as part of the curriculum component Art. The reflections promoted in this survey start from the experience in the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência ("Introduction to Teaching Institutional Scholarship Programme") – PIBID – developed in Viçosa-MG, with the sub-project of the dance graduation of the Federal University of Viçosa (UFV). The methodology follows the idea of the playful body and the modern educational dance. Was allowed with this not only the artistic doing, but also the*

*appreciation and the rediscovery of one's own body, of their expressive, symbolic, individual and creative possibilities. The practical experience at school was able to show the need and the importance of carrying out a reflection on the dance area, both regarding to the teaching-learning process by children of elementary school with that the work was done, as in which refers to an extension of knowledge about the area by the school administrators.*

**Keywords:** dance; education; playfulness, PIBID.

## Introdução

A vivência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pelo Departamento de Artes e Humanidades/Curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa (UFV), por um período de dois anos tem despertado questionamentos sobre a compreensão (ou falta de) da linguagem artística da dança como parte do componente curricular Arte nos segmentos de ensino fundamental da Educação Básica.

As escolas públicas de Viçosa-MG e região contam com poucos profissionais com licenciatura em algumas das linguagens artísticas. É uma situação que vem sofrendo mudanças nestes últimos anos, porém a situação ainda é precária. Neste contexto, o PIBID Dança/UFV foi promovido em uma escola que não conta com nenhum profissional da Arte. Logo notou-se que a esperança dos gestores da escola era o auxílio à montagem de coreografias para as apresentações de finais de semestre quando se realizam as festas de encerramento (festa junina e de fim de ano, por exemplo) e que se acreditava que os estagiários PIBID/Dança ensinassem a dança a partir da repetição de passos codificados e coreografassem a partir das letras das músicas.

E foi mesmo deste modo que deu-se o início da participação PIBID/Dança na Escola Estadual Madre Santa Face com crianças de 1<sup>o</sup>. ao 5<sup>o</sup>. anos do Ensino Fundamental I: por um lado, buscávamos discutir o papel da dança na escola e promover a discussão sobre ser área de conhecimento; por outro, colaborávamos com a elaboração das coreografias para as festas tão esperadas por toda a escola. A esperança da equipe do PIBID/Dança era apresentar à escola modos diferentes de olhar para a dança com os quais se proporcionasse um espaço de autonomia criativa. Entendendo que

A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. (...) A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. (BRASIL, 1997, p. 49)

Propusemo-nos, então, a estudar a situação da arte nas escolas, planejar e aplicar atividades artísticas para crianças do Ensino Fundamental I sempre em diálogo com as necessidades da escola. O caminho encontrado para a desconstrução do senso comum em dança, ainda seguindo as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (1997) foi a aliança dos estudos sobre a ludicidade e a dança educativa moderna de Rudolf Laban. Assim, a partir de brincadeiras as crianças e as professoras que nos acompanhavam aceitavam o desafio de criar seus próprios movimentos e perceberem-se como seres dançantes e atuantes. É a busca de um corpo criativo que nasce a partir das brincadeiras com a intenção de criar e abrir possibilidades para pensar esse corpo dançante, não somente físico e anatomico, mas também expressivo e cultural.

Entende-se assim, que a criança precisa ter acesso à cultura, principalmente para crescer e ser aberta a novas atividades que vão auxiliar no processo de aprendizagem. Dessa maneira, “(...) ao se traçar políticas para a infância, os espaços para brincar, ler, escrever, ver, contemplar, experimentar devem ser garantidos por meio do acesso às escolas, às bibliotecas, às brinquedotecas, aos museus, às diferentes mídias, ao cinema, a programa de qualidade nas televisões, etc.” (CIRQUEIRA; SARAIVA, 2007, p.85).

Com esta articulação foi possível observar, em pouco tempo de atuação na escola, mudanças significativas que se efetivaram por meio do fazer artístico trabalhado nas aulas, da apreciação e do redescobrimto do corpo simbólica e expressivamente. Neste percurso a imaginação se tornou ingrediente primordial e compreendeu-se, juntamente com os estudantes da Escola Estadual Madre Santa Face (Viçosa-MG), que a ludicidade pode ser ingrediente primordial no processo de ensino-aprendizagem da dança; ou, como nas palavras de um dos estudantes que intitula este artigo:

“assim como a lagarta vira borboleta, a brincadeira pode virar dança”.

### A dança na escola: entre o lúdico e o dançar

Fotografia 1– Brincadeira de marionete e estátua



Fotografia de Esthela Lima Reis

**Fonte: Documentos registrados pelos bolsistas**

A dança pode proporcionar ao aluno uma facilidade maior de construir a imagem do próprio corpo. De acordo com Patricia Stokoe e Ruth Harf (1987, p.15) “a expressão corporal é uma conduta pré-existente (...) é uma linguagem através da qual o ser humano expressa sensações, emoções, sentimentos e pensamentos com seu corpo, integrando-o, assim, às suas outras linguagens expressivas como a fala, o desenho e a escrita.” O indivíduo desde muito cedo já é dono do seu próprio corpo.

Neste sentido entende-se que as crianças podem se manifestar em forma de movimento a partir de brincadeiras proporcionadas pelos professores, ao serem

estimuladas a explorar formas de movimentações que podem partir da própria imaginação das mesmas durante as aulas. É possível, assim, criar um universo significativo por meio da imaginação.

De acordo com Duarte Junior (1991), por meio da imaginação o homem ordena o mundo em uma estrutura significativa, colocando a linguagem e a imaginação se desenvolvendo conjuntamente. O homem passa a projetar aquilo que ainda não existe, tendo seu papel nos atos mais simples do cotidiano. Imaginamos nossas ações futuras, como o que vamos vestir, onde iremos almoçar, imaginamos nossas ações em um tempo mais à frente, no futuro. Então o que se deve propor aos estudantes da educação básica nas aulas de Dança? Vejamos o que os documentos oficiais abordam:

Ao planejar as aulas, o professor deve considerar o desenvolvimento motor da criança, observar suas ações físicas e habilidades naturais. Deve-se estimular a pesquisa consciente a fim de ampliar o repertório gestual, capacitar o corpo para o movimento, dar sentido e organização às suas potencialidades. Deve estimular o aluno a reconhecer ritmos — corporais e externos —, explorar o espaço, inventar seqüências de movimento, explorar sua imaginação, desenvolver seu sentido de forma e linha e se relacionar com os outros alunos buscando dar forma e sentido às suas pesquisas de movimento. Esses são elementos básicos para introduzir o aluno na linguagem da dança. (BRASIL, 1997, p. 49-50)

Vários são os pesquisadores que discutem o ensino da dança na educação formal que afirma que a criança deve entender como o corpo funciona, no sentido de que ele é uma rede interligada de expressividade, inteligência, harmonia, precisando compreender a capacidade corporal do seu corpo e do corpo do colega; saber diferenciar as formas como volume e peso; experimentar com diferentes formas de locomoção as direções, os planos e os eixos, juntamente com diferenças na velocidade, no tempo; saber usar do improviso; saber que existem diferentes estilos de danças e que são identidades de uma cultura em si.

As ideias e as propostas de Rudolf Laban podem ser grandes aliadas nesta direção. De acordo com Fernandez (2009)<sup>1</sup> a proposta desse estudioso não tem por objetivo principal a aquisição de habilidades específicas ou o aprendizado passivo de uma determinada forma de movimento. Ao contrário, busca educar a partir das vivências e do vocabulário que cada um já possui, contribuindo para um desenvolvimento tanto físico, quanto social e emocional do aluno.

Este pensar sobre a dança se refere à Dança Educativa, que de acordo com Marques (2001), foi uma terminologia utilizada por Laban em contraposição à técnica rígida e mecânica do balé clássico. Para Laban, (op.cit) as crianças e os adolescentes precisavam ter a possibilidade de exploração, conhecimento, sentimento e expressão da sua subjetividade enquanto dançavam. Deste modo, abre-se a possibilidade de se desenvolver a criatividade juntamente com senso-crítico e a livre expressão a partir de uma “educação centrada no aluno é o que mais vem caracterizando os princípios educacionais dessa modalidade de dança” (MARQUES, 2001, p.83)

---

<sup>1</sup> FERNANDEZ, Marcela de Melo. Dança escolar: sua contribuição no processo ensino-aprendizagem. Revista Digital. Buenos Aires. Año 14. Agosto de 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd135/danca-escolar-no-processo-ensino-aprendizagem.htm> Acesso em: julho de 2015

Fotografia 2– Crianças do quinto ano ocupação espacial



Fotografia de Esthela Lima Reis  
**Fonte: Documentos registrados pelos bolsistas**

Com estudos propostos por Laban entende-se que as atividades direcionadas às crianças devem envolver ações básicas como o andar, correr, saltar, saltitar, equilibrar, rodopiar, girar, rolar, pendurar, puxar, empurrar, deslizar, rastejar, galopar e lançar. (BRASIL, 1997) e a partir destas desenvolver a consciência de tantos outros elementos que constituem o fazer da dança, como as qualidades dos movimentos e sua ocupação espacial. Estas ações aliadas a jogos e brincadeiras podem se transformar em grandes potencializadoras do movimento criativo, autônomo e expressivo.

Para Laban, a capacidade das crianças para realizar movimentos similares aos da dança seria uma forma inconsciente de descarga e um exercício introdutório no fluxo de movimento, reforçando suas faculdades naturais de expressão. Caberia à escola cultivar essa capacidade nas crianças, proporcionar a consciência de alguns princípios que governam o movimento nos jovens, desenvolver a expressão criativa e preservar principalmente a espontaneidade do movimento, mantendo-a para a vida adulta. (STRAZZACAPPA e MORANDI, 2006, p.80)

Fotografia 3– Crianças do quarto ano dançando a brincadeira “marionete”



Fotografia de Esthela Lima Reis  
**Fonte: Documentos registrados pelos bolsistas**

Neste sentido FERRAZ e FUSARI (1993) afirmam que, para um trabalho que visa o desenvolvimento da observação, percepção e imaginação, deve-se levar em consideração as atividades de caráter lúdico, fundamentais para o amadurecimento da criança e imprescindíveis para os processos de criação em Artes e aprimoramento de leituras de mundo. Assim,

As atividades lúdicas são [...] indispensáveis à criança para apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, pois possibilitam o exercício e o desenvolvimento da percepção, da imaginação, das fantasias e de sentimentos. O brincar nas aulas de arte pode ser uma maneira prazerosa de a criança experimentar novas situações e ajudá-la a compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético. [...] prática artística é vivenciada pelas crianças pequenas como atividade lúdica, onde o “fazer” se identifica com “o brincar”, o imaginar com a experiência da linguagem ou da reprodução. (FERRAZ e FUSARI, 1993, p. 84)

A vivência artística que incorpora em sua metodologia de trabalho com atividades de caráter lúdico, ainda de acordo Ferraz e Fusari (1993), promover a identificação do fazer com o brincar e do imaginar com a experiência da linguagem. Neste processo englobam-se não apenas os jogos e as brincadeiras da infância, mas também os jogos



teatrais, os momentos de contação de história, as cantigas de roda (nas quais incluem-se aquelas advindas das manifestações populares das danças brasileiras).

Por fim, ressalta-se que a dança aliada à brincadeira terá também uma função social, poderá promover a contextualização do sujeito no seu tempo e ambiente e a valorização do coletivo “revelando modos de perceber, sentir e articular significados que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade” (BRASIL, 1997). A criança que brinca pode se tornar um adulto mais criativo, flexível e melhor preparado emocionalmente, despertando processos internos de compreensão e adaptação.

A escola, como já ressaltou Tezani (2006 apud OLIVEIRA, 1999)<sup>2</sup> “(...) tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas.” A autora ressalta, ao citar Rego (2000), as facilidades de aprendizagem por meio dos jogos, já que podem estar “(...) intimamente relacionados ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere (...). Ademais, ainda de acordo com Rego (2000 apud Tezani 2006) é no jogo que a aprendizagem “(...) se processa de forma dinâmica (e dialética), através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.” A criança pode assim, vivenciar o processo de ensino-aprendizagem ao comparar as atividades da vida real, além de separar objeto de significado.

### **PIBID/Dança UFV: é brincando que se aprende**

O PIBID/Dança promovido pelo Departamento de Artes e Humanidades – Curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa (UFV-MG), desde a elaboração do projeto de 2013, parte do pressuposto de que “a vivência artística, por meio da dança, é uma forma de integração e expressão individual e coletiva que possibilita sensibilizar o sujeito para a criatividade, para a imaginação e para o olhar estético, no exercício da atenção, da percepção, da colaboração e da solidariedade. Permite a experimentação e criação no exercício da espontaneidade e como ação artística a expressividade.”<sup>3</sup>

A Dança foi inserida no currículo do ensino formal por meio do componente curricular Arte (BRASIL, 1997,) porém ainda se nota uma imensa dificuldade de inserção real da área no âmbito escolar, não apenas na cidade de Viçosa-MG, mas em todo o Brasil. Tendo essa compreensão o projeto PIBID/Dança da UFV prevê a necessidade de aproximação dos estudantes, professores, gestores e funcionários da escola com a área da Arte, e mais especificamente com a linguagem da dança em sua interdisciplinaridade com as outras linguagens artísticas no intuito de cultivar a compreensão sobre a importância desta área como conhecimento tão importante quanto todas as outras que fazem parte do currículo escolar.<sup>4</sup>

Para dar início à aproximação necessária e para uma melhor compreensão da situação da Arte nas escolas de ensino formal no Brasil nós, estagiários-bolsistas, e a supervisora da escola que nos acompanha, fomos convidados a participar de um grupo de estudos cujas reuniões aconteciam e continuam ocorrendo semanalmente. O primeiro momento foi de preparação, com estudos bibliográficos e discussões sobre o tema Arte e educação. Junto a isso iniciou-se o processo de visitas à escola, para conhecer o

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/603/486>

<sup>3</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Detalhamento do subprojeto de Licenciatura em Dança. Disponível em: <http://www.pibid.ufv.br/wp-content/uploads/Vicosa-Danca.pdf>. Acesso em: setembro de 2015

<sup>4</sup> Idem: <http://www.pibid.ufv.br/wp-content/uploads/Vicosa-Danca.pdf>.

ambiente e estudar o Projeto Político Pedagógico da escola. Além de realizarmos visitas técnicas a museus como o Centro de Arte Contemporânea Inhotim.

Assim que demos início à aproximação mais efetiva com os gestores da escola, após visitas de observação, a diretora da escola faz uma solicitação aos pibidianos: que auxiliem na elaboração da festa junina. Nesse contexto, não poderia ter sido diferente. Cada professora selecionou a música que sua turma iria dançar e a festa junina seria para representar e homenagear a Copa. Iniciamos o processo de negociações, mas neste momento não houve muita abertura, o máximo que se conseguiu foi que algumas coreografias não se tivessem como disposição espacial a fileira e os movimentos gestuais representando a letra das músicas. Também houve uma primeira tentativa de mostrar como as próprias crianças tinham capacidade para criar e inventar movimentações e pequenas sequências.

Enquanto isso, como grande parte do grupo de estagiários-bolsistas participava da disciplina “Atuação Teatral” pudemos elaborar uma apresentação que teve como referência o Sítio do Picapau Amarelo. Isto nos proporcionou uma porta de entrada na escola, já que no segundo semestre de 2014, para dar início às atividades práticas com as crianças, esta peça foi apresentada aos alunos de 5º. ano do Ensino Fundamental. Isso foi muito importante porque as crianças e os professores da escola puderam ter uma primeira percepção de que a dança é corpo expressivo.

Como já foi dito neste texto, a Escola que acolheu o sub-projeto Dança não tem um professor especializado para o componente curricular Arte, cabe ao professor generalista a tarefa de promover uma aula de arte. Além disso, é comum que várias escolas desta região desenvolvam suas festividades de fim de semestre com apresentações de dança, ainda que desenvolvidas sem estudos prévios e com referência às coreografias apresentadas pela mídia e/ou a partir da representação gestual de letras de música.

Assim, a partir do segundo semestre iniciamos intensivos de formação e planejamento. Já sabendo que não se conseguiria escapar da festa de fim de ano (a escola escolheu um livro; duas semanas antes cada professor selecionou uma frase do livro e começam as elaborações da coreografia a partir dessa frase). Era o momento de entrar de cabeça na sala de aula. Os alunos adoraram a apresentação da peça do Sítio do Picapau Amarelo. Então, decidimos iniciar as nossas atividades na escola com os personagens. Cada estagiário-bolsista do PIBID/Dança-UFV foi à escola caracterizado de seu personagem. Com aulas que priorizaram atividades corporais lúdicas, oferecendo a oportunidade das crianças brincarem, os personagens foram os professores.

Para este momento, cada dupla de estagiários-bolsistas planejava uma aula baseada nos estudos práticos e teóricos buscando alianças entre os estudos de Rudolf Laban e jogos. As aulas, antes de serem propostas às crianças, foram oferecidas para o grupo que incluía a participação da supervisora da escola. Partíamos do princípio de que é imprescindível que se experimentem as atividades antes de oferecê-las para que assim se possa entender melhor a proposta, sanar dúvidas, modificar o que for necessário, replanejar, assim como explica Strazzacappa (2001):

Os professores, ao sentirem no corpo estas descobertas, podem compreender melhor o que se passa nos corpos dos seus alunos, crianças ou adolescentes. Ao experimentarem o prazer do movimento e os benefícios que estes trazem tanto para o físico quando para o mental, podem ver com outros olhos estas atividades na escola. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 77)

A autora está falando sobre a necessidade dos professores de sala de aula, das escolas de ensino formal sentirem no seu corpo as atividades da dança. Porém, como o PIBID é um programa de formação docente, entendemos que nós estudantes de curso superior em dança, também temos que experienciar no nosso próprio corpo o que nos propusermos a aplicar, inclusive porque muitas atividades ou mesmo a relação de uma atividade para outra, pensando-se a dança na escola são novidade para muitos estagiários-bolsistas.

Foi muito interessante notar como o pensamento sobre a dança da nossa supervisora foi se modificando ao longo deste processo. No início, tanto ela como as outras professoras não compreendiam muito bem o que estávamos propondo, não compreendiam bem o porquê de tantas brincadeiras que normalmente geravam o que elas chamavam de “bagunça”. Para nós, uma “bagunça criativa”. Esclareço aqui, que deixo a palavra “bagunça” porque apesar de percebermos o potencial criativo que aflorava, também, não foi fácil para os estagiários-bolsistas entenderem que isso fazia parte do processo; muitas vezes ansiávamos pela concentração e pelo silêncio e muitas vezes também o exigíamos. E era exatamente nessa bagunça com as brincadeiras que os alunos se divertiam, momento em que surgiam movimentações interessantes e que poderiam ser utilizadas posteriormente para uma composição coreográfica.

É importante reforçar que o lúdico auxilia no desenvolvimento da criança, no despertar da criatividade, no reforço de conteúdos que já foram aprendidos. Também ajuda no desenvolvimento do respeito para com os diferentes resultados que o jogo pode trazer, na aceitação e respeito às regras, além de proporcionar a integração entre os participantes e a autoconfiança.

Chegamos ao fim do semestre, e novamente voltamos-nos às negociações com a escola. A solicitação era a elaboração de coreografias a partir de um conto infanto-juvenil selecionado pela direção. A negociação foi tensa, intensa e produtiva. A grande questão era não deixar o trabalho realizado até o momento de lado e entrar em uma construção coreográfica que não fosse uma síntese do processo. Não foi nada fácil. Participamos da reunião de pais apresentando fotos e pequenos vídeos do processo para os pais, mas também para os gestores da escola no intuito de levar subsídios para a nossa discussão. E realmente foi uma apresentação que gerou frutos. O processo foi de muita importância para a escola, para os professores e funcionários e principalmente para os alunos, que puderam descobrir a possibilidade de elaboração coreográfica a partir das brincadeiras trabalhadas em sala de aula e da “bagunça” que nada mais era que momentos de improvisação e alegria. E como é gratificante ver os próprios alunos montarem a coreografia!

O ano de 2015 começa então, bem mais tranquilo. A aceitação e o apoio da escola agora é outro. Parece haver uma maior compreensão sobre os conteúdos que a linguagem da dança oferece e também sobre a possibilidade interdisciplinar. Questão que se notou quando apresentou-se à escola o desejo de que as aulas de dança abordassem as festividades populares desde o início do semestre para então chegarmos à festa junina com maior apropriação, conhecimento e principalmente com a possibilidade de que as crianças e os gestores da escola pudessem se perceber como parte integrante e criadora, sujeitos da própria história ao reconhecerem-se no tempo e no espaço.

Antes de mais nada, é importante salientar que a região onde se localiza a escola é rodeada de manifestações da cultura popular brasileira. Há várias comunidades que mantêm vivo o Congado e a Folia de Reis, por exemplo. Além de comunidades

quilombolas. Mas tudo isso fica invisível e silenciado pela aparente necessidade de se adequar ao que a mídia propõe ou pior ainda, pelo preconceito velado ou não.

Desse modo, diferente do primeiro semestre, a equipe do PIBID/Dança fez um estudo para realizar um plano semestral. Só então, os planos diários foram elaborados, considerando sempre as necessárias mudanças que cada turma exigia, de acordo com o andamento e com o que cada grupo nos apresentava. Com isto, pudemos estabelecer, sem perder o fio condutor – Lucidade e Estudos Labanianos – um espaço de ensino-aprendizagem baseado na troca de saberes.

Deste modo, iniciamos o semestre propondo pesquisas com a família, buscando a identidade de cada aluno. Esta pesquisa foi dividida em duas etapas: 1) quais as brincadeiras que os pais e avós costumavam brincar quando eram pequenos; 2) há conhecimento sobre alguma manifestação popular brasileira?

A primeira etapa foi uma continuação do semestre anterior e foi em uma dessas aulas que um aluno comentou que a brincadeira pode virar dança. As crianças se entusiasmaram com a proposta e alguns trouxeram brinquedos antigos que os pais encontraram para a atividade. Aos poucos íamos estudando juntamente com as crianças e as professoras as manifestações das várias regiões do Brasil e dando início com o foco na brincadeira que estas apresentam como as do “Bumba-meu-Boi”, dos personagens “Palhaço” que permeiam várias manifestações; da “Catirina”; da “Velha”, entre tantas outras. Além das brincadeiras próprias das festas juninas.

Na segunda etapa muitos estudantes da escola se sentiram a vontade para contar e ensinar aos colegas um pouco do que a família vivenciava. As crianças se propuseram a mostrar um pouco do Congado e da Capoeira, por exemplo. Uma das alunas me explicou toda a história do Congado, como e quando ela começou a participar, contou sobre a vestimenta que usam e como é a preparação de todos os participantes. Consegui ver em seu sorriso que ela estava muito feliz e empolgada por ter a oportunidade de contar aquilo tudo para mim.

Assim, com o apoio dos outros professores, depois de muitos anos a escola teve uma festa tipicamente junina. A interdisciplinaridade se notou em alguns pequenos momentos quando as professoras nos mostravam que estavam aproveitando para abordar as temáticas das outras disciplinas a partir dos estudos de cada região. Além disso, se propuseram a construir, juntamente com as crianças, cartazes representativos de cada dança escolhida para ser apresentada.

Uma questão importante que deve ser ressaltada é que cada turma vivenciou elementos de várias danças brasileiras não a partir da cópia de movimentos, mas sim, a partir das brincadeiras levadas por cada um, das aulas em que eram mostradas as diferentes danças típicas e com isso, a escolha da dança que iria ser recriada para o dia da Festa Junina partiu dos próprios desejos das crianças.

Continuamos assim em consonância com as propostas labanianas. Como argumenta Marques (2002) Laban não estabeleceu caminhos, nem sequências ou procedimentos para o ensino da dança. Para ele “[...] o professor deve encontrar sua própria maneira de estimular os movimentos e, posteriormente, a dança [...]” (Laban, 1990, p. 33 apud MARQUES, 2002, p. 279).

Dando continuidade à proposta, neste segundo semestre de 2015 nos voltamos para a ocupação e percepção do corpo no espaço da escola. Assim como a potencialização da identidade individual e coletiva do semestre passado, agora desejamos a potencialização da identificação com o espaço escolar, físico e social. Mas esta é outra história que será analisada posteriormente.

Fotografia4 – Rampa da escola



Fotografia de Rebeca Lima Soares  
**Fonte: Documentos registrados pelos bolsistas**

Fotografia 5– Ocupação feita pelos alunos da escola



Fotografia de Esthela LimaeiR  
**Fonte: Documentos registrados pelos bolsistas**

## Considerações Finais

Com o desenvolvimento de uma metodologia de trabalho que buscou aliar a ludicidade ao estudo e aplicação da dança educativa moderna pudemos notar como um dos resultados importantes uma compreensão cada vez mais clara por parte da supervisora que acompanha de perto e dos outros professores regentes de sala sobre a existência de conteúdos específicos e importantes da área da dança. O estranhamento inicial advindo de uma visão comum sobre a linguagem da dança, relegada à simples ideia de compor coreografias para as festividades foi, aos poucos, se transformando e hoje a escola como um todo, regentes e estudantes, parecem entender melhor que o papel da dança é mais amplo e que atua juntamente com as outras linguagens artísticas.

Um dos resultados que já podemos ressaltar é a compreensão cada vez mais clara por parte da supervisora, que nos acompanha de perto, com relação à atuação da dança na escola já que no início houve estranhamento advindo de uma visão comum sobre a linguagem da dança, relegada à simples ideia de compor coreografias para as festividades. Hoje, a escola parece entender que o papel da dança é mais amplo e que atua juntamente com as outras linguagens artísticas.

Permitiu-se assim, uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem da dança, abriu-se a compreensão sobre a possibilidade de que os professores regentes de sala pudessem se inserir no aprender fazendo na prática. Neste sentido vale ressaltar que alguns professores que nos acompanham participam efetivamente das aulas e demonstram, ao brincar e dançar junto, a seriedade que as atividades propostas carregam.

Com relação às crianças, notou-se neste processo de um ano e meio, uma melhor compreensão sobre a dança desenvolvida a partir das brincadeiras e não apenas por meio da cópia de movimentos pré-estabelecidos, com a qual eles parecem ter adquirido maior autonomia criativa.

Sabemos o quanto é difícil a Dança ser inserida no contexto escolar e que essa é uma conquista que só irá se concretizar com muita luta e persistência. Ainda assim, como artista-docente, atuante na área, foi possível perceber uma mudança de paradigmas significativa a partir da atuação do PIBID/Dança. As crianças começaram a se entregar cada vez mais às aulas propostas participando criativa e positivamente. De acordo com as professoras que acompanham a equipe do PIBID, a mudança pode ser notada também em um maior interesse pelas outras disciplinas. O lúdico como fonte para o trabalho da dança na sala de aula por meio dos jogos, pode potencializar o trabalho com os aspectos cognitivos e afetivos das crianças. O jogo é alegria, diversão, aprendizagem e desenvolvimento, mas também é seriedade.

Por fim, entende-se que a dança que precisa entrar na escola, não é aquela pronta, pré-determinada, em que os alunos simplesmente copiam o que o professor mostra, mas sim uma dança que desenvolva um espaço harmonioso, um estado de cumplicidade e principalmente de liberdade para a criação e a expressão.

Não é nada fácil para nós bolsistas ter que lidar com as situações que estão presentes na escola acerca do ensino da Arte. Sempre há o momento da compreensão por parte dos professores ao entenderem a proposta trabalhada, mas ao mesmo tempo, parece haver um retrocesso nos processos de negociação quando há que se conversar sobre as apresentações de fim de semestre. É um eterno negociar que, por vezes, pode parecer frustrante. Porém, dado o pouco tempo de interação com a escola, as mudanças de percepção e o apoio às atividades propostas pelo PIBID/Dança-UFV e a compreensão sobre o conteúdo dança no componente curricular Arte, que as professores e inclusive da

diretoria, têm manifestado até o momento, são tão significativos que os pontos positivos tem se sobressaído.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em agosto de 2015.

CIRQUEIRA, José Luiz Falcão; SARAIVA, Maria do Carmo. Esporte e lazer na cidade: a prática teorizada e a teoria praticada. Florianópolis: Lagoa Editora, 2007.

DUARTE JR, João Francisco. Por que arte-educação? Campinas: Papyrus, 1991.

FERNANDEZ, Marcela de Melo. Dança escolar: sua contribuição no processo ensino-aprendizagem. Buenos Aires, 2009.

FERRAZ, M. H. C. de T. e FUSARI, M.F. de R. Metodologia do ensino de arte. São paulo: Cort ez, 1993

MARQUES, Isabel A. Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Isabel. Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. Revista Sala Preta. v. 02. São Paulo: USP, 2002. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57104>. Acesso em setembro de 2015.

STRAZZACAPPA, Márcia. MORANDI, Carla. Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança Campinas: Papyrus, 2006

STOKOE, Patrícia; HARF, Ruth. A expressão na pré-escola. São Paulo: Summus Editorial, 1980

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. 2006

**Esthela Lima Reis.** É graduanda do oitavo período do Curso de Dança da UFV-MG. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) desde 2014. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4800272U5>

**Laura Pronsato.** É professora e coordenadora do Curso de Dança da UFV-MG. Atualmente é coordenadora do PIBID-subprojeto dança. Atua nos componentes curriculares Práticas pedagógicas, Estágios supervisionados e Danças Brasileiras. É doutora em Educação, mestre em Artes, bacharel e licenciada em Dança pela Unicamp. Entre 1989 e 2005 atuou como artista-docente em diversos programas sociais com crianças e adolescentes. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4769685A3>



GT: Dança. Eixo Temático: Metodologia da Dança na Escola:

### **ARTE CORPOAMAZÔNICA: PROPOSIÇÕES CORPORAIS COMO VIA PRIVILEGIADA DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL ROTARY**

Prof. Ms. Lindemberg Monteiro dos Santos  
SEMEC- EMEIF Rotary. PARÁ BRASIL

#### **RESUMO:**

São proposições corporais no ambiente escolar que se dá por uma triangulação dos vértices: jogos corporais, arte e educação, se configuram, nesta pesquisa como ações da práxis na autoformação dos sujeitos quanto sua expressividade, autonomia e cultura num sentido de permanente necessidade de descobrir e redescobrir os significados do mudo amazônico que nos cerca. Trata-se de construir, através de processos educativos e artísticos, e neles mesmos, formas criativas e solidárias, igualitárias e plurais de convivência entre os alunos da escola pública, campo privilegiado nesta pesquisa. Palavras-chave: Arte, Educação, dança

**Palavras-chave:** Corpo, Jogos corporais, dança

### **CORPOAMAZÔNICA : PROPOSALS AS BODY MATERIAL VIA THE EDUCATION IN PUBLIC SCHOOL CITY ROTARY**

#### **ABSTRACT**

Are bodily propositions in the school environment that is given by a triangulation of the vertices : physical games, art and education , are configured in this research as praxis of shares in the self-formation of the subjects regarding their expressiveness , autonomy and culture in a sense continuing need to discover and rediscover the meaning of the Amazonian change around us. It is building through educational and artistic processes , and in themselves, creative and supportive ways , egalitarian and pluralistic coexistence among public school students , a privileged field for this search.

**Keywords:** Body, body games, dance



## 1 Introdução

A triangulação dos vértices: jogos corporais, arte e educação, se configuram, nesta pesquisa como uma proposta na autoformação dos sujeitos quanto sua expressividade, autonomia e cultura num sentido de permanente necessidade de descobrir e redescobrir os significados do mundo amazônico que nos cerca.

Nesse sentido, a pesquisa trata-se de construir, através de processos educativos e artísticos, e neles mesmos, formas criativas e solidárias, igualitárias e plurais de convivência entre os alunos da escola pública, campo privilegiado nesta pesquisa.

Em uma perspectiva que se avança e por muito se entendeu sobre as práticas corporais na escola, nesse sentido, em diversas dissertações e teses, percebe-se que as mesmas necessitavam de um fim para dizer na pesquisa um determinado resultado. No campo da arte/educação, sobretudo nas áreas cênicas, de modo que tais práticas corporais aqui serão proposições denominadas com a expressão de jogos corpoamazônico em constante experimentações.

Nesse sentido, os jogos (objeto de estudo), sendo proposta para o estudo que será praticado por seus sujeitos/alunos qui proposto como (corpoamazônico) de modo que essa pesquisa trabalhe com o corpo/movimento, arte amazônica e educação. Propondo assim que a pesquisa não precisará de um resultado final para saber o que aconteceu, e sim vai se dando ao longo do processo continuado na escola no sentido de ação/reflexão e reflexão/ação conectadas a práxi em uma abordagem metodológica que a meu ver devem caminhar juntas.

Nesse espaço/tempo experimental que será a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Rotary em Belém-Pa. Essa pesquisa que atenderá e entenderá a mesma será o sujeito pela prática de quem imagina, cria e faz pela lógica do praticante (sujeito/aluno) revelando assim a sua historicidade em seu contexto social no cotidiano, a fim de buscar naquele espaço as suas memórias e vivências. Portanto, por meio delas que serão desvendados os movimentos corporais pessoais, a sua cultura, suas invenções cotidianas em suas práticas do olhar, criar e fazer. Portanto, nesse ato pedagógico fará com que o sujeito compreenda a sua cultura amazônica que segundo o autor João de Jesus Paes Loureiro “[...] através do imaginário, situa o homem numa grandeza proporcional e ultrapassadora da natureza que o circunda” (LOUREIRO, 1995, p. 28).

As dimensões que os jogos alcançam no desenvolvimento das crianças tanto no aspecto corporal quanto no cognitivo. Faz com que os desenhos, os recortes de revistas e a construção de materiais em sala de aula, que também constituem as brincadeiras, são materiais relevantes para o crescimento das crianças.

Portanto é a linha de trabalho que venho me dedicando na disciplina arte/dança na escola. Nesse período, na função de professor, e trabalhando especificamente com crianças em sala de aula a observação como professor e artista da cena, percebi que os alunos trazem consigo as suas culturas em suas expressividades e que são potencialmente campo de investigação para construção de seus próprios fazeres corporais, isto é, jogos corporais (corpoamazônico), num intuito de reconhecimento e autoformação de si mesmos, fomentando assim, a autonomia e a prática de liberdade.

Na condução da pesquisa por meio da teoria e da prática serão propostas estratégias como ponto de fazer conexões com os jogos corpoamazônico e o imaginário poético através de textos/poemas de autores paraenses. De acordo com Paes Loureiro (2000, p.36): “o imaginário [poético] não se reduz a uma fase infantil ou inconsciente da razão, mas sim como base da cultura válida, ou seja, aquela que mostra a reflexão e o devaneio humanos”. Assim, a pesquisa terá proposições como o imaginário da criança que atenderá as práticas dos jogos corpoamazônico evidenciando no contexto escola de uma prática lúdico-pedagógico.

A ideia da poética do imaginário a ser pesquisada, entende-se como poética como lugar de linguagem, o lugar como espaço/tempo constituída como prática de liberdade no ensino aprendizagem da educação/criação. De modo que a educação seja a base do processo a ser pesquisado e desenvolvido no âmbito escolar e, em seguida, para o âmbito das artes cênicas, pois na atualidade tem privilegiado, dentre outros aspectos, a interdisciplinaridade, o pluralismo cultural e alteridade, ou seja, o interesse pelo outro.

Contudo nesse espaço/tempo do organismo vivo que é a escola será como uma espécie de espaço/palco privilegiando uma determinada ação, aqui no caso os jogos corpoamazônico e logo, proposições criadas para movimentos dançantes em que absorvam as constituintes dos sujeitos no processo educativo, reafirmando assim, a natureza e as características dos saberes dos sujeitos, isto é, os alunos. Em um aspecto do ponto de vista filosófico ultrapassando os limites da realidade,

posto que sua função é social e significativa, pois segundo J. Huizinga “[...] o ser humano joga desde a mais tenra idade” (HUIZINGA, 2001, p. 6). Portanto, ao pensar e descrever a natureza do sujeito por meio dos seus afazeres constituídos e de suas historicidades em seu espaço familiar e social possa contribuir para a pesquisa.

## **2 Objeto**

Assim, as atividades que serão propostas na pesquisa e realizadas na escola perpassarão as ações corporais por meio de ações lúdicas por esse artista/pesquisador/professor de maneira estratégica para esboçar gestos corporais para a dança, a fim de sugerir caminhos de experimentações artísticas/educacionais e possam estimular o ensino aprendido em um ambiente escolar, a escola pública municipal.

Nesse entendimento, proponho no ensejo da pesquisa estratégias no ensino da arte/educação apresentado, no que tendem atividades corporais na escola que poderá desenvolver no aprendizado da criança a compreensão de sua capacidade de entender o estudo do movimento no ambiente escolar.

Nesse contexto de sentidos, significados, interações no ambiente escolar o objeto de estudo desta pesquisa serão os movimentos, isto é, os jogos por meio das ações lúdicas para movimentos dançantes. Portanto, essa compreensão de sua capacidade de movimento, locomoção, enfim estratégias no ensino possam servir de alicerce para o seu primeiro contato com a arte do corpo. Desse modo, faça com que de possibilidades e conhecimentos advindos do próprio sujeito por meio de sua historicidade

Toda criação exige uma composição de fundamentos teóricos, técnicos e vivenciais. Tais ferramentas surgirão como estratégias nesta pesquisa, para a proposta de criação em dança, por meio dos jogos lúdicos acionadas para a formação educacional do aluno numa perspectiva da cultura corporal de movimento. Nesse sentido de experimentação da diversidade, de inter-relação, uma educação/criação como prática de liberdade no seu ato de pensar, criar e fazer.

Desse modo, o movimento/dança surgirá buscando e criando caminhos teóricos e práticos, em uma pesquisa de experimentos laboratoriais. Portanto, entendendo que tal proposta tem profunda relação com os estudos originados do

ensino da dança na escola, compreendendo estudos e investigações que problematizam a Educação em meio à formação do sujeito, à cultura e as condições históricas das sociedades articulando com as demandas da sociedade e proporcionando a inclusão social, tratando a educação do sujeito através de sua historicidade que serão vivenciadas em atividades lúdicas corporais, isto é, o corpoamazônico.

### **3 Definição do problema**

Este projeto de pesquisa busca estudar o trato com o conhecimento em educação e arte no cotidiano cultural da escola pública, partindo de elaborações expressas na produção do conhecimento científico acerca de pressupostos teórico-metodológicos que visam superar a fragmentação da arte-educação e compreendendo-as como via privilegiada das relações sociais entre os alunos e seus meios de expressividades corporais que necessitam uma reflexão pedagógica e focos propositivos de uma práxis revolucionária vinda do cotidiano vivido pelas classes e grupos sociais oprimidos.

Devido a pesquisa buscar novas bases conceituais, teóricas e práticas acredito que a proposta tem profunda relação com os estudos e investigações que problematizam a educação em meio à formação do sujeito, à cultura e às condições históricas das sociedades, entendendo os processos educativos em articulação com as demandas da sociedade em suas práticas de reivindicação e o trato da educação na sua historicidade e a escola, em particular as práticas pedagógicas, com base nas representações e ações coletivas dos sujeitos em específico atenção aos processos de atendimento à criança na amazônia.

Assim, com base nesse entendimento e pautado pelo processo desafiador e de complexidade promissora do cotidiano cultural escolar que guarda intenso, inevitável e inegável envolvimento com seu artista/docente/pesquisador, esta pesquisa exige a criação da perspectiva científica com a vivencia sensível da linguagem poética nas artes, entre eles a dança e o teatro a fim de pesquisar um repertório de conceitos teóricos no campo da arte/educação no âmbito da reflexão em atos de criar/fazer arte educação na escola.

Tais considerações, levantadas em contato direto com nosso objeto de estudo levaram-nos a formular o quadro problemático desta investigação, a saber:

Como o conhecimento em educação e arte no cotidiano cultural da escola pública podem contribuir com as relações sociais entre os alunos e seus meios de expressividades corporais, em especial, por meio do seu auto reconhecimento diante corpoamazônico?

Como compreender o processo histórico da escolarização em atendimento a criança na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Rotary, a fim de entender o processo arte/educação nas práticas plurais das crianças?

Como pensar e refletir em estudos culturais na educação lúdica das crianças a partir de suas histórias de vida?

Como entender a educação como lugar da criação por meio da prática de arte como movimento criador, de pensamento, reflexão, informação no campo das artes cênicas?

Como criar um currículo como prática pedagógica da cultura, sobretudo na arte/movimento criador/dança com proposições desdobradas?

As questões até aqui apontadas indica a importancia de dar continuidade e avançar nos estudos da arte/educação/vida cotidiana em suas potencialidades investigativas na escola pública, que buscam apreende-las em seu contexto local amazônico e que ainda não se esgotaram toda gama de questões que ela suscita e ainda está a ser descoberto.

#### **4 Objetivos**

##### Objetivo Geral

- Propor através de jogos corporais de movimento o entrelaçamento dos conhecimentos em educação e arte no cotidiano cultural da escola pública diante das relações sociais entre os alunos e seus meios de expressividades corporais em direção ao auto reconhecimento do corpoamazônico.

##### Objetivos Específicos

- Apreender e criar movimentos corporais dos jogos corporais/teatrais por meio de práticas laboratoriais experimentais realizadas pelo sujeito praticante (aluno); sistematizar relações entre saberes teóricos e práticos do aluno,

- Desenvolver uma pesquisa que contribua de forma específica para a comunidade da escola, onde os mesmos despertam seus olhares para a arte como via privilegiada da educação.
- Compreender o processo histórico da escolarização em atendimento a criança na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Rotary, a fim de entender àquele processo nas práticas do plural das crianças.
- Pensar em estudos culturais na educação lúdica das crianças a partir de suas histórias de vida;
- Refletir em educação como prática de liberdade por meio do movimento criador;
- Entender a educação como lugar na criação por meio da prática de arte (movimento criador), de pensamento, reflexão, informação no campo das artes cênicas;
- Propor um dialogo do currículo como prática pedagógica da cultura, sobretudo na arte/movimento criador/dança com proposições desdobradas;
- Enfatizar os jogos corporais/teatrais por meio da interação intersubjetiva na construção do sentido da representação cênicas conectadas a historicidade do sujeito;
- Propor a sistematização de um processo metodológico na educação no ensino da dança na escola;
- Sugerir uma construção cênica por meio de apresentações de dança na escola a partir das movimentações criadas na pesquisa com perspectiva da produção de novos estudos, integrando o aluno ao contexto histórico artístico da dança e interação com a comunidade.

## **5 Justificativa**

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 determina, no parágrafo 2º do artigo 26, a obrigatoriedade do ensino da Arte desde a educação infantil até o ensino médio, ou seja, em toda a educação básica, que abrange desde a creche até o ensino fundamental de 1ª a 9ª séries e os três anos do ensino médio. Nesse contexto, o fator idade para práticas educativas exige uma organização de forma que as crianças e os jovens desenvolvam as suas capacidades, de acordo com as necessidades e interesses de cada faixa etária. Tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental e ensino médio, a criança

e o jovem passam por várias fases de desenvolvimento do pensamento. Com o intuito de atender a essas diferenças nas linguagens artísticas, entre as quais a dança, foram organizados os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte.

Pois é com base nessa Lei e nesses Parâmetros Curriculares que professores devem fundamentar a preparação para o ensino da dança na escola. Nesse contexto, proponho como professor de arte/dança em escola pública municipal experimentos corporais por meio das ações corporais/teatrais de modo que a pesquisa norteie as estratégias elaboradas, citadas acima, no dia a dia de aula, além de compreender e aplicar a práxis de um pensar/fazer/criar artístico-educacional na escola,

Para isso, as experimentações de exercícios corpóreos por meio das ações básicas de esforço e ações físicas possam interagir com as ações corporais dos alunos em suas vivências e atividades em sala de aula com conteúdos programático na perspectiva de experimentar as ações por meio dos jogos corporais/teatrais de Viola Spolin (2008) e estudos específicos das teorias de Rudolf Von Laban<sup>1</sup> (1978). De modo que haja criação, fazer, fruição e reflexão do que será abordado em um contexto artístico/cultural/educacional evidenciando a interdisciplinaridade no campo das artes.

Nesse contexto, atualmente em sala de aula, venho vivenciando o compartilhar das aulas com os alunos, evidenciando algumas estratégias para o desenvolvimento das aulas de arte/dança, entre elas, as ações corporais/teatrais compartilhando assim, o meu conhecimento com artista da cena e professor, dialogando e propondo ferramentas para o ensino da dança na escola, apresentando atividades como os jogos corporais, jogos teatrais, ações físicas cotidianas e técnica do origami (dobradiças em papel) que é uma técnica japonesa.

---

<sup>1</sup> Rudolf (Jean-Baptiste Attila) Laban, também conhecido como Rudolf von Laban, nasceu em 15 de dezembro de 1879, em Pressburg, Áustria-Hungria (atual Bratislava, Eslováquia), e faleceu em 01 de julho de 1958, em Weybridge, Inglaterra. Dançarino e coreógrafo, foi considerado como o maior teórico da dança do século XX e como o "pai da dança-teatro". Dedicou-se ao estudo e à sistematização da linguagem do movimento em seus diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação. ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Rudolf\\_Laban](http://pt.wikipedia.org/wiki/Rudolf_Laban). Acesso em: 06/03/2011). Segundo Petrella (In Mommensohn; Petrella, 2006, p. 11), Rudolf von Laban foi "um dos grandes pensadores e criadores da primeira metade do século XX, [que] buscou no movimento e na dança uma forma de fazer [com] que o indivíduo tivesse outra relação com o corpo; um corpo mais expressivo, um corpo mais prazeroso". Para Rengel (2008, p.7), "Laban se insere no rol de grandes estudiosos que nos deixaram legados preciosos, no que concerne a entender o corpo como processo de natureza e cultura, juntos".

Portanto, todas essas atividades conectadas ao corpo surgirão células de movimentos, isto é, as ações corporais evidenciadas no dia a dia dos alunos por meio de suas historicidades. Havendo nesse sentido, aspectos com características dos jogos corporais e o lúdico, pois essas acompanham de certa forma o processo de desenvolvimento do homem no aspecto corporal.

A apreensão por meio das experimentações de jogos corporais/teatrais e brincadeiras que possuem acervos literários riquíssimos que serão suporte para aporte teórico da pesquisa, pois será uma forma de resgatar os jogos corporais/teatrais entre eles: a amarelinha, as cantigas de rodas que propositalmente serão experimentados e contextualizados para o processo de criações de movimentos corporais para a elaboração de células de movimentos dançantes.

Assim, o jogo de construir e brincar vão ser algo para que despertem ainda mais a imaginação das crianças, em seu imaginário poético, e façam com que os estímulos sejam criados para despertar as ações corporais, pois os jogos são importantes para o desenvolvimento das crianças tanto no aspecto corporal quanto no cognitivo.

Nesse sentido, proponho os desenhos, os recortes de revistas, construção de materiais e confecções de origamis que constituem um espaço lúdico e logo a conexão com o corpo/movimento que poderão ser fatores relevantes para o desenvolvimento das crianças no aspecto auto perceptiva/estimulativo e despertando a imaginação e a criatividade da criança no ato de desenhar como seria a sua desenvoltura no seu momento de dançar.

Assim, essas atividades corporais poderão ser despertadas por meio de exercícios, por exemplo, dos “jogos de salão” que é considerado jogos corporais/teatrais expressão usada por Augusto Boal<sup>2</sup> (2009). Esse autor comenta sobre como tornar o corpo expressivo: “a ideia é desenvolver a capacidade expressiva do jogo”, tal qual nos jogos teatrais desenvolvida por Viola Spolin, ou seja, uma série de jogos pode ajudar os participantes a desenvolver os recursos do corpo como: o recurso introspectivo do aluno para criação de movimentos dançantes.

---

<sup>2</sup> Augusto Boal nasceu no Rio de Janeiro em 1931. É um dos mais importantes diretores de teatro contemporâneo.



Nesse sentido, proponho como um dos viésis para a pesquisa a pedagogia do teatro do oprimido de Boal tem raízes em uma poética teatral inspirada na pedagogia libertadora de Paulo Freire. Baseia-se em um conjunto de procedimentos de atuação teatral improvisada com o objetivo de transformar as tradicionais relações de produção material nas sociedades capitalistas pela conscientização política do público.

Neste contexto, ressalto Antônio Flávio Barbosa Moreira,

[...] a discussão sobre o que precisamos ensinar a quem, na escola, sempre demanda novas análises, novos ângulos, novas perspectivas. É uma discussão que precisa sempre se renovar, ainda mais que nossa escola tem tido dificuldade de decidir o quê e como ensinar aos alunos de grupos sociais oprimidos [...] (Moreira 2003, p.7).

O entendimento e as discussões nesse campo complexo do ambiente escolar são determinantes as propostas e estratégias pertinentes para a educação e a arte-dança/teatro por meio do lúdico para o conteúdo escolar e são essenciais para a experimentação e criação dançante na escola, havendo nesse sentido uma construção de uma prática interna singular na produção de movimentos conectados ao imaginário poético, ou seja, uma prática imersa na própria produção do fazer que seja conectadas e não se separam, resultando nesse sentido, as ações próprias do aluno.

E no cenário atual escolar podendo haver a interdisciplinaridade como fator preponderante para o pensar, fazer e criar arte nas perspectivas introspectivos de como se obter ferramentas corporais para as experimentações das ações corporais afim de criar as células de movimentos.

Nessa complexidade que é a escola considerada como o organismo vivo que interagem com pessoas de diversa pluralidade tanto no ato de saber, social, cultural enfim as gamas de questões que norteiam as “subculturas”, questões que foi elaborada por Jean Claude Forquin como segue abaixo,

Todas as sociedades do mundo estão em interação umas com as outras, todas conhecem conflitos internos, são atravessadas por correntes contraditórias, divididas entre símbolos diversos, condenadas à instabilidade, à ambiguidade, à desordem. Como assimilar uma sociedade, um país, um povo a uma cultura? O pluralismo cultural não existe somente entre as nações, ele está no interior das nações, no interior das comunidades que as compõem, e

os próprios indivíduos não escapam à lei geral da diferenciação interna e da mestiçagem (FORQUIN, 1993, p.125).

Essa premissa aborda questões sobre a existência de diferença entre culturas, porém as mesmas deve haver de certo modo, o convívio humanizado entre a prática do professor e o aluno. Porém, no espaço físico que será retratada a pesquisa, que é a escola Rotary, existe uma cultura que é da própria comunidade que o cerca. E esse espaço é presente e se conecta com o sujeito que faz parte do sistema aparelhado aos currículos escolares, de fato aqui, é uma questão norteadora, sobretudo a cultura, isto é, entender a realidade daquela comunidade que tem consigo o seu diálogo, a sua interação, a sua historicidade enfim uma cultura no pensar plural da escola.

## **6 Considerações**

Em suma, a pesquisa é uma forma de proposição na “dança” no contexto escolar que atenderá crianças do ensino infantil e fundamental por meio de um processo colaborativo/interdisciplinar educacional/criativo como prática de liberdade que conecte as ações imaginárias pelas ações do corpo do alunado tornando-se assim um sujeito formador do movimento em busca da auto formação por meio de práticas pedagógicas no campo criativo em dança/teatro.

Nessa complexidade do universo escolar talvez a busca da sensibilidade interior das crianças possam resultar mais intensamente no que entendo como movimento singular do corpo/objeto e possibilidades de criação de movimentos. Propondo na pesquisa, a você leitor, devaneiar nesse espaço/tempo real e atual e por questões a tona como: tente recuperar em um determinado espaço/tempo uma lembrança ou recordação de uma dança na escola? Ou lembre-se de um espetáculo de dança criado e produzido em uma escola pública? Relembre quando teve a bela oportunidade de dançar uma dança na escola? Essas serão as suas respostas humanizadas para a concretização dessa pesquisa.

Nesse processo de ensino e aprendizagem quatro etapas serão propostas que veremos mais adiante e especificados no corpo desse texto.

(1) corpos lúdicos, isto é, corpos que trazem as suas idiossincrasias ou peculiaridades na execução das atividades;

(2) corpos/movimentos que falam;

- (3) corpos/expressivos e Corpos dobradiça de papel;
- (4) corpos criativos.

## Referências

- BOAL**, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- BRASIL**. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília: MEC/ SEF, 1997
- \_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Brasília: MEC/ SEMTEC, 1999.
- CERTEAU**, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes do fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. **DAOLIO**, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- DAOLIO**, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- FERNANDES**, Ciane. O corpo e(m) contraste: a dança-teatro como memória. In: **MOMMENSOHN**, Maria; **PETRELLA**, Paulo (Orgs.). Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006.
- FORQUIN**, Jean Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GREINER**, Christine. O corpo: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005. **HUIZINGA**, J. Homo Ludens. 5. ed.. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- HUIZINGA**, J. Homo Ludens. 5. ed.. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- VIANNA**, Klauss e **CARVALHO**, Marco Antonio de. A Dança. São Paulo: Siciliano, 1990.
- LABAN**, Rudolf. Domínio do Movimento. Tradução de Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. Revisão técnica Anna Maria Barros De Vecchi. São Paulo: Summus, 1978.
- LOUREIRO**, João de Jesus Paes. Obras reunidas: cultura amazônica. Uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras, 2001.
- MAUSS**, Marcel. Noções de Técnica Corporal. In: Sociologia e antropologia. SP. EPU, 1974.
- \_\_\_\_\_. As técnicas do corpo. In: Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac & Naif, 2003: 399-422
- MARQUES**, Isabel A. Linguagem da dança: arte e ensino. 1. ed. São Paulo: Digitexto, 2010.
- MOREIRA**, Antônio Flávio Barbosa. Currículos e Programas no Brasil, 10. Ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- MOMMENSOHN**, Maria; **PETRELLA**, Paulo (Orgs.). Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006.
- WEISS**, Luise. Brinquedos & Engenhocas: atividades lúdicas com sucatas. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 1997.

**OLIVEIRA**, Antônio R. F. de. Corpo Subjetivado: a categoria Expressividade do Sistema Laban/Bartenieff na Formação do Ator contemporâneo. 121 f. 2006. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA. Salvador, 2006.

**OSTROWER**, Fayga. Criatividade e processos de criação. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

**RENGEL**, Lenira. Dicionário Laban – São Paulo: Annablume, 2003.

\_\_\_\_\_. Os sistemas de movimentos de Rudolf Laban (I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII): modos de aplicação e referência. São Paulo: Annablume, 2008. (Cadernos de Corpo e Dança).

**SPOLIN** Viola. Jogos Teatrais para a sala de aula: um manual para o professor. Tradução Ingrid Domien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

**SANTOS**, Lindemberg Monteiro dos. Belém do Pará na ginga da Capoeira Regional: um olhar de coreógrafo a partir de aspectos da análise de movimento Laban 87 f. Monografia (Especialização). Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

#### **Lindemberg Monteiro dos Santos**

Professor de Artes e Intérprete da cena-professor-coreógrafo-pesquisador de Dança. Mestre em Artes do Programa de Pós-graduação do Instituto de Ciências da Arte-ICA da Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Estudos Contemporâneos do Corpo: criação, transmissão e recepção (UFPA). Graduado em Licenciatura Plena em Dança UFPA, possui graduação em Ciências Contábeis pela Universidade da Amazônia. Formado pelo Curso Técnico de Intérprete Criador da ETDUFPA (Escola de Teatro e Dança da UFPA).



GT: Dança Eixo Temático: Formação inicial e continuada do professor e do artista de Dança.

### **NARRADORES DO ANANIN: Metamorfoses e narrativas presente na Dança/Educação**

MAYRLA ANDRADE FERREIRA (UFPA, PARÁ, BRASIL).

#### **RESUMO:**

*Sobre as Metamorfoses na narrativa da práxis de Artistas/docentes da Ribalta companhia de dança/PA na cidade de Ananindeua, é que este artigo busca refletir. Articula-se nesse fazer atividades didáticas, depoimentos, histórias de vida e as intervenções áulicas em espaços públicos da cidade. No diálogo teórico-prático, a Invenção do cotidiano (CERTEAU), as qualidades de movimento (LABAN) e a Fenomenologia da percepção (PONTY) são referenciais da experiência, utilizados como estímulos nas (re) construções do conhecer de si na potencialidade do gesto e da consciência corporal nas relações da intercorporeidade eu-outro-mundo, despertados pelas percepções e sensações dos movimentos cotidianos e ressignificados para a construção de cenas do espetáculo em dança contemporânea intitulado Narradores do Ananin. Tais reflexões são articuladoras para o reconhecimento de uma dança específica, particular e local: a Dramaturgia do contato.*

**Palavras-chave:** Artista/docente; Narradores do Ananin; Dramaturgia do contato.

### **HISTORY COUNTERS OF ANANIN: Metamorphoses and present narratives in Dance / Education**

#### **ABSTRACT**

*On the Metamorphoses in the narrative of praxis Artists / teachers of Ribalta dance company / PA and Storytellers of Ananin, is that this article seeks to reflect. Articulates that do educational activities, testimonies, life stories and áulicas interventions in public spaces of the city. In theoretical and practical dialogue, everyday Invention (CERTEAU), the movement qualities (LABAN) and the Phenomenology of Perception (Ponty) are benchmarks of experience, used as stimuli in the (re) construction of knowledge of each other in gesture capability and body awareness in relations intercorporeality I-other-world, awakened by the perceptions and sensations of everyday movements and reinterpreted for the construction of show scenes in contemporary dance entitled Narradores of Ananin. Such reflections are coordinating for the recognition of a dance / special education, and particular location: The Dramaturgy contact.*

**Keywords:** Artist / teacher; Narradores of Ananin; Dramaturgy contact.

## 1. Introdução

A tomada de consciência de que o objeto de estudo não estava “fora”, mas “dentro” de minha própria cidade, foi decisiva para situar o campo de observação desta pesquisa em andamento no doutoramento em educação na PUC/MINAS. Maffesoli (1998) afirma que procuramos proximidade com aqueles que nos identificamos, procuramos a companhia “daqueles que pensam e sentem como nós”.

Tanto dos educandos/artistas como dos seus mestres artistas/educadores desvelam nossa narrativas metamorfoseadas. O artista/educador, recorte teórico desta pesquisa de tese-criação, em andamento, que nestes escritos são compreendidos em um mesmo sujeito, aquele que (trans)forma no ato da prática cotidiana, é corpo, em suas múltiplas corporeidades. É protagonista dos discursos da práxis pedagógica nas artes do fazer, aproximamos o trato com o conhecimento na área, em seus conteúdos, métodos e procedimentos ao compromisso educacional autoexpressivos.

As metamorfoses e narrativas corporais são os traços de Caminhantes e seus Espaços narrados, entre ilhas e bairros da cidade de Ananindeua/Pará, campo de pesquisa que emerge a construção da gestualidade do espetáculo Narradores do Ananin.

Ananindeua, cidade em movimento dançado, de sonhos e caminhos sinuosos que abriam-se em trilhas, estradas, ruas que sustentam a história de vida daqueles que bravamente escavam sua origem nesse lugar. Cidade irmã de Belém do Pará – mar, em tupi, Ananindeua recebe esse nome pela grandiosa quantidade de árvores chamada Anani, as quais, ajudavam na construção das embarcações com sua seiva, que em sua multiplicidade de formas conectam-se a outros sujeitos, com suas histórias de vida.

Nesta cidade, que nasce pelo movimento de uma estrada de ferro desvelando a dimensão da materialidade do resultado da ação humana deste lugar, é que os habitantes-criadores da Ribalta estão inseridos. Dez artistas de dança e teatro que junto a esta pesquisadora vivenciam a criação de espetáculos em artes cênicas nos espaços públicos através das práticas de interação com a história, memória e esquecimento local, que traduzem a gestualidade cotidiana em movimentos coreográficos de oposição, tensões, conflitos, uma estética da paisagem periférica.

Os objetivos e delineamentos metodológicos perpassam pela experiência que comunica suas realidades a partir do contato com suas próprias memórias. Tocar lembranças, cheiros, cartas, rastros que se desdobram e nos levam à “Poética do cotidiano Ananindeuense”, desvelada em seus processos criativos. Nesse sentido, este estudo objetiva refletir nos modos processuais de construção dos movimentos coreográficos dos habitantes-criadores da Ribalta Companhia de dança em Ananindeua-PA.

Estou implicada diretamente com esta pesquisa, já que faço parte desta comunidade. O sujeito e sua história não se constituem sozinhos, ou por si sós. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, valores, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21).

Este movimento poético-experimentação é que dá sentido aos dez espetáculos já criados pela Ribalta companhia de dança no período de 2004 até o presente momento. Neste artigo é escolhido o espetáculo *Florescer*, como recorte metodológico exemplificador e por ser o primeiro a integrar, especificamente, aspectos espaço-temporais da história da cidade de Ananindeua.

Foi baseado no livro “Cultura amazônica: uma poética do imaginário”, de autoria do poeta paraense João de Jesus Paes Loureiro, sob releitura na dança-teatro na contemporaneidade, que o processo de criação do espetáculo: NARRADORES DO ANANIN, de autoria e direção da pesquisadora em colaboração com os habitantes-criadores Ananindeuense da *Ribalta companhia de Dança* – se firmou como inspirador na poética pública de intervenção nos logradouros da cidade. Evidenciou, assim, um debate histórico em torno da memória, da história e do esquecimento desvelado nas subjetividades de acontecimentos históricos na cidade.

Os movimentos revelam uma historiografia da cidade, diante dos espaços/tempo da memória, ressignificados a cada construção da cena. O espetáculo Narradores do Ananin inicia com a primeira pesquisa FLORESCER (obra cênica que teve estreia em 2012) o desabrochar da flor do Ananin, símbolo do avanço social e econômico na cidade, que atraindo imigrantes da região norte e nordeste impulsionam o nascimento de bairros, as primeiras indústrias e o povoamento de famílias nas ilhas Ananindeuenses. As cenas seguem com



narrativas das histórias de vida, desses sujeitos habitantes-criadores nas Estações da memória, segunda cena, com coreografias que dialogam com um vídeo de imagens do início da habitação da cidade quando a via de mão única de acesso se alarga á novas vias e, conseqüentemente, novos meios de transporte e o pertencimento da terra, terceira cena, estimulada em diálogos de demarcação de territórios e o surgimento da maior invasão da América latina, o conjunto habitacional chamado de PAAR.

As próxima cenas da obra do ano seguinte ILHAS (obra cenica que teve estreia em 2013), seguem revelando o cotidiano da cultura Ananindeuense entre festas, músicas regionais, lamparinas e ladainhas, entre coreografias corporais e textuais que percorre o Tecido Social numa perspectiva de ressignificação e valorização da memória cultural de Ananindeua analisando a relação essencial da memória com as imagens e suas implicações éticas e estéticas.

A cidade de Ananindeua/Pará dá-se nesse processo de experimentação, uma confrontação e sensibilidade no mesmo espaço em épocas diferentes, oferecendo ao olhar uma história local dos gostos e das formas culturais que se dá ao mesmo tempo a ver e a ler, o tempo narrado e o espaço habitado estão nela mais estreitamente associados a sua poética pública de movimento/vida em suas mais complexas dimensões em que oferecem um espaço de deslocamento, de aproximação e de distanciamento, como marcas culturais de si e de outros que lhe proporcionam modos de fazer, viver e pensar sua cultura plural, local e particular.

As metamorfoses narrativas se complementam no ano de 2014 na construção da obra RETRATAÇÕES, culminando a tríade de espetáculos que tem como premissa: A história de vida dos habitantes-criadores da cidade de Ananindeua/PA em suas memórias, histórias e esquecimentos locais. Neste espetáculo os integrantes da Ribalta companhia de dança (re)atam, (re)transcendem, (re)afirmam histórias e memórias da realidade e imaginação vivida ao longo das pesquisas com moradores da cidade e principalmente em seus modos cotidianos de se mover gestualmente.

A metodologia é centrada no método do Trabalho Colaborativo no qual cada habitante-criador assumiu uma das funções da criação: composições coreográficas, composição musical, cenografia, dramaturgia, figurino e maquiagem. Além de realização dos laboratórios teórico-práticos de improvisação, contato-improvisação e teatro-dança contemporânea sobre o texto-base em busca das soluções cênicas que

reverberaram nas concepções corporais para cada um dos habitantes-criadores na cena do espaço público, bem como em experimentações corpóreas específicas de diálogo com o espaço público de intervenção.

## **2. Desenvolvimento: APROXIMAÇÕES DA PRÁXIS ARTISTA/DOCENTE**

Partindo de atividades didáticas e laboratórios através da improvisação dos fenômenos percebidos (PONTY, 1999), das qualidades dos fatores de movimento (LABAN,2005) e a gestualidade cotidiana (CERTEAU, 2013) desenvolvidos pelos Artistas, licenciados e técnicos em dança, Artistas/docentes da Ribalta Companhia de dança/PA, nos espaços da cidade de Ananindeua. Trazemos uma narrativa metamorfoseada entre o habitante da localidade que é ao mesmo tempo artista/criador/professor e sujeito (trans)formaor de sua realidade local.

Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza; pois a cultura “não consiste em receber, mas em realizar o ato pela qual cada um marca aquilo que outros lhe dão para viver e pensar” (CERTEAU, 2013).

O Habitantes/criadores, artistas/docentes, moradores da Cidade de Ananindeua/PA e participantes da Ribalta Companhia de dança, tem investigado desde 2012 a Gestualidade Cotidiana Ananindeuense e construído obras criativas para diálogo com este público, á saber: Florescer (2012), Ilhas (2013), Retratações (2014) e Narradores do Anani (2015), esta ultima obra propõe um espetáculo itinerante,visitando vários espaços, entre ilhas e bairros, trabalhando oficinas, construindo cenas com os habitantes daquela localidade e (re)apresentando trechos das obras citadas coletivamente com todos envolvidos. Os espaços contemplados foram os mais variados, á saber: Escola públicas e particulares, Praças, Parque seringual, Casas, Centros comunitários, Ruas, Festividades locais, Monumentos públicos e Igrejas de vários segmentos religiosos.

As seqüências de movimento descobertas ao longo das intervenções e (re)apresentações ressignificaram-se em ferramenta técnica, artística e pedagógica na construção de corporeidades ativas, em movimento. O artista/docente tem a compreensão pela experiência na produção de conhecimentos do/no corpo [...] Só

nos tornamos visíveis, existentes em espaços, territórios, terra. (ARROYO, 2012, p. 76).

Narradores do Ananin desvelam-se em: Cidade-água, Cidade-corpo, Cidade em flor, a Flor do Ananin. Ali onde estão os bairros, as ilhas, a terra, está a formação das paisagens, da arquitetura gestual, com nomes, com cartas, com narrativas, com significado direto, ligado a nossa vida. Um lugar que se chama habitat, a fonte que alimenta o sonho como casa da sabedoria, que liga os seus seres sob o signo do enraizamento, da água, do fogo e do ar.

O espetáculo com fios narrativos em histórias de vida, apresenta-se na Gestualidade cotidiana Ananindeuense, e é neste momento que dá-se o encontro de uma dança particularmente específica de cada Habitante-criador, a sua Dramaturgia do contato, de múltiplos e híbridos contatos: atravessamentos em corpo/pele/roupa/casa/cidade/sociedade/mundos onde a Ribalta companhia de dança recria artisticamente suas memórias já vividas no cotidiano da cidade.

O espetáculo contempla uma TRILOGIA POÉTICA ANANINDEUENSE, com três obras anteriores: FLORESCER (2012), ILHAS (2013) e RETRATAÇÕES (2015) ambas, de pesquisas e proposições cênicas coletivas, diante do desvelar de um particular gestual cotidiano. As cenas retranscendem histórias e memórias, da realidade e imaginação dos habitantes-criadores que escavam e entrelaçam suas Arqueologias do Eu, seus Lamentos refletidos na água, o Fogo calórico que animou a infância e suas descobertas, travessias, canteiros abertos de uma narrativa não linear.

A narrativa desta dança é como depoimento pessoal, recriada e delineada por especificidades de um processo constante de atualizações do vivido, um território ininterrupto de possibilidades, fluxo de contaminações, onde tempo e espaço brincam como crianças. Artistas-docentes, Habitantes/criadores da Ribalta (PA) tem como práxis as histórias de vida, como matéria prima principal nas intervenções de quem protagoniza a cena da sala de aula, dos bancos das escolas das ruas, praças, bairros, ilhas, cidades...

Ao conceber o movimento como um processo de contínuas mudanças, Laban importa esta percepção para o estudo do ser humano em movimento. Ele aponta que essas mudanças, embora contínuas e sempre em mutação, tendem a se organizar no ser humano em determinadas ordenações rítmicas, que formam padrões singulares. Os gestos mudam, as posturas mudam, mas cada indivíduo tende a

organizar suas frases de movimento de acordo com ritmos que são mais ou menos recorrentes, mesmo em circunstâncias diferentes. Ou seja, num ato simultâneo de abraçamento e resistência às potências da vida, cada ser humano, como integrante deste sistema em contínua expansão, vai se reorganizando e adquirindo singularidades. (MIRANDA, 2008, p.73).

Acredita-se no desvelar de uma: Epistemologia do contato. Na medida em que esses artistas/educadores engajados se fazem presentes e se reconhecem sujeitos concretos, corpóreos e disponíveis nas (Re)construções de vida – (pro)vocações, (re)voltas e (trans)formações. Por uma epistemologia do contato, ética de corpos sensíveis as emoções, aos gestos e as linguagens corporais, a diferenças de corpos e tempos de aprendizados, há o maior movimento que a dança pode ter: (trans)formações de corpos/vidas.

[...] incorporar à prática pedagógica do corpo em movimento, o conhecimento das transformações e rupturas conceituais que historicamente se processaram na dança; Recriar processos, formas, técnicas, materiais e valores estéticos na concepção, interpretação artística, e na prática pedagógica, a partir de uma visão crítica da realidade. (SALLES, 2006)

O Artista/docente produz um interesse incessante pelas possibilidades de descobertas, o interesse e curiosidade permanente dos sujeitos geram registros corporais de autonomia, aprofunda vocabulários, abre espaços a mudanças e partilhas. A realidade insiste. Cada tipo de aprendizado cria uma rede particular.

Descobrir o que nos move é construir uma dança diferente a cada novo pensamento que ressignifica-se em movimento, um mergulhar e atravessar corajosamente um caminho que não tem o errado, tem escolhas; investigar é errar, mas é se oportunizar também, uma resposta inesperada, contínuas negociações com o meio. A imanente função em via de mão dupla do fazer/ensinar.

A nova dança de ação deve nascer do povo que teve que dominar um continente, abrir miríades de caminhos através das florestas e planícies, vencer as montanhas, construir torres de aço e de vidro (HUMPHREY *apud* BOURCIER, 2001, p. 270).

A abertura de possibilidades e disponibilidades á liberdade criativa permitiram com que as intervenções fossem intimamente relacionados a narrativas de realidades contextuais, diante da plural diversidade paraense. Possibilidades

inerentes de tecer fios e somar vivências na (re)criação de novos encontros. Deleuze e Guatarri (1992) afirmam ser a filosofia uma atividade de criação de conceitos, e não existe conteúdo novo sem expressão nova.

As experimentações nos espaços da cidade de Ananindeua se estabeleciam a partir de uma poética própria do local e dos habitantes, desvela interfaces de sua criação no momento das dinâmicas e construção da cena. Os trajetos se confundiam com a subjetividade dos mesmos no plano de suas relações coletivas, mas efetivamente, no encontro dessas relações com o meio inserido. As diversas criações tornava-se um exercício engajado de reflexões entre ações, fatos, pessoas e histórias.

[...] não somente o corpo está no espaço, mas o espaço está no corpo, enquanto um irradia e interage com o outro. Esta compreensão, desenvolvida na Harmonia Espacial de Laban e seus discípulos, estabelece esta interação retroativa e criativa no cotidiano das artes. (FERNANDES, 2006, p.299)

No depoimento de Evelin Silva – Habitante-criadora Ananindeuense reafirma que: é possível identificar na atitude corporal as vivências impressas nos corpos, cuja liberdade se torna possível por meio das mesmas ou não, de acordo com as experiências vividas e ainda a liberdade que vem por conta do acesso que é permitido por ambas as partes no contexto desta troca com o outro, do espaço, que surge com uma história de vida que vai para além do que se havia percebido corporalmente até o exato contato (Evelin Silva – Licenciatura plena em dança, habitante/criadora Ananideuense. depoimento em 27/abr/2013/ ETDUFPA).

Entre espaços individuais e coletivos há o espaço ínfimo do plano de movimentos, fronteiro e potencialmente sensível para o ato criativo. Significativamente, geravam-se inserções autobiográficas corpóreas escritas por todas as associações de linguagens cênicas por onde o Habitante/criador já transitou.

A visão, por exemplo, considerada o mais intelectual dos sentidos, pondo o seu objeto à distância, comporta sempre um elemento de apreensão, como hoje sabemos: e, nesta propriedade de um tato específico da visão, é todo o corpo com a sua massa, a sua textura, a sua pele que entra em contato com o objeto através dos olhos. (GIL, 2004, p.110).

As conexões que cada Habitante/criador consegue estabelecer apresentavam ao novas (pro)vocações e (re)voltas com o espaço e, conseqüentemente, possibilidades de renovação do movimento. Os trajetos coletivos tornavam-se o próprio movimento de afetos e memórias escritos nos corpos e suas intervenções.

A memória de espaços e imagens invadiam o meu corpo e eu fui impregnado por eles. Era para percorrer caminhos e nesses caminhos passava por vários sentimentos. Os espaços são vários por onde eu passei que hoje se transformaram em imagens marcantes da minha vida, espaço como escola, clube, parquinho, a rua de casa, do quintal do vizinho e que hoje são só imagens que fazem parte da minha vida caminhos antigos que percorri nessa jornada de vida e foram se transformando em movimentos explorando os espaços e eu consegui contar através de movimentos. Foram histórias marcantes. (Allan Lima - depoimento em roda de conversa depois da aula do dia 10/05/2013).

Tais experimentações foram como vias de ações básicas ao encontro do aprimoramento da consciência do corpo. Soma de sensações e percepções por vias dos sentidos em contato com seu entorno e modificadoras a partir de como pensamos sobre.

Por entre os olhares da corporeidade que os pensamentos, percepções e sensações desvelam uma poética cotidiana, epistemologicamente aqui abordada pelo filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1999), que evidencia a subjetividade do ser humano em sua experiência corpórea em fluxos constantes de informações. Na fenomenologia da percepção, o corpo, sujeito da percepção, apresenta tanto reflexividade quanto visibilidade, é forma de expressão, pleno de intencionalidade e significações. O corpo é nosso meio geral de ter um mundo (PONTY, 1999, p. 203).

Ao estudar o corpo a partir da percepção, Merleau-Ponty nos permite construir pontes em relação à dança, considerando seu próprio corpo como ponto de vista para o mundo e seus diversos fenômenos vinculados à cultura e à sociedade. É por meu corpo que compreendo o outro. O sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o desenha e que por minha conta eu retomo, ele se expõe no próprio gesto (PONTY, 1999, p. 253).

Medina (1991) enfatiza a apropriação do corpo pela cultura e como ela o usa para preparar o ser humano para o convívio em sociedade. Há uma relação dialética do homem e percorre o movimento de um pensamento que exprime o pertencimento recíproco das relações dos habitantes-criadores na *Ribalta Companhia de dança*.

É a partir da vivência de cada um com o espaço da cidade, onde no lugar da regra, surge a possibilidade do improvisado e da experimentação, traz a espontaneidade do movimento, do ritmo, de um tom intensamente envolvido com uma estética corpórea contemporânea de uma dança que naturalmente existe por que ela é gesto cotidiano. Marcel Mauss (1974), em estudo intitulado “as técnicas corporais”, explora a ideia de que técnicas resultam das relações entre o homem e a sociedade, e existe uma total contaminação entre aquelas utilizadas no cotidiano e as usadas para dançar, pois são os mesmos corpos enfrentam o desafio de solucionar o problema do movimento. Tais vestígios são norteadores para o pensar nos processos de criação na Ribalta. Suas interfaces passaram a ser tecidas coletivamente, em uma rede de relações singulares possíveis de serem geradoras de (trans)formações estruturais no pensar artístico na cidade. Ressalta-se que é na dança contemporânea que o ato criativo da companhia aproxima-se.

### **3. Considerações (in)conclusivas**

O acontecimento é transformador e (re)inventor de mundos. Compreender o passado, refletir no presente para então propor mudanças futuras é compreender a metamorfoses/narrativas como memória viva das relações sociais. Acreditamos no engajamento que o Artista/docente pode alcançar em sua proposta de ensino de dança, como educação para a vida. Sendo capaz de articulação harmoniosa entre o elenco de conhecimento técnicos, artísticos e pedagógicos que envolvem a formação.

A obra Narradores do Ananin trouxe o contato de uma dramaturgia gestual, por compreender uma narrativa também gestual, do cotidiano, tornado-a em possibilidades do ato criador. Para os Habitantes-criadores, a gestualidade cotidiana Ananindeuense desveladas ao longo do processo de pesquisa é, também, legitimar suas ações e apropriar-se da suas maneiras de ser/fazer/mover vidas. Considerando em potencial, as ações cotidianas no seu espaço habitado, os usos da língua ou as maneiras de crer como modos ativos de *enunciação*, práticas de liberdade criativa, possibilitando que sejam compreendidas como verdadeiras formas de linguagem.

Os Narradores trazem a linguagem usada entre os Habitantes para contar memórias, que ao ressignificá-las na dança se eternizam num canto/dança de resistência, sem que se torne lei. Memórias, Histórias e esquecimentos, com lucidez,

de que a luta e as desigualdades continuam, que estão escondidas entre as ordens estabelecidas mas escutas, cantadas, dançadas e interpretas em suas variáveis.

Na prática de atravessar a cidade os Narradores do Ananin mergulham em modos de fazer criativos, povoado e explorado por uma multiplicidade de desejos. Situam-se nas Interligações de uma cotidianidade concreta e deixam aparecer os espaço de memória. Conseqenetemente há um maior engajamento do seu eu-cidade, o despertar atencioso para as condições humanas de formação diante de suas leituras de mundo, no sentido de perceber se a dança que atuamos, em seu ensino e/ou prática artística, dão conta de ver o humano que os corpos dos sujeitos comunicam e expõem e já presentes, potencialmente, em suas vidas.

O ensino da dança implica um mover dos sentidos da sensibilidade e suas diversas fruições no fenômeno do educar, que não se trata de uma escola, tipo de aula ou dança específica, mas sim de um jeito atual de pensar a dança, em que não existe um padrão único de aula, como não existe padrões de corpo ou movimento. Não existe um modelo ideal, pelo contrário, trata-se de um corpo com formações e informações diversas. É uma contínua construção e desconstrução dos corpos frente às dimensões vividas na sociedade, reforçando o sentido que se almeja exprimir.

O Artista/educador caminha para uma dança em diálogo, em contato com capacidades sensíveis e conceituais, nas livres associações de um jeito de dançar, um dialogo de ações físicas, sensórias, perceptivas e intencionalmente dançantes. Proposição em dança-educação nos desperta nas conexões e heterogeneidades desveladas em cada processo. Portanto, há uma multiplicidade de proposições, pessoas são múltiplas em suas ações e atuações. Faze-se necessário pensarmos em avanços para a área, superando visões segregadoras e empenhando esforços na formação de vidas-corpos e seu trato com o conhecimento em uma sociedade contemporaneamente de contradições em constante transformação.

A cultura amazônica é, portanto, uma produção humana que vem incorporando na sua subjetividade as relações dos homens entre si e com a natureza. (LOUREIRO, 2001, p.80). A Poética cotidiana Ananindeuense, na dramaturgia de seu contato bem presente no desvelar de movimento, nos processo criativo da *Ribalta companhia de dança*, projetaram-se aqui em pensamentos e imagens como testemunho histórico, contando as histórias juntas, se (trans)formando em modos de aproximações e trocas.



Há também um refletir no corpo/coletivo como construtores de conhecimentos em arte, mais precisamente, das histórias que se entrecruzam e reconstróem o vivido historicamente, delineando posturas diante da necessidade da dança para a pluralidade de corpos, de classes, de vozes que almejam serem escutadas, vistas, sentidas e tocadas.

A história pessoal/coletiva da cidade, matéria-prima articuladora, é como uma fonte inesgotável de criação. Há uma teia de saberes que impregnaram de vida os artistas-pesquisadores habitantes-criadores Ananindeuenses: os afetos, um novo espaço, a disposição de viver cena a cena no grande palco dos logradouros públicos. A dança para cada homem em sua sociedade terá um significado diferente. Assim como a plural diversidade humana tratam-se de realidades singulares.

## Referências

- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, Rj. Vozes, 2012.
- BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. 12ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**. 2 ed. São paulo: Annablume, 2006.
- GIL, José. **Movimento total**. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Pará: Ed.UFPA, 2001.
- MAFFESOLI, Michel. **O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno**. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- MAUSS, Marcel. Noções de Técnica Corporal. In: **Sociologia e antropologia**, SP. EPU, 1974.
- MEDINA, J. **Educação Física Cuida do Corpo e da Mente**. São Paulo: Ed.Papirus, 1991.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Editora Martins Fontes. São Paulo. 1999.
- MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003
- MIRANDA, Regina. **Corpo-espaço: aspectos de uma geofilosofia do corpo em movimento**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.
- SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado: Processo de criação artística**. 4.ed. São Paulo: FAPESP, Editora Annablume, 2009.

Mayrla Andrade Ferreira

Doutoranda em educação (PUC/MINAS), é formada em Educação Física e pós-graduada em Filosofia da educação (UFPA), Estudos contemporâneos do corpo (UFPA), Sistema Laban/Bartenieff (ANGEL VIANNA/RJ). É professor/pesquisadora da Universidade Federal

do Pará atuando nos cursos de Licenciatura em Dança e Cursos técnicos de formação em intérprete-criador. É fundadora e diretora artística da Ribalta companhia de dança/PA.  
<http://lattes.cnpq.br/3654924974448971>



GT: Dança Eixo Temático: Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas

## **PONTOS DE CONTATO: INTERCULTURALIDADE, IDENTIDADE E INVESTIGAÇÃO DO MOVIMENTO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DO ARTISTA DA DANÇA**

Juliana Amelia Paes Azoubel (UFMG, MG, BR)

### **RESUMO:**

Esse trabalho apresenta os fundamentos do projeto de pesquisa “Pontos de Contato: interculturalidade e investigação do movimento nas práticas artísticas e pedagógicas em Dança”, e a criação da proposta metodológica denominada “Pontos de Contato”, uma proposta para pesquisa e ação docente no Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da UFMG. O projeto visa inserir estudantes do Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da UFMG na construção de um espaço de pesquisa, investigação e prática de processos de criação, espetacularização, transformação e ensino-aprendizagem da Dança na contemporaneidade. Com práticas inspiradas nas abordagens da Arte/Educação baseada na comunidade, no multiculturalismo e nos conceitos do campo de estudo da Etnologia da Dança, o projeto tem como base a trajetória artística e as práticas pedagógicas da artista/professora/pesquisadora da Dança, inicialmente nas cidades de Olinda e Recife e depois em Nova Iorque e na University of Florida, nos Estados Unidos, e por último, na Universidade Federal do Paraná. O título do projeto “Pontos de Contato”, assim como a proposta metodológica apresentada, sintetizam experiências que movem uma trajetória docente e artística e causam inquietações como artista/professora/pesquisadora da Dança: os pontos de contato entre as tradições populares e as criações em Dança na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Dança Contemporânea; Danças Brasileiras; Formação do Professor de Dança

## **CONNECTING DOTS: INTERCULTURAL PRACTICES, IDENTITY AND MOVEMENT INVESTIGATION FOR THE DANCER/TEACHER/RESEARCHER**

**ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:**

This work presents the fundamentals of the research Project “Connecting dots: intercultural practices, identity and movement investigation in the artistic and pedagogical practices in Dance” and the creation of the methodological approach “Connecting Dots,” an approach to a teaching and research project at the Dance teaching degree at the UFMG (Federal University of Minas Gerais). The project aims to insert Dance teaching students in a space dedicated to research, investigations and creation processes of staging, transformation, and teaching and learning of Brazilian Dance in the contemporary world. The Art/Education based in the community approach, the multiculturalism, the field of Dance Ethnology, the artistic and pedagogical experiences of the artist/teacher/researcher of Dance in the cities of Olinda and Recife, and later in New York, at the University of Florida, in the United States, and last at the UFPR (Federal University of Paraná inspired the project. The title of the Project “Connecting dots”, as well as the methodological approach here presented summarize experiences that move the way as an artist/teacher/researcher of Dance: the connecting dots of the popular tradition and the creations of Dance in the contemporary world.

**Key words:** Intercultural Performance; Brazilian Dance, Contemporary Dance

## **1 Introdução**

Ao tentar criar possibilidades de investigação, o projeto “Pontos de contato: Interculturalidade, identidade e investigação do movimento nas práticas artísticas e pedagógicas em Dança”, apresentado ao Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, em vigência desde 2014, fomenta práticas em Dança que possibilitam processos de criação e que contribuem para o rompimento de paradigmas já consolidados por processos culturais hegemônicos, entre eles, as dicotomias e as distâncias entre o popular e o erudito e entre o fazer artístico e o fazer pedagógico. “A investigação artística modifica a relação com a teoria que não sustenta necessariamente a prática nos termos em que uma investigação dita científica faz, antes a subverte, integrando-a na própria pesquisa enquanto pesquisa em Arte” (Zurbach, 2009).

É nesse sentido, que se propõe aqui a aproximação de universos aparentemente distantes (a cultura popular e a cultura erudita), do universo de atores de diversas origens e vivências (coreógrafos contemporâneos, estudantes universitários e mestres da cultura popular) e dos espaços diversificados (ruas, praças, companhias de dança, teatros, salas de aula, etc.), para a construção de um espaço de investigação e criação da dança brasileira na contemporaneidade.

Sendo assim, as práticas do projeto criam um espaço interativo e apostam na formação de um grupo de pesquisa, investigação e processos de criação, espetacularização e transformação da dança brasileira. Para tal, utilizamos vivências

em dança para a criação de estratégias de ensino-aprendizagem que contribuam para a trajetória de um intérprete de Dança que se forma professor/ artista pesquisador da Dança.

O grupo, atualmente composto por 16 integrantes, sendo 13 estudantes do Curso de Licenciatura em Dança, 2 estudantes do Curso de Psicologia, 1 estudante do Curso de Comunicação Social e 3 estudantes do Curso de Bacharelado em Teatro da UFMG, é exposto à investigação e à resignificação do espaço, aos processos de criação e de exploração de movimentos, e as interfaces entre os elementos componentes das tradições populares brasileiras e das criações clássicas e contemporâneas em Dança. A partir de processos dialéticos de troca de conhecimentos, as vivências em dança do projeto servem como “temas geradores” para os processos de pesquisa, e incentivam a criação e o desenvolvimento de uma proposta de investigação e criação de movimentos a partir do encontro entre as criações eruditas e as tradições populares.

## **2. Entre a rua e o palco, entre os ditos e os escritos**

Considerando que as criações em Dança no Brasil na contemporaneidade ainda encontram-se permeadas por noções historicamente construídas de um campo de conhecimento eurocêntrico e norteado por princípios hegemônicos, o primeiro “passo” do projeto foi a formação de um grupo de pesquisa/ação e vivências em Dança, que motivados por discussões e práticas baseadas nos princípios da Etnologia da Dança e dos Estudos Culturais investiga conceitos desenvolvidos por Marcell Mauss, Pierre Bourdieu, Michel Foucault e Merleau Ponty. As pesquisas e vivências são constituídas de: **a.** leituras de textos e “rodas de conversas” sobre os temas abordados pelos autores. **b.** observação etnográfica das tradições populares brasileiras; **c.** observação etnográfica das criações contemporâneas em Dança inspiradas nas tradições brasileiras e no fazer popular; **d.** registro e análise do material encontrado; **e.** Processos de criação, performances e “aulas-espetáculo”.

O “passo” seguinte do projeto foi a criação de um espaço para as práticas em Dança, que acontecem em uma sala de aula de Dança da UFMG, mas também de forma itinerantes, em espaços públicos da cidade de Belo Horizonte. A fixação de um espaço para as práticas em Dança trouxe vantagens artístico/pedagógicas como

a criação de um “locus” para os integrantes do grupo, mas em contrapartida, manter a opção de utilizar espaços itinerantes de exploração de movimentos abriu um leque de possibilidades dentro da concepção de ressignificação do espaço dançante. Vale salientar, que concomitantemente às vivências, interações e pesquisas em Dança, acontecem os contatos com as instituições parceiras, aqui também propositalmente denominadas “Pontos de Contato”, as rotinas de registro, e a construção de blogs e websites para divulgação da pesquisa. Ficou-se estabelecido que a qualquer momento do projeto, poderão acontecer vivências em Dança nas instituições parceiras, como parte do processo de pesquisa, observação e criação.

### **3. A dança brasileira na contemporaneidade**

Apresentamos aqui a concepção de dança brasileira na contemporaneidade com base no reconhecimento e compreensão de um contexto social e cultural que precisa ser investigado e vivenciado dentro de uma proposta dialética para poder então servir como fonte para criações artísticas e para a transmissão de conhecimento. Essa investigação não pode ser feita com uma visão folclórica, justificando-a pela necessidade de resgate ou como reconstrutora de uma identidade de nação, e sim pelo reconhecimento das características interculturais e inclusivas, com potencial para construção de processos de ensino-aprendizagem que relacionam tempo e espaço, e principalmente indivíduo e sociedade.

Como afirma Ana Mae Barbosa: “Valorizar as ligações intrínsecas entre arte e vida cotidiana constitui a base de uma arte/educação democrática, porque envolve o reconhecimento de várias práticas artísticas sem distinguir entre o erudito e popular (Barbosa, 2008.) Atualmente, ainda influenciados pela visão eurocêntrica e hegemônica já citada anteriormente, pesquisadores, artistas e professores de Dança encontram inúmeros desafios relacionados ao ensino dessa Arte. E quando falamos do ensino da dança em escolas brasileiras, a “falta de espaço apropriado para a prática de dança”, a “falta de equipamentos” e as “diferenças geográficas” encontradas são comumente os empecilhos mencionados pelos professores. Mas precisamos reconhecer que muitas vezes, esses são fatores que passam a ser utilizados como justificativa de um processo pouco eficaz e reflexo da precária formação que esses professores obtiveram. Sobre as tentativas de estabelecimento

de um “ensino ideal”, Bastos aponta: “De um lado, continuamos a categorizar e delimitar diferentes tipos de arte. De outro as distinções entre a arte erudita e popular tem se esvanecido, principalmente porque esses rótulos não nos ajudam mais a compreender a arte produzida atualmente”. (Bastos, 2005, p. 228)

Em uma tentativa conciliadora, a abordagem da *arte/educação baseada na comunidade* bastante utilizada nos Estados Unidos, combina várias categorias do fazer artístico, como por exemplo: aulas ministradas em espaços alternativos, rompimento de fronteiras entre o popular e o erudito e ações desenvolvidas com uso de recursos locais. Essa abordagem valoriza a Dança enquanto Arte com “o potencial de trabalhar a capacidade de criação, imaginação, sensação e percepção, integrando o conhecimento corporal ao intelectual” (Marques, 1995).

Reforça-se assim, a necessidade de conscientização do nosso pertencimento histórico e cultural, como norte de uma reflexão crítica, dos nossos processos de criação e da nossa participação social. Propomos, portanto, possibilidades de criar, na formação de professores/artistas/pesquisadores da Dança, interfaces entre os processos de pesquisa e criação em Dança, à partir da noção de “Fato Social Total” desenvolvida por Marcell Mauss, das noções de corpo como capital simbólico de Pierre Bourdieu, das relações de poder apontadas por Michel Foucault, e das noções fenomenológicas de percepção, imanência e transcendência criadas por Maurice Merleau-Ponty.

#### **4. Construindo a Dança do *entre lugar***

Este modo de olhar para a Dança Brasileira na contemporaneidade, não é um método, uma teoria, e sim uma proposta metodológica, cujo foco está nas relações Dança/cultura, erudito/popular, artista/professor/pesquisador e comunidade/universidade. A inclusão de pensadores de outros campos de conhecimento, assim como de coreógrafos contemporâneos, de mestres da cultura popular, e de estudantes e professores universitários almeja revelar as interfaces de um processo intercultural, antropológico, sociológico, artístico e educacional baseado nos diversos modos de se dançar as várias culturas existentes no Brasil e suas espetacularizações nos palcos do Brasil e do mundo.

O conhecimento de nossas danças, e manifestações artísticas e culturais, a ressignificação dos espaços e a valorização do contexto social no qual essas danças estão inseridas, reforçam as relações entre indivíduo, dança e sociedade. Como diz Monteiro: “É possível afirmar que o interesse pelas danças populares permeia a própria constituição da dança de palco brasileira e que esses “contatos” alimentam muitas vezes a pauta da renovação artística da dança (Monteiro, 2011, pag. 14)”.

Pretende-se então, unir as reflexões feitas por pensadores da antropologia, da sociologia, e pensadores e artistas da dança popular e contemporânea, que, com seus pressupostos teóricos e suas práticas artísticas, auxiliam na identificação de possibilidades para construção de bases de investigação. Propõe-se como ponto de partida a investigação dos processos de afirmação de identidade dos sujeitos participantes, os artistas/professores/pesquisadores em formação, e de processos de criação que têm como fonte as tradições culturais brasileiras e os processos de espetacularização dessas tradições.

##### **5. *Mestres em residência*: uma (con) vivência artística, pedagógica e interdisciplinar**

Como um processo de síntese e socialização das etapas dos processos vivenciados, pretende-se viabilizar processos de pesquisa e criação que incluam a interação direta dos integrantes do projeto com artistas da dança e mestres da cultura popular, através da fase aqui denominada: “Mestres em Residência”. Essa fase será constituída de residências artística de artistas da cultura erudita e mestres da cultura popular brasileira nos processos de criação junto aos integrantes do projeto. As residências artísticas acontecerão num período intensivo de aulas ministradas por um ou mais artistas e mediadas por integrantes do projeto nas sedes da UFMG ou por intervenções esporádicas dos mesmos nos processos de criação do projeto. Porém, salienta-se a necessidade da “entrada” dos artistas e mestres nos espaços universitários como um dos recursos metodológicos dessa proposta. Propõe-se que o acúmulo dos momentos de pesquisa/ação realizados, e a (con) vivência intensiva nas residências artísticas, dos integrantes do projeto com os artistas eruditos e mestres da cultura popular brasileira culminem em processos coletivos de síntese e criação coreográfica, a serem compartilhados com a



comunidade acadêmica da UFMG e demais membros da comunidade externa. Esses processos poderão assumir o formato de aula/espetáculo ou performances, que além de sintetizarem as vivências do projeto, unirão os processos de ensino, pesquisa e extensão, consolidando ainda mais as relações cultura popular/erudita e artístico-pedagógicas no âmbito universitário.

## **6. Passos de um projeto intercultural**

Desde sua concepção o projeto “Pontos de contato” busca atingir os seguintes objetivos:

1. Criar estratégias de pesquisa, criação e ensino-aprendizagem das danças brasileiras na contemporaneidade para a formação do professor/artista/pesquisador de Dança com ênfase na desconstrução das dicotomias historicamente estabelecidas entre o fazer artístico e o pedagógico, o erudito e o popular.
2. Criar um espaço de interação, um grupo de pesquisa e práticas em Dança para a formação do professor/artista/pesquisador da dança brasileira na contemporaneidade.
3. Construir abordagens metodológicas e processos de criação e ensino da Dança com foco na cultura brasileira e suas influências.
4. Reconhecer, ressignificar e aproximar os diversos “espaços dançantes” (palco, rua, praças, comunidade, escola) e os seus “atores” (coreógrafos contemporâneos e mestres da cultura popular) de práticas de Dança contextualizadas através das ações denominada “Mestres em Residência”.
5. Sistematizar e construir material de divulgação da pesquisa/ação em seus campos teóricos e práticos (aulas/espetáculo, performances, artigos, blogs, sites, apresentação em congressos e seminários).
6. Possibilitar que artistas e professores de Dança em formação reconheçam e vivenciem etapas da produção de espetáculos e performances como espaços de construção do conhecimento artístico-pedagógico.

## **7. “Os pontos de contato”: uma proposta metodológica em movimento para uma dança intercultural**

A proposta metodológica utilizada no projeto é afinada com os estudos da área da *Etnologia da Dança*, da área dos *Estudos Culturais*, do *Multiculturalismo* e da abordagem denominada Arte/educação com base na comunidade, do inglês *Community based Art Education*, sempre baseada em processos dialógicos de investigação e construção de conhecimento. As ações de pesquisa teórico/práticas, que têm como base a observação participativa nos momentos de pesquisa/ação e nas vivências em Dança acontecem norteadas pela proposta metodológica denominada “Pontos de Contato”. Essa proposta tem como objetivos criar possibilidades de exploração e investigação do movimento, e de compreensão e engajamento dos estudantes no contato entre cultura popular e erudita que culminará na fase do projeto denominada “Mestre em Residência”.

As práticas desenvolvidas até então demonstram processos de construção contínuo e dialético, onde as fases se entrelaçam com os princípios da *Etnologia da Dança* e dos conceitos interdisciplinares dos *Estudos Culturais em Dança*. Por isso, esse projeto tem como eixos norteadores:

1. A investigação das relações cultura popular erudita e fazer artístico/fazer pedagógico através de leituras, discussões e vivências em Dança nas dependências da UFMG e/ou instituições parceiras.
2. As práticas etnográficas de coletas e sistematização de dados através da observação/participante, entrevistas, e construção de diários de bordo.
3. Vivência intensivas e criação em Dança (durante todo o desenvolvimento do projeto) e na fase de síntese (Mestre em Residência) através de performances de repertórios aprendidos, ou criação de novos repertórios, criação e apresentação de aula-espetáculo para a comunidade acadêmica da UFMG, instituições parceiras e comunidade em geral.
4. Processos contínuos de sistematização da pesquisa através da produção de material didático, apresentação de artigos em congressos e seminários, e da construção de blogs, vídeos e sites.
5. Criações coreográficas inspiradas no trabalho desenvolvido por Merce Cunningham, com base no uso do “acaso”, onde “cabe aos espectadores reagirem, cada um de sua maneira, preenchendo o quadro que lhe é oferecido em várias

dimensões” (Bourcier, 2001, p. 284), de Mark Morris, na utilização de “props” como estratégias de integração dos participantes aos processos de criação, e o método de condicionamento físico criado por Joseph Pilates, que ao se integrarem a processos de espetacularização e manutenção da tradição, como por exemplo, a criação de um método de ensino do frevo por Nascimento do Passo, funcionarão como “temas geradores” para criação de interfaces entre teoria e prática, a cultura erudita e a cultura popular.

6. A aplicação dos conhecimentos adquiridos em escolas, organizações não governamentais, e outros espaços artísticos de modo a contextualizar a construção de conhecimento.

### **8. As vivências em Dança e os “pontos de contato: as muitas possibilidades de investigação do movimento**

A proposta metodológica para as vivências em Dança desse projeto é resultado de um acúmulo de experiências pessoais como artista da Dança e como docente que acredita nas interfaces entre a cultura popular e a erudita na contemporaneidade e num processo dialógico na formação do professor/artista/pesquisador em Dança. As vivências em Dança que inspiraram essa proposta e que hoje inspiram a escrita desse texto, foram pela primeira vez apresentadas em janeiro e agosto de 2013 quando participei como candidata a vaga de professora de Dança nos concursos da Escola de Belas Artes da UFMG. Desde então, busco desenvolver outras fases que constituirão as vivências em Dança do projeto aqui apresentado, e uma pesquisa que tem como base o trinômio: investigação, criação e exploração do movimento para práticas artísticas e pedagógicas em Dança.

Deve-se atentar para o fato de que nas vivências em Dança aqui propostas, os objetos a serem utilizados são modificados de acordo com o contexto encontrado. A ordem do uso das fases, inevitavelmente alterarão ambos, processo e produto, e por isso, a partir do envolvimento e interesse do grupo, a ordem, o tempo e a duração das fases propostas são sempre flexibilizadas. Sendo assim, faz-se essencial a sistematização dos estímulos dançantes com o objetivo de explorar os movimentos em suas diversas possibilidades, nas várias fases do projeto.

## 9. A utilização dos “pontos de contato”: proposta e nomenclatura

Para a utilização dos “pontos de contato” nas vivências em Dança, faz-se importante considerar:

1. A necessidade de reconhecer o espaço e os corpos participantes pelo professor/artista/pesquisador proponente.
2. O “uso do acaso” e a utilização de “props” (material cênico) como estratégias de integração dos participantes aos processos de criação propostos nas vivências, pois considerando a relação professor/artista/pesquisador essa estratégia visa aproximar e engajar o professor de Dança na atividade a ser realizada, desde o momento de sua concepção, que se inicia antes do início da vivência proposta, quando o proponente escolhe o material a ser utilizado, até o momento do seu desenvolvimento.
3. Fazem parte dessa proposta metodológica o uso dos termos: “pontos de contato”, “pontos de partida”, “entre pontos”, “entre tantos”, “entrelinhas”, “entremeios”, “entre lugar”, “pontos de conexão” e “banco de dados”. Essa nomenclatura foi especialmente elaborada para a proposta metodológica aqui denominada “Pontos de Contato, ” que além de todos os fundamentos já expostos, visa integrar a prática de Dança em sala de aula aos conceitos desenvolvidos por coreógrafos e pensadores do movimento.

Apresentamos aqui uma lista contendo a nomenclatura desenvolvida para a proposta metodológica “Pontos de contato” com as suas respectivas definições, como originalmente escritas e apresentadas no projeto:

- a. **Pontos de partida:** o nosso corpo, lugar de início do movimento.
- b. **Entre pontos:** processo de criação e exploração de movimentos a partir dos pontos de contato espalhados pela sala.
- c. **Entre linhas:** utilização dos pontos de contato na construção de linhas que servirão como novos espaços e **pontos de conexão** para a criação e a exploração de movimentos.

- d. **Entre laços:** Interação com o outro, com os pontos de contato espalhados pelo chão e com os espaços criados para a criação e exploração do movimento. Relações de alteridade.
- e. **Entre tantos:** ressignificação da sala de aula e do corpo.
- f. **Entre meios:** processos de investigação, exploração e criação do movimento a partir do uso de “props” (materiais cênicos) na criação de espaços da afirmação da identidade dançante. Para essas vivências, são utilizados, por exemplo, bancos de plástico e as sombrinhas dos frevos, entre outros materiais que podem ser utilizados de acordo com as vivências dos participantes e o contexto encontrado.
- g. **Entre lugar:** entre o palco e a rua, e entre o erudito e o popular, criamos com nossos corpos mais possibilidades de investigação, exploração e criação do movimento. Essa fase de uma vivência dançante é constituída de processos de abstração com base em elementos da tradição, criando assim os “Pontos de contato” entre o popular e o erudito.
- h. **Banco de Dados:** Prática inspirada no programa “Dancing for Parkinsons Disease” desenvolvido pela Mark Morris Dance Company. Essa prática objetiva a reflexão sobre o ensino da dança e suas diferentes culturas, com seus diferentes espaços dançantes. Uma forma de adequar o processo de criação a idade, a condição física e à diversidade dos corpos dos participantes, assim como de ressignificar as vivências com a utilização de objetos que delimitam o espaço dançante e criam mais possibilidades de investigação, criação e exploração do movimento individual e coletivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No projeto “Pontos de Contato”, bebemos da fonte da tradição e transformamos o movimento com nossa criação. No projeto aqui apresentado, todas as fases são desenvolvidas como parte do processo de investigação, exploração e criação do movimento que objetiva uma prática inclusiva e intercultural para a formação do artista/professor/pesquisador em Dança. A flexibilidade da proposta tem, portanto, o objetivo de criar um espaço que englobe a diversidade e as múltiplas possibilidades

de movimento dos corpos envolvidos. Sendo assim, o aprofundamento de cada fase proposta é relativo ao desenvolvimento dos corpos engajados no processo e na construção dos espaços do projeto. Investigar, explorar e criar movimentos em suas múltiplas possibilidades são objetivos de todas as fases da proposta.

De Fevereiro de 2014 a Outubro de 2015, nota-se que a diversidade de práticas propostas pelo projeto tem criado o interesse de estudantes para o diálogo com as danças brasileiras e com o “entre lugar” entre o erudito e o popular (que para muitos é um novo espaço de exploração), a conquista de um espaço para esse diálogo dentro de um Curso de Licenciatura em Dança e parcerias institucionais com companhias e escolas de Dança, mas principalmente, tem atingido um dos seus objetivos essenciais: proporcionar a interculturalidade, o encontro com a identidade e a investigação do movimento nas práticas artísticas e pedagógicas do professor/artista/pesquisador de Dança.

## REFERÊNCIAS

- Bastos, Flávia. "O perturbamento do familiar: uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade" in Barbosa, Ana Mae *Arte/Educação contemporânea consonâncias internacionais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- Bourcier, Paul. História da Dança no ocidente. Trad. Marina Appenzeller. 2ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2001.
- Burke, P. *O que é história cultural?* / Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2005.
- Canclini, N. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo. Edusp. 2003.
- Courtine, J.J.C. História do Corpo: As mutações do olhar: O Século XX. 4ª Edição. Editora Vozes. Ltda. Petrópolis, RJ. 2008.
- Faro. A.J. Pequena história da dança. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. 1986.
- Frosch, J.D. "Tracing the weave of dance in the fabric of culture" in *Researching Dance: evolving Modes of Inquiry*. University of Petesburg Press. 1999.
- Garaudy, R. *Dançar a vida*/Tradução de Antônio Guimaraes Filho e Glória Mariani. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1980.
- Geertz, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- Humphrey, 1998. *The Art of Making Dances*.
- Laban R. *Domínio do movimento*. Org. Lisa Ullmann. Summus. São Paulo. 1978.
- Lindgren. Allan C. "Civil rights strategies in the United States: Franziska Boas's Activist Use of Dance, 1933–1965." *Dance Research Journal*, in: CJO2012. doi:10.1017/S0149767712000058.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- Mendes, M. G. *A dança*. Editora Gráfica Bernardi Ltda/Editora Ática. São Paulo. 2001.
- Monteiro, M. *Dança Popular: espetáculo e devoção*. São Paulo. Editora Terceiro Nome. 2011.

Siqueira, D. C. O. Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena. Autores associados. Campinas. SP. 2006.

Vianna, K. A dança. Siciliano, São Paulo. SP. 1990.

Zurbach, C. 2009. "Investigação artística e interdisciplinaridade no âmbito universitário: modo de usar." I Congresso internacional Investigação Artística em Arte. Fundação Calouste Gulbenkian. 18/19 de maio de 2009.

Juliana Amelia Paes Azoubel

Artista da Dança e Professora do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG. Instrutora Master do Método Pilates. Desde 1996, é professora colaboradora e por várias vezes artista em residência no Center for World Arts na University of Florida onde ministrou aulas de World Dance and Intercultural Performance, Dance Fundamentals, Modern and Contemporary Dance and Pilates. Possui graduação em Dança (Ensino, Execução e Coreografia) e especialização em Teorias e Práticas da Dança Moderna e Contemporânea pela University of Florida, e mestrado em Artes da Cena (Dança) também pela University of Florida com concentração em Dança Contemporânea e Etnologia da Dança. Tem experiência na área de Dança, com ênfase em coreografia, ensino e execução da Dança, atuando principalmente com dança contemporânea, dança e interculturalidade, dança/educação, dança e inclusão social, teatro e consciência corporal através do ensino do método Pilates. Nos EUA, dançou trabalhos coreografados por Martha Graham, Merce Cunningham, ODC San Francisco, Urban Busch Women, Dance Brazil, Joan Frosch, Ric Rose, Isa Gracia-Rose, Darryl Thomas (Pilobolus), Rusti Brandman, Kelly Cawthon, entre outros. Desde 2009, divide sua carreira entre o Brasil e os EUA, e atuou com professora e coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes da UFPR de 2009 a 2013. Pesquisa a dança brasileira, a dança contemporânea e os aspectos socioculturais e pedagógicos no corpo de quem dança. Na área de etnologia da dança possui trabalhos relacionados à cultura brasileira (Frevo e Dança Contemporânea) e à cultura africana (Máscaras e danças da Costa do Marfim). No Brasil é autora de obras didáticas para a Educação de Jovens e Adultos e publicou nos Estados Unidos o livro: "Frevo and the contemporary dance scene in Pernambuco Brazil: Staging 100 Years of Tradition". Com vários prêmios da Dança no Brasil e nos EUA, em 2012 recebeu o título de Embaixadora da Cultura Brasileira concedido pelo Quilombo Center e pelo consulado brasileiro em Chicago e em 2014, criou e dirigiu a performance "Ruído Rosa" que foi convidada como atração de encerramento da Conferencia da International Society of Quantitative Research in Music and Medicine, na Pensilvânia, nos EUA. Atualmente, além do trabalho de ensino em Dança desenvolvido na UFMG, coordena o grupo de pesquisa e prática em Dança "Pontos de Contato" e trabalha na construção de uma obra didática de Artes no ensino médio.





GT: (Incluir)

Eixo Temático:

(Incluir)

## A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DO PROCESSO DE FORMAÇÃO ARTÍSTICA NÃO FORMAL NO GRUPO MIRAIRA.

Jânio César Filho (IFCE, Ceará, Brasil)  
Edglê Lima Moreira (IFCE, Ceará, Brasil)  
Marina Martins Franco da Silva (IFCE, Ceará, Brasil)  
Maria Rosilene Silva Santana (IFCE, Ceará, Brasil)

### RESUMO:

*O presente trabalho compartilha reflexões a partir, principalmente, das experiências e estudos teórico-práticos de alunos graduandos em Teatro que trabalham como bolsistas de um Laboratório de Práticas Culturais Tradicionais. Como metodologia, utilizamos estudos bibliográficos, estratégias de pesquisa ação, observação participante e aprendizagem situada. Como atores docentes temos percebido que essa oportunidade tem nos trazido o conhecimento não apenas de saberes e fazeres tradicionais mas também evidenciado matrizes estéticas da tradição e formas diferenciadas de se trabalhar o Ensino de Arte utilizando artes cênicas ou musicais.*

**Palavras-chave:** Dança; Música; Prática docente; Teatro

**The practical teachers on the process of artistic training non-formal from traditional cultural practices laboratory.**

### ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:

*This article share reflections about the most important experiences of practical and theoretical studies from graduate's studies of Theater that works like staff in the traditional cultural practices laboratory. As methodology we use biography studies, research action strategy, and observation participation and situated learning. Like teachers actors we realize this opportunity bring us knowledge and not just of knowledges and practices traditional, but showing mold strategy of traditional and differents ways to works in the teacher arts and using performing arts and musical.*

**Key-words:** dance, music, practical teachers, theater

## 1. Introdução

Tendo em vista os debates vivenciados durante a formação acadêmica, tanto da licenciatura como do curso técnico das diversas áreas artísticas da educação sobre criação, inclusão social e legado de saberes, a partir dessas observações e prelúdios do ensino em artes nas escolas, o corpo de bolsistas do Laboratório de Práticas Culturais Tradicionais enveredou por uma pesquisa que visou compreender a relação das vivências com os saberes populares desenvolvidas pelo grupo Miralra.

O grupo está presente no Instituto Federal do Ceará há mais de 33 anos, buscando a prática não só docente, mas também da formação do artista-professor, que compreende que o aprender e ensinar é uma via única do conhecimento, reverberando do ser artista para o ser educador.

Para o melhor entendimento dessa relação que esboça e transmite as tradições culturais aprendidas dentro do grupo para as escolas, mediando um diálogo que desperte interesse no educando, resolve-se navegar por quatro tópicos no presente artigo, a listar: *A relação entre arte educadores, escola e saber popular; Uso do saber folclórico no contexto pedagógico; A música como facilitadora dos saberes tradicionais e; a A inclusão dos jogos teatrais na experiência docente dos integrantes do Miralra.*

Teceu-se assim um diálogo bibliográfico ao longo do presente estudo utilizando os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (1997) e autores como Boal (1998), Botelho (2008), Brandão (2006), Giffoni (1973), Macena (2014), Paulo Freire (1996), Travassos (2014), Viola Spolin (2010) entre outros.

## 2. A relação artes educadores, escola e saber popular.

Percebe-se que a relação da arte com a escola é um ponto de partida para compreender as possibilidades e limitações do processo do educador artístico, não apenas no que se refere ao saber popular, mas de modo geral nas artes, tendo em vista a existência de necessidades diversas como espaço físico adequado para as práticas, ausência de materiais de apoio e a problemática da “não relevância”, que muitas vezes é dada à disciplina dentro do planejamento pedagógico ou do currículo escolar.

Apesar desses pontos não serem os caminhos abordados diretamente aqui, a multipolaridade das áreas artísticas na docência exige do professor um conhecimento múltiplo e ao mesmo tempo, uma formação específica.

Observa-se que nas primeiras décadas do século XX o ofício manual e artesão, o desenho geométrico e industrial, o canto orfeônico e a música eram as estruturas básicas do saber dentro das escolas, o que criou uma certa automatização do processo, como é evidenciado nos PCNs (BRASIL, 1997, p.22):

Nas escolas tradicionais valorizava-se principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos [...] ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem mas tinham em comum, sempre, a reprodução da linguagem.

A partir dos anos 1970, abriu-se um entendimento que valorizou a significação da expressão artística, servindo como espaço de diálogo do aluno com o mundo, possibilitando um ponto de partida próprio para a descoberta e para a criação.

As atividades de canto deram espaço a jogos musicais guiados por instrumentos de percussão e rodas coletivas. Tudo isso foi se fomentando com inclusão e representatividade política, conquistas para o acento das artes no nosso cotidiano escolar, regidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) criada originalmente em 1961 e atualizada dez anos depois.

Em 1971 a LDB 5.692 inclui a disciplina *Educação Artística* dentro do currículo escolar e em 1996 concebeu-se na sua versão base, até hoje vigente, no seu parágrafo 2º artigo 26 que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”

Em 2008 com o advento da Lei Federal 11.769, fez-se a inclusão do parágrafo 6º no referido artigo 26, que ressalta que: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular[...]”. E finalmente em 2015, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou modificação do texto original da LDB – 9.394/96, que incluiu teatro e dança na obrigatoriedade do saber na educação básica.

Entretanto, percebemos que no cotidiano das escolas a representatividade de cada linguagem como matrizes artísticas são frutos de uma grande árvore interdisciplinar, necessitando de um diálogo de integração entre essas áreas. Nesse âmbito, a utilização das manifestações da cultura tradicional na escola vem possibilitando essa unidade de ensino, pois além de ser uma herança de identidade, não apenas regional, mas de pertencimento nacional e histórico, ela abrange em sua totalidade as *Artes Visuais, Dança, Música e Teatro*.

Dentro da composição dos planos de aula voltados ao ensino básico é possível estabelecer esta contemplação de diferentes polaridades, sem perder o caráter criador individual, como mencionado nos PCNs quando diz que (BRASIL, 1997, p. 27):

Na verdade, nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento. Tanto uma como a outra são ações criadoras na construção do devir humano. [...] Apenas um ensino criador, que forneça a integração entre aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas.

E essa “estética do individual” mencionada, que encontramos na sala de aula, aquilo que os alunos trazem de suas comunidades ou o que podem trazer ao conhecer seu povo local, é um dos fios condutores para as práticas dos saberes tradicionais na docência.

Partindo desse pressuposto, a vivência de *artista pesquisador* dos membros, brincantes, dançarinos e músicos dentro do Grupo Miralra reverbera de maneira positiva no ofício de professor.

Anderson Costa, membro do grupo desde o começo do ano de 2001, é o dançarino mais antigo da atual composição. Além de brincante e ator, é diretor de

material/figurino masculino e cooperador de ensaios. Durante sua trajetória no Miralra já foi produtor e monitor de ensaios da dança. Foi integrante do grupo Tablado durante três anos e é formado pela Universidade Federal do Ceará em Letras. Iniciou sua carreira docente ensinando dança popular no interior do estado durante cinco anos, em 2009 passou a lecionar português para o ensino médio, porém nunca se desvinculou da arte em suas aulas, e paralelamente continuou professor de artes e de dança em outros projetos. Atualmente ministra aulas teóricas e práticas na disciplina “Manifestação da Cultura Popular” junto ao Curso de Turismo do Ceará, voltado para formação de guias turísticos regionais e nacionais.

“Eu vejo até como uma dificuldade dentro da escola de encontrar profissionais que estejam aptos realmente a tratar a arte como um conjunto, como uma colcha de retalhos [...] Eu tenho muita formação em dança, pouquíssima formação em música e no restante eu me acho mais ou menos, mas na prática você precisa saber de todas elas e isso realmente é meio difícil. O Miralra me ajuda muito nesse ponto já que ele é bem multifacetário. Muitos aspectos da cultura popular me ajudam nessa questão por conta de (todo tipo de arte) estar sempre agregado. As danças dramáticas como um todo, essas danças como o reisado, como o próprio Guerreiro Alagoano que tem vivência em tudo: na dança, na música, teatro e é muito plástico também... Então eu vejo que agrega muito. E isso na prática me ajuda muito em sala de aula, já que a gente sabe que por exemplo, para montar uma peça de teatro com alunos a gente vai passar por várias coisas [linguagens].” (SILVA<sup>1</sup>)

Anderson acredita que sua ligação com Miralra somou muito em sua prática docente por lhe proporcionar um formato diferenciado de didática, que envolve um ciclo de saberes: conhecer as comunidades e mestres da cultura, aprender as danças e costumes para depois, finalmente, ensinar. Nas suas aulas de português passou utilizar o cordel e os textos teatrais como panos de fundo para falar de gramática e interpretação de texto, além de utilizar brincadeiras infantis tradicionais como jogos de integração e como facilitadores da transmissão de conteúdos. Se sentiu profundamente realizado quando a coordenação de uma escola particular que ensinava comentou que os seus alunos estavam há mais de um mês esboçando as brincadeiras aprendidas, que eram até então desconhecidas para os jovens da sexta e sétima série, durante os intervalos recreativos.

Segundo Macena se reconhecer no próprio passado através da brincadeira e das danças dramáticas, seja vivenciado essas atividades na comunidade ou na escola, como aconteceu com os alunos citados, é uma forma de preservar as memórias dos mestres e grupos, e ao mesmo tempo sendo possível atualizá-las. Dentro da dinâmica de cada situação, "Não é a memória um simples recordar. Ela nos possibilita entender, no presente, o que somos a partir de nossas raízes e pode nos trazer características identitárias" (MACENA, 2014, p.62). Mais a frente, a autora complementa

É importante notar que a tradição pode ser, no presente, um elemento forte de um passado que permanece em nós vivo e latente. Ela é compreendida a partir dos padrões veiculados pela memória coletiva que foi se instalando em cada época, de acordo com a aceitabilidade e a identificação do grupo. A tradição é fortalecida pela

---

<sup>1</sup> Fala de Anderson Costa Silva. Entrevista 1. Integrante do grupo Miralra desde janeiro de 2011.

memória do grupo social, ela guarda vida, é vida." (MACENA, 2014, p.63).

É importante levar para as escolas as manifestações populares da região, para manter acesso o legado que muitas vezes é desconhecido pelos alunos, colocando elementos presentes no cotidiano deles para facilitar a integração e compreensão de que o saber ancestral não é uma atividade do passado. É passado e presente, pois ainda se mantém vivo na prática dos Mestres da Cultura.

### **3. O uso do saber folclórico no contexto pedagógico.**

Giffoni (1973), em sua obra "Danças Folclóricas Brasileiras e suas aplicações educativas", discute a relevância do estudo do Folclore nas escolas, considerando a variedade de conhecimentos que podem ser apropriados a partir do mesmo. Giffoni (1973) toma como referencia nesses estudos as diversas manifestações no Folclore brasileiro.

A dança sempre teve um papel muito importante na cultura da humanidade. Robatto (1994) cita que a dança, seja ela de qualquer gênero, pode ter seis funções: auto expressão, comunicação, diversão e prazer, espiritualidade, identificação cultural, ruptura e revitalização da sociedade. Logo, podemos entender que as danças folclóricas podem também desenvolver essas funções a partir das expressões populares desenvolvidas em conjunto ou individualmente, sendo representações das tradições e cultura de uma determinada região, tendo em vista que o ensino dedicado às práticas culturais proporcionam ao aluno diretamente ou indiretamente um diálogo com sua ancestralidade.

O ensino escolar foi compreendido a partir dos quatro modelos apresentados por Pérez Gómez (1998b, p. 67). O ensino como transmissão cultural, um dos modelos primeiramente apresentados pelo autor, baseia-se na ideia de que a humanidade possui um acúmulo de conhecimentos, o qual foi construído ao longo da história e que deve ser transmitidas às demais gerações. Ensino este que compreende e faz compreender a sociedade em que vivemos, com suas particularidades, que está presente tanto nos livros como dentro das redondezas da nossa escola e família. Esse ensino é de grande relevância na educação formal, pois favorece o ensino da oralidade, percepção musical, coordenação motora e o contexto social.

Esse conhecimento depende de vivências no campo da cultura, portanto, as danças dramáticas são um campo de ação para que aconteça o resgate social dos povos que buscam, através das danças, perpetuar sua história de vida, capacitando-nos a uma compreensão em sua totalidade. Como exemplo, temos o Pastoril de Dona Mariinha da Ló, senhora que, desde seus oito anos de idade, já participava dessa dança e hoje rege um grupo de meninas que se tornou no município de Paracuru-CE, um dos elementos mais vivos e dinâmicos da cultura local.

A pratica folclórica na Educação possibilita uma superação das questões estagnadas em relação a uma realidade pedagógica que busca a ação-reflexão, ou seja, visa a contribuir na formação do ser total, que reflete sua prática e a remete para sua realidade. Através da história, encontramos as danças dramáticas que, em sua totalidade, favorece o aprendizado de várias formas artísticas como: teatro, dança, canto e inúmeras formas de expressão, recurso importante para a construção do conhecimento, pois, com essa gama de possibilidades de utilização da arte, a manifestação possibilita a vivência de conteúdos significativos ao grupo,

despertando no aluno aspectos expressivos e, ao mesmo tempo, o seu lado criativo; isso proporciona a compreensão da totalidade do universo cultural.

O ensino dessas práticas culturais, vai muito além de ensinar danças ou músicas; elas se preenchem de histórias de um povo, ou mesmo de características identitárias dos próprios alunos, suas vivências, realidades econômicas e culturais.

Isto posto, existe nesses saberes folclóricos uma riqueza de gerações, um universo de aprendizado para ensino formal, favorecendo ao profissional um conhecimento sempre atual. O contato direto ou indireto com o conhecimento dos Mestres da Cultura da região, por exemplo, o de Dona Marinha da Ló, é de uma riqueza indescritível nesse processo de aprendizagem e trocas. Para que a escola cumpra o seu papel, deve-se reconhecer que o povo é um grande veículo dos sentimentos humanos, não esquecendo a importância do lúdico na sociedade e na escola, dando oportunidades de experiências diversas.

Existe no Brasil uma diversidade de ritmos, movimentos, sons, expressões. Para Brandão (2006, p.7) é a educação, como processo, que intervém no desenvolvimento das pessoas e grupos sociais o que propiciará:

[...] A formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração a nossa existência humana grupal e individual.

Evidencia-se assim, quão importante é experimentar o folclore na escola, devido a sua contribuição para a formação social, histórica e crítica do aluno. Macena (2014, p.247) fala:

É preciso que a escola incorpore a necessidade de diálogos constantes com os Mestres que vivem o mais perto possível do ambiente escolar. Proporcionar a vinda desses à escola e também a ida das crianças ao ambiente de atividades dos Mestres possibilita a compreensão da tradição, que contém elementos vivos e em constante trânsito entre o que é vivido ali.

Dessa forma, é necessário reconhecer que o estudo e a prática das danças dramáticas na escola contribuem para o processo de aprendizagem, que vai muito além dos muros que separam a troca de saberes e fazeres entre comunidades.

#### **4. A Música como facilitadora no ensino do saber folclórico**

A música tem um papel importantíssimo no desenvolvimento da juventude e a condição de unificar as diversas áreas artísticas ao longo da história humana. Podemos observar que a música está presente na sonoplastia do teatro, na vinheta do cinema, na criação do artista nas artes visuais em forma de apoio, na linha condutora da dança tradiocinal.

A educação musical sobre a perspectiva e visão de Botelho (2008) propicia uma compreensão progressiva, isso quando ela acontece através de experimentos e de uma convivência orientada.

Na área da música, o folclore se difunde no surgimento de grupos especializados em estilos tradicionais, na difusão de CDs, na disseminação do gosto

pelo forró<sup>2</sup> e de artistas que se dedicam a essa temática. A área do folclore também vem crescendo nos grupos de estudantes, universitários, dentro das escolas e nos grupos dos artistas (atores, dançarinos e músicos), mesmo que em boa parte das universidades não existam estudos específicos para isso.

O folclore tem uma característica educativa própria, ou seja, sua forma de ensino flui pela oralidade e pela ação do fazer cotidiano, de ir aprendendo fazendo, diferentemente da escola, que muitas vezes perpassa pela forma teórica de como aquilo seria sem nunca propiciar a experiência de fato ao aluno.

Segundo Travassos (2014) o espírito da festa popular ajuda na divulgação da tradição e no ensino da música e da dança, já que esses momentos educativos culminam em apresentações. Ressalta-se também que o folclore, como forma de brincadeiras e atividades lúdicas, acaba por levar crianças e jovens a se interessarem pela música de forma profissional.

Segundo Lourdes Macena, coordenadora do grupo Miralra, a música é a espinha dorsal da tradição popular fazendo-se artefato primordial para o processo de criação em suas comunidades oriundas, o que se reflete também na educação dos saberes culturais dentro das escolas, pois o educador faz a mediação do imagético com a teoria na prática. E a autora complementa:

[...] música não é apenas o som produzido, ouvido; ela é toda a relação com a espetacularidade que está ali, é teatro e dança, é o elemento de repouso e de movimento, é o rio onde se desencadeia e navega tudo a ser dito e feito no que é encenado/vivido. A divisão feita é somente a busca de favorecer uma compreensão das partes para propiciar o encontro com o todo daquilo que falamos. (MACENA, 2014, p. 122)

O folclore e a música folclórica, como forma de manifestação existentes na cultura, também podem fazer parte da cultura experiencial do aluno. Segundo Cascudo (1984) o folclore constitui-se num conjunto de variadas tradições das pessoas que vivem em sociedade, podendo fazer parte de suas vidas. A música folclórica, do mesmo modo, é uma das áreas de estudo do folclore, permeando a criatividade de variados grupos sociais (Lamas, 1992, p. 15), tendo em vista que o uso desse saber tradicional faz com que o aluno tenha uma compreensão de vida mais humana e igualitária. Salienta Macena:

A música é a companheira constante desses personagens, pois dela dependem para contracenar, seja com os companheiros com os quais se brinca, seja para interagir com o público. Para aqueles que não utilizam texto escrito, a música passa a ser parte do que se conta e se fala na representação dançada, gestualizada e mimificada (MACENA, 2014, p.90).

A música na formação social traz ao aluno a vivência de diversos estilos musicais, como: o clássico, o popular, o erudito, o folclórico e o religioso, enquanto que a formação cultural faz com que o aluno tenha conhecimento das diversas culturas.

Fortalecendo a vivência filosófica dentro do Miralra como grupo de artistas, que possuem a arte como instrumento de convivência coletiva com potencial criador, Melo (2013) teoriza que a música faz parte de todo um processo de

---

<sup>2</sup> Forró neste artigo se refere ao forró pé de serra tradicional.

desenvolvimento humano, desde a infância até a terceira idade. Nessa conjuntura, enfatiza-se a educação musical, ou a musicalização, que serve como processo facilitador para o desenvolvimento social, intelectual e cultural do ser.

## **5. A inclusão dos jogos teatrais na experiência docente dos integrantes do Grupo Miraira.**

A pluralidade artística, pulsante, encontrada no Laboratório de Práticas Culturais Tradicionais – Miraira, faz dele um grande caldeirão borbulhante de conhecimentos e práticas, no que diz respeito à cultura popular tradicional, principalmente, brasileira. Realidade essa decorrente, na maioria das vezes, do encontro entre os estudantes de Licenciatura em Teatro do IFCE e Técnico de Música do Campos Fortaleza e da Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará e da Comunidade em geral.

Pode-se perceber que os licenciandos prevalecem nesse ambiente. O Miraira é um espaço aberto a todo esse processo de troca, seja dos veteranos ou dos novatos. Ambos trazem consigo uma riqueza intrínseca ligada aos fatores empíricos e/ou acadêmicos.

Atualmente o grupo possui uma grande representatividade de alunos do curso de Licenciatura em Teatro do Instituto Federal do Ceará - Fortaleza. Após entrevista com alguns deles, nos foi relatado o processo de inclusão dos saberes populares folclóricos aplicados como experiência de aprender/ensinar/aprender que são realizadas, geralmente, nas disciplinas de Estágio ou nos Programas de Iniciação à docência, ofertadas pelos cursos. Esse procedimento se dá da seguinte maneira: o integrante do grupo é oportunizado e instigado a conhecer e estudar sobre diversas manifestações folclóricas e populares do povo cearense e brasileiro; após essa imersão, os estudantes realizam experiências vivas em práticas corporais, como o canto e o teatro, eles compartilham com seus alunos, através de uma metodologia desenvolvida e inspirada nos preceitos filosóficos de Paulo Freire e nas ideias de jogos teatrais da Viola Spolin e Augusto Boal

A filosofia educacional utilizada por alguns integrantes do Miraira parte da pedagogia libertadora de Paulo Freire, como é citado por Saviani (2005).

Convencionou-se denominar de pedagogia libertadora a concepção pedagógica cuja matriz remete às ideias de Paulo Freire. Sua inspiração filosófica se encontra no Personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Como se trata de correntes que, como o pragmatismo, se inserem na Concepção humanista moderna de filosofia de educação, a pedagogia libertadora mantém vários pontos de contato com a pedagogia renovadora. Também ela valoriza o interesse e iniciativa dos educandos, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos das vivências dos educandos sobre os conhecimentos sistematizados. Mas, diferentemente do movimento escolanovista, a pedagogia libertadora põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação do oprimido. (SAVIANI, 2005 p. 36)

Paulo Freire torna-se um norteador e instigador das questões filosóficas educacionais praticadas em sala de aula pelos integrantes do Miraira juntos aos seus alunos. Entretanto os pensamentos Freirianos apenas motivam muitas das



questões vivenciadas, mas não é determinante, pois as propostas dos jogos de Viola Spolin trazem consigo, também, relevante importância para as experiências em sala de aula. Assim, há a junção de questões filosóficas e de práticas, ambas com o mesmo propósito, que é o crescimento que forma uma trilha para que todos os que fazem o Laboratório de Práticas Culturais Tradicionais – O Miraira possa experimentar, desenvolver e se oportunizar. Spolin (2010, p. 14) contextualiza que “experimentar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo”.

Esse fato é muito recorrente na fala dos entrevistados ao longo da nossa pesquisa. Questionamos sobre a metodologia utilizada. “*Os livros da Viola Spolin são um mote inspirador e de descoberta de jogos que não temos conhecimentos, mas quando vamos para o processo criativo, sem dúvida a tradição vem à tona*”. (MUNHOZ<sup>3</sup>)

Quando é mencionado o termo tradição entramos num vasto e rico plano de possibilidades de aprendizado. Lourdes Macena diz que

Tradição é o que permanece do que passou, naturalmente, é o que ficou, no dia-a-dia, de cada um dos que foram os ancestrais. Tradição é o ontem no hoje, no aqui e agora, naturalmente. É o que se faz cotidianamente, independentemente dos modismos e das novidades. Ela é parte integrante também do que se chama de atual, pois é feita na contemporaneidade, com uma diferença: tem mais tempo de vida e existência e, portanto, mais referência no grupo social, fortalecendo os aspectos identitários do próprio grupo. (MACENA, 2014, p. 64)

Compreendemos que os estudos da metodologia utilizadas no Miraira em sua maioria traz uma relevante importância nos modos dos mestres da tradição popular cearense, que é o aprender fazendo, pelo corpo, pelo sentir, pelo viver, aquilo que se deseja aprender e, assim, compartilhar esse conhecimento, que vai se difundindo entre os integrantes e são levados para a sala de aula. “*É quase inevitável não levar algo do Miraira para sala de aula, é muita riqueza envolvida. Aí, a gente sente essa necessidade de passar para os alunos*” (ABREU<sup>4</sup>)

Ao decorrer da fala de alguns entrevistados, nos é dito que toda ou qualquer pessoa é capaz de atuar, não importa se é no universo popular ou erudito. O objetivo mesmo é apresentar e criar possibilidades artísticas com os universos correlacionados, que são os jogos teatrais da Spolin e Boal com o saber popular, onde se encontra uma grande junção de experiências.

## 6. Metodologia

Como metodologia do trabalho evidenciado, utilizamos principalmente de estudos bibliográficos dos autores apresentados ao longo do texto, tendo como marco teórico Lourdes Macena e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Utilizamos como estratégia a pesquisa ação, baseando-se em Pimenta (2005), quando aborda a pesquisa crítica colaborativa. A autora diz que a pesquisa ação possibilita a construção de significados a partir de experiências na formação docente.

<sup>3</sup> Fala do estudante de licenciatura em Teatro do IFCE, campus Fortaleza: Herbeson Munhoz. Entrevista 2. Integrante do grupo Miraira desde janeiro de 2011.

<sup>4</sup> Fala do estudante de licenciatura em Teatro do IFCE, campus Fortaleza: Eduardo Abreu. Entrevista 3. Integrante do grupo Miraira desde dezembro de 2014.

Então, desses nossos encontros cotidianos, nessa forma de conflitos e acertos, possibilitou-nos experiências que podemos e/ou poderemos utilizar em nossos estágios como professor.

A técnica da pesquisa ação é aquela na qual vamos pesquisando e experimentando, fazendo anotações críticas, para delimitarmos o que aproveitaremos para nossa prática efetiva dentro do universo estudantil.

Utiliza-se também da estratégia de observação participante, onde ao mesmo tempo em que se observa, se é observado, já que os participantes do grupo Miralra representam um coletivo que trabalha dentro do laboratório para gerar experiências de crescimento uns com os outros e também com a aprendizagem situada, conceituada por Lave e Chaiklyn (1993), como a aprendizagem em que se leva sempre ao campo, a convivência com os mestres, aprendendo suas práticas com o intuito de vivenciar com representação cênica e musical.

## 7. Considerações finais<sup>5</sup>

A importância da inclusão dos saberes tradicionais populares na sala de aula possibilita não apenas uma afirmação de identidade e pertencimento para os alunos, mas um reconhecimento do Mestres como pilares da cultura de sua região, valorizando a prática artística comunitária e possibilitando a interdisciplinaridade entre as áreas artísticas dentro da escola. Por isso que a vivência dos arte-educadores dentro do grupo possibilita a ponte destes costumes, brincadeiras e folguedos, sem perder seu caráter lúdico e criador.

## 8. Referências

ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical**: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. Tese submetida como requisito parcial, para obtenção do grau de doutor em Música. 1999;

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Editora Record, 1998;

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006;

BRASIL. Lei 11.769. **Determina a obrigatoriedade da música na escola**. Brasília: 2008. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/artsg2.asp?id=20>>. Acesso: 09/2015;

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997;

CAVALCANTI, Maria Laura. Entendendo o folclore. **Revista História Viva**, São Paulo, Duetto, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, saberes necessários à práticas educativas. 25 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

---

<sup>5</sup> Agradecemos a professora Lourdes Macena, coordenadora do laboratório, pela orientação e incentivo nesse registro acadêmico.

GIFFONI, M. A. C. **Danças Folclóricas Brasileiras e suas aplicações educativas**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

IKEDA, Alberto T. Culturas populares no presente: fomento, salvaguarda e devoração. **Estudos Avançados**. 27 (79), 2013;

LAVE, Jean. The practice of learning. In: LAVE, J; CHAIKLYN, S. (org.) **Understanding of practice: Perspectives on Activity and Context**. Cambridge: University of Cambridge Press, 1993. p. 3-32;

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998;

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto**, v. 20, 2005;

SOUZA, M. Lourdes Macena. **Sendo como se fosse: As danças dramáticas na ação docente do ator professor**, Belo Horizonte, 2014. 296 p. Tese de Doutorado em Artes EBA / UFMG;

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 5 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010;

MELO, Rogério Barata. A Psicologia da educação musical – musicalização. **Maiêutica** - Curso de Artes Visuais, v. 1, n. 1, 2013;

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo – São Paulo, set./dez. 2005;

ROBATTO, L. **Dança em processo: a linguagem do indizível**. Salvador: UFBA, 1994;

TRAVASSOS, Elizabeth. Música folclórica e movimentos culturais. **DEBATES- Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música**, n. 6, 2014.

#### Entrevistas

Entrevista 1 - SILVA, Anderson Costa. [11 setembro 2015]. Entrevistador: Jânio César, Entrevista por áudio/gravação Whatsapp Fortaleza, 2015. Arquivo MP3 – 22 MB – 33min:47seg. Transcrição.

Entrevista 2 - MUNHOZ, Herbeson[ 17 de setembro de 2015]. Entrevistador: Edglê Lima , entrevista realizada por áudio/ gravação Whatsapp.Fortaleza, 2015. Arquivo MP3 – 15 MB – 15min: 36 seg. Transcrição.

Entrevista 3 - ABREU, Eduardo. 11 de setembro de 2015. Entrevistador: Edglê Lima , entrevista realizada por áudio/ gravação Telefone móvel .Fortaleza, 2015. Arquivo MP3 – 45 MB – 22min: 38 seg. Transcrição.

Jânio César Martins Filho

Bolsista do Laboratório de Práticas Culturais Tradicionais desde fevereiro de 2015. Graduando do curso de Licenciatura em Teatro do IFCE, concluiu o curso CPBT do Theatro José de Alencar em 2011. Autor do livro "Três Pontos", agraciado com o Prêmio Literário Juvenal Galeno em 2012 pela Secretaria Municipal de Educação. <http://lattes.cnpq.br/1707168525329679>

Maria Rosilene Silva Santana

Licencianda no curso de Licenciatura em teatro-IFCE, Monitora da disciplina de Danças Dramáticas, professora de Teatro no ponto de Cultura Boi Ceará, atriz/brincante do grupo Mira ira desde 2013, atriz/brincante do boi Ceará de Mestre Zé Pio, diretora do grupo "Somos Todas Marias". <http://lattes.cnpq.br/4100388078021644>

Marina Martins Franco da Silva

Musicista/ Estudante do Curso Técnico em instrumento musical/Flauta Transversal pelo IFCE. Já atuou como instrutora de iniciação musical nas cidades de Exu-PE, Campos Sales, Juazeiro do Norte, Barbalha e Fortaleza-CE. Atualmente é bolsista do Laboratório de Práticas Culturais Tradicionais e Oficineira no Ponto de Cultura Boi Ceará. <http://lattes.cnpq.br/7728242172756608>



GT: Música Eixo Temático: Contextos sociomusicais não formais e informais: ensinar e aprender

## **A MUSICALIZAÇÃO NA MEDIAÇÃO CULTURAL COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS**

Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon (UNVILLE, Santa Catarina, Brasil)  
Sílvia Sell Duarte Pillotto (UNVILLE, Santa Catarina, Brasil)  
Jane Mery Richter Voigt (UNVILLE, Santa Catarina, Brasil)  
Jorge César de Araújo Pires (UNVILLE, Santa Catarina, Brasil)

### **RESUMO:**

*O objetivo desse artigo é refletir sobre ações de musicalização na mediação cultural realizadas em espaços não formais como possibilidade de aprendizagem na infância. Os conceitos estudados abordam questões, como: musicalização infantil, educação não formal e mediação cultural. Alguns autores têm sido fundamentais para esses estudos: Penna (1990); Granja (2008); Martins (2014); Sarmiento (2004); Vygotsky (2009); Passos; Kastrup; Escóssia (2014); Willems (2015) entre outros. A abordagem metodológica tem viés qualitativo com ênfase na cartografia. As ações de musicalização foram realizadas nos espaços da Rede Pública Municipal e no museu com crianças entre 4 e 5 anos de idade. Os resultados parciais da primeira fase da investigação apontam alguns processos de aprendizagem, como: a identificação de diferentes instrumentos musicais; a percepção das distintas sonoridades dos instrumentos tocados pelas crianças; a escuta dos sons produzidos de forma individual e/ou coletiva; a construção de outras sonoridades a partir da escuta; e, da criação musical, conforme o gestual da regência das músicas propostas, tocadas e cantadas durante as mediações.*

**Palavras-chave:** Práticas Educativas; Musicalização; Mediação Cultural

## **THE USE OF MUSIC IN CULTURAL MEDIATION AS LEARNING POSSIBILITY FOR CHILDREN IN NON FORMAL SPACES**

### **ABSTRACT:**

*The aim of this paper is to present reflections on music education actions in cultural mediation, carried out on non-formal spaces of education as a possibility of learning in childhood. The concepts studied address issues such as: children's music education, non-formal education and cultural mediation, with authors that have been essential in the research process, as: Penna (1990); Granja (2008); Martins (2014); Sarmiento (2004); Vygotsky (2009); Passos, Kastrup and Ecóssia (2014); Willems (2015) among others. The*

*methodological approach is qualitative with emphasis on cartography, since we are not only observers, but specially, we are also apprentices. The use of music were carried out in the spaces of the City Public School and in the museum with children between 4 and 5 years old. The partial results of the first phase of the investigation indicate some learning processes, such as: the identification of different musical instruments; the perception of the different sounds of the instruments played by children; the listening of the sounds produced individually and/or collectively; the construction of other sounds from listening; and the music creation, according to the signs of the regency from the proposed songs, the playing and singing of the children during the mediation, even without them having had access to the rhythmic and melodic musical reading.*

**Keywords:** Educational Practices; Use of Music; Cultural Mediation

## 1. Introdução

O artigo aqui apresentado faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada num Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação e destaca a musicalização em processos de mediação cultural como possibilidade de aprendizagem na infância em espaços não formais de educação. Nossas escolhas têm sido atreladas por temas como: criança/infância, educação não formal, mediação cultural, aprendizagem e musicalização.

Com o aumento do público infantil nos espaços de arte e de patrimônio, e, na medida em que as crianças se habitam a interagir com obras/objetos de arte, sejam na música, nas artes visuais, na dança ou no teatro à sua maneira, há a necessidade de pesquisar novas possibilidades de aprendizagem.

Embora o contexto da educação infantil tenha conquistado espaços nos últimos anos, com maior ênfase a partir da inserção na Educação Básica, ainda temos resquícios da história em que os processos de aprendizagem da criança são limitados, especialmente em se tratando de espaços culturais para além da escola. É bastante comum no contexto social, especialmente na educação, considerar ou pensar na criança como tábua rasa, sem conhecimentos prévios ou como afirma Cunha (2002), numa visão naturalizada, como portadora de potenciais expressivos e criativos inatos.

Essas duas abordagens acabam por esvaziar o significado e o sentido da aprendizagem em arte/educação/cultura, pois não viabilizam o conhecimento sobre a linguagem/expressão musical, visual e corporal. Diante dessa problemática, muitas vezes é reduzida a oportunidade das crianças de realizar experiências, de ter contato com materiais diversos, de conhecer e de vivenciar outros espaços e outros saberes. Com isso, limita-se o desenvolvimento do imaginário infantil em expressar, em interagir, em criar e em perceber o seu entorno, as pessoas, os espaços e os objetos de outra forma, de um jeito singular de ser.

É importante nesse contexto destacar a relevância das artes, aqui mais especificamente da música como uma experiência humana, pois perpassa as propriedades sonoras físicas e a relação do sujeito com o som. Nesse aspecto é fundamental que a criança possa desenvolver habilidades, como: audição, sensorialidade, ritmo, emotividade, criação e o canto como forma de expressão sonora.

Como nossa pesquisa tem a criança, como sujeito de experiência e aprendizagem, vale citar Quinteiro (2005, p. 24) quando estabelece inserções históricas dizendo que “os primeiros elementos de uma sociologia da infância, vão

surgir e fixar-se principalmente por oposição à concepção de infância considerada como simples objeto, passivo de uma socialização orientada por instituições”. Portanto, olhar a criança como ator social, respeitando-a em seus direitos, entendendo a infância como categoria social do tipo geracional é sem dúvida o pressuposto conceitual da sociologia da infância (SARMENTO, 2004).

Pensar a criança como protagonista de sua própria história é ouvi-la no mais estranho dos silêncios, é compreendê-la no seu momento e no seu movimento ritmado de vida. Talvez devêssemos pensar nos saberes da criança não como algo dado, limitado e acabado, mas como processos que estão sempre iniciando em movimentos contínuos e infinitos.

Tendo essas questões como referências algumas indagações de pesquisa são importantes: a mediação cultural por meio da musicalização possibilita o aprendizado na infância? Como articular esses processos nos espaços formais e não formais? Essas temáticas têm percorrido a trajetória de pesquisa, que se encontra em processo.

Para esse artigo especificamente, algumas provocações serão base para mobilizar a reflexão sobre as ações de musicalização no espaço não formal da educação, bem como nos espaços da educação infantil, que desenvolvem ações pedagógicas com as crianças, podendo também estendê-la a outros espaços culturais. É significativo considerar a musicalização como parte integrante dos processos de aprendizado da criança, em especial no desenvolvimento da escuta, das relações com os outros e com o entorno, e, nos aspectos sensíveis e perceptíveis. Essas são questões aqui tratadas, agregando a importância da mediação cultural nos movimentos de aprendizagem.

No desenvolvimento de nossa investigação ficou evidente a necessidade de conhecer o campo de estudo e os sujeitos, para que pudéssemos identificar pistas, trabalhar compartilhadamente e deixar que a experiência nos invadisse – mergulhar na pesquisa é vital!

Após conhecer o espaço, uma segunda etapa da pesquisa – selecionar o método, que para nós nesse momento ficava claro – a cartografia. O espaço escolhido foi uma Unidade de Educação Infantil da Rede Pública Municipal e um Museu Casa, entendendo que os espaços formais e não formais podem dialogar e construir identidades. Assim, para que as articulações pedagógicas entre a Unidade de Educação Infantil e o Museu Casa ocorressem foi necessário pensarmos numa curadoria educativa na unidade, que dialogasse de alguma forma com o Museu Casa, oportunizando as crianças a ter acesso à algumas imagens de obras e objetos instalados no Museu Casa.

Dessa forma, organizamos na Unidade de Educação Infantil uma Mostra de fotos/imagens do artista local que viveu no espaço, atualmente Museu e por esse motivo, Casa.

As crianças olhavam e tocavam as fotos/imagens, ouviam e produziam sons ao passar pela Mostra e movimentavam seus pequenos corpos em danças suaves ao som da flauta doce. Após essa primeira experiência, outras aconteceram no palco da unidade, com experimentos a partir de instrumentos sonoros de percussão, de sopro e de teclado, além de muitos sons com a voz. Os timbres, os ritmos e os andamentos foram acompanhados de canções conhecidas e outras nem tanto.

Em outro momento, o espaço do Museu Casa foi visitado pelas crianças e lá ocorreram outras mediações culturais por meio da musicalização. As crianças estiveram num espaço permeado por obras de arte, objetos e paisagem cultural com muitos sons: de canto, de instrumentos percussivos e da natureza, uma vez que o

Museu Casa é localizado em meio a uma paisagem natural. Além disso, as crianças tiveram a oportunidade de apreciar um quarteto de dulcistas, o que lhes possibilitou outra forma de aprendizagem – a audição. Para elas foi uma experiência ímpar e encantadora!

Dessa forma, a escolha da temática dessa pesquisa se deve ao pressuposto que a prática musical pode ter também início nas escolas de música, nos centros de educação infantil entre outros espaços. Porém, a maior fonte é no contexto da sua própria casa, quando inicia a sua socialização com as pessoas e objetos sonoros numa abordagem ativa, em que o mediador (mãe, pai, irmãos, avós etc.), por exemplo, podem criar condições para o processo de conhecer os sons e até de concretizar a linguagem musical. Assim, a casa pode ser o primeiro espaço no qual as crianças tem contato com diversas sonoridades, ainda não conceituadas, mas cantadas e ritmadas.

## **2. Trajetórias conceituais**

Como o centro de discussão desse artigo é percorrer o conceito de musicalização, buscamos nas teorias de Penna (1990) subsídios teórico-metodológicos. Para a autora, a musicalização mobiliza reflexões para além da abstração da música. Essa proposta visa repensar a musicalização numa vertente sociológica e educacional para fundamentar a prática. Assim, podemos definir musicalização como: “[...] ato ou processo de musicalizar. Musicalizar (-se): tornar (-se) sensível à música, de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela” (PENNA, 1990, p. 19).

A musicalização infantil, portanto, desenvolve na criança os campos: físico, mental, cognitivo e emocional. Na infância, a criança manifesta seu sentido rítmico da palavra e do movimento. A música, então, é capaz de imprimir na mente a compreensão da melodia das próprias palavras e como linguagem pode expressar ideias e sentimentos. Na infância a música se caracteriza pela ação e pelo ato concreto. Ao pensar ou expressar verbalmente uma ideia, a criança se encontra num processo de construção. A música proporciona a vivência da linguagem musical como um dos meios de representação. Interage com o meio ambiente, incluindo os sons, as canções e outras manifestações.

Para Willems (2015) a música dialoga com as questões vivenciais. O autor defende que o estudo da psicologia é o fundamento básico no processo da educação musical infantil, destacando a relevância dos elementos fundamentais da música e suas relações com a condição humana - nas experiências musicais, especialmente no campo da educação.

Muitos professores podem dar os primeiros rudimentos da música às crianças, porém, poucos possuem condições de enraizar as bases na vida musical. A primeira infância é ideal para que um professor de música faça um trabalho de preparação musical. Antes disso, o papel do professor é o de atrair a atenção das crianças aos fenômenos sonoros e rítmicos.

A melodia, portanto, é o elemento musical essencial e o mais característico da música para as crianças. O ritmo e sons instrumentais, por sua vez, estão unidos no canto. Assim, é fundamental que a criança vivencie os elementos e as propriedades musicais antes de tomar consciência deles (WILLEMS, 2015).

Dessa forma, o canto precisa impreterivelmente estar presente na iniciação musical das crianças, contribuindo para o desenvolvimento da audição (WILLEMS,



2015). É por meio da melodia que o ritmo e a harmonia são agregados, podendo assim desenvolver a musicalidade e a audição num movimento sensível e eficaz.

As canções populares, por exemplo, são instrumentos de aprendizagem musical, pois as crianças, além da experiência com as culturas, aprendem em dimensões para além da escola, ou seja, esse aprendizado pode ocorrer em outros espaços não formais de educação.

Na compreensão de Vygotsky (2009) a cultura é a dimensão da atividade humana que nos diferencia dos outros animais em função dos processos de mediação, que permitem a socialização e a comunicação dos indivíduos. O autor considera que o desenvolvimento humano pode ser visto como um reflexo ativo da realidade, construído a partir da prática social, com a participação da prática do sujeito, numa vivência frente ao mundo e ao seu entorno.

A educação, nessa perspectiva pode se apresentar como um importante componente cultural que possibilita o processo contínuo do saber e do aprender. A ação de valorização e de significação se origina e se concretiza na vida, com as experiências. Assim, reconhecemos que o conhecimento é criado e (re)criado sem que haja a separação da consciência humana; pois essa construção é realizada por nós coletivamente, buscando e tentando dar sentido ao nosso mundo.

Dessa forma, as ideias de Willems (2015) e Vygotsky (2009) têm convergência na ciência da psicologia e da educação. Os estudos de Vygotsky (2009) são voltados para a compreensão das origens sociais e para as bases culturais do desenvolvimento humano. Os estudos de Willems (2015) na educação musical propõem o canto também como fonte de reconhecimento cultural do sujeito.

Para Willems (2015) o som deve ser despertado na criança, pois ao escutar sons paralelamente ao tato, ajuda a criança a ter os ouvidos mais apurados. Em seu método são utilizados sons do cotidiano como, por exemplo, garrafas, metais e objetos caseiros, podendo estabelecer algumas frases rítmicas.

O ritmo é caracterizado pelo movimento ordenado como o bater palmas, quando as mãos chocam/percutem uma com a outra. Esses choques/percussões permitem à criança entrar em contato com diversos materiais sonoros e ao mesmo tempo podem tentar conhecer potencialidades do seu próprio corpo. Com o ritmo podemos trabalhar a repetição, a alternância, a intensidade, a velocidade entre outros aspectos musicalizadores.

As canções, por sua vez, representam no método de Willems (2015) uma ferramenta global de aprendizagem. Nesse contexto, nas canções populares tradicionais ensinadas na sua terra natal, com os avós, com os pais ou com os vizinhos, as palavras são as mais importantes, mais ainda que a própria sonoridade/entoação ou afinação vocal. Essas canções reportam à criança um trabalho auditivo e por serem simples, auxiliam na identificação dos sons mais sensíveis, facilitando também a entonação. Ao cantar a criança pode interagir socialmente. O canto é desenvolvido pelo ato de escutar antes de falar. Como já dito, o canto não está apenas na escola, mas em vários outros contextos culturais: na família, nas ruas, nas igrejas, nos teatros entre outros.

Para os autores Willems (2015) e Vygotsky (2009), a cultura está impregnada de saberes e fazeres, e, nesse sentido, o canto está presente como uma forma de relação/interação humana, especialmente nos primeiros anos de vida do ser humano – na infância. Cantar faz parte das ações cotidianas. As crianças cantam com as famílias, com outras crianças no ato de brincar, na escola e por aí afora. Cantar e escutar outros cantando, agrega sentidos outros, que na visão de Willems (2015) e Vygotsky (2009), constitui o que nós somos e quem nós seremos um dia.

Portanto, o canto com seus movimentos sonoros e ritmos, é fundamental nos processos de aprendizado, pois traz consigo códigos e signos, ora explícitos, ora nem tanto. O que importa é que cantar deve fazer parte do contexto infantil, seja nos espaços formais ou não formais de educação.

Vale então, destacar no contexto de nossa pesquisa, a educação não formal e por vezes informal, que segundo Gohn (2008, p. 107) é aquela “[...] transmitida pelos pais na família, com convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros, revistas, etc.”.

Assim, optamos também pelo espaço museológico para desenvolver mediação cultural, tendo como base os elementos e propriedades musicais, como: melodia, harmonia, ritmo, intensidade, altura, timbre e duração por meio da musicalização. A experiência com a musicalização como foco da mediação cultural em um museu foi o desafio dessa pesquisa, especialmente na sensibilização das crianças em seus processos de aprendizagem no que se refere aos aspectos culturais, sociais, estéticos, éticos e de cidadania. Como bem diz Sanches, Ferreira-Santos e Almeida (2012, p. 27)

[...] da mesma maneira que para ser educativa, a arte precisa ser arte e não arte – educativa, o museu para ser educativo precisa ser espaço de cultura e não museu educativo. É na sua precípua ação cultural que se apresenta a sua possibilidade de ser educativo. Aqui reside sua função mais importante.

Podendo ainda ser narradora da história, a criança se percebe também como sujeito partícipe. Dessa forma, o Museu Casa como espaço não formal de educação, pode se configurar num espaço lúdico, dinâmico e imprevisível, ocorrendo assim uma ação mediadora em que crianças e adultos constroem e (re)significam suas e outras histórias.

No entanto, a mediação cultural, grosso modo, é entendida muitas vezes como trabalho de monitoria desenvolvido em alguns espaços culturais, como: museus, galerias de arte, bienais, teatros, salas de concertos entre outros. Porém, existem outros conceitos de mediação cultural.

Em nossa pesquisa, mediação cultural é entendida como uma atitude pedagógica e como ato social. Muito mais de provocações e proposições do que necessariamente de explicações e verdades absolutas. De qualquer forma, em nosso contexto, a mediação cultural em musicalização, especialmente para crianças nos espaços museológicos é praticamente inexistente. Essa lacuna pode reduzir outros tantos processos de aprendizagem envolvendo a escuta. E como afirma Granja (2008, p. 65)

Ouvir é captar fisicamente a presença do som. [...] Escutar, por outro lado seria dar significado ao que se ouve. [...] A escuta é o sentido da convivência e da significação. Ela nos permite ter acesso à palavra falada e, com isso, ao mundo das outras pessoas e do conhecimento. A escuta é a instância fundamental tanto na linguagem verbal como na musical.

A música é também uma linguagem, a qual permite falar diretamente aos sentidos, razão essa de estar ligada à percepção musical da escuta e não da própria demanda da música - a música pela música, pois os animais também ouvem música

tanto quanto os humanos, porém, somente os humanos podem atribuir significado e sentido aos sons. Os quais, chamamos de música.

Assim, refletir sobre a visitação do público infantil em espaços culturais locais, enfatizando a mediação cultural, tem sido também uma das metas da pesquisa. O fato de o público infantil aumentar dia a dia nos espaços culturais evidencia a necessidade de estudos e reflexões para que essa ação contemple, de fato, as especificidades que a criança necessita, possibilitando outras linguagens/expressões da arte e outras formas de aprendizagens (MARTINS, 2008).

A mediação cultural é social na perspectiva da reconstrução e reinvenção do ser e do meio em que vive. Barbosa e Coutinho (2009, p. 184) afirmam que “[...] garantir que a experiência vivida no espaço transitório da mediação tenha uma ressonância na vida das pessoas, e, no caso específico do público escolar” é imprescindível numa educação democrática e, sobretudo, dialógica. Portanto, pressupõe uma postura diferenciada no encontro entre arte e cultura e, nesse sentido, os agentes da mediação precisam compartilhar essa prática. Sobre essa questão, Lima (2009, p. 148) afirma que

Já não bastam informações e orientações, é preciso construir novos paradigmas de ação que todo o tempo nos diz e nos pede “mediações”. É esse estado que gera desafios. E eles se amplificam se considerarmos os diferentes ambientes de apreensão e compreensão.

A criança precisa de novos espaços, novos objetos, imagens e sons para aprender novas formas e ampliar seus olhares. Precisa, principalmente, de abordagens lúdicas em que o brincar se mistura com o apropriar, o aprender e o se relacionar com o outro e com o entorno. Para Sarmiento (2004, p. 23) o mundo da criança “[...] é muito heterogêneo, ela está em contato com várias realidades diferentes, das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social”. Nas interações da criança com seus pares, com os adultos e com variados espaços culturais é que ela entra em contato com os saberes do mundo e num processo constante de vivências vai construindo identidades.

No entanto, vale destacar que é preciso aos profissionais que trabalham com crianças, o entendimento de que toda e qualquer ação dela permeia a via do lúdico e da experiência. É por esse caminho que as práticas nas instituições formais e não formais de educação podem ser pensadas a luz também da criança, pois esse momento será fundamental nos processos de aprendizagem.

Dessa forma, a articulação dos espaços formais e não formais com ênfase na mediação cultural, tem sido destaque nas discussões educacionais, uma vez que os benefícios dessa interação para uma mediação significativa em que a crítica e a sensibilidade caminham juntas é uma atitude contemporânea.

Essas questões são relevantes para pensar a mediação cultural com o público infantil nos espaços formais, não formais e informais da educação. Na medida em que as instituições desenvolvem trabalho educativo com a criança e se ocupam dos espaços culturais locais, há a necessidade de refletir sobre ações mediadoras em que o encontro entre educadores do museu, professores de música, professores de educação infantil, gestores e comunidade, possam compartilhar dessas práticas.

### 3. Fazendo a caminhada

A abordagem apropriada para nossa pesquisa é a qualitativa, uma vez que, como nas palavras de Flick (2004, p. 22) “[...] considera que pontos de vista e práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas subjetivas e ambientes sociais a eles relacionados”. É por meio desse enfoque que estamos percorrendo nossos caminhos nessa investigação.

A pesquisa qualitativa envolve valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, consolidando-se “ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30).

Nessa perspectiva, fazer uso desse tipo de abordagem é investigar opiniões, percepções, representações, sentimentos, centrando-se na visão do sujeito e no objetivo do que se está investigando. Propõe romper com a dicotomia entre pesquisador e pesquisado (pois ambos estão em processo de aprendizado), além de não assumir mais a posição de neutralidade. A pesquisa qualitativa não apenas constata, busca a descoberta; não apenas mensura, também interpreta (GATTI; ANDRÉ, 2010).

Pela via da pesquisa qualitativa adentramos no método da cartografia, que busca intervir, ou nas palavras de Passos; Kastrup; Escóssia (2014, p. 26) fazer um “[...] mergulho no plano implicacional em que as posições de quem conhece e do que é conhecido, de quem analisa e do que é analisado se dissolvem na dinâmica de propagação das forças instituintes [...]”.

Os movimentos dessa pesquisa, portanto, caminham por esses vieses da observação de campo, construção de conhecimentos, anotações, fotografias, filmagens, diálogos e experiências múltiplas, tanto na Unidade de Educação Infantil quanto no Museu Casa.

Foi assim, libertos de qualquer paradigma pré-estabelecido que numa certa manhã, chegamos à Unidade de Educação Infantil, entusiasmados para iniciar nossas ações em mediação cultural com 25 crianças entre quatro e cinco anos. Nosso desafio estava posto: fazer curadoria educativa com fotos/imagens do artista local, que teve um dia sua residência no hoje Museu Casa, destacando nesse trabalho a ideia de passagem, de atravessamento entre uma imagem e outra; entre as crianças, as imagens e o espaço.

No palco da Unidade de Educação Infantil, organizamos um espaço em que colocamos instrumentos musicais de percussão, de teclado, de flauta entre outros. Depois de tudo organizado, fomos até a sala onde estavam as crianças com suas professoras, e, em meio a um misto de surpresa, as crianças nos seguiram ao som da flauta doce vermelha com músicas que provocavam nas crianças a vontade de saltitar, de cantar, de brincar e de se divertir.

As crianças nos seguiam imitando nossos movimentos de abaixar, de contornar e de circular até o espaço da Mostra composta por dez fotos/imagens das obras do artista local, penduradas com longos fios de nylon, ao alcance dos olhos das crianças e de forma circular corporificavam sonoridades, sentidos, desejos e aprendizados.

Nesse momento perguntas saltitavam: “quem é esse artista? Já morreu? E essa casa, de que é? Ela é velha? Ele mora na casa? Essa moça é careca? Quem é esse homem de cabelo bagunçado? Conheço essa praça... Essa é de quem? Tenho uma bicicleta também!”. O nosso pensamento cartográfico entrou no campo visual, corporal e sonoro. Vide Fotografia 1.

Fotografia 1 – Crianças e pesquisadores em ação de mediação cultural na unidade de educação na ocasião da mostra infantil



Fonte: Dos autores.

Após a experiência de conhecer as fotos/imagens das obras do artista e, ainda, saber que ele criava suas esculturas ouvindo Beethoven, as crianças foram convidadas novamente ao som da flauta a se locomoverem para outro espaço da Unidade de Educação Infantil. Logo, bem pertinho, encontraram os instrumentos musicais: sinos, guizos, ovinhos, reco-reco, triângulos, clavas e tantos outros. A musicalização estava instaurada. A pequena flauta era a grande dama da manhã! Todas queriam pegar e tocar e isso nem estava no roteiro planejado, mas a mediação exigiu essa atitude sonora.

Com a experimentação dessas sonoridades/atitudes/mediações, sem demora as crianças voltaram seus olhos e ouvidos para a fala de um dos pesquisadores “quando eu fizer assim (gesto com as mãos para cima) é para tocar, quando eu fizer assim (gesto com as mãos para baixo e fechando os dedos) é para parar”. E assim, mexe e mexe, bate e bate, chacoalha, para e volta. Tudo virou brincadeira. Tudo virou movimento e muita alegria. Ao som do teclado, as crianças se mexiam e remexiam... Som dali, som daqui. Acompanhar o som vindo do teclado era um desafio para todos nós. Mais uma vez, mexe e mexe, bate e bate, chacoalha.

E o canto? Surge o canto em “lará, larás...”, numa melodia que até o momento era desconhecida pelas crianças que, logo acharam seu ritmo no timbre de várias vozes. As canções desconhecidas foram sendo tocadas e as conhecidas, cantadas pelas crianças, numa rica experiência de tocar e cantar ao mesmo tempo em distintos andamentos e intensidades.

Depois disso, voltamos ao som da flauta que docemente era tocada com uma canção popular, levando as crianças novamente a Mostra. Ao final da manhã ainda estávamos desmontando o palco, guardando os instrumentos enquanto as crianças eram levadas pelos seus pais contanto as várias histórias musicais, visuais e com muito movimento.

Num outro dia, num amanhecer não tão ensolarado esperamos as mesmas crianças no Museu Casa. Esse Museu é um espaço extraordinário... Era a casa do artista, a qual foi apropriada pelo setor público como museu, onde estão obras, objetos e indumentárias do artista. É um espaço aberto rodeado por uma floresta, muita grama, bancos para se sentar e apreciar a natureza. Localizado num morro de preservação ambiental, o espaço é propício para mediação ao ar livre também.

O esperado naquela manhã é que não chovesse para que pudéssemos aproveitar tudo! Chegamos cedo, colocamos as fotos/imagens no espaço dos artistas locais (externo ao Museu Casa), penduradas em bambolês para que pudéssemos lembrar o mesmo movimento da mostra que fora realizada na Unidade de Educação Infantil dias atrás.

Crianças chegando! Enquanto lanchavam, aproveitamos para colocar alguns instrumentos em toras de madeira para que as crianças os visualisassem e pudessem ter uma experiência sonora e rítmica! Vide Fotografia 2.

Fotografia 2 – Crianças e pesquisadores em ação de mediação cultural no Museu Casa



Fonte: Dos autores.

A música estava literalmente no ar! O contágio foi tão grande que até os adultos pegaram os instrumentos que restaram ali e tocaram também. Os sinos foram a paixão das crianças. Umas diziam “olha a música do natal”, outras diziam “tem outro som”. As professoras, os mediadores do Museu e os demais pesquisadores pararam para escutar/ouvir a música, pois existia ali uma melodia sim, junto com harmonia, com ritmo e realizada naquele momento, naquela experiência por crianças sem terem tido aulas de música anteriormente.

Num anexo ao Museu Casa, uma espécie de ateliê, onde abriga obras e ferramentas do artista, colocamos mais duas estantes e partituras para serem tocadas por um dos pesquisadores e por alguns amigos/flautistas. A ideia era de que, tanto na entrada, quanto na saída do Museu Casa, as crianças vivenciassem a escuta. As crianças ouviram as músicas que foram tocadas e cantadas na Unidade de Educação Infantil, reconhecendo-as, ao mesmo tempo em que escutavam os amigos/flautistas tocando. Nesse momento, é difícil descrever em palavras o olhar das crianças, quanto mais a sua escuta sensível.

Também na varanda da Casa do Museu, foi realizado um pequeno concerto para as crianças. Tocamos canções infantis, algumas conhecidas por elas, outras não. De qualquer forma, nenhuma delas queria parar de cantar! “Mais uma, mais uma!” Eram os pedidos das crianças. Fizemos mais algumas canções e as conduzimos para uma roda de conversa, ou melhor, uma contação de história com movimentos sonoros e corporais.

À medida que um dos pesquisadores narrava histórias em fragmentos, as crianças acompanhavam sonorizando e movendo os corpos de acordo com a condução da narrativa. Questões referentes à trajetória do artista, da casa e da paisagem natural foram absorvidas pelas crianças de forma lúdica e imagética.

No intervalo de uma ação mediadora à outra, as crianças foram provocadas a explorar o espaço, tanto interno quanto externo do Museu Casa. Sons, de folhas balançando, passarinhos cantarolando, o vento, os passos nas pedras e na grama, tudo isso era composto de sonoridades.

Chegou a hora! O ônibus com sua buzina estridente chamava as crianças - hora de ir embora. Mas, as crianças ainda queriam permanecer e seus sentidos estavam alertas, mesmo depois de duas horas com ações de mediação cultural. Nessa totalidade, a mediação cultural pelo viés cartográfico indicou novos caminhos em musicalização e expressões sonoras possíveis nos espaços formais e não formais da educação. Uma experiência para todos nós - crianças, professores, pesquisadores, amigos/flautistas, gestores e coordenadores.

#### **4. Últimas reflexões**

Entendemos que nas últimas décadas, avanços ocorreram com relação à educação formal e não formal, aos espaços culturais, a criança/infância, a mediação cultural e a musicalização.

As Unidades de Educação Infantil têm criado movimentos, buscando articular às suas práticas educativas processos de aprendizagem relacionados aos espaços não formais de educação e experiências de vida.

No entanto, temos observado também que essas práticas ainda são reduzidas, muitas vezes pela negligência e desconhecimento do adulto com relação ao potencial infantil. Da mesma forma, o conceito de musicalização ainda continua estereotipado, uma vez que muitos profissionais a entendem sempre a serviço de algo, a exemplo – uma musiquinha para a higiene, outra para homenagear alguém e quase nunca como processo de aprendizagem em que o papel do professor como mediador faz diferença. Reiterando as palavras de Penna (1990) é imprescindível provocar a sensibilidade do professor/pesquisador/mediador e das crianças, criando ondas que se movem em afetamentos. Mover-se é, sobretudo, um processo de mudança e de sentidos.

Com uma perspectiva diferenciada, realizar mediação cultural num museu é muito mais do que fazer visitas guiadas, direcionadas com roteiros definitivos, que não levam em conta o imprevisível e o inusitado – a experiência. A mediação pode mobilizar a escuta, o diálogo e a inquietude de aprender. Apresenta propostas que podem envolver crianças, espaços, objetos, sons e saberes. E como afirma Leite (2005, p. 44) ao tratar de crianças no museu é muito importante destacar que nós profissionais, “[...] deveríamos estar mais atentos ao não fechamento em torno de sentimentos e evocações imagéticas, [...] não deveríamos nos supor no direito de conduzir seu olhar de forma tão diretiva e monóloga”.

Nesse primeiro momento da pesquisa, no método da cartografia, obtivemos importantes pistas que, apesar de parciais, tornaram-se consistentes. As crianças tiveram contato com os instrumentos de percussão na Unidade de Educação Infantil, e, num segundo momento no Museu Casa, onde percebemos que os instrumentos não eram mais novidade – as crianças já sabiam como tocá-los ou percuti-los diante do processo de mediação realizado anteriormente.

Outro fator importante foi a escuta das crianças e a construção de outras sonoridades. Elas estavam mais atentas às sonoridades, não apenas dos instrumentos, mas das músicas as quais reconheceram algumas melodias que tocamos e cantamos na Unidade de Educação Infantil.

Entretanto, no Museu Casa a experiência da escuta foi ampliada. Por várias vezes as crianças, voltaram-se para o fazer musical entre uma ação visual e outra sem nossas intervenções, sejam das professoras ou mesmo do educador do Museu Casa. As crianças construíram sonoridades a partir da escuta dos sons do próprio espaço do Museu Casa, tanto interno quanto externo e, a criação das sonoridades pelas crianças geraram melodias e um cantar durante o processo das mediações.

Portanto, ao final dessa etapa de pesquisa, pensamos ter contribuído no sentido de propor a reflexão teórico/metodológica com nossos parceiros (pesquisadores, professores, gestores e coordenadores). Porém o maior aprendizado foi a experiência, o fazer coletivo, o pensar compartilhado e o atravessamento sonoro. Tudo isso, respeitando as singularidades e as diferenças, que no conjunto da obra, tornam-se experiências coletivas. Experiências multicores, entrelaçadas por vozes em movimento, texturas, objetos sonoros, paisagem cultural e pessoas. Pessoas/criança e pessoas/adultos que puderam criar sentidos, amorosidades, afetos e aprender outras maneiras de se expressar, de se relacionar e de se inquietar diante do imprevisível.

## 5. Referências

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

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Cor, som e movimento: a expressão plástica musical e dramática no cotidiano da criança**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias de pesquisa qualitativa em educação – teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2008.



LEITE, M. I. Museus de arte: espaço de educação e cultura. In: LEITE, M. I.; OSTETTO E. L. (Orgs.). **Museu, educação e cultura: encontro de crianças e professores com a arte.** Campinas: Papyrus, 2005.

LIMA, Joana D'Arc de S. Trocando experiências: a aventura moderna revisitada na proposta de mediação da mostra acácio gil borsói e os artistas vicente do rego monteiro e joão câmara. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social.** São Paulo: UNESP, 2009.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** Instituto Sangari. São Paulo: Editora RBB, 2008.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2014.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização.** São Paulo: Edições Loyola, 1990.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e educação no brasil: um campo de estudos em construção.** In: FARIA, A; DEMARTINI, Z.; PRADO, P. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças.** São Paulo: Autores Associados, 2005.

SANCHES, Janina; FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério. **Arte, museu e educação.** Curitiba: VRV, 2012.

SARMENTO, Manoel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: CERISARA, Ana Beatriz; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação.** Portugal: ASA, 2004.

VYGOTSKY, Levi. **A imaginação e a arte na infância.** Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água Editoras, 2009.

WILLEMS, Edgar. **El valor humano de la educación musical.** 5. impresión. Barcelona, Espanha: Paidós Educador, 2015.

## 6. Currículo dos autores

### **Mirtes Antunes Locatelli Strapazon**

Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville UNIVILLE em Joinville, SC. Especialização em Fundamentos do Ensino da Arte e Graduação em Licenciatura em Música pela Faculdade de Artes do Paraná (2007). Diretora Pedagógica do Conservatório Belas Artes de Joinville/SC. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa/NUPAE/ UNIVILLE/SC.  
<http://lattes.cnpq.br/2989892143398500>

**Silvia Sell Duarte Pillotto**

Pós-Doutora no Instituto Estudos da Criança - IEC na Universidade do MINHO - UMINHO, Braga/Portugal em 2007/2008. Professora no Programas de Pós-Graduação - Mestrado em Educação na Universidade da Região de Joinville. Coordenadora de Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE. <http://lattes.cnpq.br/3787447361829087>

**Jane Mery Richter Voigt**

Doutora em Educação - Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC. Professora da Universidade da Região de Joinville-UNIVILLE em cursos de graduação e no Programa de Mestrado em Educação. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE/UNIVILLE <http://lattes.cnpq.br/8014975082797133>

**Jorge César de Araújo Pires**

Mestrando em Educação pela Universidade da Região de Joinville; Graduação em Superior de Instrumento Flauta Transversal pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná e graduação em Musicoterapia - Conservatório Brasileiro de Música Centro Universitário. Instrutor de projetos em música da Sociedade Cultura Artística de Jaraguá do Sul. <http://lattes.cnpq.br/7919070291982987>



## O VIOLÃO E A VIDA, OU A VIDA E O VIOLÃO? UM PASSEIO PELO PIONEIRISMO DIDÁTICO DO PROFESSOR JOSÉ MÁRIO DE ARAÚJO NO CIRCUITO VIOLONÍSTICO DO CEARÁ

Cláudio Ferreira Mesquita  
claudiomesquita2005@gmail.com  
UECE

**RESUMO:** O presente artigo discorre sobre o pioneirismo didático do professor José Mário de Araújo no ensino de violão no Estado do Ceará. O nosso percurso inicia-se ressaltando as particularidades do ofício didático do mestre, a importância do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno como campo de sua ação didática, o Seminário Internacional de Violão de Porto Alegre em sua sólida formação musical, enfocando também sua obra de Preservação da Cultura Violonística, e seu relevante papel na formação dos futuros discípulos. A pesquisa junto às fontes, os depoimentos dados pelo professor José Mário, bem como algumas considerações gerais, amparam a metodologia empregada neste trabalho. Conclui-se que o esforço empreendido pelo professor, foi de grande relevância para a história do violão cearense como um todo.

**Palavras-chave:** Ensino de Violão; Pioneirismo Didático; Violonistas Cearenses; Preservação da Cultura Violonística.

**ABSTRACT:** This article discusses the teaching pioneering teacher José Mário de Araújo in guitar education in the state of Ceará. Our route starts highlighting the particularities of the teaching of the master craft, the importance of the Music Conservatory Alberto Nepomuceno as field its didactic action, the International Seminar Porto Alegre Guitar on its solid musical training, also focusing on his work Preservation guitaristic of Culture, and its important role in the formation of future disciples. The survey to sources, the statements given by teacher José Mario, as well as some general considerations, bolstered the methodology employed in this work. It concludes that the effort made by the teacher, was of great importance for the history of Ceará guitar as a whole.

**Keywords:** Guitar teaching; Pioneering Didactic; Guitarists Cearenses; Preservation of Culture guitaristic.

## 1. O OFÍCIO DE MESTRE

Ao adentrarmos o <sup>1</sup>Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, nos deparamos depois de poucos passos, com a cantina da escola, e ao lado a escada que dá acesso ao auditório. Depois de poucos degraus de subida, se vê a frente à pequena sala que abrigou por mais de 40 anos a trajetória marcante do ensino de violão de nossa cidade. Incontáveis são os alunos que fizeram esse trajeto, o ir e vir de discípulos das mais diversas idades em busca de aperfeiçoamento na arte das 06 cordas.

Ao chegarmos a frente à sala do professor Zé Mário, (como carinhosamente era chamado), encontrava-se a porta quase sempre trancada, pois era necessária a máxima concentração do professor com cada aluno que a ele se apresentava. Quando se adentrava, encontrava-se sentado, um senhor sempre impecavelmente trajado, de voz calma e serena, ouvidos mais que atentos e coração aberto para passar seus conhecimentos, adquiridos através de anos de experiência no ensino do violão de concerto. A esse relato confirma a Diretora do Conservatório, Mirian Carlos:

De imediato, chamou-nos a atenção a seriedade com que encarava o magistério. Chegava sempre antes das aulas iniciarem e detinha-se longo tempo após seus terminos. [...] José Mário como pessoa é de uma convivência tão harmoniosa quanto sua vida. Fala mansa, gestos simples, sorriso tímido, vestir elegante, atributos que sempre elevaram seu conceito e bem querer entre seus alunos e o respeito e admiração de seus colegas. (DIÁRIO DO NORDESTE, 2011)

A ele o aluno deveria apresentar as peças e exercícios deixados na aula anterior. Nesse momento duas facetas se apresentavam: ou o aluno, tendo feito o dever de casa mostrava ao professor, que atentamente fazia as devidas correções e observações dos estudos, ou do contrário, um rosário de desculpas poderiam ser historiadas ao mestre que prontamente prostrava-se a ouvir cuidadosamente o discípulo. No final, certamente, o aluno receberia um sábio conselho do mestre, fazendo-nos acreditar que aquela pequena sala, com um birô no canto e uma estante repleta de partituras, livros e vinis, tinha uma atmosfera que ia além da música e do ensino de violão, corroborando com o que nos diz Fernandes:

Educar, portanto, é muito mais importante do que transmitir conhecimentos. Implica de um lado que o desenvolvimento profissional do professor é algo em elaboração; de outro lado, pela complexidade do ofício de educar, há uma dimensão ética da atividade docente preconizada pelo compromisso político de sempre buscar o aperfeiçoamento, a informação e o estabelecimento de um vínculo com os alunos sob sua influência direta. (FERNANDES, 2009, p.183)

O mestre geralmente guiava seus discípulos sobre a bibliografia de Isaías Sávio, compreendido por oito volumes, cada um com dois cadernos, um

---

<sup>1</sup> Criado em 1919 pela iniciativa pioneira do maestro Henrique Jorge, a escola depois de alguns anos fechada com o falecimento do mesmo, retorna suas atividades em 1938 pelas pianistas Branca Rangel, Nadir Parente e Éster Salgado Studart. Levando o nome do cearense pai do nacionalismo brasileiro, Alberto Nepomuceno a Instituição forma até hoje, músicos e professores para o cenário nacional e internacional.

com estudos e outro com peças para cada grau de dificuldade proposto. Além dos cadernos perfaziam seu material didático, peças e estudos de outros grandes nomes do violão de concerto, como: Mauro Giuliani, Matteo Carcassi, Fernando Sor, Ferdinando Carulli, Francisco Tárrega, Dionísio Aguado, entre outros, além das peças e estudos de Villa-Lobos e João Pernambuco, e os livros de sua pesquisa sobre a Preservação Violonística do Ceará, com choros e valsas dos nomes do violão solista da terra.

## **2. O CONSERVATÓRIO DE MÚSICA ALBERTO NEPOMUCENO: A CASA DO MESTRE**

Criado pela iniciativa pioneira do maestro Henrique Jorge em 1919, prosseguida por Nadir Parente e Esther Salgado da Fonseca, que em 1938 retornam as atividades da escola, o Conservatório nasce como a principal casa formadora de músicos do Estado, sendo também determinante na criação do primeiro Curso Superior de Música do Norte e Nordeste.

Somente em 1938, com a direção de Paurilo Barroso, e o apoio de Esther Salgado da Fonseca, sua prima, e Nadir Parente, a escola volta a tomar ritmo funcionando basicamente com aulas de piano. Nas décadas de 50 e 60 a escola passaria novamente por um processo de reestruturação criando o primeiro Curso Superior de Música da região Norte e Nordeste [...] (SCHRADER, 2002, P.29 *Apud* FREITAS E ROGÉRIO)

No Conservatório Alberto Nepomuceno até metade da década de 60, não havia professores de violão em seu quadro didático, sendo o piano, o principal instrumento lecionado na escola. O surgimento das sociedades artísticas difusoras da prática violonística como o <sup>2</sup>Violão Clube do Ceará e o <sup>3</sup>Círculo Violonístico Villa Lobos, reforçaram a necessidade da inclusão do violão, junto à nova demanda que se apresentava, como nos diz Freitas e Rogério:

Na consulta junto às fontes, ficou constatado que nesse período não havia professor de violão no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno. Para que esse quadro se modificasse, seria necessária a presença de agentes dentro do campo musical, dispostos a inserir o ensino de violão em um contexto institucional. Para isso o instrumento precisaria ganhar espaço no campo, e nessa perspectiva, alguns fatos relevantes aconteceram como: O surgimento de sociedades artísticas voltadas para a difusão da prática violonística como o Violão Clube do Ceará e o Círculo Violonístico Villa Lobos [...] (FREITAS & ROGÉRIO, 2013)

Juntamente com as sociedades artísticas que desenhavam um novo panorama para o acolhimento do violão no Ceará, surgiam os Cursos Livres de Violão, como aponta (FREITAS & ROGÉRIO, 2013) sendo os mesmos responsáveis pela formação de muitos violonistas, dentre eles, aquele que

<sup>2</sup> No período de 1945 a 1962, um grupo de violonistas, formou o Violão Clube do Ceará, com o intuito exclusivo de executar músicas ao violão.

<sup>3</sup> Foi uma sociedade criada após o término do Clube do Violão, contribuindo para afirmar o violão como instrumento de concerto na cidade de Fortaleza.

seria o primeiro professor de violão da principal escola de música do período, o professor José Mário de Araújo.

O professor em 1965, (ano de seu início como professor da cadeira de violão clássico), organizou os primeiros programas do curso de violão do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, como aponta Costa:

É provável que esse processo escolar de formação mais acadêmica do violão tenha tido seu começo a partir de 1965, ano em que o professor José Mário de Araújo veio a compor o quadro de professores do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno e passou a organizar as primeiras matrizes curriculares desse instrumento. (COSTA, 2010, p.57)

Neste cenário onde preponderava no Conservatório o ensino de piano, destacamos a iniciativa do professor José Mário à frente da cadeira de violão clássico, possibilitando como destacam (FREITAS & ROGÉRIO, 2013), aos violonistas tomarem posse de um capital institucionalizado, permitindo inclusive a interação entre os agentes do campo.

### **3. A SÓLIDA FORMAÇÃO MUSICAL DO MESTRE**

O professor José Mário após assumir a cadeira de violão clássico do Conservatório de Música tinha em mente a preocupação em intensificar seus conhecimentos, e, sobretudo estar alinhado ao discurso do violão erudito e seus mestres.

A convite de Antônio Crivelaro, Presidente do Seminário Internacional de violão da Faculdade de Música Palestrina de Porto Alegre, que segundo o Jornal (O POVO, 1977), já conhecia de nome o cearense, principalmente pelas informações do maestro Vítor Neves, o professor integrou o júri do IX Seminário Internacional ao lado do compositor e concertista Marlos Nobre.

O professor Miranda Colignac, também faz referência a sólida formação pedagógica do mestre em sua apresentação no livro: Preservação da Cultura Violonística do Ceará.

José Mário leciona violão há mais de vinte anos em nossa capital e já fez curso de aperfeiçoamento na famosa faculdade de Música Palestrina, de Porto Alegre, local onde, anualmente, se realiza Seminário Violonístico, no mais alto nível, apresentando recitalistas e professores de conceito internacional [...] (ARAÚJO, 1986, p.15)

No mesmo festival, o mestre participou de vários cursos e minicursos, com o intuito de atualizar sua didática com os maiores expoentes do violão atual, revolucionários da técnica erudita.

“Particpei de todos os cursos ministrados durante o seminário: cursos do seminário menor, seminário maior e seminário pedagógico. Com esses novos conhecimentos, pretendo desenvolver um trabalho mais atualizado com os meus alunos do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno”. (O POVO, 1977)

No ano seguinte, o professor levou consigo, 05 de seus alunos de maior destaque para participarem do X Seminário Internacional de Violão de Porto Alegre, foram eles: Marcos Maia, Paulo Góes, Gerson filho, Marcelo da Justa e Lecy Praciano, formando assim uma delegação que representou o Ceará, dando-lhes a oportunidade de conviver com renomados mestres internacionais do violão, como conta o mestre em entrevista ao Jornal O POVO.

“Para eles, a participação neste Seminário Internacional da Faculdade Palestrina será de maior importância no crescimento de sua vida musical violonística, se assim digo é porque já conheço a importância deste seminário, participei do IX como convidado e é importante que apareçam mais jovens executando violão clássico”. (O POVO, 1978)

Portanto, a participação do professor José Mário nos seminários de violão, seja como júri, convidado ou integrante do corpo docente, foi de grande importância para o ensino do instrumento na cidade, colocando o mestre em contato com os conceitos mais atuais de técnica e interpretação violonística, o que ampliou significativamente o número de alunos do Conservatório interessados em aprender os segredos da arte das 06 cordas.

#### 4. A OBRA

O professor José Mário deixou como registro para a difusão da música cearense para violão, dois volumes intitulados: Preservação da Cultura Violonística do Ceará I e II, sendo um importante resgate de obras que possivelmente estariam perdidas no tempo.

A primeira edição da obra impressa foi lançada pela então Imprensa Oficial do Ceará, IOCE, em 1986, dedicada para as valsas e choros. Nela, o estudioso resgatou para a <sup>4</sup>pauta, 14 partituras de composições de sua autoria e de outros autores <sup>5</sup>alencarinos, como Pedro Ventura, Miranda Colignac, Francisco Soares, Luís Nóbrega, Zivaldo Maia, e Euclides Lemos, este último carioca, mas, muito ligado ao Ceará e também amigo dos outros instrumentistas incluídos no livro. (DIÁRIO DO NORDESTE, 2011)

No prefácio dessa primeira obra, o professor José Mário justifica sua dedicação a esse trabalho de preservação para a cultura do violão cearense.

Existe na literatura musical violonística, uma considerável escassez de obras feitas originalmente para esse belíssimo, exuberante e mágico instrumento – o violão. Pensando nisso e sentido essa iniquidade, foi que decidi fazer esta pesquisa de preservação para evitar que músicas como estas, verdadeiras obras primas, desapareçam no tempo. (ARAÚJO, 1986, p.13)

A primeira edição da pesquisa foi lançada no dia 29 de abril de 1986, no Auditório Castelo Branco – Reitoria da UFC, onde foi apresentado um recital comentado das obras do livro.

---

<sup>4</sup> É o conjunto de 5 linhas horizontais, paralelas e equidistantes que formam, entre si, 4 espaços, onde são escritas as notas musicais.

<sup>5</sup> Tudo que refere-se a obra de José de Alencar, assim como todas as pessoas naturais da cidade de Fortaleza, devido a ser a terra natal do mesmo.

O mestre em algumas conversas sobre sua obra, em sala de aula, comentou como tinha sido o processo de recolhimento deste acervo musical para o violão cearense. “Eu saía à procura desses compositores de violão, frequentava suas casas (e olha que muitos deles residiam no interior do Estado). Levava comigo o gravador portátil e pedia que executassem suas composições ao violão. O mais interessante é que depois de gravar a primeira vez, pedia que o autor repetisse a música, no entanto, ela saía bem diferente da execução gravada, aí eu privilegiava a primeira gravação. Depois de escrita a música e ao executar para o compositor, alguns deles questionavam que sua composição não era daquele jeito... aí eu prontamente lhes mostrava o áudio gravado por eles”.

Logo em seguida o professor enaltece o talento e potencial autodidata dos músicos cearenses e a riqueza de suas canções.

O Ceará é rico de potenciais musicais natos que a despeito da ausência de qualquer conhecimento musical, possuem um manancial de obras bem moduladas. Cada cearense que nasce, traz no próprio sangue a música que é a poesia dos sons, e que se perderá irremediavelmente, por nada ficar escrito. (ARAÚJO, 1986, p.13)

O mestre fala também das dificuldades de se recolher o material de pesquisa, o mesmo cita em entrevista, a árdua missão do contato permanente com a <sup>6</sup>métrica de cada compositor, para se conseguir o produto final da pesquisa.

“Vale salientar o esforço e as dificuldades que o pesquisador enfrenta num trabalho desse gênero, onde tem de usar toda sua habilidade, destreza e conhecimento para conseguir realizar a contento aquilo a que se propôs. A maioria desses compositores desconhece qualquer teoria musical, o que faz que o trabalho seja árduo e moroso, obrigando o pesquisador, pela necessidade de uma convivência com o compositor, dedicar muitas horas ao seu lado, para sentir bem a métrica e a maneira de apreciar sua música e só daí passar a escrevê-la”. (DIÁRIO DO NORDESTE, 2011)

No prefácio da obra, o professor faz referência ao legado musical para o violão cearense e relata sua dedicação e trabalho de recolhimento da pesquisa desprendida a essa publicação.

“Pelo total desconhecimento da sua intectualidade musical e por não saber sequer escrever partituras, esses compositores iriam permanecer no anonimato e igual destino teriam as suas composições, não fossem a tenacidade, a garra, o desprendimento do lazer, a renúncia da família e a dedicação integral dessa jornada a que me propus, para salvar esse importante acervo”. (DIÁRIO DO NORDESTE, 2011)

Após a primeira etapa da catalogação de sua obra, o professor descreve o árduo trabalho dispensado na pesquisa e enfatiza a necessidade de fazer justiça ao violão pela extraordinária capacidade de expressar os mais

---

<sup>6</sup> É a divisão de uma linha musical em compassos marcados por tempos fortes e fracos, representada na notação musical ocidental por um símbolo chamado de fórmula de compasso.



surpreendentes efeitos sonoros destacando suas características de <sup>7</sup>timbre, <sup>8</sup>melodia e <sup>9</sup>harmonia, por vezes despercebidas do grande público.

“Depois dessa longa e trabalhosa pesquisa, torno realidade este anseio de fazer justiça ao violão, instrumento que, apesar de aparentemente não demonstrar a sua extraordinária capacidade timbrística, melódica e harmônica, é capaz de produzir através de sua complexidade, os mais surpreendentes efeitos na execução de uma partitura”. (DIÁRIO DO NORDESTE, 2011)

Aqui fazemos referência ao repertório da primeira obra, composto inicialmente de duas composições de sua autoria: Estudo (dedicado ao violonista Turíbio Santos, que como frisa o autor: a composição deve ser interpretada a primeira vez <sup>10</sup>scherzando e da segunda vez em forma de chorinho), e Canção para Cleomar (linda melodia em forma de canção que homenageia sua esposa Cleomar), seguido de duas composições dos violonistas: Pedro Ventura, Miranda Colignac, Francisco Soares, Luís Nóbrega, Zivaldo Maia e Euclides Lemos.

O volume II é composto por 10 músicas também com ênfase para valsas e choros, ressaltando a obra de compositores do volume I como: Francisco Soares, Miranda Colignac, Luís Nóbrega, e outros nomes como: João Lima e Maciel Neto.

O projeto, a princípio pensado para sair em três volumes, completa mais um passo esta semana. Após quatro anos, época em que lançou o volume I, José Mário mostrará ao público hoje, no espaço cultural da AABB, a segunda parte de seu trabalho. Às 21 horas, ele estará lançando o livro: Preservação da Cultura Violonística do Ceará – Coleção de Partituras. (DIÁRIO DO NORDESTE, 1992)

Por tudo, devemos reconhecer, o belo pioneirismo de resgate de nossa música violonística cearense feito pelo professor José Mário, que agora pode repousar sem remorsos de ter sido esquecida, e de compositores que fizeram sua história e que agora tornam-se eternizados por seu registro bibliográfico.

## 5. O PERCURSO DIDÁTICO

O professor José Mário sempre destacou em suas aulas, como prioridade para um bom desempenho do violonista, o conceito de técnica. A esse conceito está intrinsecamente ligado o aprimoramento da sonoridade e formação da execução musical, sendo preponderante na expressão musical do violonista.

Ao pensarmos que a qualidade do som produzido pelo instrumentista é um dos meios para executar uma determinada

<sup>7</sup> Característica sonora que nos permite diferenciar cada som, ou seja, a cor ou identidade de cada elemento sonoro.

<sup>8</sup> É uma sucessão coerente de sons e silêncios, que se desenvolvem em uma sequência linear com identidade própria.

<sup>9</sup> É o campo que estuda as relações de encadeamento dos sons simultâneos.

<sup>10</sup> Anotação musical que indica que determinada passagem deve ser executada de maneira chistosa ou graciosa.

obra musical, podemos entender a sonoridade como formadora da sua execução musical, de modo que a expressividade artística passará obrigatoriamente pela sonoridade produzida pelo instrumento. (PIRES, 2006, p.24)

O mestre em vários momentos em que sentia a ausência do recurso de sonoridade e técnica para uma boa projeção sonora nos dizia: “Vocês ao se apresentarem em público, devem sempre se lembrar daquela pessoa que está na última fila do auditório e quer ouvir o seu violão...”. Esse conselho nos encorajava na difícil missão de extrair sonoridade de um instrumento acústico e doce como o violão.

Em relação ao toque da mão direita (mão que pinça as cordas) o professor tendia para o método da escola de Dionísio Aguado, que privilegiava os seguintes conceitos:

**a) Uso das unhas:**

Condição fundamental para se obter uma boa sonoridade na execução nas cordas pinçadas. O uso das unhas na mão direita torna as variações e o colorido tonais mais equilibrados, possibilitando alcançar uma dinâmica desejável.

Embora você não tenha de começar com as unhas da mão direita longas, mais ou mais tarde precisará deixá-las crescer e mantê-las para conseguir efetuar as variações tonais necessárias para tocar violão. Todos os violonistas concordam que combinar a unha com a parte carnuda do dedo para tocar a corda é essencial para alcançar todo o espectro de cores tonais e atingir a vasta dinâmica necessária para músicas no violão. (Phillips & Mark, 2012, p.32)

**b) Combinação de toque com unha e polpa:**

O toque inicia-se na polpa que resvala para a unha, resultando na sonoridade. O controle da combinação do toque da unha com a polpa do dedo permite ao violonista uma vasta riqueza de sons.

Ser capaz de usar a unha com a carne curvando o dedo para que a ponta e a unha toquem a corda, em combinações que permitem graus quase infinitos de sombreamento tonal, é o que torna a paleta de sons com a mão esquerda do violonista tão rica. (Phillips & Mark, 2012, p.33)

**c) Intensidade e ângulos de ataque:**

Variando o ângulo de ataque também se varia a intensidade. O ângulo de ataque do violonista determina o timbre que o mesmo deseja extrair de seu instrumento, a simples mudança de posição da mão em relação ao braço e corpo do instrumento, altera completamente sua sonoridade, modificando, como nos diz (PINTO, 1999) os timbres que são caracterizados pelos vários ângulos de ataque ou pulsações, como o toque frontal, ou lateral, ou deixando-se os dedos recurvados, com e sem apoio.

**d) Região de toque e gama de timbres:**

Possibilita ao violonista extrair os mais surpreendentes efeitos e até imitação de outros timbres. Ao violonista compete conhecer e manusear as

diferentes possibilidades timbrísticas que o violão oferece. Essas variações resultam da mais simples mudança de posição em relação à região do braço do instrumento, até técnicas específicas como: <sup>11</sup>harmônicos, <sup>12</sup>vibratos, <sup>13</sup>pizzicatos e <sup>14</sup>tremolos.

**e) Digitação da mão direita:**

A alternância da qualidade sonora em relação à região no braço do instrumento é conseguida quando variamos a digitação de uma música. A digitação também proporciona ao violonista, informações fundamentais para a execução fidedigna de uma peça musical. Ajudando o mesmo na interpretação e facilitando a leitura da grafia musical.

Aliado a esses conceitos acima listados, o violonista e professor Henrique Pinto, (ao que o professor José Mário, utilizava frequentemente o material didático em suas aulas), nos enumera também um conjunto de elementos que julga serem imprescindíveis ao melhor desempenho do violonista como um todo.

**a) Conceito de Técnica:**

O conceito de técnica está intrinsecamente ligado à inteligência musical, facilitando o intérprete (detentor da técnica) na organização dos complexos, dando condições ao violonista executor de adapta-se as obras com as mais variadas linguagens, aliada a memória auditiva e a análise musical.

Portanto, “inteligência musical” é o estado de equilíbrio a que tendem todas as estruturas: desde os princípios mecânicos, toda a gama sonora inerente ao instrumento, a memória auditiva adquirida e todo o conjunto de elementos para a análise de uma obra. (PINTO, 1999, p.7)

**b) Concentração:**

Para que o violonista consiga o desempenho esperado com o menor esforço muscular possível, é necessário ao mesmo concentrar-se e envolver-se pelo que se está executando.

Estar disperso, somente dedilhando as notas, é um desgaste de energia muito grande, não trazendo o resultado final desejado e, portanto, obteremos apenas uma “memorização muscular” da obra. O controle total de determinada peça depende do fator “concentração” para que haja uma plena assimilação. (PINTO, 1999, p.7)

**c) Relaxamento:**

É fundamental ao violonista, ter consciência de que tocar exige esforço muscular gerando tensões em várias regiões do corpo, o que pode resultar em desconforto e desestímulo em prosseguir os estudos.

---

<sup>11</sup> São componentes de um tom harmônico cujo som é multiplicado por um número inteiro, ou adicionado com uma nota tocada em um instrumento musical.

<sup>12</sup> Consiste na oscilação de uma corda de um instrumento musical, utilizando-se um dedo, produzindo assim um som diferenciado “vibrante” como sugere o nome.

<sup>13</sup> É o modo de tocar os instrumentos de corda, pinçando as cordas com os dedos.

<sup>14</sup> É a repetição rápida de uma nota ou uma alternância rápida entre duas ou mais notas musicais.

Como o trabalho com o instrumento naturalmente leva a uma certa tensão, aconselho a fazer alongamentos nos músculos das costas, ombros, braços e dedos, antes e depois do estudo. O relaxamento deve ser um comando de dentro para fora do corpo, a consciência da tensão ou relaxamento deve fazer parte da natureza do estudante. (PINTO, 1999, p.8)

**d) Leitura à primeira vista:**

A leitura de um texto musical para o instrumento é um processo de intimidade do violonista com o seu instrumento, dotando o estudante de liberdade e agilidade em um primeiro contato com a música.

A decodificação de um texto musical e sua tradução imediata para o instrumento é um estágio de liberdade, pois resolvemos com agilidade este primeiro momento de contato com a obra, para em seguida trabalharmos seus detalhes inerentes. (PINTO, 1999, p.8)

Os conceitos ressaltados acima eram trabalhados na execução contínua de exercícios passados pelo professor, que culminavam em uma perfeita harmonização com os livros de estudos e peças da escola dos violonistas clássicos, tornando cada violonista apto a interpretar qualquer música, seja ela clássica ou popular.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa junto às fontes possibilitou apresentamos, além dos detalhes didáticos, a matéria: O ofício das cordas, entrevista feita quando do afastamento do professor José Mário da cadeira de violão clássico no Conservatório por conta de uma enfermidade.

O Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, (casa que acolheu o mestre por mais de 40 anos de ofício dedicados ao violão) como mencionado, era uma escola onde prevalecia o ensino do piano, passando a incorporar o ensino de violão em seu currículo graças à iniciativa pioneira do professor José Mário na criação da cadeira de violão clássico, possibilitando posteriormente a levar o violão para o Ensino Superior.

Enfocamos a importância dos Seminários Internacionais de Violão da Faculdade de Música Palestrina em Porto Alegre, como sendo de grande relevância para a formação musical do professor José Mário, sua trajetória nesse seminário, seja como convidado, membro do júri ou professor, o que marcou definitivamente o ensino de violão em nossa cidade.

Destacamos também a importância da pesquisa do professor José Mário em seus dois livros intitulados: Preservação da Cultura Violonística do Ceará, com o registro das obras dos violonistas cearenses, e seu esforço para salvar esse importante acervo patrimonial do violão cearense, sem o qual, esses importantes compositores e suas melodias perder-se-iam no passado. As fontes para a pesquisa giram em torno do prefácio dos próprios livros e depoimentos dados pelo professor durante as aulas.

Por fim, mencionamos o percurso didático do mestre, e sua influência na escola clássica de Dionísio Aguado, iniciando pela importância do uso das

unhas para a sonoridade do violonista, a combinação do toque de unha e polpa e no controle da combinação entre as mesmas, resultando assim na riqueza de combinações e possibilidades, seguindo para os ângulos de ataque usados para variar o toque, e a gama de timbres com o uso de harmônicos, vibratos, pizzicatos, tremolos, bem como, a digitação da mão direita do violonista, fundamental para a fidelidade aos arranjos interpretados.

Em seguida apresentamos os elementos que formam o complexo campo intelectual do violonista, à luz do professor Henrique Pinto, destacando os conceitos de técnica violonística, concentração, relaxamento e leitura à primeira vista, que formam o que o mestre chama de inteligência musical, o qual o professor José Mário muito destacava como elemento fundamental para a boa execução do violonista.

Por tudo, consideramos que a pesquisa empreitada, nos levou a compreender o esforço e dedicação dispensados pelo professor José Mário nesses muitos anos dedicados à formação dos violonistas de nosso Estado, sendo um pioneiro na didática do violão de concerto e um mestre que sempre ia além do conhecimento musical, o que nos leva a crer na intrínseca convergência: o violão e a vida, ou a vida e o violão?

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Mário. *Preservação da cultura violonística do Ceará - Volume I*. Fortaleza: IOCE, 1986.

\_\_\_\_\_. *Preservação da cultura violonística do Ceará - Volume II*. Fortaleza: IOCE, 1992.

COSTA, Marco Túlio Ferreira. *O violão clube do Ceará: hábitos e formação musical*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza – CE, 2010.

DIÁRIO DO NORDESTE. *O melhor do violão no Ceará*. Caderno 3, p.01. Fortaleza 26 mar. 1992.

FERNANDES, Zenilda Botti. Metodologia pedagógica e suas implicações no contexto escolar. *Docência e Formação de Professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas*. SALES, J. A. M.; BARRETO, M. C.; FARIAS, I. M. S. (Org.) – Fortaleza: Edições UECE, 2009.

FREITAS, Eddy Lincolln, ROGÉRIO, Pedro. **O percurso da prática violonística no Ceará e suas relações com a chegada do ensino de violão nas instituições de Ensino Superior do Estado.** Anais do XXIII Congresso da ANPPOM – Natal – 2013.

Disponível

em:

[http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/ANPPOM2013/Escritos2013/paper/vi  
ew/2256/474](http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/ANPPOM2013/Escritos2013/paper/vi<br/>ew/2256/474) Acesso em: 06 de julho de 2015.

O POVO. **Cearense no IX Seminário Internacional de Violão.** Fortaleza, p.06, 04 ago.1977.

\_\_\_\_\_. **Ceará presente no seminário internacional de violão.** Fortaleza, p.08, 03 jul. 1978.

PHILLIPS, Mark. **Violão para leigos/por Mark Phillips e Jon Chapell;** (tradução: Silvia Fernanda), - Rio de Janeiro: Alta Books, 2012.

PINTO, Henrique. **Iniciação ao violão – Volume II.** São Paulo: Ricordi, 1999

PIRES, Aristóteles de Almeida. **A sonoridade do violão na execução musical: um estudo sobre os seus aspectos formadores e a análise de duas gravações das quatro peças breves de Frank Martin.** Porto Alegre 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do rio Grande do Sul.

Portal do Diário do Nordeste. **O ofício das cordas.** Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/caderno-3/o-oficio-das-cordas-1.318324> Acesso em: 02 de julho de 2015.

### **Cláudio Ferreira Mesquita**

Graduado pelo Curso de Extensão em Música da UFC, Bacharel em Música pela UECE e Especialista em Arte-Educação pela Faculdade 7 de setembro. Leciona no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno Violão Clássico e Popular. Regente do Coral Vozes da UECE. Membro do Grupo de Pesquisa da UECE /IARTEH. <http://lattes.cnpq.br/3788828293515634>



GT: Música

Eixo Temático: Formação do Educador Musical

## O USO DA SONOPLASTIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NÃO ESPECIALISTA DO DF: FERRAMENTA MUSICAL TRANSFORMADORA

Idelvânia Passos de Araújo Oliveira (SEDF e UNB - DF, Brasil)

### RESUMO:

Este trabalho integra projeto de pesquisa, mestrado profissional, e apresenta atividade musical desenvolvida no curso “Vivências com a Musicalização”. Este é promovido pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) e destinado à capacitação de professores da educação básica. O curso em questão vai ao encontro da Lei 11.769/2008 e visa musicalizar professores em serviço por meio de vivências prático-musicais. Especificamente, objetiva fornecer recursos e repertório didático musical que ampliem a experiência direta com a música e desenvolvam o senso crítico em relação à diversidade cultural. A metodologia do curso está baseada em quatro eixos temáticos: 1) pesquisa de sons e construção de objetos sonoros; 2) apreciação de filmes, vídeos e músicas; 3) diálogo com a literatura; 4) elaboração do produto sonoplastia. A proposta pedagógica se fundamenta na legislação (2006, 1996; BRASÍLIA, 2014), em autores que discutem a formação docente (GARCIA, 1999; ANDRÉ, 2010; IMBERNÓM, 2011; NÓVOA, 1992) e na didática musical contemporânea (AKOSCHKY, 1988; SCHAFFER 1991; 2001). Para esta comunicação, foram analisados os relatos dos alunos, seus vídeos produzidos nas aulas, bem como seus produtos musicais. A análise possibilitou a constatação de mudanças na musicalidade dos educadores e em suas concepções em relação à inserção da música nas atividades docentes. Suas reflexões sobre a prática agregam novas experiências e saberes que contribuem para a avaliação do curso atual e para a reformulação de cursos posteriores.

**Palavras chave:** Formação Continuada; Vivências Musicais; Sonoplastia

### ABSTRACT

*This article is part of a research project, master's degree, and introduces musical activity developed in the teacher education course named "Vivências com a Musicalização". It is promoted by Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), which is a department of the Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) and*

*designed for empowerment of basic education. This musical training has been supported by the Law 11.769 / 2008 and aims to develop the musicality of the in-service teachers through practical musical experiences. Specifically, it provides resources and educational musical repertoire, which expands the direct experience with music and develops critical thinking in relation to cultural diversity. The course's methodology is based on four themes: 1) Sound research and construction of sound objects; 2) appraising movies, videos and music; 3) dialogue with the literature; 4) make the product: "soundscape". The pedagogical proposal is grounded on legislation (BRASIL, 1996; 2006; BRASÍLIA, 2014), authors who discuss the teacher education (GARCIA, 1999; ANDRÉ, 2010; IMBERNÓM, 2011; NÓVOA, 1992) and contemporary music teaching didactic (AKOSCHKY, 1988; SCHAFER 1991; 2001). For this communication, were analyzed three aspects: the students' reports, their videos of given lessons and their musical products. These aspects made it possible to evidence changes in the conceptions of educators, regarding the inclusion of music in their activities and in their musicality. His reflections on the practice add new experiences and knowledge that contribute to the course evaluation and reformulation of new courses.*

**Keywords:** Lifelong Education; Musical Experiences; Soundscape

## Introdução

A inserção da música no currículo das escolas públicas no Distrito Federal tem sido um desafio político e educacional. Soma-se a esse fato, a ausência de professores especialistas na região e nas escolas de Ensino Fundamental, onde predomina a regência por não especialistas. Tal situação tem gerado uma preocupação com a qualificação dos professores não especialistas.

Essa carência significativa de especialistas para atuar nas escolas da rede pública, tem sido identificada em estudos, tais como os de Penna (2002, 2003, 2008), Beineke (2004), Santos (2005), Fonterrada (2007), e se justifica, na visão de Sobreira (2008), por "salários desestimulantes, dificuldades impostas pela prática diária e falta de estrutura física adequada para as aulas de música" (p.50).

Por outro lado, nota-se o aumento significativo de espaços destinados à formação de professores unidocentes, em virtude da carência de profissionais especialistas em música que supram as necessidades das escolas no Brasil (GARBOSA; OESTERREICH, 2014).

Esse cenário induz ao desenvolvimento de atividades musicais pelos unidocentes<sup>1</sup>, porém esses profissionais, em sua formação acadêmica, frequentemente recebem uma formação específica deficitária, geralmente incapaz de capacitá-los para a atuação com a música (FIGUEIREDO, 2005).

É relevante destacar que essa formação não substitui o especialista musical na educação básica mas, como destaca Bellochio e Werle (2009), gera parceria e colaboração: "[o unidocente] terá possibilidades potenciais de somar ao trabalho desse e dar continuidade às atividades musicais que o especialista realiza no tempo de sua docência em sala de aula nesses níveis de ensino" (p. 34). Figueiredo comunga da mesma concepção formativa ao afirmar que:

Professores especialistas e generalistas poderiam ser preparados para entender a escola nas suas múltiplas perspectivas. Um profissional não substituirá o outro. É preciso que se busque mais

---

<sup>1</sup> Profissional "[...] responsável pela educação de crianças numa perspectiva integradora, evitando fragmentações curriculares" (FIGUEIREDO, 2004, p.55).



ações que propiciem o desenvolvimento de uma escola integrada, interdisciplinar, onde cada profissional desempenha um papel único e relevante na formação escolar (FIGUEIREDO, 2004, p. 60).

De acordo com essa visão, Imbernón (2011) acrescenta que educadores necessitam compreender seus contextos educacionais com os colegas, desenvolvendo assim, as capacidades relacionais e de troca e não de receitas didáticas.

Após a homologação de Lei 11.769 de agosto de 2008, a demanda por profissionais para atuar com a música na Educação Básica ficou mais urgente e, a formação do professor não especialista mais necessária. Ciente dessa situação e motivada para contribuir com as mudanças, tenho proposto e desenvolvido, desde 2011, um curso de formação continuada para professores em serviço, não especialistas, com a expectativa de contribuir com os processos de formação contínua para maior qualidade das suas ações pedagógicas.

O curso, intitulado “Vivências com a Musicalização”, é promovido pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE)<sup>2</sup> e, neste ano, a carga horária está distribuída da seguinte forma: 78 (setenta e oito) horas presenciais, 60 (sessenta) horas indiretas e 42 (quarenta e duas) horas no ambiente virtual, totalizando 180 (cento e oitenta) horas. Os encontros são semanais, com 3 (três) horas de duração. O público alvo são professores de diversas especialidades e níveis de atuação, daí o uso da terminologia “não especialista”.

Ciente de que muitos dos participantes do curso não tiveram oportunidade de desenvolver sua musicalidade em sua formação docente, o curso busca, durante todo o processo, aproximá-los do conhecimento musical sistematizado e de sua organização para o ensino. Desta forma, musicalizar professores não especialistas, significa, além de oferecer ferramentas que aflorem e aprimorem a musicalidade intrínseca, também instrumentalizá-los para que possam, dentro de suas possibilidades musicais, atuar com a música.

Penna (1990) e Kraemer (2000), acreditam que o papel da música na educação vai além dos limites da formação musical, e seu ensino, deve ser aplicado em “atividades musicais lúdicas, funcionais” e trabalhado “[...] de modo aberto e criativo, com o objetivo principal de desenvolver as capacidades humanas” (KOELLREUTTER, apud BRITO, 2001).

Essa é a proposta do curso “Vivências com a Musicalização”, em que é estimulada a troca de experiências e a socialização dos desafios, soluções e sucessos. Centrado em diferentes situações, o plano de curso apresenta dentre os eixos temáticos, a sonoplastia como um recurso didático e de formação musical, foco nesta comunicação.

### **Princípios Norteadores do Projeto**

A proposta pedagógica do presente trabalho, se fundamenta na legislação, em autores que discutem a formação docente e na didática musical contemporânea.

A legislação vigente ampara e valoriza o aperfeiçoamento dos profissionais da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, por exemplo, estabelece em seu art. 67 que:

---

<sup>2</sup> Subsecretaria da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF), responsável por promover a formação continuada para professores em serviço nas escolas públicas do Distrito Federal.

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (LDB, s/p, 1996).

A mesma lei, estabelece ainda, no segundo parágrafo do art. 26 que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)”; e em seu sexto parágrafo que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)” (LDB, 1996).

De acordo com as orientações gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, “o desafio de se implementar uma educação de qualidade não pode ser enfrentado sem que os profissionais da educação tenham uma formação de qualidade, tanto inicial quanto continuada...” (SEB/MEC, 2006, p.20). Salienta-se que, um de seus objetivos é “contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos” (p. 22).

No Distrito Federal, a normatização do ensino da música no Currículo da Educação Básica segue a tendência para o atendimento da Lei 11.769/2008, conforme se observa:

O Secretário de Educação do Distrito Federal, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Decreto nº 31.195, de 21 de dezembro de 2009 e, [...]: considerando que o Decreto 34.267, de 09 de abril de 2013, dispõe que o Ensino de Música deve ser ensino complementar na educação básica da rede pública de ensino do Distrito Federal, [...]; considerando a Lei 11.769, em especial o art. 3º, de 18 de agosto de 2008, que altera o art. 26 da LDB, que dispõe sobre a Obrigatoriedade do Ensino de Música na Educação Básica e o prazo de 03 anos, a contar daquela data, para sua aplicação efetiva; [...] (BRASÍLIA, DODF, p. 12, 2014), resolve por meio da Portaria nº 132 de 09 de junho de 2014:

Art. 1º Normatizar o Ensino de Música na Educação Básica da rede de ensino público do Distrito Federal.

Art. 2º Os professores pedagogos, de Música e os de Arte deverão desenvolver o ensino de música em sala de aula, mediante formação continuada, em consonância com o Currículo da Educação Básica do Distrito Federal.

Art. 3º O Ensino de Música, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, será ministrado pelos professores pedagogos, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio pelos professores de Arte ou Música [...] (DODF, p. 12, 2014).

Diante do exposto, a formação musical promovida pelo curso “Vivências com a Musicalização” encontra-se amparada legalmente e cumpre com as determinações legais, assumidas pela Secretaria de Educação do DF.

Em relação à formação profissional, é importante destacar que o envolvimento dos professores no curso é fundamental não apenas para sua

autoestima e desenvolvimento pessoal mas, também, para reestruturação e transformação do seu trabalho por meio do processo de reflexão sobre a prática. Como destaca Nóvoa, a formação significativa envolve um processo contínuo de concientização da ação docente e de desenvolvimento da identidade. Em suas palavras:

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992 p.25).

Nessa mesma perspectiva, André (2010), enfatiza a formação docente como um processo de mudança e transformação que deve ser pensada como “[...] um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula” (p.17).

A ideia de continuidade e busca permanente pela aprendizagem ao longo da vida já era discutida por Freire (2014) ao apresentar o conceito de “inacabamento do ser”, ou seja, o homem é um ser inconcluso e a formação profissional integra essa necessidade de continuar aprendendo. A formação docente é contínua, na dimensão pessoal e profissional, pois nos reconhecemos como seres inacabados em quem a curiosidade “se torna fundante da produção do conhecimento” (FREIRE, 2014, p. 54).

O conceito de formação docente defendido pelos autores demonstra que a complexidade e o dinamismo do trabalho docente exigem a formação contínua do professor. No caso dos educadores não especialistas em música, a formação musical é essencial para que se sintam capazes de trabalhar com a música, pois, como alerta Figueiredo (2004), esses professores precisam adquirir confiança, habilidade e incorporar o conhecimento musical a sua identidade profissional. Em suas palavras:

[...] não se sentem confiantes para aplicar questões artísticas e musicais por se considerarem desprovidos de talento para tal. Essa situação coloca a música e também as outras artes como pertencentes a um tipo exclusivo de conhecimento humano, acessível apenas para um número restrito de pessoas que nascem com os dons necessários para usufruir dessa condição (FIGUEIREDO, 2004, p. 56).

As concepções de talento e dom não ajudam no processo de formação e devem ser desconstruídas. Portanto, o curso “Vivências com a Musicalização”, visa musicalizar esses professores proporcionando-lhes uma formação musical e pedagógico-musical, em que os saberes são compartilhados e as vivências e conhecimentos prévios e individuais são valorizados em situações dialógicas. Nessa formação, as questões da prática docente são problematizadas, discutidas e novas propostas para a sala de aula são desenvolvidas. É importante ressaltar que a formação em serviço não pode se restringir a receitas de “dar aulas”, mas precisa incluir momentos para o “trabalho de pensar o trabalho” (NÓVOA, 1991).

Nesse sentido, o tema “sonoplastia”, ao mesmo tempo que, desperta para o pensar crítico e criativo, convida à inovação metodológica. Porém, ao versar sobre professores não especialistas, é necessário traçar um desenho metodológico considerando as possibilidades e limites de atuação com o tema.

A exploração e classificação dos sons de fontes sonoras diversas, inclusive do som ambiental, foram ferramentas e recursos indispensáveis para nosso trabalho e esteve em consonância com o terceiro objetivo dentre os objetivos gerais dos PCNs-Arte: “Pesquisar, explorar, improvisar, compor e interpretar sons de diversas naturezas e procedências” (PCN-Arte-II, p.81).

Nessa perspectiva, Schafer (2001), destaca que:

Com a acústica e a psico-acústica aprenderemos a respeito das propriedades físicas do som e do modo pelo qual este é interpretado pelo cérebro humano. Com a sociedade aprenderemos como o homem se comporta com os sons e de que maneira estes afetam e modificam o seu comportamento. Com as artes, e particularmente com a música, aprenderemos de que modo o homem cria paisagens sonoras ideais para aquela outra vida que é a da imaginação e da reflexão psíquica (SCHAFER, 2001, p.18).

Convivemos diariamente com diversas experiências relacionadas ao som. Akoschky (1988), considera que, alguns sons são agradáveis, outros não; alguns interferem em nossas emoções (música mais romântica ou barulhenta...); outros nos transmitem mensagens (filmes de terror ou de suspense...); nos induzem a reações (susto ou relaxamento...); nos despertam a atenção (buzinas de carros, sirenes de bombeiros...) e nos tranquilizam. Ou seja, o som nesses exemplos, funciona como um estímulo em si mesmo, por tudo que nos provoca por sua qualidade de altura, duração, intensidade e timbre.

Na concepção da autora, as estruturas musicais tradicionais predominaram durante anos, mas a produção musical do século XX e as diferentes correntes de exploração sonora ampliaram a riqueza e a diversidade dos recursos musicais e seus valores estéticos. Essa nova estética, obrigou o educador musical a “olhar para trás” e rever suas estratégias pedagógicas e seus recursos didáticos para incorporar a “nova música” em sua prática docente.

Schafer (2001), comunga do mesmo pensamento que a autora e argumenta que, no decorrer do século XX, as definições sobre música, foram se anulando com as transformações, expansão e inserção de sons sem altura definida, sons ambientais, sons elétricos. Em suas palavras, nos dias atuais, “todos os sons fazem parte de um campo contínuo de possibilidades, que pertence ao domínio compreensivo da música. Eis a nova orquestra: o universo sonoro! E os músicos: qualquer um e qualquer coisa que soe!” (SCHAFER, 2001, p. 20).

Akoschky (1988) acredita ainda que, por ampliar os canais de percepção humana, o trabalho com exploração e percepção de acontecimentos do cotidiano como, passos, uma porta que se fecha, um grito... deveria receber mais ênfase pelos educadores musicais.

O despertar para essa abordagem sonora por meio de práticas musicais, pode ainda, contribuir para que “a comunidade escolar perceba o aumento indiscriminado do ruído ambiental, com trágicas consequências para a saúde e o bem estar do ser humano, e dos meios de combater a poluição sonora” (FONTERRADA, 2005, p. 216).

Segundo Shafer, na música tradicional de concerto, o “ruído é qualquer som que interfere. É o destruidor do que queremos ouvir” é o “desembrulhar balas do celofane durante Beethoven” (SCHAFER, 1991 p.68-69). Contudo, na música contemporânea, o ruído é elemento expressivo e está repleto de significados. Essa nova forma de “olhar” os sons e a música, apontados por músicos e educadores musicais contemporâneos, traça um caminho metodológico repleto de novas possibilidades para a produção musical, abrindo um espaço relevante para o trabalho com a sonoplastia.

### **Procedimentos Metodológicos com o tema “Sonoplastia”**

A metodologia da atividade Sonoplastia se baseia em quatro eixos temáticos: 1) pesquisa de sons e construção de objetos sonoros; 2) apreciação de filmes, vídeos e músicas; 3) diálogo com a literatura; 4) elaboração do produto sonoplastia.

O projeto mobilizou conhecimentos de diferentes áreas, abrangendo, desde a compreensão do conceito de sonoplastia - por meio de filmes, vídeos de grupos instrumentais que utilizam instrumentos produzidos com materiais alternativos, atividades práticas com histórias sonorizadas - como, pesquisa sonora, confecção de objetos sonoros e instrumentos, gravação por meio de celulares, mixagens de gravações do meio ambiente via *Audacity*<sup>3</sup>, socialização de novas descobertas por meio do *WhatsApp*, criação, expressão e reflexão por meio dos produtos musicais elaborados.

Na primeira etapa do trabalho, os professores apreciaram músicas descritivas que provocaram a imaginação de cenas do cotidiano ou de animais (AKOSCHKY; s/d; MATTHIAS, 2014). Essa etapa visou a contextualização e a construção de ideias para a realização de um trabalho transformador com o tema proposto. Logo depois, foi proposta uma pesquisa sonora com sons da natureza, materiais industrializados, ferramentas do uso diário - de casa, da sala de aula ou qualquer outro ambiente. Um saco de objetos sonoros foi formado para o reconhecimento dos sons produzidos e atividades de percepção e escuta atenta foram desenvolvidas. Uma apostila confeccionada por mim com fotos, instruções, e referência ao link “Violão Tambor” (VASCONCELOS, s/d), sobre construção de instrumentos, foi encaminhada ao grupo, via e-mail.

Na sala de aula, apreciamos o filme “Vermelho como o Céu” (BORTONE; MAZZOCCA, 2006), história verdadeira sobre um produtor de filmes italianos que, quando criança, sofre um acidente e perde a visão: o seu mundo passa a ser o mundo sonoro e, assim, desperta sua musicalidade por meio da exploração dos sons. Analisamos e discutimos o filme de forma reflexiva. Como atividade de horas indiretas, foi indicado a apreciação do vídeo “Doc Bahia Smetak” (BERTA, 2010), onde apresenta Walter Smetak, músico, poeta, compositor, professor e construtor de instrumentos musicais.

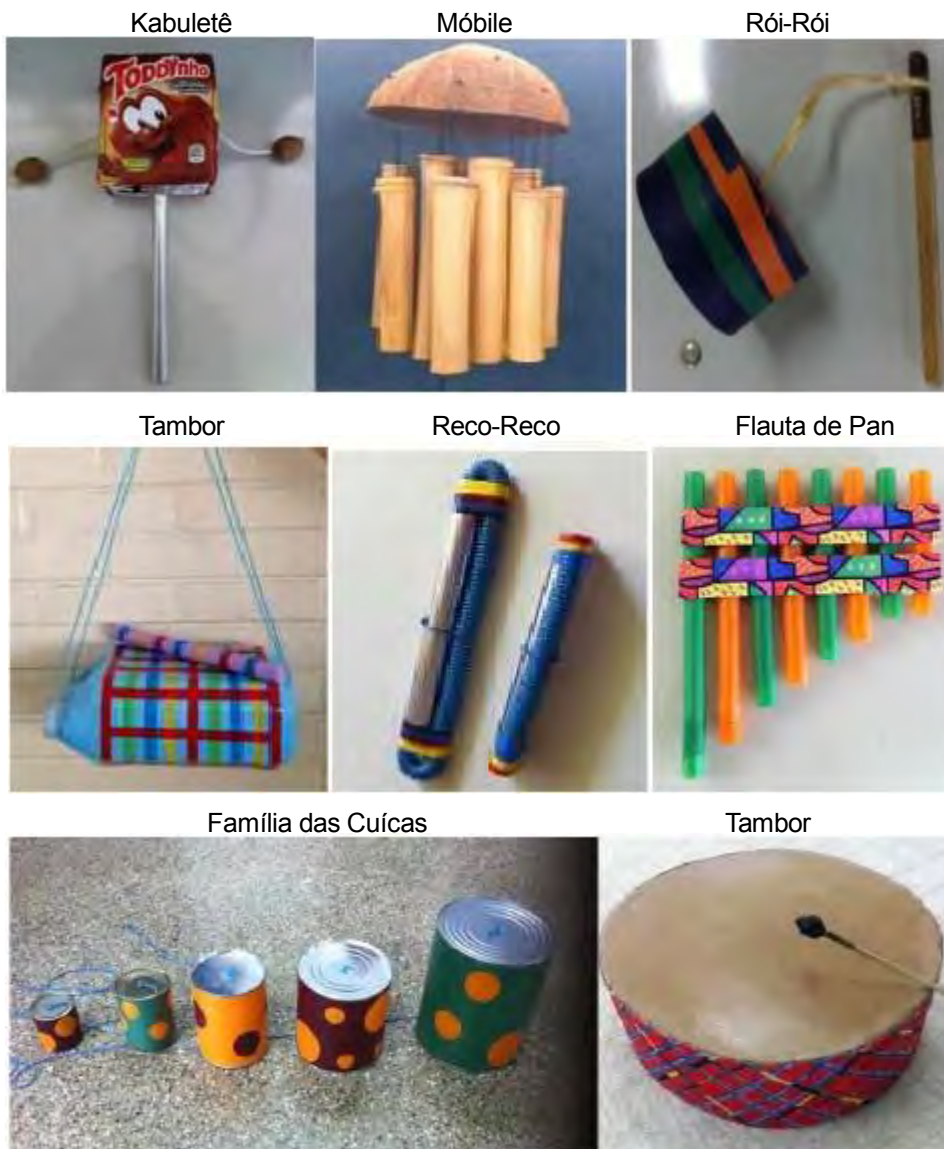
Segundo Garcia (2013), Smetak é um inovador e:

[o compositor] abre uma nova perspectiva musical a partir de 1970, ao demonstrar a possibilidade de realização musical com instrumentos musicais confeccionados a partir de materiais alternativos, bem diferentes daqueles usualmente concebidos como instrumentos musicais” (GARCIA, 2013, p.20).

<sup>3</sup> Programa que disponibiliza ferramentas para produzir alterações sonoras em uma gravação.

Na segunda etapa do projeto, introduzimos o manuseio dos objetos e instrumentos confeccionados pelos educadores na execução musical e na sonorização de histórias. Dentre eles, foram construídos idiofones, membranofones e aerofones como os exemplos da figura 1:

Figura1: Imagens com exemplos de instrumentos musicais



Fotografia de Idelvânia Passos de A. Oliveira  
**Fonte: Curso “Vivências com a Musicalização”.**

Novos vídeos foram apreciados, uns em aula e, outros, em casa (PATUBATÊ, 2009; STOMP, 2007; UAKT, 2011; PASCOAL, 2006; FREE, 2007). Da apreciação passamos para a “limpeza dos ouvidos”<sup>4</sup>, temática associada aos “Jogos para a estimulação da inteligência musical” (ANTUNES, 2013).

<sup>4</sup> Terminologia usada por Schafer (1991, p. 67-118), visando levar seus alunos a notarem sons até então despercebidos por eles.

O texto “Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas” (WERLE, 2011), foi proposto para reflexão e a apreciação de “Cuadros Sonoros” (JOAQUINTIZIANO2, 2011), possibilitou introduzir as paisagens sonoras – proposta educacional fundamentada em R. Murray Schafer, educador musical canadense.

Na última etapa do projeto, foram sugeridos temas para sonorização em grupo, com o objetivo de realizar uma performance em tempo real. As temáticas apresentadas foram: 1) narrar e sonorizar uma história; 2) sonorizar um evento para ser apreciado, desvendado e representado pelos outros grupos; 3) criar e apresentar uma rádio novela; 4) sonorizar um filme mudo; 5) executar três sonorizações para que os ouvintes descubram onde se passaram as ações; 6) pesquisar sons tecnológicos e apresentá-los ao grupo em forma de jogo; 7) gravar uma sequência de sons ambientes e criar uma máquina sonora utilizando o corpo.

Os professores formaram seus grupos, escolheram os seus temas e tiveram liberdade para trabalhar novos enfoques ou adaptações das propostas. O espaço de tempo destinado à elaboração e apresentação da *performance* foi de duas semanas. As aulas seguiram com atividades práticas, dentre elas, também referentes ao tema, com novas apreciações de vídeos e CDs (BEDRAN, s/d; MURK, 2013; FOLEY, 2013). O produto musical foi apresentado em sala de aula com a participação e reflexão de todos os envolvidos no projeto. Suas criações foram socializadas via e-mail (relatório descritivo) e via *WhatsApp* (vídeo da *performance*). O projeto com a sonoplastia teve uma duração de oito encontros, incluindo as apresentações finais.

### **A Sonoplastia na Pedagogia de Projetos: Resultados e Análise**

A proposta da atividade “sonoplastia” foi motivada, inicialmente, por aprendizagens adquiridas como aluna do professor Koellreutter, durante minha formação inicial. O professor orientava seus alunos a ampliar os materiais e meios para o fazer musical e “buscar” som em tudo o que podia soar (utensílios de cozinha, sucatas, natureza...) e “instrumentos de outros povos, àqueles construídos pelas crianças ou jovens, além, obviamente, do contato com os instrumentos musicais tradicionais e os novos meios tecnológicos (BRITO, 2001, p.40).

O segundo motivo se baseia na minha prática docente, com projetos interdisciplinares em uma escola “modelo”<sup>5</sup> de São Paulo. Essa experiência me estimulou a incluir o tema “sonoplastia” no plano de curso de formação continuada para professores não especialistas, com o intuito de inovar o trabalho e instigá-los a inserir a música nas suas práticas docentes. O projeto fomentou a transversalidade ao suscitar questões prementes como reciclagem, meio ambiente, “o trabalho dos catadores de lixo”, ruído, poluição sonora, diversidade cultural, consumo, criatividade, profissões, arte contemporânea, etc. e gerou uma aprendizagem advinda da própria realidade, transformando hábitos, percepções e crenças presentes na vida cotidiana dos professores em formação.

A concepção de aprendizagem por projetos se baseia numa crítica ao currículo fragmentado em disciplinas, onde conteúdos e professores não dialogam e enfatizam uma prática que, de acordo com Imbernón (2011), não possibilita desenvolver competências transversais. Para esse autor:

---

<sup>5</sup> Considero escola “modelo” porque naquela época (1987 a 2004), além da proposta estar fundamentada numa pedagogia de projetos, todas as artes compunham o programa curricular da escola.

A fragmentação profissional e curricular não é unicamente uma consequência de políticas curriculares e de um conceito do conhecimento e do currículo, vai além, já que é um conceito determinado, uma ideologia, da forma de aprender os saberes nos diversos contextos que conformam a realidade social rompendo a unidade pedagógica interna com respeito aos conteúdos, separando teoria-prática, com um predomínio do ensino de fatos e aumentando a distância entre o saber escolar e o cotidiano. É uma forma de ver o mundo (IMBERNÓN, 2011, p. 29).

De acordo com a concepção de Imbernón (2011), a fragmentação profissional e curricular herdada, geralmente, da formação inicial, gera aprendizagem de conteúdos isolados e não fomenta a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento. Segundo o autor, a disciplina “...não pode ser nunca uma finalidade educativa em si mesmo”, pois além deste conhecimento especializado, professores “...necessitam de outros elementos para provocar a aprendizagem em seus alunos” (p.30-31).

Na educação musical, Kraemer (2000) também defende o diálogo da área de educação musical com outras áreas do conhecimento. Para ele, os “processos de apropriação e transmissão da música necessitam de reflexões em relação às implicações músico-históricas, estético-musicais, psicológico-musicais, sociológico-musicais, etnomusicológicas, teórico-musicais e acústicas” (p. 58).

Deste modo, podemos entender a metodologia de projetos como um recurso didático para a superação da fragmentação disciplinar e da dicotomia entre ensino e pesquisa, possibilitando propostas holísticas e interdisciplinares, ou como sugere Imbernón (2011), “desenhar e desenvolver o currículo mediante uma organização em centros de interesse, em problemas ou em projetos de trabalho multidisciplinar, ou mediante metodologias similares” (p. 33).

A prática interdisciplinar é uma realidade na atuação de professores do ensino fundamental I e também uma exigência curricular do DF em que as escolas tem carga horária destinada a projetos interdisciplinares.

Dispostos a inserir atividades musicais em seu contexto de trabalho de forma interdisciplinar, os professores esperam que o curso seja um provedor de “receitas”. Contudo, ao longo da formação, eles se conscientizam que mais do que isso, o curso os faz refletir sobre suas concepções quanto ao “fazer musical”, e trabalha ferramentas e recursos que os possibilitem “adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação...” (GARCIA, 1999, p.26).

Apesar de se tratar de uma formação de adultos, o curso prioriza as atividades práticas e lúdicas. O trabalho desenvolvido com a sonoplastia seguiu essa metodologia e possibilitou aos professores aflorar percepções e desenvolver esquemas de apreensão da linguagem musical. Provocou a quebra de paradigmas e crenças quanto à prática musical no contexto da educação básica e rompeu com um modelo centrado na teoria, na técnica e no talento. Também apresentou alternativas pedagógicas além do “canto” - prática musical valorizada historicamente como única possibilidade de educação musical escolar.

A experiência com a sonoplastia, relatada por uma cursista, aponta a relevância da atividade para sua formação profissional:



Contei uma história para minhas crianças usando objetos sonoros para fazer a sonoplastia. Escondi os objetos para que os deixassem viajar na imaginação. Foi emocionante ver os olhinhos deles brilhando... A exploração de sons vivenciadas no curso enriqueceu meu trabalho porque eu só dava ênfase na história contada, sem perceber como os sons enriqueceriam o trabalho em sala (professora Cândida, 2014).

Nota-se que as experiências no curso são mobilizadas na sala de aula e a professora aprende em serviço.

Por outro lado, o envolvimento com o fazer musical contagia também o cotidiano dos professores que tornam-se modelo e referência. Paula relata sua experiência em família: “meus filhos vivem batendo panelas e colheres depois que me viram procurar sons para o curso” (professora Paula, 2014). As vivências despertam a curiosidade de pesquisa por novos vídeos, socializados via *WhatsApp*.

As mídias se tornam ferramentas indispensáveis para a aprendizagem, devido ao material disponível para consulta, para apreciação e para familiarização com o tema. As transformações tecnológicas, de acordo com Souza:

[...] configuraram novas formas de aprender e ensinar música presentes na educação musical contemporânea. As tecnologias possibilitam a vivência simultânea de sons, imagens e textos. Novas conexões tornaram-se possíveis, produzindo diferentes sociabilidades (SOUZA, 2009, p. 8).

Contudo, a tecnologia ainda é um elemento novo a ser apropriado. O *Audacity*, por exemplo, não foi bem recebido por alguns professores, o que vai ao encontro de Imbernón (2010), ao alertar sobre a resistência de uma geração de educadores para aceitar as mudanças sociais e tecnológicas e adotar outras formas de ensinar.

O projeto exploratório com sons permitiu que os professores conhecessem o universo da música contemporânea de concerto. Além disso, ele proporcionou a vivência de novos temas como o “Registro Sonoro” desenvolvido por Schafer. Esse tema implicou em novas reflexões sobre a riqueza expressiva dos registros alternativos dos sons. De acordo com França (2010), podemos encontrar uma forma de expressão gráfica nas próprias garatuhas das crianças, pois os sons remetem-nos a formas visuais e vice-versa [...]. Registrar objetos sonoros, sons eletrônicos, sons de máquinas, do meio ambiente, do corpo e do cotidiano nos possibilitou sonorizar quadros de Miró e Kandinsky e integrar a música às artes visuais.

Ampliar as formas de registros da música possibilita que o aluno observe a relação entre som e imagem e busque outras soluções para organizar ideias musicais. O registro gráfico da paisagem sonora complementou o projeto de sonoplastia e trouxe novos recursos pedagógico-musicais para os professores em formação.

### **O Projeto com Sonoplastia: Considerações Finais**

A presente comunicação apresentou uma das atividades do curso de formação continuada Vivências com a Musicalização para professores especialistas e não especialistas em música. As experiências formativas do curso, a cada ano,

são ampliadas e ganham uma “nova roupagem,” possibilitando maior abrangência e reconhecimento profissional. O meu aprendizado como professora formadora é também contínuo.

O curso possibilita a construção coletiva de conhecimentos, principalmente no desenvolvimento de habilidades musicais e pedagógico-musicais, área do conhecimento considerada elitista e inata.

Concluiu-se que, o projeto com a sonoplastia, torna viável uma prática musical em sala de aula que dispensa recursos materiais, onde a experimentação, a criação, a apreciação e a performance são ações primordiais para o fazer musical. Destaca-se, entretanto, o desejo dos professores por uma aprendizagem musical “real” focada no domínio de um instrumento musical.

No curso, os profissionais percebem que são musicais o que os qualifica para o ensino e a aprendizagem musical. Contudo, a incorporação das mídias e das tecnologias é um desafio a ser conquistado.

A formação durante o curso é tão rica que o planejamento é avaliado e reelaborado continuamente para se adequar ao perfil dos alunos. Assim, as ideias, as experiências, as intervenções e os conhecimentos dos professores são socializados. As reflexões sobre a prática geradas durante o desenvolvimento do projeto agregam novas experiências e saberes que contribuem para a avaliação do curso atual e para a reformulação de cursos posteriores.

Creio que esse tipo de formação é relevante para que os professores ampliem seus saberes docentes, reflitam sobre sua prática e incorporem a música em sua sala de aula.

### Referências bibliográficas

AKOSCHKY, Judith. *Cotidiáfonos: instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Buenos Aires: Ricordi, 1988.

\_\_\_\_\_. *Ruidos e Ruiditos: Música para los más chiquitos*. Vol. 1 e 2. CD-ROM.

ANDRÉ, Marli. *Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos*. Educação. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BERTA, Marise. *Doc Bahia Smetak*. 2010

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aF6bcOpwu0I>. Acesso em: 16. nov. 2014.

BELLOCHIO, Cláudia R.; WERLE, Kelly. A produção científica focalizada na relação professores não especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da ABEM. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 22, p. 29-39, set. 2009.

BEDRAN, Bia. *Bia Canta e Conta*. Vol. 1 e 2. CD-ROM.

BEINEKE, V. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 35-41, mar. 2004.

BORTONE, Cristiano; MAZZOCCA, Daniele. *Vermelho como o Céu*. Oriza, 2006.

Disponível em: <http://youtu.be/yvd9R30hNqk>. Acesso em: 23 agosto 2014.

BRASIL. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: Orientações Gerais*. Brasília, junho 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf). Acesso: 10 de fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 25 jul.2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, 20 de dez. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso: 25 jul. 2015.

BRASÍLIA. PORTARIA Nº 132 de 09 de Junho de 2014. *Diário Oficial*. Distrito Federal, p. 12. Disponível em: [http://www.tc.df.gov.br/SINJ//BaixarArquivoDiario.aspx?id\\_file=f04a9d6e-c222-3804-81a0-d9b4ccff70b](http://www.tc.df.gov.br/SINJ//BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=f04a9d6e-c222-3804-81a0-d9b4ccff70b). Acesso em: 20 mar. 2015.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação Musical nos Anos Iniciais da Escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.

\_\_\_\_\_. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. *De tramas e fios: Um ensino sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2005.

\_\_\_\_\_. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 18, p. 35-44, out. 2007.

FOLEY Artist Caoimhe Doyle. *Demonstrates movie sound effects*. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GrbgY6ajTgo>. Acesso em: 16 nov. 2014.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical. *Música na Educação Básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREE Range V. *Beer bottle symphony orchestra*. 2007. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pUru7nSyKxQ>. Acesso em: 26 abril 2014. GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Barcelona: Porto, 1999.

GARCIA, Daniele Munhoz. *Som e vida após a lata: construção de instrumentos musicais com material alternativo*. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.

GARBOSA, Luciane W. F.; OESTERREICH, Frankiele. A História da Disciplina de Música no Curso de Pedagogia da UFSM. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane W. F. (orgs.). *Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. 1ª ed., p. 89-116. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Continuada de Professores*. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. *Escola, formação de professores e qualidade do ensino*. Trad. Ricardo Pérez Banega. Pinhais: Melo, 2011.

JOAQUINTIZIANO2. “*Cuadros Sonoros de Pinturas Expresionistas*”. 2011. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=L7eZO06bmM>. Acesso em: 15 nov. 2014.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*, ano 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.

MURK hd. *Most popular sound effects*. You Tube Br, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LmUiW5KZqjU>. Acesso em: 14 nov. 2014.

NÓVOA, António, coord. *Formação de Professores e Profissão Docente*. Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33  
Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso: 20 abr. 2015, 19:13h.

\_\_\_\_\_. O Passado e o Presente dos Professores. In: *Profissão Professor* (Org.). Lisboa: Porto, p. 9-32, 1991.

PATUBATÊ, Grupo. *Transforma lixo em música – DF TV*, 2009.  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xzOKwF9t1bA>. Acesso em: 07 set. de 2014.

PASCOAL Hermeto. *Música na Lagoa*. 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=06Qm-Z5OsHw>. Acesso em: 31 ago. de 2014.

PENNA, Maura. *Reavaliações e Buscas em Musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 7 - 19, set. 2002.

\_\_\_\_\_. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 9, p. 71-80, set. 2003.

\_\_\_\_\_. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 19, p. 57-64, mar. 2008.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante – Trad. Marisa T. de O. Fonterrada, e Magda R.G. da Silva, Maria Lúcia Pascoal*. São Paulo: Unesp, 1991.

\_\_\_\_\_. *A Afinação do Mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. Trad. Marisa T. Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2001.

SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. (Coleção Músicas) – 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MATTHIAS. Sound Effects In Real Life/2. You Tube Br, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OK2BF5GIPFs>. Acesso em: 14 nov. 2014.

SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 49-56, mar. 2005.

SOBREIRA, Sílvia. *Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas*. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 20, p.45-52, set. 2008.

STOMP. *Stomp Out Loud*. 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=US7c9ASVfNc>. Acesso em: 31 agosto de 2014.

UAKTI. *O Trenzinho do Caipira*. 2011. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=f\\_J4A7RNg2g](https://www.youtube.com/watch?v=f_J4A7RNg2g). Acesso: 07 set. 2014.

VASCONCELOS, Júlio. *Violão Tambor*. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/violaotambor/videos>. Acesso em: 02 maio 2015.

WERLE, Kelly. Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas. *Revista Música na Educação Básica - ABEM*, Porto Alegre, n..3, v. 3, p. 84-95, set. 2011.

### **Idelvânia Passos de Araújo Oliveira**

Mestranda do Prof-Artes - Universidade de Brasília - UNB. Especialista em Educação Musical. Graduada em Educação Artística com habilitação em música. Técnica em Musicografia Digital, Flauta Doce e Piano. Atuou na Educação Básica em São Paulo e na Escola de Música de Brasília . Atua como formadora de professores, não especialistas em música, atuantes na rede pública do DF. <http://lattes.cnpq.br/5237886455290237>.



GT: Música

Eixo Temático: Música na Educação Superior: ensinar e aprender

**“ARTE-EDUCAÇÃO: DA UNIVERSIDADE À ESCOLA”  
ENSINO E PRÁTICA DE EXPRESSÕES  
ARTÍSTICAS NA MÚSICA E NA PEDAGOGIA<sup>1</sup>**

Rita de Cássia de Almeida Santos  
UFPE, Pernambuco, Brasil  
Fernanda Maria Santos Albuquerque  
UFPE, Pernambuco, Brasil  
Coordenadora: Profa. Dra. Eliana Ismael  
UFPE, Pernambuco, Brasil

**RESUMO:**

*Apresenta um relato de experiências no Ensino Coletivo de Violão e de Musicalidade envolvendo tecnologias da informática. Os cursos representam a Música enquanto linguagem artística componente do Projeto de Extensão: Arte/educação: da Universidade a Escola, desenvolvido ao longo do ano em curso, financiado pelo MEC-SESU/2015. O referido projeto realiza-se na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em seu Centro Acadêmico do Agreste (CAA), e é voltado para estudantes de graduação e para a comunidade externa à Universidade. São oferecidos mini-cursos nas áreas de Música, Artes Visuais, Dança e Teatro, com o objetivo geral de contribuir na compreensão das expressões de arte e na formação de jovens estudantes e docentes que atuam ou atuarão na rede de ensino público de Caruaru, além de contribuir com a formação artística-cultural da comunidade acadêmica em geral. Assim, o público alvo é composto de estudantes de graduação do Centro Agreste e docentes de ensino básico em atividade na cidade de Caruaru e cidades circunvizinhas no estado de Pernambuco. Em seu terceiro ano de realização, esse projeto de Extensão atrai e proporciona novos olhares ao ensino de arte na contemporaneidade. Das várias vivências percorridas nos cursos realizados, ressaltaremos neste trabalho apenas as experiências decorrentes dos cursos ofertados nas áreas específicas do ensino de violão e do ensino integrado da música à tecnologia voltados para a educação básica,*

<sup>1</sup>Ao professor Paulo David de Amorim Braga, idealizador deste projeto de extensão, agradecemos a oportunidade e a confiança de partilhar esta experiência e dar-lhe os créditos pela produção deste trabalho.

com a pretensão de fomentar reflexões aprofundadas e práticas alternativas para os/as participantes .

**Palavras-chave:** ensino; música; tecnologia; arte.

## **" EDUCATION ART: FROM UNIVERSITY TO SCHOOL " TEACHING AND PRACTICE OF ARTISTIC EXPRESSION IN MUSIC AND PEDAGOGY**

### **ABSTRACT:**

*This project presents a report on experience of teaching guitar and musicality involving computing technologies. The course represents music as an artist speech, part of the extension program: Education/Art: from university to school, and it has been developed in the course of this year. This project is taking place at the Federal university of Pernambuco (UFPE), in their Academic Campus of Agreste (CAA), focusing in students enroll in a graduation program and communities outside the university. It offers mini courses in music, visual arts, dance and theater, with the overall goal of contributing on the understanding of artistic expressions and the formation of young students and teachers that work or will work in public schools in Caruaru, it also contributes with the cultural and artistic shaping of the academic community. Targeting CAA students and teachers of the area in activities in Caruaru and surrounding regions in Pernambuco. On its 3rd year the extension project attracts and provides new views on teaching contemporaneity arts. From all the project date experiences, this work will focus only on the experiences in courses of guitar and integration of music and technology for schools, with the intention of promoting reflections and alternative practices for participants.*

**Keywords:** education; music; technology; art.

### **Introdução**

Definir a arte e as suas linguagens gera divergências, pois, a sua definição é afetada por conjunturas históricas, abordagens e concepções artísticas diversas, no entanto, podem ser pinçados alguns pontos convergentes como a sua presença nos contextos sociais. Uriarte (2005, p. 156) destaca a relação do homem com a arte, contudo adverte que “muitas vezes não percebemos estas manifestações, pela tribulação do cotidiano, pela acomodação dos nossos sentidos”. É possível perceber a presença da arte em vários contextos sociais e que por vezes não é reconhecida, no entanto, se faz necessário uma educação para seu reconhecimento, apreciação e valoração, e uma alternativa para esta realidade é a educação básica com sua gratuidade, e maior garantia de acesso. Nas salas de aula "o professor pode e deve ser o elo de ligação entre o sensível e o real, vinculando os conhecimentos instituídos com os individuais, buscando significado e construindo uma relação que fomente a cultura individual, e consequentemente, a cultura na escola", ressalta Uriarte (Idem).

É nesse sentido que lutas são travadas por arte-educadores/as de todos os lugares preocupados/as com sua regulamentação e em busca de um ensino de arte de qualidade. No Brasil as lutas determinaram a implantação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 de

1971 que, afora suas limitações<sup>2</sup>, rompe com a ausência legal do ensino de arte na educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 é mais um produto desta luta, esta lei, que avança em direção a consolidação da arte enquanto componente curricular obrigatório, é acompanhada pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica, que por sua vez, apresentam conteúdos e avaliações específicas de cada linguagem artística.

Em face às especificidades, a diferenciação das linguagens artísticas é algo crescente e fez surgir novas estratégias de lutas. Estudiosos/as lutam pela consolidação específica de cada linguagem artística enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica, uma conquista já realizada na área de música.

A lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, apresenta a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, no entanto, a luta continua, agora voltada à capacitação dos profissionais responsáveis pela execução do ensino, pois, a procura por docentes de música é desproporcionalmente maior do que a oferta, afora, a tempestiva ação do/a pedagogo/a despreparado/a enquanto profissional de arte da Educação infantil e do Ensino Fundamental.

A formação de docentes, seja ela inicial ou continuada, é amplamente discutida e reúne esforços de todas as pessoas envolvidas em educação. Este artigo relata a experiência de espaços de formações continuadas em música, para docentes de educação básica e estudantes de graduação, oferecidos pelo projeto de Extensão Universitária: *Arte/educação: da universidade a escola*, desenvolvido na universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, ao longo deste ano. A referente experiência é detalhada a seguir:

### **Projeto de Extensão: *Arte/educação: da universidade a escola***

O acesso socialmente diferenciado à cultura e às artes é muito relevante na constituição das habilidades afetivas e sociais dos indivíduos, especialmente quando se trata do papel da escola na formação integral de discentes. Assim, pensamos que, dada a importância das artes na formação humana, qualquer linguagem artística só toma significado quando a pessoa interessada desenvolve esquemas de apreensão de determinada arte, com isso queremos reafirmar as palavras de Bourdieu e Darbel (2003) quando sugerem que “a obra de arte considerada enquanto bem simbólico não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela”. Reconhecemos aqui o fato de que o ensino de arte na educação básica do país, em sua maioria, encontra-se distante de práticas que forneçam ferramentas de apropriação cognitiva para seus estudantes.

Reconhecendo a distância abismal entre a realidade e a necessidade do ensino de arte na educação básica atualmente, idealizamos o projeto de Extensão Universitária: *Arte/educação: da universidade a escola*, o qual foi aprovado em edital nacional com verbas do MEC-SESU-2015 (Ministério da Educação e Cultura-Secretaria de Educação Superior), propondo, fortalecer competências técnicas e fomentar produções de dimensões estéticas e humanas próprias do ensino da arte entre docentes de educação básica e estudantes de licenciatura em pedagogia. Assim, na prática, o projeto tem como

---

<sup>2</sup> A referida lei introduz a *Educação Artística* na Educação Básica, contudo não a considera uma área específica do conhecimento como esclarece o Parecer nº 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” destacado por Ferraz e Fusari (2010, pp. 39-40).



objetivo contribuir na formação continuada, de docentes e aspirantes que atuam ou pretendam atuar no ensino de arte.

Nesse sentido, realizou gratuitamente cursos de formação continuada que contemplam as diferentes linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Dança, Teatro. Todos os cursos tiveram uma carga horária de 40 horas, entre momentos presenciais e à distância, à exceção do curso de Ensino coletivo de violão que, por suas especificidades, tem uma carga horária superior a dos demais, composto por 160 horas distribuídas ao longo do ano 2015. O público foi constituído predominantemente por estudantes do CAA, cerca de 20 pessoas e secundariamente por docentes da rede pública da comunidade, cerca de 10 pessoas. A seguir, relatamos os caminhos percorridos durante as experiências de dois cursos realizados na área de ensino da música: “Ensino Coletivo de Violão” e “Musicalidade e tecnologias”.

### ***Caminhos metodológicos do Curso Ensino Coletivo de Violão***

O Ensino coletivo de violão foi iniciado no mês de março de 2015 com término em dezembro desse ano, com encontros semanais. Ministrado por um profissional devidamente graduado na área específica de música, o curso fez uso da abordagem triangular (Ana Mae, 2008) como elemento teórico-metodológico em todas as atividades, integrando conhecimentos técnicos com experiências estéticas e práticas em arte. O curso tem o objetivo de criar e desenvolver saberes técnico-musical aos/as participantes, por meio de aulas coletivas e práticas com uso do violão; ressaltamos ainda a importância de capacitar estudantes de pedagogia e docentes profissionais para o uso desse instrumento como ferramenta didática em aulas da educação básica. A esse respeito Cruvinel (2005), enfatiza que a prática do ensino de instrumentos musicais associada à interação de grupos de estudantes eleva atitudes de cooperação, motivação, rendimento do aprendizado e torna o ambiente lúdico, conseqüentemente, gera maior prazer no processo de construção coletiva.

Inicialmente foram inscritos 60 participantes, entretanto, apenas 20 destes compareceram às aulas e deram continuidade às atividades regulares do curso. Os estudantes de pedagogia compuseram a maioria da turma, todavia, o curso despertou o interesse de discentes do curso de designer e de licenciaturas em química, física e matemática, além dos/as profissionais atuantes na educação básica da comunidade externa à Universidade. A acessibilidade garantida pela gratuidade do ensino coletivo garante a quantidade e diversidade do público, que enriquece a convivência e troca de experiências de cada um, fornecendo contribuições às aulas. A elevada demanda dos/as participantes do curso nos conduziram às observações feitas por Uriarte quando salienta que:

Muitos são os educadores que já perceberam as possibilidades de avançar pedagogicamente por caminhos mais cativantes, utilizando a música como parceira, investindo nas suas características mobilizadoras para atrair e fazer crescer seu grupo, compreendendo e experimentando seu valor no processo educativo (2005, p.158).

Nessa direção, podemos observar que a diversidade de origem, formação e interesse dos/as participantes produzem vivências enriquecedoras sob vários aspectos, tanto nos diálogos desenvolvidos entre o professor responsável pelo curso, como entre os

participantes, os quais ao discorrerem acerca das transformações decorrentes de seus contatos com a música em seus ambientes sociais como escolas, igrejas, grupos familiares e outras vivências coletivas, todos/as ressaltaram ter desenvolvido profunda relação significativa com a música após a experiência no curso.

Ressaltamos que, na retomada das aulas no segundo semestre, o número de participantes no curso diminuiu, gerando diferenças no ritmo de aprendizagem dos participantes, fato já previsto e ocorrido em outros cursos coletivos de violão realizados anteriormente no CAA. Estas dificuldades são discutidas e analisadas por Tourinho ao pontuar que:

Se um estudante não comparece, os outros estarão presentes e a dificuldade passa a ser administrar o progresso dos faltosos, um dos maiores fatores de desistência dos cursos. Na aula tutorial, o faltoso retoma exatamente de onde havia parado sem nenhum prejuízo, o que não acontece na aula coletiva. Assiduidade acoplada a velocidades diferentes de aprendizado requer um remanejamento semestral, segundo nossa sugestão. (2007, p. 4)

Assim, seguindo esta orientação, o professor responsável pelo curso construiu outros formatos de aula. De maneira a superar os novos desafios, transformou dois grupos de turmas distintas em um só grupo, contagiando assim os/as participantes que demonstravam menor conhecimentos das técnicas com os conhecimentos superiores dos/as participantes que se encontravam mais avançados. Desde então a turma ganhou mais ritmo na evolução dos processos, porém, reconhecemos que a junção dos dois grupos de participantes foi um desafio para o professor, pois, como Tourinho (2007, p.3 ) destaca: o ensino coletivo “exige também grande concentração do professor, que precisa estar atento a muitos estudantes simultaneamente”. A concentração do professor se intensificou, principalmente pelo fato dos estudantes apresentarem diferentes níveis de aprendizagem.

De uma maneira geral, as aulas sempre iniciaram com um suporte teórico exposto aos/as estudantes, seguida de apreciações de peças musicais em áudio e vídeo acompanhadas de diálogos trocados acerca destas vivências. Estes métodos, evidentemente, sempre foram acompanhados pela reconstrução de conteúdos da aula anterior e de reforço aos treinos realizados pelos/as participantes, para que posteriormente novos conteúdos e melodias pudessem serem tratados; outro elemento metodológico fundamental ao desenvolvimento do grupo foi a internet, nessa base de dados os/as estudantes gravavam áudios de seus desempenhos musicais para durante a semana observarem erros e acertos de seus progressos e no encontro seguinte avaliassem todos os processos.

Fotografia 1 – Participantes do Curso de Ensino Coletivo de Violão



Fotografia de Rita de Cássia de Almeida Santos  
**Fonte: Portfólio do Curso de Extensão**

Os desenvolvimentos destes métodos tiveram funções específicas no curso e permitiram que o professor identificasse quais participantes conseguiam avançar no conhecimento e desempenho das técnicas e quais ainda precisam executar outros exercícios para progredir. Mais uma vez chamamos Tourinho, o qual permite que entendamos com clareza estes percursos:

O professor corrige e incentiva muitas vezes demonstrando com o instrumento em vez de falar. Uma das habilidades aprendidas é a capacidade de não interromper uma performance coletiva enquanto se corrige individualmente, usando o olhar, um sorriso, um toque ( 2007, p.3).

Nessa direção podemos destacar o posicionamento do professor, sua contribuição no desenvolvimento dos/as estudantes, além de proporcionar um ambiente acolhedor, torna-o propício ao aprendizado coletivo. Observamos em várias ocasiões a participação intensa da turma nos exercícios práticos propostos, como por exemplo, na contagem da passagem de tempo da melodia fazendo uso dos pés, colocando todos de pé para compreender e acompanhar os movimentos realizados.

Fotografia 2 – Exercícios práticos propostos



Fotografia de Rita de Cássia de Almeida Santos  
**Fonte: Portfólio do Curso de Extensão**

### ***Caminhos metodológicos do Curso Musicalidade e Tecnologias***

Este curso foi realizado em duas modalidades, presencial e à distância durante o mês de maio do ano corrente. Suas vivências inspiraram e incitaram o despertar dos/as participantes pela música associada à produção de materiais através do uso de tecnologias, reconhecidamente duas grandes áreas determinantes no desenvolvimento cognitivo e afetivo dos indivíduos em idade escolar. O curso foi ministrado por uma profissional graduada em engenharia da computação e com vasta experiência em projetos educacionais, tendo como objetivo geral propor alternativas e práticas para a inserção do ensino integrado de música e tecnologia na educação básica, baseadas em conceitos contemporâneos (Gainza, 1987; Schafer, 2001), focando o/a estudante como agente e o/a docente como mediador no processo de ensino-aprendizagem e contou com o suporte de metodologias, ferramentas e artefatos tecnológicos de baixo custo para a promoção da criatividade e da proatividade.

Fotografia 3 – Participantes do Curso de Musicalidade e Informática



Fotografia de Rita de Cássia de Almeida Santos  
**Fonte: Portfólio do Curso de Extensão**

Inicialmente 30 pessoas inscreveram-se, mas ao longo do curso 15 pessoas entre estudantes de graduação e profissionais da educação básica da comunidade participaram integralmente.

A professora ministrante iniciou suas atividades com explicações sobre a realidade do ensino da música atualmente nas escolas e fez um levantamento de opiniões das práticas realizadas pelos/as participantes. Dessa conversa vieram à tona várias experiências e possibilidades, cujas reflexões aprofundaram o foco das relações possíveis entre musicalidade e educação. Posteriormente foram apresentados instrumentos

musicais construídos artesanalmente e inéditos, os quais despertaram a curiosidade e espírito lúdico de todo o grupo.

Fotografia 4 – Instrumentos musicais apresentados



Fotografia de Rita de Cássia de Almeida Santos  
Fonte: Portfólio do Curso de Extensão

Fotografia 5 – Instruções de uso dos instrumentos apresentados



Fotografia de Rita de Cássia de Almeida Santos  
Fonte: Portfólio do Curso de Extensão

Fotografia 6 – Manipulação dos instrumentos apresentados



Fotografia de Rita de Cássia de Almeida Santos  
Fonte: Portfólio do Curso de Extensão

O curso seguiu com a proposta de uma atividade em que os grupos deveriam criar utensílios tecnológicos para auxílio na aprendizagem em sala de aula. Desta atividade nasceram ideias voltadas ao ensino da alfabetização por um lado e por outro, ideias voltadas à produção musical, seguindo daí discussões coletivas no sentido de amadurecê-las e concretizá-las.

Pequenos vídeos das experiências de cursos anteriores ministrados pela educadora responsável foram exibidos, outra mídia apresentada foi a rede social *robolivre.org*, que torna possível o registro e o armazenamento de experiências científicas realizadas, assim os/as participantes tiveram oportunidade de conhecer diversos protótipos robóticos acompanhados de tutorial daquelas criações. Além desta, outra plataforma virtual visitada foi o *LabCeus*, um espaço institucional que congrega e movimenta projetos na área de robótica. Ao fazer conhecer estas experiências, a professora tinha como objetivo gerar inquietações e fomentar ideias de projetos entre os/as participantes do curso. Os grupos se reuniram novamente para planejamento das criações.

Como o objetivo deste curso era criar ferramentas acessíveis, com baixo custo, flexíveis e fáceis de serem usadas por artistas ou amadores, principalmente para aqueles/as que não têm alcance aos controladores mais sofisticados e de ferramentas mais complexas, a professora seguiu o programa do curso com a apresentação do Arduino<sup>3</sup>, uma plataforma de prototipagem eletrônica de *hardware* livre, projetada com um processador de memória embutido (esta é uma linguagem de programação padrão que pode ser melhor compreendida com a explicação no link abaixo), em seguida os

<sup>3</sup> <https://pt.wikipedia.org/wiki/Arduino>

grupos foram convidados a manipularem a tecnologia, com a perspectiva de concretizar o projeto baseado na plataforma e apresentá-lo na aula seguinte.

O reencontro da turma no momento seguinte do curso se deu num clima de entusiasmo, os/as participantes estavam vibrantes ao apresentarem as possíveis contribuições dos futuros projetos a serem realizados em seus ambientes de trabalho. A atividade final deste curso foi a elaboração escrita em pequenos grupos de participantes, de projetos nos padrões acadêmicos com vistas a serem refletidos e executados a longo prazo.

## À Guisa de Conclusão

Podemos afirmar que, de forma geral, a julgar pelo alcance dentro do Centro Acadêmico do Agreste e, em menor escala, na comunidade externa à Universidade, os cursos de *Ensino Coletivo de Violão e Musicalidade e Tecnologias* alcançaram os objetivos traçados pelo Projeto de Extensão, na medida em que geraram espaços de reflexão e ação promovendo formação continuada dirigida a docentes ou aspirantes focados/as na compreensão e no ensino de arte.

O *Ensino Coletivo de Violão* honra sua proposta de aprendizado técnico-musical por meio de atividades grupais numa perspectiva de formação humana a partir da linguagem artística significativa, capacitando seus/suas participantes a usar esse instrumento como ferramenta didática em aulas da Educação Básica. A experiência vivenciada neste curso portanto, demonstra o caráter mitológico da necessidade de atenção exclusiva no ensino tutorial exposto por Tourinho (2007). Ao contrário desta concepção, o recurso do ensino coletivo permite compartilhar conhecimentos, gerando um espaço interativo que justifica a evolução do aprendizado do grupo. Durante todo o curso é visível a necessidade de aproximação entre os integrantes da turma e a partilha de saberes. Na perspectiva que Tourinho (idem), "Pode-se argumentar em favor do ensino coletivo que o aprendizado se dá pela observação e interação com outras pessoas, a exemplo de como se aprende a falar, a andar, a comer" (p. 2).

Consideramos que o curso de *Musicalidade e Tecnologias* fez jus às suas propostas de gerar alternativas práticas para a inserção do ensino integrado dessas duas áreas de conhecimento dirigidas à educação básica. Possibilitou leituras e usos completamente novos e ainda não explorados pelos/as participantes, fomentando a visão de total conectividade entre elementos da contemporaneidade (plataformas da internet), com recursos da arte (música, criação artesanal de objetos) e as práticas educativas.

Em ambos os cursos foi possível observar o sentimento expresso por Uriarte (2005), ao afirmar que "... Os alunos devem sentir que estão 'fazendo música' e o quanto é prazeroso colocar suas personalidades nestas produções, sentir-se inteiros no processo musical, brincando, se divertindo e aprendendo..." (p. 161). Durante todo o processo de realização dos cursos identificamos alto nível de interesse, de participação e de ludicidade no desempenho das atividades, não apenas entre os/as participantes, mas também nos/as docentes responsáveis pelos cursos.

Em última análise queremos ressaltar que o desenvolvimento destes cursos em nenhum momento visou a promoção de modelos ou manuais de ensino da música para escola, pois, consideramos essencial respeitar as especificidades de cada contexto escolar. Pretendemos apresentar possíveis subsídios ao desenvolvimento de atividades

com a música em salas de aula e contribuir na compreensão da música para docentes e aspirantes, assim como no seu uso com fins de aprendizagem para discentes.

Por fim concluímos afirmando que acreditamos e trabalhamos com a perspectiva do uso da linguagem musical na educação básica não limitada a datas comemorativas ou momentos de relaxamento, mas sim como uma área de conhecimento específico e fomentadora da cultura individual e social nas escolas brasileiras.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BORDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: EDUSP/Zouk, 2003.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Legislação Informatizada - Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971 - Publicação Original. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Visitado em 03/09/2015 às 19h42min.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Visitado em 03/09/2015 às 19h55min.

BRASIL. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11769.htm) Visitado em 01/08/2015 às 12h53min.

CRUVINEL, Flavia M. **Educação Musical e Transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas**. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3.ed. São Paulo: Summus Editorial, 1987.



TOURINHO, Cristina . **Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história.** 2007. Disponível em:  
[http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf](http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf) Visitado em 31/07/2015 às 09h19min.

SCHAFFER, Murray. **O ouvido pensante.** São Paulo: UNESP,1991.

URIARTE, Mônica Zewe. **O papel e a importância da educação musical na escola regular brasileira.** Anais. III Fórum de pesquisa científica em arte. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2005

#### **Rita de Cássia de Almeida Santos**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste e monitora do Curso de Extensão “Arte - Educação: Da Universidade à Escola”.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8476569H0>

#### **Fernanda Maria Santos Albuquerque**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, participante do Grupo de Estudos em Artes e Educação (GESTARTES) e monitora do Curso de Extensão “Arte - Educação: Da Universidade à Escola”.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4308747H6>

#### **Eliana Ismael da Costa**

Pós-doutora pela Universidade Complutense de Madrid (2014), doutora em Educação pela UniCamp (2005), mestre em Psicologia Social pela UFPB (1996), licenciada em psicologia e formada em Psicologia Escolar pelo Centro Universitário da Paraíba (1993). Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4797992Y9>.



GT: Música

Eixo Temático: Música na escola básica: ensinar e aprender

## O ENSINO DA MÚSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM COMO ELEMENTO QUE EMERGE DA CULTURA

Raquel dos Anjos Veiga  
(UFPA, Belém, Brasil)

### RESUMO:

Este artigo consiste em recorte de pesquisa em andamento. Por meio dele, proponho uma reflexão inicial sobre o ensino da música na Rede Municipal de Ensino de Xxxxxx (XX) como elemento que emerge da cultura, a partir da concepção de Ciclos de Formação contida em suas Diretrizes Curriculares, por meio de abordagem teórica e metodológica da Pedagogia de Projetos e do Tema Gerador, dialogando especialmente com teóricos da educação, da estética e da etnomusicologia. Os resultados desta pesquisa panorâmica - o que inclui as reflexões aqui iniciadas - deverão contribuir para o incremento da inserção do ensino da música na Rede de Ensino Municipal de Xxxxxx (XX).

**Palavras-chave:** Ensino Escolar de Música - Cultura – Metodologias.

### ABSTRACT:

*This article consists of Part of an ongoing research. Through that, I propose an initial reflection on the teaching of music in the Municipal Education Network of Xxxxxx (XX) as an element that emerges from the culture, from the Cycles of Formation design contained in their curriculum guidelines, through theoretical approach and methodological Pedagogy of Projects and Generator Tema, dialogue especially with theoretical education and ethnomusicology. The results of the research panoramic includes the reflections initiated here - should help to increase the insertion of music education in the Municipal Education Network of Xxxxxx (XX).*

**Key words:** School Music Education – Culture – Methodologies.

### Introdução

O ensino da música na Rede Municipal de Ensino de Xxxxxx (XX) - RMEB, já se apresenta com visibilidade e reconhecimento nas salas de aula, nos auditórios

e em outros espaços das escolas desta rede de ensino, em decorrência de um processo de iniciativa dos Professores de Artes, Gestores e Conselhos Escolares, como também da conquista local da área de conhecimento Artes/Música através de espaços e, em uma quantidade expressiva das escolas, a efetivação dos recursos dos programas federais gerenciados pelas escolas, tendo na secretaria municipal de ensino, a interlocução, mediação e supervisão dos projetos e ações.

O cumprimento da lei 11.769/2008, que consiste na obrigatoriedade do componente curricular música nas escolas de educação básica em todo território nacional, vem sendo progressivo, através de ações implementadas na formação continuada dos professores de Arte para a inserção e construção desta linguagem no cotidiano escolar, nos Projetos Políticos Pedagógicos e nas Diretrizes Curriculares desta Rede de ensino.

Por meio dos Programas Federais do Ministério da Educação, tais como: PDDE/ PDE/ Mais Educação/ Escola Aberta e Mais Cultura, o ensino da música nas escolas da RMEB tem sido favorecido com recursos para aquisição de materiais, instrumentos musicais, equipamentos, adequação de espaços físicos e contratação de monitores para as oficinas de música, como também a viabilidade da prática musical é estabelecida através de projetos das escolas, contemplando o professor de Arte, com a formação em música, lotado na escola, a partir do seu interesse para os desdobramentos das práticas musicais. Entretanto, há de ser ressaltado que carga horária para o professor lotado nas escolas para o desenvolvimento de práticas artísticas, como projeto de extensão, ainda não se apresenta como uma política afirmativa nesta secretaria de educação.

Outra circunstância favorável ao processo de inserção e construção do ensino da música e suas práticas nas escolas da RMEB diz respeito à entrada significativa de profissionais de Arte, da linguagem musical nesta rede de ensino, no mais recente concurso promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Xxxxxx (XX) – SEMEC.

Esta é a realidade que venho pesquisando, por meio de estudo de fôlego que tem o objetivo de investigar a inserção do conteúdo música na RMEB. Destaco neste artigo que por meio de pesquisa panorâmica pretendo analisar a percepção do professor de Arte sobre as orientações metodológicas da SEMEC, através das Diretrizes Curriculares desta rede, da agenda de formação continuada e em serviço aos professores e, em relação às suas próprias escolhas metodológicas de ensino da Música.

Nesta etapa, a pesquisa desenvolvida através dos caminhos metodológicos da história oral, na busca destas respostas que, enquanto professora, artista e técnica me instigam a procurar e onde Alberti (2011) ressalta;

Juntar fatos que deverão ter dimensão social, virar registros, merece atenção e tudo corrobora para a busca de um bom resultado: postura, entonação de voz, tratamento verbal. É na entrevista que o pesquisador encontra o “outro”, sujeito de sua história retraçada com lógica própria e submetida às circunstâncias do tempo da entrevista (ALBERTI 2011, p.22).

O passo inicial se deu na escuta de assessores técnicos que participaram da elaboração e da implantação do Sistema de Ensino em Ciclos de Formação e das orientações metodológicas da SEMEC – Belém (PA) que apontavam para a

concepção de educação pública pretendida, buscando a aproximação e apropriação por parte da RMEB desta concepção de ensino.

Foram utilizadas para pesquisa, fontes bibliográficas que apresentam esta história de implantação; a fim de entender tais orientações nas suas dimensões e amplitudes, para então, em continuidade, abranger os depoimentos de professores de Arte/ Música na forma de questionários que apontem para as formas metodológicas de transmissão dos conteúdos artísticos musicais e nas outras linguagens artísticas; a compreensão política e afirmativa do programa de formação na RMEB e, a apropriação da prática interdisciplinar em sua atuação.

E, diante da peculiaridade desta pesquisa, a metodologia e ou concepção de recontar tempos históricos e dar voz protagonizadora, vislumbra a possibilidade de;

A História Oral é a sistematização dos processos organizados pela lógica proposta no projeto inicial. Entende-se por projeto o plano capaz de articular argumentos operacionais de ações desdobradas de planejamentos de pesquisas prévias sobre algum grupo social que tem algo a dizer (ALBERTI 2011, p.13).

O roteiro das entrevistas dos técnicos da equipe de ensino da RMEB caminhou na abordagem dialógica, proporcionando a cada uma das pessoas envolvidas relatarem a experiência de implantação do sistema em ciclo na Rede Municipal de ensino de Belém, concepção filosófica e política a partir de seus olhares e percepções.

Ao me deparar na investigação dessa realidade, existem dois aspectos que necessitam ser discutidos, para entender os depoimentos dos assessores técnicos da SEMEC acerca da concepção filosófica e metodológica do sistema em ciclos de formação na RMEB e dos professores de Arte com o advento do ensino da música, a partir da Lei 11.769/2008, das escolhas metodológicas e as interfaces na perspectiva interdisciplinar– sendo isto o que pretendo fazer neste artigo, ainda que inicialmente dada à ampla abrangência dos dois aspectos, pontuo: 1. O ensino da música na Rede Municipal de Ensino de Xxxxx como elemento que emerge da cultura e 2. Ciclos de Formação, Tema Gerador e Pedagogia de Projetos. Finalizo este artigo com reflexões acerca do ensino da música para os Ciclos de Formação.

## **Desenvolvimento**

### **1. O ensino da música na Rede Municipal de Ensino de Xxxxxx como elemento que emerge da cultura**

Compreender a música e sua manifestação como fenômeno cultural que propicia em sua forma artística o relacionamento do homem com outros seres e com a dimensão da vida em suas possibilidades fomentando transformações de expressividade em sua existência, tanto no campo individual, quanto no coletivo, significa perceber a música como “uma das formas de união do indivíduo com a realidade total da vida” (LOUREIRO, 2002, p.29). Desta forma de união do indivíduo com a realidade total da vida, que está presente no homem, vem manifesto no íntimo da criação artística o desejo de satisfazer o sentimento do Belo que está em todos nós (LOUREIRO, 2012), recriando e imprimindo novas formas de realização através da capacidade de imaginar, propiciando vinculação do homem ao mundo através de uma ação espiritual e única.

Diante dessa compreensão do fenômeno musical, observo que as condições sociais interferem de maneira contundente nas respostas e produções artísticas de um grupo social. Merriam (1964) aborda e amplia a dimensão desta compreensão da música e do fazer musical como concepção e comportamento, corroborado, por Blacking (1974, p.2), segundo o qual:

A música tem por demais a ver com sentimentos e experiências humanas em sociedade, e seus padrões são, com muita frequência, o produto de explosões surpreendentes de cerebrações inconscientes para que se sujeite ela a regras arbitrárias tais como as dum jogo.<sup>1</sup>

Em prosseguimento à compreensão deste fenômeno, Blacking (1974, p.20) continua a esclarecer que:

Podemos concordar que a música é o som que se organiza em padrões socialmente aceitos, que a prática musical pode ser vista como uma forma de comportamento que se adquire, e que os estilos musicais se baseiam no que o homem optou por selecionar da natureza como parte de sua expressão cultural, em contraste com aquilo que a natureza impôs a ele.<sup>2</sup>

Diante de tal concepção, emerge a percepção da dimensão contextual dos alunos, escolas e comunidades pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Belém, no que tange às escolhas de metodologias, instrumentos, técnicas e materiais para o ensino da música. Pois, pelas dimensões geográficas consideráveis e atípicas já mencionadas, existem escolas que estão inseridas nas diversas ilhas pertencentes a esta Rede de Ensino, com características, riquezas, sonoridades e historicidades peculiares a seus habitantes. Como também, escolas que estão inseridas em contextos urbanos bastantes adversos uns dos outros, e, por este município carregar conotações de uma metrópole.

Considero imprescindível contínua reflexão e investigação para a apropriação de abordagens metodológicas que necessitam ser permeadas de sentidos e significados para o aluno, ou seja, relacionadas à vida real, tornando a exploração sonora e rítmica, estética e estilística um processo dialógico que transcende historicidade e criticidade (Queiroz, 2013).

Aqui, vale ressaltar a cultura “como ferramenta de ação social e não mais exclusivamente como expressão de subjetividades excepcionalmente dotadas de conhecimento, sensibilidade e, em certos casos, técnica”. Esta concepção “faz com que se amplie e diversifique consideravelmente o espectro de sujeitos e discursos que reivindicam pertinência para falar de música” (ARAÚJO, 2011, p.4).

Tal concepção é fundamental se, como Queiroz (2013, p.121), entender-se que:

---

<sup>1</sup> Music is too deeply concerned with human feelings and experiences in society, and its patterns are too often generated by surprising outbursts of unconscious cerebration, for it to be subject to arbitrary rules, like the rules of games (BLACKING, 1974, p.10).

<sup>2</sup> We may agree that music is sound that is organized into socially accepted patterns, that music making may be regarded as a form of learned behavior, and that musical styles are based on what man has chosen to select from nature as a part of his cultural expression rather than on what nature has imposed on him (BLACKING, 1974, p. 25).

A educação musical que almejamos para a escola, como formadora de cultura, deve ser focada no sujeito, nos seus valores e nas suas formas de expressão, a partir das diferentes representações e significações da música como fenômeno social. Portanto, as perspectivas e ações educativo-musicais que concebemos para a escola contemporânea são calcadas em uma formação plena em música; em uma educação musical devotada ao ser humano, à sociedade, à cultura... à vida! (QUEIROZ, 2013, p.121)

Esta concepção de educação musical, que constrói cultura e ao mesmo tempo dela emerge, traz, enquanto fomento dos aspectos fundantes e conceituais, o diálogo de aproximação e enriquecimento nesta pesquisa, à compreensão da experiência estética da Arte/música como conceito que propicia e aponta um exercício reflexivo e catalisador das experiências imaginativas reais e individuais e ou coletivas, como processos em constância e latentes, no processo ensino aprendizagem e que se busca compreender na RMEB, encontrando e amparando seus fundamentos teórico-metodológicos em três aspectos inseridos na prática conceitual, histórica e dialética: Ciclos de Formação, Tema Gerador e Pedagogia de Projetos, e sobre os quais trato a seguir.

## **2. Ciclos de Formação, Pedagogia de Projetos e Tema Gerador.**

“Ciclos de Formação” é uma forma de organização do ensino escolar adotada pela RMEB. Segundo Ferreira (2005, p. 82-83), nesta Rede,

O trabalho pedagógico nos ciclos de formação visa superar a lógica fragmentada do processo escolar e flexibilizar o tempo de aprendizagem, mudando os critérios de enturmação dos alunos, que se [dá] por faixa etária e não por série, sendo as atividades pensadas e organizadas a partir das vivências culturais, informações e características peculiares às fases do desenvolvimento dos educandos, não deixando de considerar, no entanto, que, mesmo em grupos organizados pela mesma faixa etária, existem diferentes ritmos e tempos de aprendizagem que devem ser respeitados. (FERREIRA 2005, p. 82-83)

Segundo Sousa (2012), “não é possível compreender os Ciclos de Formação sem ter uma visão do processo de desenvolvimento pelo qual passam todos os seres humanos”, pois é nesse processo bem articulado que Educação e Desenvolvimento Humano ganham sentido.

Diante desta imprescindência, a concepção teórica e metodológica dos Ciclos de Formação preconiza atuar na dimensão da peculiaridade e da individualidade do educando, apontando para a desconstrução da concepção de que todos aprendem no mesmo tempo como se todos fossem iguais, passando-se a considerar o lugar de aprendizado de cada um.

Para Sousa (2012), as teorias do Desenvolvimento Humano têm em sua propriedade as perspectivas psicogenéticas de Jean Piaget e Henri Wallon, sociogenética e histórico-cultural de Vygotsky, como também a contribuição de outros teóricos na contemporaneidade para ampliação da compreensão do processo ensino aprendizagem.

As teorias que estão no cerne dessas perspectivas constituem as bases teórico-metodológicas dos Ciclos de Formação que preparam os professores da RMEB quanto à elaboração dos pressupostos e objetivos de aprendizagem em todos os anos e níveis da educação básica, através de processo contínuo de formação, como também nas áreas de conhecimento inseridas na matriz curricular.

Na concepção dos Ciclos de Formação, o conhecimento é compreendido como fenômeno em construção e reconstrução constantes, com a participação ativa dos sujeitos, sendo a mediação e a interação o mote para fortalecer a construção de aspectos socioculturais dinâmicos. Neste contexto, a cultura é constitutiva de processos de desenvolvimento e aprendizagem. Pois, segundo Arroyo (1999), esta percepção é o que consolida a concepção dos Ciclos de Formação, rompendo com a lógica da seriação que domina o ensino escolar ocidental, desde o século XIX.

Entretanto, além da compreensão dos pressupostos do Desenvolvimento Humano, os Ciclos de Formação, necessitam de outros elementos para a construção curricular, tais como a interdisciplinaridade, a educação ambiental e a inclusão social.

Para as áreas do conhecimento, faz-se importante compreender a organização em Ciclos de Formação para romper com a fragmentação do saber e expandir os tempos de aprendizagem/desenvolvimento. Para tanto, nos Ciclos de Formação, a ação dos educadores fundamentar-se-á em princípios bastante distintos no processo ensino aprendizagem, tais como:

1. O desenvolvimento é estabelecido de modo integrado, abrangendo todos os aspectos da vida humana (físico, perceptivo-motor, emocional, cognitivo e social).

Restringir-se ao aprendizado e ao domínio da leitura distorce o papel e a dimensão integral do educando, pois a aprendizagem é um processo múltiplo e concomitante ao desenvolvimento. Por isso, não é possível a construção do conhecimento com a ideia de encadeamento formal e fragmentação.

Entretanto, faz-se necessário ressaltar que a perspectiva de tempo de aprendizagem em sua totalidade e dimensão apregoada na concepção metodológica de Ciclos de Formação, ainda está esbarrando nesta RMEB como processo a ser conquistado.

Diante dessa condição, a proposição de Planos Pedagógicos de Apoio-PPA, Conselhos de Classe e o Horário Pedagógico, sendo este último um momento de trocas de saberes mais específico aos professores, corroboram para uma visão focada nas necessidades e avanços dos educandos.

O uso de possibilidades interdisciplinares diversas para fomentar e ratificar o aprendizado não fragmentado deve estar associado às experiências de vida do educando. E, neste lugar, o jogo simbólico, a imitação, a brincadeira e o gestual instigam a dar significados à realidade e propiciar o desenvolvimento das habilidades. Neste âmbito, o professor também deve propiciar a socialização das vivências, dos valores, das representações simbólicas da cultura e do conhecimento formal, garantindo nessa complexidade processual o construir e o reconstruir da realidade, apontando para o resguardo da memória coletiva.

2. O tempo e o ritmo de aprendizagem são diferentes em cada educando. Para tanto, a escola deve possibilitar tempos e ritmos mais flexíveis no processo de apropriação do conhecimento. O educador imbuído desta perspectiva e compreensão do processo do desenvolvimento e da aprendizagem do educando definirá as metodologias que fará uso em sua prática pedagógica, buscando assegurar e consolidar o aprendizado de modo a respeitar esses dois aspectos.

Diante de tal processo, a escola, dotada de autonomia para construção de seu Projeto Político Pedagógico, aponta, na concepção metodológica, o contemplar e o garantir da apropriação do conhecimento, a partir das diversas interfaces socioculturais nas quais está inserida. Para tanto, neste processo, as escolas da RMEB têm a propriedade de utilizar-se de linhas teóricas metodológicas que compreendem e dialogam com os pressupostos dos Ciclos de Formação: A Pedagogia de Projetos, tendo em John Dewey seu idealizador e o Tema Gerador idealizado por Paulo Freire.

Segundo Cunha (2005), a educação, para John Dewey, deve ser uma proposta experimental, tendo um problema a resolver, um mundo a descobrir. Sendo a educação um processo de vida, ela deve representar para o aluno e para o grupo de professores, a vida presente de modo real, ou seja, utilizando a Pedagogia de Projetos e suas etapas nos processos e procedimentos didáticos de modo que a dimensão social seja percebida na concretude do aprendizado, tendo nesta Pedagogia de Projetos uma forma de repensar a função social da escola, da sala de aula e suas complexidades.

Nessa dimensão, o professor necessita apresentar posturas reflexivas diante do conhecimento, partindo de concepções filosóficas da inexistência de coisas acabadas, sem verdades prontas; buscando uma atitude democrática e consensual que enfatize a importância da coletividade, dos princípios de liberdade e da possibilidade de contestação, apontando para um ideal democrático de gestão do conhecimento em todas as áreas do educando.

Entretanto, este processo prescinde da construção da autodisciplina pelos educandos. O alcance desta autodisciplina se dá através do interesse organizado por uma participação ativa, significativa e real para o sucesso do aprendizado, por meio de metas, atividades, tarefas definidas coletivamente por todos que compõem a ação pedagógica, vislumbrando uma educação democrática, em que não prescindem verdades prontas e eternas, mas momentâneas que podem ser respondidas pelo consenso dialógico de um coletivo, ou seja, contrapondo aspectos que em um contexto e ou ambiente autoritário isso não cabe.

Vale ressaltar que a liberdade e a disciplina são processos fundamentais na construção e consolidação do conhecimento, fortalecendo a perspectiva do interesse a partir dos significados imputados a cada educando, estabelecendo a autoridade e regras em processos dialógicos indicando simulacros da vida em uma sociedade democrática.

Atribui-se também à concepção metodológica na Pedagogia de Projetos, ao fomento que a escola aponte em sua ambiência, como as comunidades científicas. Pois, a postura investigativa, contestadora, libertadora para o argumento fortalece o indivíduo em seu aprendizado.

Já no Tema Gerador (GADOTTI & ANTUNES, 2005), que tem as ideias concebidas e defendidas por Paulo Freire, busca-se problematizar as questões sociais. O Tema Gerador é uma proposta metodológica de trabalho pedagógico que está pautada em uma concepção crítica e socioantropológica, com perspectiva interdisciplinar e de aprendizado por aproximação, ou seja, o tema é o mote mobilizador do conhecimento e do aprendizado, sendo suscitado em momentos e tempos em que os processos dialógicos evidenciam-se em busca do desvelamento da realidade nas atividades propostas no espaço e cotidiano escolar.

Tem o princípio da promoção de um aprendizado global, fortalecendo a integração do conhecimento e a transformação social. O Tema Gerador deve operar



de modo sistemático com três dimensões: realidade-saber popular/censo comum-conhecimento científico.

Tanto equipe pedagógica, professores e conseqüentemente, família e educandos, devem estar ciente nos seus diversos níveis e atribuições, que a articulação dessas três dimensões precisam caminhar juntas, dentro e fora de sala de aula. Pois uma complementar e elucidará a outra, tornando esclarecedora a realidade.

Diante desta percepção, três são as categorias de como o professor estabelece este aprendizado nos tempos e espaços escolares: a Investigação Temática, a Tematização e a Problematização (GADOTTI & ANTUNES, 2005).

Em continuidade aos desdobramentos da metodologia do Tema Gerador, o professor deve estimular a leitura de mundo nos educandos. Nesta leitura, é efetivada a aproximação daquilo que serve para si e para o outro e, fomenta, assim, a curiosidade e o interesse, bem como o compartilhar. Apresenta em sequência a reconstrução do mundo lido, ampliando o conhecimento com uma função emancipadora de vivência e transformação de mundo, sendo a educação uma prática de liberdade e reconhecimento da identidade através das múltiplas experiências individuais e coletivas.

Para tanto, o professor precisa compreender a potencialidade de uma educação dialógica e seus desdobramentos, perceber as ideias de mundo dos educandos, interpretá-las com suas diversidades e identidades, permeadas de questões que serão geradoras de um conhecimento com significados que transponham barreiras que insistem em distanciar realidade existencial dos conhecimentos já produzidos de maneira interdisciplinar e abrangente.

Portanto, ratifico a seguinte perspectiva: o conhecimento não é só lógico, epistemológico e histórico, ele é dialógico, fomentando autonomia intelectual para e pela cidadania (GADOTTI & ANTUNES, 2005).

## **Conclusão**

Como área de conhecimento, a Arte/música em sua amplitude e seu ensino têm como proposição na Concepção de Ciclos de Formação da RMEB as seguintes premissas:

Garantir ao educando experiências significativas nas diversas linguagens artísticas, sujeito que pela essência, comparece a este encontro- escola - com anseios, riquezas, afetos, frustrações, musicalidades e histórias únicas, das quais a Arte através de sua potência imaginativa e emocional aponta para o exercício da expressão, como possibilidade de solidez da experiência, envolvendo intelecto, emoção e sensibilidade.

Nesta dimensão, o documento oficial desta RMEB, preconiza de modo contundente tal assertiva:

O caráter em construção da disciplina Ensino da Arte, na RME, rompe concepções que vão em direção à primazia da técnica (formação do artista) ou do espontaneísmo (arte pura), tendo como foco a organização de um processo democrático de vivências a partir da configuração de um ambiente estimulante e desafiador que possibilite aos educandos – para todos e não somente para os mais talentosos, – a interação com situações de aprendizagem diversas que lhes proporcionem vivências e posse de saberes artísticos,

críticos e estéticos para sua relação subjetiva com o mundo através de sua expressividade individual e/ou coletiva e, por conseguinte, maior inserção na sociedade. (DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2012 p.71).

Ao professor do ensino de Artes da RMEB trabalhar sua habilitação específica de formação, elencar seus respectivos conteúdos significativos, objetivos de aprendizagem e métodos de avaliação em todos os ciclos de formação, com vistas a garantir aos educandos, durante o percurso escolar, projetos e trabalhos que inter-relacionem as demais linguagens artísticas e seus respectivos conteúdos, sem, contudo, apropriar-se de uma abordagem polivalente (PREFEITURA MUNICIPAL DE XXXXX, 2012, p.27) impulsiona a observar a interdisciplinaridade como abordagem teórica e dialética em sua atuação docente, dialogando em busca da essência simbólica de afetos e liberdades indissociáveis propostas na concepção filosófica do processo ensino aprendizagem que Paulo Freire preconiza, através da abordagem metodológica do Tema Gerador, como também na Pedagogia de Projetos de John Dewey.

Desta forma, o ensino das Artes e, em desdobramento, o ensino da Música, devem estar inseridos e integrados no Projeto Político Pedagógico, fomentando e compondo trabalho coletivo e interdisciplinar. Neste sentido, Figueiredo (2013, p.47) pontua: “a experiência musical pode ser desenvolvida a partir de diversos materiais e diversas metodologias que sejam flexíveis o suficiente para incluir todos os indivíduos, desenvolvendo sua própria musicalidade e ampliando sua visão de mundo”.

Neste sentido, faz-se necessário o aprimoramento da compreensão e da percepção das imbricações e interfaces em que o fenômeno musical como manifestação cultural está inserido na escola e, sendo esta também, o lugar de fomento das expressões humanas, e, ampliar de modo significativo, contextual e simbólico suas formas de ensinar música.

Tal aprendizagem diz respeito à possibilidade dos alunos desenvolverem um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio processo criador, por meio das formas artísticas, seja no contato com obras de arte e com outras formas presentes nas culturas ou na natureza. O estudo, a análise e a apreciação das formas podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para o conhecimento progressivo e significativo da função que a Arte desempenha nas culturas humanas. (DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2012 p.71)

E neste processo, o procedimento pedagógico apontará em partir das necessidades sentidas pelos alunos, em traduzi-las em problemas, em inventar soluções que serão verificadas na experiência real, na experiência ativa e dinâmica, o qual é a base para o processo artístico, para a experiência completa que inclui o fazer, o ver, o expressar. E, de modo inquietante sobrevêm: “Os inimigos do estético não são o prático e nem o intelectual. São a monotonia, a desatenção para com as pendências, a submissão às convenções na prática e no procedimento intelectual”. DEWEY, 2010 p.117.

A proposição de refletir inicialmente sobre aspectos em torno do ensino da música na RMEB remonta à pesquisa que ora desenvolvo sobre essa realidade e que aqui encontra indicativo de necessidade de aprofundamento teórico que diz respeito às interfaces críticas, políticas, históricas e metodológicas necessárias entre Tema Gerador e Pedagogia de Projetos, pois as duas concepções teórico-metodológicas amparam a compreensão e efetivação dos Ciclos de Formação na RMEB.

Entretanto, concomitante a todo esse processo de conquistas teóricas a serem consolidadas nesta pesquisa, faz-se premente ressaltar a necessidade de atitude coletiva de profundas mudanças conceituais para o ensino da música. E, um dos aspectos a priori é compreender que este processo ensino aprendizagem aponta como elemento que emerge da cultura em um processo contínuo de dialogicidade, para uma atuação respaldada e democrática na e para a educação de indivíduos repletos de subjetividades, historicidades e culturas.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ARAÚJO, Samuel. Etnomusicologia e Debate Público sobre a Música no Brasil Hoje: Polifonia ou Cacofonia? Música e Cultura, vol. 6, 2011. Disponível em <<http://musicaecultura.abetmusica.org.br/artigos-06/MeC06-Samuel-Araujo.pdf>>.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n.68, p. 143-162, 1999.

BLACKING, John. How musical is man? Seattle and London: University of Washington Press, 1974.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm)>. Acesso em: 01 dez. 2013.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey. [s.l.]: CEDIC - Centro Difusor de Cultura Ltda. ATTA mídia e educação, 2005. (Coleção Grandes Educadores)

FERREIRA, Diana Lemes. Políticas de formação docente do projeto Escola Cabana: dilemas e desafios da implementação do Programa de Formação Continuada. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

FIGUEIREDO, Sergio. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. InterMeio Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS, v.19, n. 37, A Universidade, 2013.

GADOTTI, Moacir; ANTUNES, Ângela. Paulo Freire. [s.l.]: CEDIC - Centro Difusor de Cultura Ltda. ATTA mídia e educação, 2005. (Coleção Grandes Educadores)

LOUREIRO, João de Jesus Paes. Elementos de estética. 3. ed. rev. e ampl. Belém: EDUFPA, 2012.

MERRIAN, Alan P. Social Behavior: The Musician. In: \_\_\_\_\_. The Anthropology of Music. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1964.

PREFEITURA MUNICIPAL DE XXXXX. Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Xxxxxx, 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. InterMeio Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS, v.19, n. 37, A Universidade, 2013.

SOUSA, Iris Amaral de. Ciclos em revista: como romper com as maneiras tradicionais de ensinar? Organização Andréa Rosana Fetzner. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DEWEY, John. Arte como experiência/ John Dewey; [ organização Jo Ann Boydston; editora de texto: Harriet Furt Simon; introdução Abraham Kaplan; tradução Vera Ribeiro. –São Paulo: Martins Fontes, 2010.- ( Coleção Todas as Artes) .

MEIHY, José Carlos Sebe B. Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias/ José Carlos Sebe B. Meihy e Suzana L. Salgado Ribeiro. – São Paulo: Contexto, 2011.

BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas/ Peter Burke (org.); tradução de Magda Lopes. São Pulo: Editora Unesp, 2011.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. 2 ed.rev. e ampl.Porto Alegre:Sulina,2012.

DIAS, Alder de Sousa. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. PRESENÇA DE PAULO FREIRE NA ESCOLA CABANA: REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Revista e-Curriculum, São Paulo, n.11 v.03 set./dez. 2013, ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP  
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

### **Raquel Dos Anjos Veiga**

Graduada em licenciatura em música pela Universidade do Estado do Pará (1995). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade da Amazônia – UNAMA (1999). Mestranda do programa de Pós- Graduação em Artes-UFPA. Professora de Arte –

Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

<http://lattes.cnpq.br/2566248368338204>



GT: MÚSICA

Eixo Temático: 8. Políticas Públicas: formação e profissionalização do professor de música

## POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Micael Carvalho dos Santos (UFMA, Maranhão, Brasil)

### RESUMO:

Este artigo traz como tema as políticas públicas de formação docente, enfocando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID - no âmbito da educação musical. O trabalho se referencia em alguns autores considerados importantes para a discussão, tanto os que tratam sobre as políticas públicas de uma maneira mais geral, como aqueles que discutem as políticas educacionais e a formação de educadores musicais. O trabalho apresenta ainda alguns programas desenvolvidos no Brasil de formação de professores, analisando suas origens e objetivos. Tem como base pesquisa bibliográfica e documental. Ao final, são feitos alguns apontamentos dos desafios que constituem a temática.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Formação Docente. Educação Musical. Políticas Educacionais.

## PUBLIC POLICY OF TEACHER TRAINING: THE PIBID UNDER THE MUSIC EDUCATION

### ABSTRACT:

*This article's theme is the public policies of teaching education, focusing on the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID in the context of musical education. This was based on some important authors to discuss public policies in general, educational policies and training of music educators. The project also features some teacher training programs developed in Brazil, analyzing its origins and objectives. It is based on bibliographic and documentary research. Lastly, some notes are made about the theme's challenges.*

**Key words:** Public policy. Teacher Training. Music education. Educational policies.

## **1. Introdução**

A formação docente tem sido tema de preocupação constante na área da educação pelo modo como têm sido - e de como pode/deve ser - a formação de professores. A educação musical não foge a essa inquietação, tendo em vista que nas últimas décadas muito se avançou nos debates sobre o ensino de música na educação básica, o papel da música e do educador musical na escola.

O trabalho tem como objetivo descrever as políticas públicas brasileiras em desenvolvimento voltadas para a formação docente, dando ênfase ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), política escolhida por se tratar de um importante programa que permite um maior campo de estudo para a área de educação musical. Após a descrição, analisamos a formação docente em música na perspectiva do diálogo com as propostas desses programas.

Para tanto, a metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica foi utilizada para rever os estudos que contemplam o tema abordado, além de fornecer subsídios para a análise dos dados obtidos. Utilizamos para o trabalho livros impresso, artigos, monografias e documentos disponibilizados na internet. A pesquisa documental também foi utilizada, pois trata-se de um procedimento técnico quando elaborada com base em materiais que não receberam tratamento analítico, por isso utilizamos alguns materiais que se encaixam nessa definição.

O trabalho apresenta discussões sobre a formação docente e está dividido em três partes: a primeira que discute as políticas públicas, conceituando e fazendo um levantamento sobre as políticas públicas existentes no Brasil voltadas para a área de educação. No tópico seguinte, tratamos da educação musical, enfocando em especial o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID enquanto política pública de formação docente, importante programa para o processo de inserção do ensino de música na escola e para a formação de educadores musicais no Brasil.

Por fim, trazemos as discussões de uma maneira mais ampla sobre os desafios que constituem a formação docente, fazendo um recorte na educação musical, apontando alguns caminhos que devem ser percorridos para a melhoria dessa formação e dando possibilidade para novos estudos que contemplam o tema em questão.

## **2. Políticas Públicas de formação docente**

A Lei nº 11.502, de julho de 2007, atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela formação de professores da educação básica – uma prioridade do Ministério da Educação (MEC). O objetivo é assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público. A Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes tendo como consequência também a melhoria do ensino na educação básica.

Importante destacar que a Lei é fruto de muita discussão e luta por parte dos profissionais que atuam na área de educação no sentido de propor melhorias significativas para a educação básica no Brasil, tendo em vista a situação em que encontra-se o ensino público em nosso país.

Segundo Bittar; Silva; Motta (2003), essas mobilizações são importante para a reflexão, no sentido de responder às necessidades da sociedade:

a concepção de política pública está vinculada à noção de bem público, isto é, numa sociedade em que os direitos são garantidos e respeitados pelo Estado, as ações governamentais resultantes dessas políticas deveriam assegurar o acesso dos cidadãos, de forma igualitária, a esse bem público. No entanto nas sociedades capitalistas, as políticas públicas são conquistadas por meio da organização de vários segmentos da sociedade civil que, numa determinada realidade e de acordo com a correlação de forças e de poder, tende a privilegiar este ou aquele grupo que detém maior capacidade de articulação política (BRITAR; SILVA; MOTTA, p.34, 2003).

Na área de políticas públicas temos Mead (1995) e Lynn (1980) como referenciais importantes para a discussão de alguns elementos que envolvem a temática. Esses autores formulam apreciações essenciais sobre políticas públicas, pois alinham a discussão teórica sobre os fundamentos do conceito e as implicações ligadas às suas interpretações. No entanto, preferimos ficar com as definições de Lynn (1980) por nos parecer mais condizentes com as discussões que serão tratadas ao longo do texto. Para a autora, políticas públicas define-se como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.

Ainda sobre essa temática, temos Celina Souza (2006) com seu trabalho “Políticas Públicas: uma revisão de literatura” que nos oferece um aporte básico e fundamental para compreensão sobre o campo de estudo. A autora enfatiza que a

[..] política pública é um campo holístico, isto é, uma área que situa diversas unidades em totalidades organizadas, isso tem duas implicações. A primeira é que, como referido acima, a área torna-se território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos. Assim, apesar de possuir suas próprias modelagens, teorias e métodos, a política pública, embora seja formalmente um ramo da ciência política, a ela não se resume, podendo também ser objeto analítico de outras áreas do conhecimento, inclusive da econometria, já bastante influente em uma das subáreas da política pública, a da avaliação, que também vem recebendo influência de técnicas quantitativas (SOUZA, p. 26, 2006).

Resumidamente, podemos considerar que as políticas públicas são sugestões, orientações, metas, ações e planos voltados para o interesse público no sentido de sanar problemas existentes na sociedade. Dentro dessa temática, temos políticas públicas direcionadas à diversas áreas, tais como saúde, segurança, lazer, cultura, educação, dentre outros. Escolhemos delimitar esse texto nas políticas públicas de formação docente, ou seja, políticas voltadas para a educação.

Queiroz; Marinho (2008) esclarecem que no Brasil, passamos por um momento importante na (re)definição de políticas educativas em que os investimentos estão voltados para a formação de professores, com o objetivo de fortalecer e redimensionar o perfil profissional dos docentes que já atuam, e dos que virão atuar, no contexto da educação básica.

Marcelo Garcia (1999) conceitua a formação de professores como uma

[...] área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em



formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, p. 26, 1999).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério Público (MEC), possui em seus eixos a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB que atua em duas linhas de ação: a) na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; b) no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério.

O conjunto de programas desenvolvidos pela CAPES são: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); Programa Observatório da Educação (OBEDUC); Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa Novos Talentos e Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE).

Todos os programas apresentados acima, estão em consonância com as competências descritas pelo CAPES através de seu estatuto, no artigo 24º, onde diz que compete à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica:

I - fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e de educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da política nacional de formação de professores de Magistério da Educação Básica;

II - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

III - apoiar a formação de professores da Educação Básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos inovadores, conteúdos curriculares e de material didático;

IV - apoiar a formação de professores da Educação Básica mediante programas de estímulo ao ingresso na carreira do magistério; e

V – fomentar o uso de tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2012).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído através da Portaria Normativa Nº 38, do Ministério da Educação (MEC), datada em 12 de dezembro de 2007, que, segundo Trancredi (2013), surgiu tendo com uma de suas finalidades incentivar os estudantes das licenciaturas das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's - hoje chamados de Institutos Federais de Educação Tecnológica) a se tornarem melhores professores e a se comprometerem com a própria formação profissional e com a melhoria de ensino na escola básica. Destacamos que, de início o PIBID era voltado apenas às licenciaturas presenciais, somente em 2009 o programa expandiu-se às licenciaturas a distância.

O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) é uma ação da Capes cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de

valorização da carreira docente. O programa apoia projetos de caráter institucional, de instituições públicas de ensino superior, nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal, que possuam cursos de licenciaturas autorizados, na forma da lei, e em funcionamento.

O Programa Observatório da Educação (OBEDUC), resultado da parceria entre a Capes, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em níveis de mestrado e doutorado.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender ao disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de

2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. O objetivo do Programa é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

O Programa Novos Talentos tem como objetivo apoiar propostas para realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da educação básica, tais como cursos e oficinas, visando à disseminação do conhecimento científico, ao aprimoramento e à atualização do público-alvo e a melhoria do ensino de ciências nas escolas públicas do país. As atividades devem ocorrer no período de férias das escolas públicas e/ou em horário que não interfira na frequência escolar, valorizando espaços inovadores, como dependências de universidades, laboratórios, centros avançados de estudos e pesquisas, museus e outras instituições, inclusive empresas públicas e privadas. As propostas devem aproximar os cursos de graduação e pós-graduação das escolas públicas, contemplando o currículo da educação básica e articulando-o com perspectivas educacionais, científicas, culturais, sociais ou econômicas, contribuindo para enriquecer a formação de professores e alunos da educação básica.

Por fim, temos o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life). O edital do Life visa selecionar propostas que tenham por objetivo a criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores. Os laboratórios constituem espaços de uso comum das licenciaturas nas dependências de Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes), destinados a promover a interação entre diferentes cursos de formação de professores, de modo a incentivar o desenvolvimento de metodologias voltadas para: inovação das práticas pedagógicas; formação de caráter interdisciplinar a estudantes de licenciatura; elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar; uso de

tecnologias da informação e comunicação (TIC's); articulação entre os programas da Capes relacionados à educação básica. Os projetos selecionados receberão recursos de custeio e de capital para a aquisição de bens e materiais permanentes, destinados à criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores, visando transformá-los em espaços interdisciplinares que proporcionem o atendimento das necessidades de formação de diferentes cursos de licenciaturas implantados nas Ipes.

Temos a partir do final do ano de 1996 uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que enfatiza a necessidade de formação profissional do professor. Canan (2012) considera que a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) como um marco que impulsionou as discussões sobre a formação de professores no Brasil, uma vez que ao estabelecer as orientações para a educação nacional, serviu como mote para a institucionalização de políticas que vinham sendo implementadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Nesta perspectiva, percebemos que

a formação de professores começou a ser mais enfatizada, chamando a um olhar mais crítico sobre a práxis pedagógica, revelando condições mínimas para atuar na Educação Básica, no entanto, apesar dessa ideia que perpassa o entendimento a partir do que está disposto na legislação, contraditoriamente, a legislação propõe retirar do interior da Universidade a formação de professores levando-a para os Institutos os quais, não necessariamente, precisam ter compromisso com a formação a partir do tripé do ensino, da pesquisa e da extensão (CANAN, 2012, não paginado).

Bellochio (2003, p. 18) dispõe que, “muito embora as políticas educacionais representem avanço significativo nas questões que envolvem o reconhecimento profissional do professor, via institucionalização, não existe um único lócus”. Apenas o reconhecimento e a formação inicial não se constituem fatores para o desencadeamento na “qualidade da prática profissional, no caso, formação profissional dos professores e a melhoria das condições de ensino” (BELLOCHIO, 2003, p. 18).

### **3. Educação Musical em foco**

Em se tratando da Educação Musical, temos um avanço significativo nos últimos anos, em especial pela discussão da inserção do ensino de música na escola como conteúdo, a partir da aprovação da Lei 11.769/2008, dispositivo este que gerou maior preocupação na área de Educação Musical, no sentido de elaborar metodologias do ensino de música na educação básica, contribuindo, assim, para a formação mais coerente dos educandos.

Na área de educação, temos constantes debates sobre relação teoria e prática na formação, sobretudo em tempos de reflexões sobre o papel da educação na sociedade do século XXI. Esse debate é tratado também na área de Educação Musical, no qual destaca-se Mateiro (2008), afirmando que

o debate sobre a articulação entre a teoria e a prática está muito presente em todos os documentos oficiais. Sabe-se que o modelo de formação docente apresenta uma concepção predominante caracterizada por dois polos: a visão aplicacionista das teorias e a visão ativista da prática. A primeira valoriza os conhecimentos acadêmicos enquanto a segunda valoriza o fazer pedagógico,

distanciando a dimensão teórica de conhecimento (MATEIRO, 2008, p. 21).

Nesse contexto, é necessário que os dois polos apresentados estejam em harmonia, possibilitando assim uma prática educacional completa, aliada às reais necessidades societárias.

Das políticas apresentadas no tópico anterior, temos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como programa em que mais se desenvolveu trabalhos na educação musical e onde mais temos trabalhos acadêmicos voltados para a discussão de sua implementação.

De acordo com a Diretoria de Educação Básica – DEB/CAPES, os eixos comuns a essa política são (a) a busca da excelência e da equidade na formação de professores; (b) a integração entre instituições formadoras, escolas públicas de educação básica e programas de pós-graduação e (c) a produção e disseminação do conhecimento produzido.

Antônio Nóvoa (1995), importante teórico da educação, atribui à universidade uma função fundamental na formação inicial de professores, acreditando “que a existência de uma carreira docente única e a dignificação da profissão docente exigem que a formação de todos os professores tenha um estatuto universitário” (NÓVOA, 1995, p. 26). Ou seja, a universidade deve exercer um papel de fornecer uma formação docente com qualidade, no intuito de preparar minimamente esses acadêmicos para sua atuação profissional.

Em se tratando do(a) professor(a) de música, vemos a necessidade da formação em licenciatura. Segundo Del Ben (2007) o curso de licenciatura deve formar

um profissional capaz de assumir – e responder produtivamente ao: compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos, além de atender ao compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas, e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social (DEL BEN, p. 53, 2007).

No Brasil temos um avanço significativo na quantidade de cursos de licenciatura em Música, destes, segundo o relatório de gestão do PIBID (2013), 62 (sessenta e dois) desenvolvem atividades que contemplam licenciandos em Música. Ainda, a partir dos dados quantitativos relacionados às bolsas de iniciação à docência na área de Música, temos 1.253 (mil duzentos e cinquenta e três) bolsistas vinculados nos Subprojetos da área em questão a partir do Edital nº 66/2013, de 06 de setembro de 2013: PIBIID Diversidade. Podemos conferir esses dados nos gráficos

abaixo:

GRÁFICO 1 – PIBID: Subprojetos por área



Fonte: Relatório de gestão – PIBID 2013, p. 51.

GRÁFICO 2 – PIBID: Concessões de bolsas de Iniciação à Docência por Área (áreas com mais de 1.000 bolsas).



Fonte: Relatório de gestão – PIBID 2013, p. 51.

Esses dados mostram o quanto é importante apostar no trabalho com essas políticas voltadas para o ensino da música na educação básica, em especial nas escolas da rede pública.

O Programa Institucional de Iniciação à Docência, auxilia os acadêmicos a entrarem em contato com a realidade escolar brasileira, antes de ter o título de docente. Essa primeira experiência propiciada pelo PIBID mostra aos acadêmicos o quanto complexa e desafiadora é a profissão docente. Além do mais, os bolsistas do Programa levam até as escolas públicas de educação básica a transformação do processo de ensino-aprendizagem por meio de novas metodologias (Canan, 2012).

Tannus et al (2012, p. 8827) apontam que:

[...] atuar na escola constitui um desafio para acadêmicos em formação. Projetos como o PIBID proporciona aos acadêmicos oportunidades para o enfrentamento da realidade, especificamente no que se refere ao cotidiano da sala de aula, a metodologias de ensino que motivem os alunos e despertem neles o interesse, neste caso em específico, pela música e pela aprendizagem musical.

O PIBID se constitui, portanto, num “importante marco regulatório e estratégico, pois [...] contribuem para o enfrentamento a questão da melhoria de

ensino nas escolas públicas” (FRANCO; BORDIGNON; NEZ, 2012, p. 12). Além desse marco, “o PIBID ressalta a característica articuladora entre os vários segmentos e esferas que perfazem a educação” (FRANCO; BORDIGNON; NEZ, 2012, p. 12).

Anualmente temos um evento importante que aglutina discussões específicas sobre o tema, trata-se do Encontro Nacional do PIBID de Música, evento que discute assuntos relacionados à formação de professores e as políticas públicas direcionadas para capacitação de docentes no Brasil. Visa ainda mapear ações de formação inicial e continuada na área de música, realizada nos diferentes contextos de formação superior no país. Já foram realizadas duas edições deste evento, sendo a primeira no ano de 2014, e a segunda no ano de 2015, na cidade de Londrina – PR.

Os referenciais dos educadores musicais, devem estar em consonância com o caráter social do ensino, sobretudo no que Souza (2003) aponta como qualificação “humanizadora”. A autora chama de caráter “humanizadora”

aquela qualificação que possibilita conhecimentos, desenvolve habilidades, fortalece os interesses individuais, respeita os contextos, desperta para o engajamento político e social de comunidade, transita em diferentes focos das situações concretas, e, sob uma determinada concepção de vida do educador, estuda muito os meios para melhor concretizar o ensino de música (SOUZA, 2003, p. 108).

A educação musical pode possibilitar esse caráter, a depender da formação que os educadores musicais fornecerem. Nesse sentido, discutir a formação docente, sobretudo a inicial, é imprescindível para proporcionar esse caráter humanizador que a educação necessita.

O PIBID como política pública é essencial na formação de professores, no âmbito geral, mas mais ainda no âmbito da educação musical, por ser muitas vezes o programa que proporciona um primeiro contato com ensino de música na escola. Portanto, possibilita a inserção da música no contexto escolar, permitindo a aplicação do conteúdo de música na educação básica, assim como dispõe a Lei 11.769/08, importante dispositivo para ampliar essa discussão.

#### **4. Considerações Finais**

As políticas públicas voltadas para a formação de educadores mostram-se muito mais necessárias num momento em que muito se discute a qualidade da educação no nosso país, sobretudo, quando temos um descompasso entre as exigências que emergem da sociedade e a função social que boa parte das universidades exercem (ou deveriam de exercer).

Nesse contexto, percebe-se que a aprendizagem docente se dá durante toda a vida. Tancredi (2013) aponta que na verdade, essa formação inicia-se a partir do ingresso dos professores no sistema educativo como alunos e continuam até que saiam como docentes (por opção individual ou por idade/tempo de serviço). Para essa aprendizagem, a autora nomeia a expressão “desenvolvimento profissional”, como termo substitutivo ao de “formação”. Diante desse contexto, é mister uma busca por aprendizado, por uma formação contínua por parte dos professores profissionais ou aqueles ainda em processo de formação inicial.

Também é importante destacar que a teoria e a prática são complementares, e uma não subsiste sem a outra. Na docência essa relação é fundamental para o desenvolvimento das competências desenvolvidas ao longo da formação enquanto professor(a).

Para a educação musical, as competências desenvolvidas durante a aprendizagem no processo de formação docente, requerem não somente características próprias da educação (em termos técnicos), como também exigem um desenvolvimento de aptidões elementares dentro do âmbito educacional.

Sabendo que a formação docente para a educação básica é ainda, fundamental para a promoção da universalização e democratização da educação de qualidade, é preciso repensarmos de que forma estamos permitindo esse processo de construção de profissionais da educação que atenda a todos esses critérios elencados no texto. Mais ainda, é necessário que partamos para o campo da prática cotidiana a fim de consolidar todas essas discussões que são desdobradas em diversos âmbitos da sociedade, especialmente dentro da academia.

Para a consolidação do ensino de música nas escolas é necessário maior investimento para criar possibilidades de atuação do educador musical nas escolas. O investimento na formação de professor é indispensável para que o quadro de complexidade e problemáticas na educação musical por falta de professores com formação específica na área seja modificado.

#### **Referências:**

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A formação profissional do educador musical: algumas apostas.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003

BRASIL. CAPES. **Decreto 7.692, de 02 de março de 2012.** Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. Disponível em:  
<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-7692-de2mar12-NovoEstatutoCapes.pdf>> Acesso em: 01 set. 2015.

BRASIL. MEC. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em:  
<[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_Normativa\\_38\\_PIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf)> Acesso em: 20 ago. 2015.

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

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Presidencial nº 5.803, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccvil\\_03/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm)>

Acesso em: 01 set. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.502, de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)> Acesso em: 01 set. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. **Lei n 11.769/2008.** Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)> Acesso em: 01 set. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)> Acesso em: 01 set. 2015.

BITTAR, M; SILVA, J.P.O e MOTTA, M.C. A Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil in: RUSSEFF, I; BITTAR, M (orgs.). **Educação Infantil: Política, formação e prática docente.** Campo Grande: UCDB, 2003.

CANAN, Silvia Regina. **Política nacional de formação de professores:** um estudo do PIBID enquanto política de promoção e valorização da formação docente. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao\\_de\\_Professores/Trabalho/05\\_13\\_58\\_905-7174-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/05_13_58_905-7174-1-PB.pdf)> Acesso em: 16 de mai. 2015.

CAPES. **Formação de Professores da Educação Básica – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior,** 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>> Acesso em: 12 de ago. 2015.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 13 mai. 2015.

DEB. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão PIBID,** Brasília, 2013.



DEL BEN, Luciana. Produção científica em educação musical e seus impactos nas políticas e práticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 57-64, mar. 2007.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; BORDIGNON; Luciane Spanhol; NEZ, Egeslaine de. **Qualidade na formação de professores: bolsa de iniciação à docência (PIBID) como estratégia institucional**. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2061/744>> Acesso em: 20 de mai. De 2015.

GARCIA, Marcelo. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan/abr. 1999.

LYNN, L. E. **Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis**. Santa Monica, Calif.: Goodyear. 1980.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Orgs.). **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação**. Porto Alegre: Sulina, 2008. 199p.

MEAD, L. M. “**Public Policy: Vision, Potential, Limits**”, Policy Currents, Fevereiro: 1-4. 1995.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

QUEIROZ, Luiz Ricardo; MARINHO, Vanildo. **A formação de professores no âmbito da política educacional brasileira e suas implicações para a área de música**. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 18., Salvador, Anais... Salvador: ANPPOM, p. 172-176, 2008.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 107-109, mar. 2003.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>> Acesso em: 15 de ago. de 2015.  
TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **Políticas públicas de formação de professores: o PIBID em foco**. Revista Exitus, vol. 03, número 01, jan/jun, 2013. p. 13 - 31.

TANNUS, Aline Cabral et al. **O ensino de música em duas escolas de Goiânia: Experiências na formação de professores**. In: CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO, 9., 2012, Goiânia. Anais... Goiânia: UFG, 2012. p. 8826-8830. Disponível em: <[http://eventos.ufg.br/SIEC/portalproec/sites/site5701/site/artigos/05\\_pibid/pibid.pdf](http://eventos.ufg.br/SIEC/portalproec/sites/site5701/site/artigos/05_pibid/pibid.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2013.

**Micael Carvalho dos Santos**

Graduando de Licenciatura em Música na Universidade Federal do Maranhão - UFMA. É bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) - Subprojeto de Música/UFMA. É membro associado do Fórum Latino Americano de Educação Musical (Fladem) e da Federação de Arte-Educadores do Brasil (Confaeb). Currículo Lattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/7646072868522081>



GT: Música

Eixo Temático: 7. Formação do educador musical

## APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO MUSICAL NOS ANOS INICIAIS: ESTUDOS E PRÁTICAS EM PROJETO DE CANTO CORAL

Maria Zenilda Costa (UECE, Ceará, Brasil)

### RESUMO:

Após sete anos que a Lei 11.769/2008 foi sancionada no intuito de tornar obrigatório o ensino de música na Escola Básica, buscamos identificar que mudanças ocorreram para concretizar a garantia desse direito. A questão central do nosso estudo buscou compreender o impacto dessa Lei nas escolas de educação infantil e anos iniciais, tendo como foco de atuação o projeto Canto Coral. O estudo teve como objetivo refletir sobre os conceitos e práticas de educação musical, a partir dos seguintes estudos da área que o projeto canto coral vem promovendo com as escolas: Gaulke (2013); Mateiro e Ilari (2011); Brito (2003); Zagonel (2012); Ciavatta (2003). Pela abordagem qualitativa do estudo de caso (VENTURA, 2007), refletimos sobre o curso básico de regência de canto coral que oferecemos para professores de educação infantil e fizemos o levantamento das fontes bibliográficas específicas da educação musical que recentemente as escolas têm recebido como material de apoio. O investimento de recursos públicos para o acesso das escolas à produção bibliográfica de estudos específicos da educação musical e a orientação para que a Música seja trabalhada como área específica no currículo da Educação Infantil e anos iniciais são os principais resultados identificados que estão alterando, ainda que paulatinamente, o cenário da educação musical para as crianças da escola pública.

**Palavras-chave:** Aprendizagem da docência; Educação Musical; Canto coral

### LEARNING TEACHING IN MUSICAL EDUCATION IN THE EARLY YEARS: STUDY AND PRACTICE IN PROJECT CHORAL SINGING

#### ABSTRACT:

After seven years that the Law 11.769 / 2008 was sanctioned in order to make mandatory the teaching of music in Primary School, we seek to identify what changes have occurred to realize the guarantee of this right. The central ISSUE of our study sought to understand the impact of this law on preschools and early years, focusing on the performance of the Choir project. The study aimed to reflect on the concepts and music education practices from the following studies of the area that the choir project has promoted with schools: Gaulke (2013); Mateiro and Ilari (2011); Brito (2003); Zagonel (2012); Ciavatta (2003). The qualitative approach of the case study (VENTURA, 2007), reflect on the basic course of choral conducting we offer for preschool teachers and made the lifting of specific bibliographic sources of music education that recently schools have received as material support. The investment of public funds to the access of schools to bibliographic production of specific studies of music education and guidance so that the music be worked as a specific area in the early childhood education curriculum and early years are the main identified results that are changing, albeit gradually the scenario of music education for children in public school.

**Keywords:** Teaching learning; Musical Education; Singing choral

## 1 Introdução

Pensar a aprendizagem da docência de música no contexto de professores iniciantes, licenciados nessa área específica implica em reconhecer que os conhecimentos da formação inicial representam apenas uma etapa na construção da docência (GAULKE, 2013). Outro panorama investigativo se abre quando nos voltamos para a formação docente na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, numa realidade em que os professores se encontram em uma cultura de prática musical fixada ora como recurso lúdico, ora como atividade comemorativa, mas quando fazem referencia a música enquanto ensino, há o reconhecimento de um total distanciamento do domínio dessa área.

Situamos o presente estudo no campo da formação docente em um curso de Pedagogia no contexto educacional no interior cearense. Como professora e arte-educadora do setor Teoria e Prática do Ensino, atuamos também na regência do canto coral, em constante parceria com escolas de Educação Infantil (EI) e primeiros anos do Ensino Fundamental (EF I). A partir das experiências de formação e prática de canto coral na formação docente, compartilhamos com Marina Marcondes Machado a proposição do “descentramento do lugar do adulto educador”:

O saber não estaria nele, em sua formação, técnicas e conhecimento; o saber estaria entre ele e seus alunos. Trata-se de uma atitude relacional que modifica o panorama do ensino da Arte, uma vez que a lista do “material necessário” para começar a trabalhar é: você e eu! (MACHADO, 2012, p. 164).

Se partirmos do conceito de educador musical nos anos iniciais, situado no local da pesquisa, como aquele licenciado em Música, o fenômeno torna-se quase totalmente que inexistente. No tocante à formação continuada específica para docentes na educação musical, entretanto, o acesso tem sido quase inexistente. Salvo os esforços de Organizações Não Governamentais que reúnem artistas educadores, as parcerias entre secretarias de educação com os pontos de cultura e do Programa Mais Educação, a Música tem estado presente na escola como Brito (2003, p. 52) tem mencionado: “pouca (ou nenhuma) formação musical dos educadores responsáveis pela educação infantil, consequência de um sistema educacional que se descuidou quase por completo da educação estética de muitas gerações”.

A partir da referida Lei, algumas universidades como a UFPE, começaram a desenvolver projetos de extensão para oferecer os cursos de música como formação complementar no curso de Pedagogia (REDE ARTE NA ESCOLA, 2010, p. 7). Pesquisas na perspectiva do trabalho colaborativo têm realizado projetos de formação continuada em parcerias com prefeituras e apresentaram resultados satisfatórios (FERNANDES, 2009). Dessa trajetória em busca do retorno do ensino de música, o que mudou nas escolas de E I e EF I no contexto da região de Itapipoca?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a mais de dez anos já abordaram a linguagem musical em suas especificidades e diversidades do fazer musical pela improvisação, composição, apreciação e escrita da linguagem sonora, articuladas a leitura do mundo no contexto da alfabetização sonora (BRASIL, 1997, 1998). Com a lei do piso que garante mais tempo para planejamento e estudo do professor, o ensino, que é basicamente polivalente, agora tem sido distribuído entre os professores dos anos

iniciais por áreas específicas, quebrando aos poucos a ideia curricular engessada de que cada professor deve ensinar tudo. Como esses conhecimentos da educação musical têm chegado à escola? A música na escola continua sendo concebida como um produto, pronto a ser apenas reproduzido para apoiar outras disciplinas?

As Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, entretanto, dentre seus objetivos, orientam que o curso deve garantir a formação estética do educador da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, conservando a ideia de polivalência no ensino das artes. Em que pese esse direcionamento na formação docente para esses níveis de ensino, observamos que houve avanço quanto a garantia legal para o retorno do ensino de música como linguagem específica na escola básica, particularmente com o Parecer CNE/CEB N° 12/2013 (BRASIL, 2013) que busca operacionalizar o ensino de música na escola básica. Dentre as providências apontadas, o documento orienta que os cursos de Pedagogia deverão incluir a formação musical em seus currículos. Afora os avanços da lei, a formação musical dos professores permanece indefinida. Os poucos cursos de licenciatura, quando se aproximam das escolas, atendem o ensino fundamental II. A formação musical docente para a educação infantil (EI) e primeiros anos do ensino fundamental (EF I) continua a depender da iniciativa de projetos de Arte-Educação oriundos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, das parcerias entre ONGs e secretarias de educação.

Na região, contexto do nosso estudo, cresce a oferta de cursos em áreas específicas por empresas privadas. Ainda assim, formação na área de educação musical é quase inexistente, salvo quando voltadas para o mercado das bandas de forró que se proliferam por todas as regiões. Recentemente, com a implantação do IFCE na região em questão, teremos, com a oferta do curso de Teatro, o primeiro curso superior da área de Artes na Região. Grande parte da formação musical tem sido desencadeada pelas bandas de música e dos movimentos artísticos da região. Em meio à efervescência de programas e projetos com incentivos e parcerias entre os Ministérios de Educação e Cultura, a questão central do nosso estudo quer compreender qual o impacto da Lei de obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo como foco de atuação o canto coral, projeto de extensão de uma faculdade da região.

O projeto de Canto coral, ao longo dos seus seis anos de existência, reúne alunos bolsistas e não bolsistas de curso de Pedagogia e demais licenciaturas, realizando estudos e práticas de canto coral com a execução instrumental de violão, teclado, percussão e flauta doce, em articulação com o ensino e a pesquisa, sempre em parceria com as escolas. Em estudo realizado em 2012, a respeito das práticas musicais no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), constatamos que a música é considerada uma ferramenta coadjuvante no processo de alfabetização, para o incentivo a interpretação de textos. Os professores relataram que receberam o material do PAIC com um CDROM anexado, mas na formação não havia nenhum módulo para estudos específicos da área musical.

Em outro estudo realizado sobre a prática do canto coral nas escolas, promovido pelo Programa Mais Educação, consideramos como benéfica a parceria entre os Ministérios da Cultura e da Educação para aproximar diferentes atividades artístico-culturais das escolas. Por outro lado, não garante que o ensino de música aconteça de modo eficaz e permanente, uma vez que a prática do canto coral é descontinuada e realizada com pessoas da comunidade, em sua maior parte por cantores das igrejas. Entre 2013 e 2014, o nosso projeto desenvolveu uma formação básica em regência de canto coral para o grupo, responsável por essa atividade nas

escolas do município de Itapipoca. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre os conceitos e práticas de educação musical, a partir de estudos da área que o projeto canto coral vem promovendo como pesquisa-ação colaborativa (DESGAGNE, 1997), em prol da aprendizagem da docência dos anos iniciais em educação musical.

## **2 Legislação, estudos e práticas de formação musical na aprendizagem da docência dos anos iniciais**

A LDB 9.394/1996 iniciou uma nova trajetória histórica para reconduzir o ensino de Artes na escola como disciplina obrigatória (BRASIL, 1996), o que culminou com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. É nessa perspectiva que a Música aparece como uma linguagem específica, ao lado das Artes Visuais, Teatro e Dança. Os PCN consideram que a aprendizagem da música na escola ganha sentido na formação pelo envolvimento de todos dentro e fora da sala de aula com acesso a atividades de interpretação, improvisação, composição e apreciação (Brasil, 1997, p. 53). De modo sutil, o documento parte da perspectiva de que o retorno da música a escola deve recomeçar pela aprendizagem da comunidade escolar. Do contrario, não há sentido ter orientação para o ensino da linguagem musical desvinculado de uma proposta de formação docente.

As Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) também guiada pelas determinações da LDB inclui o ensino de Artes no rol daqueles ensinamentos já estabelecidos no currículo da polivalência dos anos iniciais. Apesar de conservar o modelo polivalente das Artes na educação, o documento amplia a perspectiva interdisciplinar pelo viés da formação estética, sintonizada com a diversidade e multiculturalidade brasileira, com a inclusão do ensino de Artes no núcleo de estudos básicos:

Aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e bio-social

Decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física. (BRASIL, 2006, p. 3, Art. 6).

Ao incluir o campo das Artes no plural nos estudos básicos da Pedagogia, o documento mantém a concepção da Educação Artística, na qual as práticas artísticas, determinadas nos anos iniciais, são desenvolvidas na perspectiva do espontaneísmo, sob a batuta do *laissez faire*. Neste sentido, as práticas de canto na escola se inscrevem nessa perspectiva, construindo um perfil pejorativo inclusive no campo da educação musical, por ter como fundamento a reprodução de canções da moda, geralmente oferecidas pela mídia, utilizadas nas práticas de alfabetização como recurso didático, nas datas comemorativas e nas rotinas da escola, geralmente para acalmar as crianças.

Por conta desse distanciamento, inclusive dos conhecimentos que fundamentaram o projeto do canto orfeônico à época da ditadura militar, o campo da Pedagogia e em consequência, a escola dos anos iniciais, perpetua essa concepção

do canto coletivo na educação, justificando a ausência da formação musical, cuja compreensão tem sido vinculada a formação do instrumentista.

Essa ideia de canto coletivo na escola, distanciada do campo da formação musical, permeia também o ambiente do ensino superior. A prática de canto coral em uma faculdade de educação nem sempre é considerada um laboratório de pesquisa. Os estudos de Schrader (2002) e Moraes (2007) fazem uma memória histórica da luta dos regentes de canto coral no Ceará para desenvolver um campo pedagógico musical tendo o canto coral como espaço de pesquisa para formação de músicos educadores (SILVA; SILVA; ALBUQUERQUE, 2008). Graças ao movimento político desses e de tantos músicos educadores, é que observamos o avanço, ainda que lento, das mudanças que implicam em rupturas políticas e epistemológicas, as quais resultam na conquista dos direitos de professores e crianças a terem acesso ao conhecimento musical no sentido intercultural, considerando todos enquanto sujeitos ativos e produtores de conhecimento na aprendizagem da música no contexto escolar.

## **2.1 As diretrizes nacionais para operacionalização do ensino de Música na escola básica**

O Parecer CNE/CEB N° 12/2013 que aprova as Diretrizes nacionais para operacionalização do ensino de Música na escola Básica, constitui uma demarcação dos estudos e práticas que buscam efetivar a formação musical de professores que atuam na educação infantil e anos iniciais (BRASIL, 2013). A partir dessa conquista, os estudos de educação musical estão dando visibilidade aos professores das crianças que historicamente não tiveram acesso à formação musical, reconhecendo que não dá mais para esperar que todos os professores tenham acesso a um curso específico de licenciatura em música para que essa área tenha espaço na educação das crianças. O nosso estudo considera que essa conquista constitui a concretização de esforços para alteração do cenário das práticas musicais, típico das escolas de educação infantil e anos iniciais:

“Precisamos ensaiar a música do Dias das Mães”, dizia a professora, preocupada mais em cumprir seu calendário de eventos do que em fazer música com as crianças. Enquanto isso, explorar possibilidades de expressão vocal, corporal ou instrumental e pesquisar, inventar, escutar, pensar a música ficavam em segundo plano ou, muitas vezes, em plano nenhum. (BRITO, 2003, p. 51).

O referido Parecer faz uma retrospectiva histórica dessa rotina perpetuada em práticas musicais para crianças na escola pública, centradas em atividades pontuais, quase sempre extracurriculares e fora do horário de trabalho do professor. Quando presente nas práticas curriculares, o canto coletivo ou a apreciação de canções veiculadas pela mídia ainda são usados como “ferramenta de apoio ao desenvolvimento de outras disciplinas”, para marcação dos tempos de entrada, intervalo de aula e saída da escola e nas datas comemorativas. O documento é pioneiro quando admite a necessidade da formação musical dos professores, especificamente aqueles que atuam na educação infantil e anos iniciais:

Ganha destaque, assim, a necessidade de adequação dos cursos de formação inicial e continuada de professores, em face das especificidades demandadas pelo ensino de Música. Os cursos de

Pedagogia devem incluir em seus desenhos curriculares conteúdos relacionados ao ensino de Música para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2013, p. 5).

O paradigma epistemológico do documento se distancia da visão da formação musical no modelo do conservatório e se aproxima da perspectiva intercultural, além de estar atendo às condições ergonômicas de trabalho musical dessa ordem. Nessa direção, a proposta pedagógica situa as atividades de prática vocal e prática instrumental em um mesmo patamar de importância, dando ênfase a diferentes cantos e ritmos da cultura popular, concomitante às noções básicas da alfabetização musical no contexto das experiências musicais do cotidiano, articuladas a produções musicais de outras culturas. Em 1997, os PCN de Arte, sobre o ensino de Música, já apontava essa possibilidade do diálogo intercultural de práticas musicais tendo em vista o potencial aberto pelas tecnologias digitais por meio do intercâmbio de saberes nas redes sociais.

Desse modo, essa abordagem do conhecimento musical na escola recupera a coerência do sentido interdisciplinar de interação entre a música e as demais áreas de conhecimento do currículo. Ao invés de servir como recurso didático para as atividades de alfabetização, o fazer musical

[...] impacta a aprendizagem de outras áreas do conhecimento, além de formar comportamentos de atenção que impulsionam e melhoram a cognição. Assim, a educação musical atua diretamente no cérebro, promovendo a atenção executiva, necessária para formar memórias de qualquer área do conhecimento formal e de suas metodologias. (BRASIL, 2013, p. 6).

O modo de abordar a formação docente, as condições de trabalho e proposta curricular sintoniza com os estudos atuais sobre o desenvolvimento profissional, no qual a aprendizagem da docência é concebida como formação ao longo da vida articulada às condições de trabalho, compartilham da concepção de formação docente inserida no contexto do desenvolvimento profissional, no qual, conforme estudo de Gaulke (2013) a aprendizagem da docência nem sempre depende de um curso de licenciatura. Nessa ótica, o esforço para trazer a formação musical para o currículo da escola básica depende de um trabalho colaborativo que aproxime escola, secretarias de educação e universidades.

Além desse aspecto, consideramos como esforço maior, o deslocamento, por um lado, de artistas educadores musicais arraigados na sua formação de conservatório, e por outro lado, o reconhecimento por parte dos gestores da educação, professores e pesquisadores das outras áreas de conhecimento, para desenvolver uma atitude relacional que modifica o panorama do ensino da Arte. O saber musical não está na formação, em um diploma, nem no privilégio de quem tem acesso aos bens musicais, mas na construção coletiva em que todos atuam enquanto sujeitos formadores (MACHADO, 2012).

Nessa direção, dentre as diferentes competências que o documento distribui para escolas, secretarias de educação e instituições do ensino superior com o fim de efetivar o ensino de música na escola básica, as diferentes iniciativas de formação musical dos professores constitui uma competência comum a todos os setores da educação, com atenção para a garantia de que os espaços da escola e da universidade se abram para os múltiplos dispositivos interculturais que favoreçam a



formação docente, sem a qual, qualquer mobilização de educação musical na escola se torna ineficiente.

Dentre as propostas de formação, cabe destacar alguns avanços e retrocessos, reflexos das políticas educacionais que ora avança, ora reproduz modelos ultrapassados. Ao lado das propostas de ampliação dos cursos de licenciaturas nas universidades com atenção para as regiões com maior escassez de professores de Música, oferta de segunda licenciatura para outros profissionais e licenciatura em Música para bacharéis, o documento reproduz a sugestão de ofertar cursos técnicos de nível médio pelos Institutos Federais e das instituições de formação profissional tecnológica. Apesar da LDB 9.394/1996 ter conservado a proposta de formação docente em nível médio para os anos iniciais, há um esforço geral para cumprimento da Lei de que todo professor deve ter formação em nível superior.

Com essa abertura, sabemos que na prática, o mercado se apropria da formação de nível médio, uma vez que na educação infantil e anos iniciais tem sido muito difícil a inserção do licenciado em Música. Contudo, pelo alcance que a proposta apresenta para a efetivação do ensino de música sobretudo nos anos iniciais, consideramos que a formação continuada para licenciados em Música e Pedagogia traz outra perspectiva para que a educação musical na escola não fique esperando o licenciado em Música que nunca chega, nem desconsidere a formação específica continuada do pedagogo para o trabalho musical coerente com os conhecimentos da área.

A proposta de incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, porquanto, para atender as crianças da educação infantil e anos iniciais contribui consideravelmente para o rompimento da visão polivalente das Artes no campo da Pedagogia, abrindo espaço não somente para que as linguagens artísticas ganhem legitimidade pelo alcance do patamar disciplinar no currículo. Observamos que a legitimidade epistemológica da área de conhecimento específica na pedagogia universitária tem mais relevância para que possa produzir conhecimentos do fazer musical e não continue a mercê de pressões para corresponder ao modelo único que serve como recursos aos demais conhecimentos e de adorno dos eventos comemorativos.

## **2.2 O conceito de Aprendizagem da docência em educação musical**

A perspectiva clássica de pensar a formação docente nos remete ao curso de licenciatura como marco inicial e legitimado para o reconhecimento da identidade profissional. Na prática, o domínio do conteúdo, obtido inclusive em curso de bacharelado tem sido tomado como demarcação para a docência, tendo por base a concepção bancária freireana, do repasse de conteúdos prontos. A complexidade da produção e distribuição dos conhecimentos nas redes colaborativas digitais dilui essa visão de docência, uma vez que, tanto em uma biblioteca de uma universidade quanto em uma *lanhouse* de uma periferia, o conhecimento está ao alcance de qualquer pessoa. Pedro Demo (2006) situa o sentido da formação permanente do professor distanciado da reprodução de conteúdos e próximo dos processos de aprendizagem. O estudo de Gaulke (2013) sobre aprendizagem da docência com professores da educação básica licenciados em música surge pela percepção resultante da experiência prática na escola de que, “[...] os conhecimentos que construí no curso de licenciatura não [...] bastavam para atuar na sala de aula.” (GAULKE, 2013, p. 92).

A aprendizagem da docência é concebida em diferentes perspectivas. O estudo destaca que “a categoria dos saberes experienciais está envolvida diretamente com a prática da profissão”. Segundo o seu próprio depoimento, “[...] sentia, a cada aula, que compreendia algo mais, era simplesmente algo que se dava naquele momento em que eu aprendia na prática com as crianças.” (GAULKE, 2013, p. 92).

Nessa perspectiva, a construção da docência se faz pela aprendizagem prática do fazer musical em interação com os alunos. A autora reconhece a ausência de estudos sobre a aprendizagem da docência na escola básica, uma vez que o campo da música nem sempre deu visibilidade a esse tipo de prática do ensino de música, visível no interior dos conservatórios, guiados pelo parâmetro de aprendizagem da docência centrado na formação do instrumentista, distante da escola.

O paradigma que fundamenta o campo da docência sob o prisma da aprendizagem compreende a construção da docência como um exercício imbuído das experiências adquiridas ao longo da vida e da formação acadêmica. E quando não há formação acadêmica, no caso da música? Na concepção clássica, os saberes interculturais fora do âmbito acadêmico não garante essa formação. Essa visão serve aos interesses das políticas que perpetuam no poder, de modo que o certificado acadêmico é que garante a vaga no concurso, afunilando ou mesmo apresentando uma única via de certificação para ensinar música na escola.

A prática de canto coral ainda que no âmbito universitário, como a formação no coral da UFC, não certifica para o ensino. Em Fortaleza temos muitos educadores musicais que passaram pela formação do Polo de Música de Messejana, no projeto Canto em cada Canto, que estão fora da escola. Os programas Mais Educação e Mais Cultura nas escolas tem aproximado esses artistas e seus saberes da escola. Permanece, contudo, a posição de conceber as práticas musicais como ações alternativas desenvolvidas por agentes da comunidade, desvinculados de um campo profissional.

Na prática, esses programas têm ampliado o número de vagas de emprego nas escolas controladas por vereadores, utilizadas como troca de voto, semelhante aos contratos temporários dos professores. Por essa razão, temos visto nesse cenário que muitos artistas educadores não são contemplados nesses programas. Por outro lado, a certificação superior implica na valorização da docência não enquanto campo de aplicação - domínio de conteúdos a serem repassados - mas enquanto espaço que garante a formação pela pesquisa.

### **2.3 Abordagens metodológicas para o ensino de música na educação infantil e anos iniciais**

A proposta de canto coral como foco irradiador da educação musical na formação docente é desenvolvido em constante parceria com as escolas. A formação colaborativa possibilita a reunião de estudos da área articulada com as práticas de canto coral, tendo em vista a ampliação da formação musical dos alunos da faculdade de educação, estendendo essa formação para a escola. Nessa direção, desenvolvemos pesquisas cujos temas emergem dessa interação com as escolas e os cursos de formação continuada são formatados como resultados e ao mesmo tempo como campo de pesquisa.

Schafer (2009), Zagonel (2012), Mateiro e Ilari (2011) e Brito (2003) são os últimos estudos realizados em parceria com as escolas. O impacto da mudança em decorrência da garantia da música na escola pela Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008) e as Diretrizes já comentadas, é visível pelo volume de obras bibliográficas que estão chegando às escolas de Educação Infantil e anos iniciais. Essa parceria constante com a escola contribui para que o projeto canto coral tenha acesso a esses estudos. Esses autores citados, todos chegaram às escolas, como material de apoio à formação dos professores. A formação do canto coral tem sido desenvolvida pela aproximação com as escolas, uma vez que esse acervo bibliográfico não chega às faculdades. Por outro lado, o projeto canto coral, ao aprofundar esses estudos, promoveu a formação dos bolsistas e a formação continuada dos professores da escola parceira como efeito multiplicador da formação colaborativa.

O estudo de Zagonel (2012) apresenta práticas de jogos musicais pelo viés da música contemporânea com base no conceito musical de paisagem sonora em Schafer. As atividades lúdicas envolvem a voz, o corpo, o gesto, o movimento e os sons do cotidiano para a criação musical. A autora dedica o livro especialmente aos professores, tendo o jogo como ação para fazer música. Ao mesmo tempo, orienta que para fazer música requer o desenvolvimento do hábito de pesquisa na conscientização e exploração do som.

O estudo valoriza as estéticas do cotidiano, desmistificando o registro musical pelo “grafismo”; prática de desenho do movimento dos sons. A autora observa que um dos grandes obstáculos para a criação musical nas escolas é a falta de vivência musical dos professores que “[...] impede de encontrar os meios pedagógicos adequados”. Esse estudo tem norteado a proposta de formação do canto coral como foco inicial para “[...] fazer nascer a música interiormente na pessoa, para depois conhecer a teoria e a técnica.” (ZAGONEL, 2012, p. 127).

A coletânea de pedagogias em educação musical organizado por Mateiro e Ilari (2011) também chegou às escolas. Além de trazer estudos específicos da pedagogia musical, a obra aprofunda o conceito de método como fórmula pronta, a ser aplicada no ensino. Observamos que o pontapé desencadeado pela Lei do retorno do ensino de música na escola tem aproximado os pesquisadores da educação musical dos estudos desenvolvidos na educação sobre os paradigmas da formação docente e do ensino.

A discussão em torno do que se compreende por metodologia no âmbito da educação musical aborda o conceito de professor reflexivo como sujeito ativo na produção dos saberes a serem ensinados. As autoras observam que muito da rejeição por parte de muitos educadores musicais, aos métodos de ensino resulta da concepção reducionista e por isso pejorativa em relação ao método, enquanto conhecimento técnico, isolado dos contextos de produção do conhecimento e fechados para a leitura intercultural das práticas sociais contemporâneas.

Outro aspecto em destaque do livro é a contribuição que apresenta para pensar a dicotomia entre o conhecimento musical e a prática do ensino de música. Essa dicotomia tem desenvolvido uma crença social de que, no campo das artes, particularmente da música, a dedicação ao ensino de música decorre da incapacidade de saber mais sobre música. Neste sentido, a construção da docência não passa por uma decisão e sim, por uma condição de conhecimento musical insuficiente para a produção do conhecimento musical. Nessa linha, o canto coral, sobretudo na escola, e desenvolvido por um professor não licenciado em música, não ultrapassa o diletantismo. No ambiente universitário, sobretudo, essa ideia permeia as decisões quanto a direcionamento de recursos e espaços para o

desenvolvimento de projetos. O avanço na legislação ainda não alterou essa ideia dileitante do trabalho com a música e com as Artes em geral, principalmente nas escolas de educação infantil e anos iniciais.

A fixação na crença do diletantismo para ensinar música na escola resulta na ausência da oferta de cursos de licenciatura em educação musical de nenhuma forma. O curso de Educação Musical da UFC levou décadas para ser criado. No processo de luta pela sua implantação, existiu primeiro como curso de extensão em Música (SILVA; SILVA; ALBUQUERQUE, 2008), no qual tivemos grande parte da formação musical, ao lado da prática musical no coral da UFC, cujos conhecimentos obtidos constituem a base do que atualmente desenvolvemos no projeto canto coral em parceria com as escolas.

O estudo de Brito (2003) que também chega às escolas toma como base a compreensão de música como um “[...] processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir.” (BRITO, 2003, p. 9). A autora se despe do preconceito de que só pode ensinar música na escola quem tem curso de licenciatura na área, assumindo uma postura política de dar visibilidade aos professores que trabalham com música na escola sem direito a formação historicamente solicitada. Muitos estudos e documentos omitiram essa realidade, dentre eles os PCN:

[...] o livro foi preparado para atender também aos educadores e educadoras que, sem terem tido a oportunidade de estudar música, estão cientes de sua importância e necessidade no contexto educativo das creches e pré-escola. (BRITO, 2003, p. 11).

Semelhante ao estudo sobre a concepção de método, organizado por Mateiro e Ilari (2011) nas pedagogias em educação musical, Brito (2003) compreende que a música também perpassa por diferentes concepções. A autora observa que independente de ser ou não ser especialista na área de música, esse conhecimento tem sido concebido como algo pronto. Cabe ao músico ou ao educador musical interpretá-la ou repassar o conteúdo. Ensinar música nessa perspectiva significa

[...] ensinar a reproduzir e interpretar músicas, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção de conhecimento musical. (BRITO, 2003, p. 52).

Desenvolver a educação musical tendo em vista a produção do espetáculo como um produto, constitui outro aspecto reducionista do processo de criação musical, uma vez que o foco no espetáculo implica na exclusão ou redução do espaço de participação daqueles que não corresponde ao padrão da produção considerada esteticamente pronta e adequada ao evento. São estudos que chegam às escolas e que demandam múltiplas parcerias para que se tornem vivências formativas dos professores e aportem no cotidiano das salas de aula da educação infantil e anos iniciais.

Constatamos que parte desses estudos constitui base de conhecimento das orientações para o ensino de Música presente nos Referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil, elaborado ainda em 1998. O distanciamento do debate em torno da garantia de formação musical para os professores impossibilitou um movimento mais rápido para inserção da música nos currículos e consequente garantia da formação docente. Muitos estudos que pensaram o ensino da Música

ainda permanecem distantes da escola e dos professores que atuam no espaço educativo.

O método do passo desenvolvido por Lucas Ciavatta em 1996 surgiu para responder a histórica disparidade no acesso ao conhecimento da linguagem musical. Segundo Ciavatta (2003), a proposta de educação musical é constituída em quatro eixos: corpo, representação, grupo e cultura. Como prática coletiva, a proposta teve grande aceitação na criação de arranjos rítmicos para o canto coral, envolvendo voz, percussão, sonoridades e movimentos do corpo. Entre os professores, o método teve resultado mais que satisfatório na produção e interpretação de registros rítmicos.

Nesse panorama de inserção dos estudos específicos de educação musical voltado para a formação musical na Pedagogia; campo de formação docente para a educação infantil e anos iniciais, a proposta de campo coral no curso de Pedagogia tem promovido e recebido múltiplas iniciativas de formação que altera de forma considerável a visão histórica da música na escola ora como recurso didático, ora como decoração. Em meio a tentativas abortadas pelos intervenientes contraditórios da universidade de fazer parceria entre a Pedagogia e o curso de Música, o trabalho colaborativo com as escolas, ao contrario, tem resultado em uma formação gratificante, em menor volume de alcance, mas com resultados satisfatórios.

### **3 Procedimentos metodológicos**

De acordo com Ventura (2007), o estudo de caso é definido como investigação empírica de um fenômeno contemporâneo, nos contextos situados em que a ação acontece. Neste sentido, o estudo foi desenvolvido a partir de uma proposta de formação organizada em dois momentos: a formação do grupo de bolsistas do projeto canto coral com o método do passo, os jogos de criação musical e o planejamento coletivo do curso a ser ofertado para 32 professores de uma escola de educação infantil que solicitou a contribuição do coral na formação musical dos professores.

A formação na escola envolveu duas professoras da Pedagogia e Ciências Biológicas, e todos os bolsistas do canto coral na ministração de módulos, dentre os quais destacamos: aquecimento e higiene vocal; conhecimentos básicos da regencia de canto coral; percussão com o corpo e fontes sonoras do cotidiano; uso do grafismo nos registros das sonoridades do cotidiano, cancionero popular e produção de arranjos na regencia do canto coral; estudo do aparelho fonador e práticas saudáveis de respiração; composição ritmica e prática de regencia com o método do passo. Ao final do curso, as professoras se apresentaram na escola e na universidade; umas como regentes e outras como cantoras.

Durante o processo de realização do curso, identificamos que a escola havia recebido um acervo de livros específicos da educação musical, dentre eles, os estudos de Brito (2003), Zagonel (2012), Mateiro e Ilari (2011). O grupo gestor solicitou nossa ajuda na organização do espaço da música. Contribuímos com a doação de instrumentos musicais confeccionados com material reciclável. O trabalho foi ampliado pela elaboração de um projeto de monografia de uma bolsista do canto coral sobre a formação musical de professores da educação infantil e no incentivo à coordenadora pedagógica para apresentar um trabalho no evento acadêmico como reflexão sobre a formação realizada.

## **4 Resultados e limites**

A questão central do nosso estudo quis compreender qual o impacto da Lei de obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo como foco de atuação o canto coral, projeto de extensão de uma faculdade da região. Frente à histórica lentidão com que as mudanças legais e epistemológicas chegam às escolas, sobretudo nas regiões distantes dos grandes centros de produção cultural, consideramos que houve um avanço satisfatório.

Identificamos três eventos de impacto para alteração do cenário musical em escolas da capital e igualmente em escolas do interior cearense: a chegada do acerto bibliográfico já citado como material de apoio para o ensino de música na escola, a inserção do ensino de música no currículo enquanto linguagem específica, claramente distinta da visão da música como acessório didático ou decorativo. Conseqüentemente, escolas e secretarias de educação se mobilizam em busca de parcerias e investimentos para realizar a formação musical dos professores que estão em sala de aula e por muito tempo reclamam esse direito.

Em relação ao projeto de canto coral, os alunos bolsistas, após a dupla experiência de formação musical, sugerem a criação do grupo de estudo específico para estudos teóricos da educação musical e do aprendizado da leitura e escrita da linguagem musical convencional, articulado ao grafismo como escrita das sonoridades do cotidiano. A aprendizagem da docência, nesse contexto de retorno da música ao currículo da escola básica, se configura como um caminho a ser construído e percorrido no trabalho colaborativo de muitas mãos.

Um dos músicos educadores, pioneiro desse movimento da formação musical de professores dos anos iniciais, Elvis Matos, nosso eterno regente e idealizador do que hoje realizamos no projeto canto coral postulava em 2001, que o mistério em torno da partitura serve para distinção social do que é considerado privilégio de poucos que já nasceram com o dom da música. Em movimento contrario, o regente encoraja os professores que não tiveram acesso à formação musical inicial, de que “[...] uma formação inicial básica pode ser praticada com responsabilidade desde que o professor envolvido, músico ou não, queira aprender juntamente com seus alunos.” (MATOS, 2001, p. 90). Consideramos essa proposta adequada para situar a aprendizagem da docência no atual cenário de formação musical no campo da Pedagogia, em parceria com as escolas.

## **5 Considerações finais**

As suscetíveis garantias legais para a concretização da educação musical na escola têm alterado, ainda que lentamente, as práticas de educação musical nas escolas, particularmente da Educação Infantil sob dois fatores: o investimento de recursos públicos para o acesso das escolas a produção bibliográfica de estudos específicos da educação musical para os anos iniciais, com foco nos professores em serviço; a orientação para que a Música seja trabalhada como área específica no currículo da Educação Infantil, exigência que está conduzindo as secretarias de educação para a promoção de formação musical dos professores tendo os estudos bibliográficos que estão chegando às escolas como principal fonte para a formação dos professores.

Após longos anos com o uso da música, ora como recurso didático para enfeitar os poemas, ora como decoração de datas comemorativas, paulatinamente os professores estão tendo acesso aos conhecimentos das pedagogias específicas da educação musical. O desafio continua pela ausência de cursos de licenciatura na área. O canto coral, por sua vez, tem fomentado a formação musical na perspectiva intercultural.

Independentemente das fontes de formação às quais os professores tiveram e/ou têm acesso para compor sua identidade profissional, pensar a formação docente pela aprendizagem permanente implica em conceber o professor como sujeito de sua aprendizagem. As iniciativas atuais para o retorno da música na escola exigem que as propostas de formação sejam planejadas e realizadas tendo os professores enquanto sujeitos ativos, com espaços para expressarem suas estéticas sonoras e fazer música a partir desses nichos culturais da prática cotidiana.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia*: Parecer CNE/CP N° 1, 2006. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na educação básica*: Parecer CNE/CEB N° 12/2013. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394. *DOU*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1998. v. 3.

BRASIL. Presidência da República. Lei 11.769/2008. Obrigatoriedade do ensino de Música na educação básica. *DOU*, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CIAVATTA, Lucas. *O passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos*. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2003.

DEMO, Pedro. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

DESGAGNE, S. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montreal, v. 23, n. 2, p. 371-393, 1997.

FERNANDES, Iveta M. B. Ávila. *Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública*. 2009. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 91-104, jul./dez. 2013.

MACHADO, M. M. Musicalidade e cotidiano: breve visita ao ensino da Arte na chave da criança performer. *In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (Coord.). Música na escola.* São Paulo: MEC: Vale. Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 164-166.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em educação musical.* Curitiba: Ibpex, 2011.

MATOS, Elvis de Azevedo. Musicalização e musicalidade. *In COLARES, Edite et al. Ensino de arte e educação.* Fortaleza: Brasil Tropical, 2001. p. 89-106.

MORAES, Izaíra Silvino. *...ah se eu tivesse asas...* Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2007.

REDE ARTE NA ESCOLA. Música na escola já é Lei. Mas e agora? *Boletim Arte na Escola,* São Paulo, n. 57, p. 6-7, 2010.

SCHAFER, Murray R. *Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons.* São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SCHRADER, Erwin. O canto coral na cidade de Fortaleza/Ceará: 50 anos (1950 – 1999) na perspectiva dos regentes. *In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11., 2002, Natal. Anais... Natal, 2002.* p. 200-206.

SILVA, G. H.; SILVA, M. A.; ALBUQUERQUE, L. Botelho. Educação e Música: desvelando o campo pedagógico-musical da UFC. *Anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM),* [Salvador], v. 14, n. 2, p. 134-152, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/component/phocadownload/category/98-volume-14-n-2-dezembro=de-2008?download=1087:opus-14-2-silva-albuquerque>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SOCERJ,* Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007.

ZAGONEL, Bernadete. *Brincando com música na sala de aula: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento.* São Paulo: Saraiva, 2012.

### **Maria Zenilda Costa**

Possui formação em Pedagogia e Música, mestrado e doutorado em Educação pela UFC. É professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência de pesquisa em formação de professores e nos saberes da prática docente, pesquisa colaborativa, ensino de Matemática e Educação Musical. Atualmente é regente do coral En-cantando a FACEDI. <http://lattes.cnpq.br/3391960563968585>





GT: MÚSICA Eixo Temático: 4. CONTEXTOS SOCIOMUSICAIS NÃO FORMAIS E INFORMAIS: ENSINAR E APRENDER

## ENSINAR E APRENDER MÚSICA NO CONTEXTO DOS CONGOS DE MILAGRES (CE)

Raimundo Nonato Cordeiro (IFCE, Ceará, Brasil)

### RESUMO:

*Este artigo aborda a música dos Congos de Milagres, seu processo de transmissão, sua ligação com a dança. Dada a escassez de informações relativas a seu aspecto musical, foi escolhido o método etnográfico, que possibilitou, mediante o trabalho de campo, a coleta de informações diretamente com os participantes do grupo, especialmente o mestre. Constatou-se que a estratégia de ensino-aprendizagem é, predominantemente, a transmissão oral/aural e que o primeiro estágio da instrução tem por objetivo a aquisição das canções que são repassadas aos aprendizes pelo mestre. Transposta essa fase, as canções servem de referencial para o domínio dos passos da dança, das figurações coreográficas e do desenrolar cênico. Parte desse repertório de canções transmitidas oral/auralmente encontra-se aqui transcrito no intuito de fornecer ao leitor uma noção de seus elementos musicais, aos pesquisadores material para futuros estudos e aos interessados pela música cearense a possibilidade de aprofundar seus conhecimentos de nossa música tradicional.*

**Palavras-chave:** Transmissão oral; Congos de Milagres; música e dança.

## TEACHING AND LEARNING MUSIC IN THE CONTEXT OF THE CONGOS DE MILAGRES (CE)

### ABSTRACT:

*This article discusses the music of the Congos de Milagres, the process of transmission, its connection to the dance. Because the paucity of information on its musical aspect, the ethnographic method was chosen, this made it possible, through field work, collecting information directly with the participants of the group, especially the master. It was found that the teaching-learning strategy is predominantly oral transmission/aural and that the first stage of education aims at the acquisition of the songs that are passed on to apprentices by the master. Transposed this phase, the songs serve as a reference for the acquisitions of steps of dance, the choreographic figurations and scenic performance. Part of this repertoire of songs transmitted oral/aurally is transcribed in this article. The intent is to provide a sense*

*of their musical elements for the readers, information on the subject to investigators and the possibility of deepening knowledge of traditional music of Ceará for all interested in.*

**Key words:** Oral transmission; Congos de Milagres; music and dance.

## 1 Introdução

O presente texto refere-se à pesquisa envolvendo os Congos de Milagres (CE), um folguedo popular da região do Cariri, no interior do Ceará. Trata-se de uma manifestação que aglutina elementos africanos e lusitanos forjada no contexto das interações culturais étnicas operadas no Brasil. Os escravizados africanos legaram a seus descendentes brasileiros formas cantadas e dançadas de festejar seus santos que encontraram no catolicismo difundido no Brasil pelos missionários portugueses um formato peculiar.

Ao longo dos quinhentos anos de história do nosso país, tal legado foi repassado através das sucessivas gerações mediante transmissão oral, gestual, modos de comportamento, que possibilitaram aos indivíduos desenvolver seu processo de individuação, satisfazendo sua tendência instintiva a realizar suas potencialidades inatas, e a consciência coletiva que os leva a identificar-se com a comunidade da qual fazem parte, fortalecendo seu sentimento de pertença.

A *performance* devocional dos Congos acontece no distrito do Rosário, no primeiro ou segundo domingo de outubro, dia em que se encerra a festa em homenagem à Nossa Senhora do Rosário, padroeira do local. O grupo apresenta-se ainda na sede do município, no mês de agosto, quando é comemorada a festa em honra à sua padroeira – Nossa Senhora dos Milagres.

Nessa *performance*, o grupo, constituído por vários personagens trajando sua indumentária específica, desfila em cortejo pelas ruas da cidade, animado pela música da banda cabaçal, até chegar à igreja. Na frente do templo, realizam cantos e danças que aludem a um passado místico que reúne as cruzadas medievais, a história de Carlos Magno e a luta de um reino africano pela sua liberdade contra o reino do português colonizador.

Apresentamos neste texto um registro da *performance* dos Congos de Milagres, fornecendo uma transcrição musical das peças a partir do que coletamos em campo e sua conexão com aspectos do desenrolar coreográfico das danças a elas associadas. Talvez possamos dizer que, nos Congos, como nos demais folguedos, a simbiose entre música e dança é de tal modo intensa que um completa o sentido do outro: a música é a contraparte sonora do movimento corporal; este, por sua vez, a contraparte cinética da música.

## 2 O processo de transmissão musical nos Congos de Milagres

A música, dada à complexidade de sua natureza e de sua relação com o homem, tem sido abordada a partir da perspectiva dos mais variados campos do conhecimento humano. Alguns desses campos, como História, Geografia, Filosofia, Psicologia, Educação, Economia, Antropologia, abordam a música levando em conta, geralmente, seus aspectos extrínsecos ou extramusicais. Outros o fazem incluindo no estudo da relação do homem com a música

elementos intrinsecamente musicais, o que não quer dizer que tais campos postulem uma existência autônoma da música – tal existência estará sempre condicionada às sanções culturais das quais o homem é gerador. É o caso da Musicologia e da Etnomusicologia. No presente estudo, apoiar-nos-emos em pressupostos firmados no campo da Etnomusicologia.

A música, fenômeno tão universal entre os humanos e ao mesmo tempo tão volátil quando se lhe tenta demarcar a fronteira, é, dada esta universalidade mesma, tão presente e evidente na vida humana, que raramente nos perguntamos: para que serve mesmo a música? Partindo do pressuposto de que, em qualquer cultura, os membros de um mesmo grupo social aprendem a identificar a plethora de sons que constituem seu universo cultural, num processo que se inicia no ventre da mãe, continua nos primeiros anos de vida e segue ao longo de toda a existência do indivíduo, é razoável que entendamos a música como uma das várias formas possíveis de estabelecer, mediante a organização sonora, um relacionamento entre nós e o mundo em que vivemos. Como afirma Bruno Nettl (2005, p. 56-57),

os povos tendem a absorver a gramática musical de sua própria linguagem e sua própria música muito cedo, a conhecer muito rapidamente se uma palavra pertence à sua própria linguagem, e se um acorde ou intervalo particular é apropriado em sua própria cultura musical.

Desse modo, a música dota-nos de competência tanto para construirmos nosso processo de individuação como para desenvolver nosso processo de interação coletiva.

Talvez as manifestações mais primordiais, no âmbito da música, sejam a produção sonora percussiva e a música vocal cantada a uma voz (a música monofônica). Várias músicas folclóricas de todo mundo refletem estas características. É o caso, também, da música de práticas culturais tradicionais como os reisados, cocos, pontos de religiões afro-brasileiras, congados, cantos de penitentes e outras expressões musicais do nordeste brasileiro. Em algumas dessas práticas, música e dança encontram-se simbioticamente entrelaçadas. Os Congos de Milagres<sup>1</sup> estão entre elas.

Os Congos de Milagres já foram objeto de reflexão acadêmica nos trabalhos de Barroso (1996), Albuquerque (2007) e Nunes (2010). Entretanto, talvez por que não tenham sido relevantes para as questões levantadas por cada um deles ou por que demandassem uma competência mais técnica, tais trabalhos não forneceram as transcrições musicais das peças, só o texto das canções. Apresentamos neste escrito as notações musicais que produzimos com base nas gravações feitas em campo, o que poderá constituir um registro impresso do conteúdo transmitido oralmente do mestre aos brincantes do grupo, do grupo ao público.

Dada a natureza do objeto de estudo, acerca do qual dispúnhamos de poucos dados, elegemos o método etnográfico, já que necessitaríamos encetar e desenvolver uma relação com as pessoas geradoras das informações. O trabalho de campo nos pareceu a melhor forma de obter um conhecimento de primeira mão do folguedo. Nesse trabalho, buscando conseguir uma coleta tão abrangente quanto possível, utilizamos como instrumento de registro a imagem fílmica e fotográfica e a gravação digital, além, obviamente, do corpo físico, cujos sentidos estiveram atentos ao exame da situação. Por vezes, quando algo nos chamava atenção a ponto de

---

<sup>1</sup> Os Congos de Milagres foi a manifestação escolhida como objeto de estudo de nossa tese de doutoramento intitulada **Congos de Milagres: música, movimento e corporeidade em devoção à Nossa Senhora do Rosário**, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

sugerir uma ocorrência potencialmente útil para o entendimento da manifestação, o gravador também foi usado como ‘bloco de notas’, uma vez que proporciona uma agilidade de registro muito superior à tradicional prática da anotação manual em diário de campo. Para dar ao leitor uma visão mais clara da natureza do objeto de estudo aqui focado, oferecemos uma caracterização que, não obstante ter caráter genérico, pode ajudá-lo a compreender melhor o folguedo.

Numa visão bem geral, Congado, Congada ou Congo refere-se a uma *performance* devocional, consagrada a alguns santos da igreja Católica, que envolve dança, música, indumentária e acessórios específicos, dramatizações em muitos casos, desfiles públicos pelas ruas nos quais, geralmente, é conduzida a bandeira do santo homenageado e cuja origem fundante está ligada a algum fenômeno que é explicado como milagre. Em todos os estudos a que tive acesso, a manifestação ocorre integrada ao calendário de festividades alusivas a santos católicos, geralmente, padroeiros dos locais onde acontecem tais festividades, necessitando para sua plena realização contar com a concessão dos vigários ou dos grupos religiosos encarregados da organização dessas comemorações no tocante à participação do folguedo.

A maioria dos congados nasce, desenvolve-se e perpetua-se no seio de um agrupamento familiar no qual as tradições são passadas ao longo das gerações. Nesse ambiente, as crianças vão crescendo, e, no decorrer desse crescimento, registros vão sendo impressos em seu complexo mente-corpo por aquelas vivências experimentadas ao longo de sucessivos anos, em datas específicas, nas quais ocorre a realização das festas. O conhecimento acumulado ao longo dos anos vai proporcionando aos participantes ir ascendendo de papéis mais simples a papéis de maior complexidade e responsabilidade no contexto da *performance*. A educação, no sentido mais amplo da palavra, processa-se tanto pelo que é deliberadamente ensinado aos iniciantes pelos mais experientes como pelo que é aprendido pelos iniciantes por seus próprios meios e interesses, assimilando elementos de sua cultura mediante seus próprios poderes de observação e de imitação, por exemplo. Por meio desse processo de endoculturação<sup>2</sup>, os indivíduos vão aprendendo todos os hábitos motores e verbais, como a dança, os cantos; vão aperfeiçoando, desenvolvendo todas as capacidades que lhes possibilitem realizar adequadamente sua atuação numa dada manifestação cultural.

Na maior parte de certas formas culturais, a exemplo dos folguedos tradicionais, o principal responsável por repassar os conhecimentos aos aprendizes é o mestre. Como atesta Barroso (2013, p. 373), a *performance* desses folguedos

depende da memória guardada pelo mestre em seu próprio corpo, depende da habilidade desse mestre, de seu vigor físico e dos recursos cênicos de que dispõe. Depende, ainda, da ligação do corpo do mestre com a memória coletiva e ancestral, de sua capacidade de reter e desenvolver a herança que lhe foi passada por mestres e brincantes mais antigos, ou seja, depende da riqueza e da complexidade do acervo de gestos, vozes, movimentos e procedimentos que possui.

---

<sup>2</sup> Herskovits (1969, p. 101) diz que “educação”, em seu sentido mais abrangente, deve ser considerada “aquela parte da experiência endoculturativa que, através do processo de aprendizagem, equipa um indivíduo para que ocupe seu lugar como membro adulto da sociedade.” Contudo, propõe, para fins de análise, diferenciar uma da outra: “Educação”, num sentido mais restrito, aplica-se “aos processos de ensino e aprendizagem que têm lugar em tempos específicos, em locais apropriados fora de casa, por períodos definidos, por pessoas especialmente treinadas para essa tarefa.” “Endoculturação” refere-se ao aprendizado que “continua pela vida inteira de um indivíduo. Não só abrange a preparação que recebe das mãos dos outros”, o que nos leva a entender a endoculturação como um processo mais natural e menos sistematizado envolvido na relação do indivíduo com o meio social do que no caso da educação.

Como parte desse patrimônio herdado, as canções, que se materializam juntamente com a dança e o desenrolar cênico do folguedo, residem na memória dos mestres.

O mestre dos Congos de Milagres é seu Doca Zacarias<sup>3</sup>, que completará 86 anos dia 19 de setembro de 2015. Numa das ocasiões em que estive com ele em Milagres, perguntei-lhe como eram feitos os ensaios, tentando conhecer a sequência de ações adotada pelo mestre na preparação de novos integrantes. Ele me explicou que havia os ensaios do canto e os da dança; os do canto precediam os da dança. Os principiantes devem aprender, inicialmente, os cantos, os quais, uma vez memorizados, são entoados pelos próprios participantes, que deverão treinar e sincronizar os passos da dança com base neles.

O aprendizado dos cantos ocorre mediante processo bastante natural. Mestre Doca relatou-me que, nos primeiros ensaios, ele próprio canta as canções para o grupo de aprendizes, que são instruídos a ouvir e reproduzir oralmente os cantos por ele entoados. Aqui não há a utilização do recurso da gravação mecânica ou digital, como acontece em outros contextos de aprendizagem musical nos quais os tutores do ensino orientam os aprendizes a assimilarem a música por meio de sua audição em dispositivos eletrônicos, dos quais o celular é, pelos menos nos centros urbanos, o mais difundido. Nesse relato, mestre Doca contou-me, referindo-se a ensaios recentes, que seu neto anotara numa folha de papel o texto das canções. Em outras ocasiões, contara com texto das canções impresso, fornecido por entidades locais que apoiam o grupo, a exemplo da SOAF<sup>4</sup>. Quando não dispunha desses recursos gráficos, recorria unicamente à capacidade de memorização dos aprendizes mesmo. Contribui para a retenção do texto o fato de as peças serem, em sua maioria, curtas, constituídas geralmente de uma ou duas quadras.

Esse processo de transmissão de saberes, como conhecemos, inscreve-se dentro do que os historiadores chamam de oralidade. Os conteúdos armazenados na memória humana são comunicados entre os membros de uma cultura mediante a transmissão oral. Trazemos uma semente inata que nos permite, de alguma forma, ir aperfeiçoando nossa capacidade de perceber sons e, no curso do nosso desenvolvimento, ir aumentando progressivamente nossa competência para apreender seus múltiplos elementos constituintes. Como fazemos isso de fato continua sendo um mistério. Contudo, pesquisas na área da psicologia da música vêm tentando responder à questão. Um exemplo é a teoria proposta por Davidson<sup>5</sup> para o desenvolvimento do conhecimento tonal em crianças em idade pré-escolar. Conforme suas pesquisas apontam,

em primeiro lugar, as crianças captavam as palavras e, depois, a forma rítmica da canção. Em seguida, vieram o contorno e finalmente as relações intervalares e de altura. As notas e intervalos não eram exatos, já que as crianças pequenas não têm senso de tonalidade, isto é, um centro tonal estável. Por volta dos 6 ou 7 anos, as crianças cantam canções espontâneas<sup>6</sup> e conhecidas com referências de altura cada vez mais diferenciadas e estáveis<sup>7</sup>. (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006, p. 257).

<sup>3</sup> DOCA ZACARIAS (Raimundo Zacarias), Milagres, 07 ago. 2013. Depoimento concedido ao autor.

<sup>4</sup> A Sociedade de Assistência à Criança (SOAF) é uma ONG, sediada em Milagres, que tem como objetivo promover ações educativas que visam ao desenvolvimento de crianças.

<sup>5</sup> DAVIDSON, L.. Tonal structure in the song of preschool children. In: J. Boswell (Org.). **The young children and music**: contemporary principles in child development and music education. Reston: Menc, 1985.

<sup>6</sup> No processo de educação musical infantil, têm sido chamadas de “canções espontâneas” aquelas que as próprias crianças são estimuladas a criar, em contraposição às canções que elas conhecem de sua cultura.

<sup>7</sup> Esse estágio do desenvolvimento da percepção musical infantil em crianças dessa idade foi corroborado pelos estudos de H. Werner, **The comparative psychology of mental development**. New York: International

Temos aqui um exemplo da capacidade humana envolvida nos processos de transmissão oral.

Alguns campos do conhecimento humano recorrem a esse imenso manancial de informação veiculado por tal processo. Na história da etnomusicologia, por exemplo, alguns autores, como George List<sup>8</sup>, chegaram realmente a rotulá-la como o estudo da música na tradição oral. Não obstante a consolidação do termo “transmissão oral”, algumas das figuras mais importantes da etnomusicologia, na busca pelo entendimento do processo da memória, propuseram que o termo “aural” (de audição) é mais apropriado que “oral” (BRUNO NETTL, 2005, p. 291). Vemos, então, que o termo proposto busca abarcar mais extensivamente o processo de transmissão, levando em consideração também o ato da recepção. E, se quisermos alargar, ainda mais, a gama de fatores envolvidos no processo, suponho que possamos falar de “reprodução”.

Nos Congos de Milagres, como na maioria das práticas culturais tradicionais que envolvem canto e dança, o mestre ensina as canções por meio de sua própria execução vocal da canção (aspecto oral da transmissão); os aprendizes apreendem-na mediante sua capacidade auditiva (aspecto aural); por fim, reproduzem-na oralmente usando seu aparelho fonador (aspecto reprodutivo). O mestre, com base na percepção do que ouve dos aprendizes, realiza a avaliação e os ajustes que se fizerem necessários para que o canto dos principiantes soe adequado ao padrão cultural específico daquele contexto.

Uma vez aprendidas as canções, o mestre poderá ensinar os passos, as figurações coreográficas e o desenrolar cênico, elementos que, de forma amalgamada, fundem música, movimento e corporeidade para conceber a *performance* do folgado.

### 3 Registro das peças cantadas e descrição da *performance*

Para que o leitor possa entender o desenrolar da *performance*, será útil fazer menção aos personagens que integram o folgado. Os integrantes dividem-se entre os seguintes personagens, que são genericamente chamados “figuras”: Rei, Rainha, Herculano, Espantão, Mestre, Contramestre, dois Embaixadores (comandantes) e, por último, Figuras (soldados ou guerreiros), estes em número variável, mas distribuindo-se usualmente em duas filas de dez. Na produção da música, acompanham o grupo um violonista e uma banda cabaçal<sup>9</sup>.

A descrição que se segue refere-se à apresentação do dia 16 de outubro de 2011. Faremos um corte, eliminando momentos preliminares da preparação do grupo, e iniciaremos do ponto no qual a música, elemento mais atinente ao presente artigo, desempenha seu papel na *performance*.

---

University Press, 1948, e P. McKernon, The development of first songs in young children. **New direction for child development**, 3, p. 43-58, 1979.

<sup>8</sup> Ethnomusicology: a discipline defined. In: **Ethnomusicology**, 23, p. 1-6, 1979.

<sup>9</sup> De forma sucinta, “banda cabaçal”, ou simplesmente “cabaçal”, é um conjunto típico do sertão nordestino formado por dois pifes de embocadura livre transversal – que geralmente executam melodias em terças paralelas –, zabumba, caixa clara e um par de pratos de bronze. Houaiss dicionariza “terno de zabumba” como “conjunto atuante em festas folclóricas nordestinas, constituído de dois pifes, caixa e zabumba”, dando outros nomes por meio dos quais tal conjunto é conhecido: “banda cabaçal, banda de couro, cabaçal, esquentamulher, música de couro, terno de música”. (Cf. Houaiss – Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=terno>. Acesso em: 21 abr. 2014)

Em Rosário, o ponto de concentração do grupo antes do cortejo é a frente da casa de seu Elias, o contramestre. Lá também fica guardada parte do material do grupo. Algumas mães ajudam na arrumação dos trajes de seus filhos brincantes, e dona Terezinha, esposa do mestre, a orientar na disposição que o grupo adotará no cortejo. Mestre Doca inspeciona a preparação dos integrantes e quando avalia que todos estão devidamente dispostos sinaliza silvando seu apito – distintivo inseparável da maioria dos mestres da cultura popular.

A disposição dos integrantes no cortejo difere da que será adotada diante da igreja. No desfile pelas ruas, mestre Doca, desempenhando a função de Espantão vai adiante, manejando a lança, que tem aproximadamente dois metros de comprimento. Esta lança, benta pelo padre, tem dependurada, abaixo da peça pontiaguda da extremidade, fitas de variadas cores. O violonista vai numa linha um pouco atrás do Espantão, deslocado para a direita deste. Logo após, seguem, na mesma linha, Rei, Rainha e Herculano, depois dos quais se formam quatro filas de congos organizadas por ordem crescente de tamanho – nas duas filas internas vão os congos infantis; nas duas laterais, adolescentes e adultos. Por último, vem a banda cabaçal. Quando a banda cabaçal inicia a música, põe o grupo em movimento. Naquele dia, o filho do pifeiro da cabaçal, que faz o segundo pife, havia adoecido. Por este motivo, Cícero – o primeiro pife –, tocou sem a companhia do filho. Este é o tema principal, que é repetido ao longo do cortejo com pequenas variações:

Fig. 1 Transcrição musical – *Música do Espantão*

Transcrição do autor baseada na *performance* de Cícero, da banda cabaçal.

Acompanhado por este tema, o grupo desloca-se pelas ruas do Rosário na direção da igreja matriz. Lá chegando, cantam e dançam na frente da igreja antes que a missa seja iniciada. A temática dessa parte parece evocar relação com as cruzadas medievais, a história de Carlos Magno e a luta de um reino africano pela sua liberdade contra o reino do português colonizador, a que já fizemos referência aqui.

A partir deste ponto do texto, utilizo para a descrição a *performance* de outubro de 2012, quando obtive um registro mais completo e de melhor qualidade técnica.

Uma das peças que geralmente é cantada, inicialmente, nesta parte da apresentação é *Pretinho de Congo*. É a peça em cujo texto os integrantes afirmam sua identidade étnica e anunciam com que objetivo estão ali. Em 2012, o grupo a executou próximo do cruzeiro que fica a alguns metros à frente da igreja. Com mestre, juntamente com violonista, ao centro, as duas filas executam uma

coreografia que consiste em dar, alternadamente, dois passos para a esquerda e dois para a direita.

Pretinho de Congo,  
 Para onde vai?  
 Vamo pro Rusaro  
 Para festeja.  
 Festeja, pretinho,  
 Com muita alegria!  
 Vamo pro Rusaro  
 Festejar Maria.<sup>10</sup>

Fig. 2 Transcrição musical – *Pretinho de Congo*

**Baião** ♩ = 92

Pre-ti-nho de Congo, pa-ra on-de vai? Pre-ti-nho de Congo, pa-ra on-de  
 5 vai? Va-mo pro Ru - sá-ro pa-ra fes - te - já. Va-mo pro-Ru - sá-ro pa-ra fes - te -  
 9 já. Fes-te - ja, pre - tinho, com mui - ta,a-le - gria! Fes-te - ja, pre - tinho, com mui - ta,a-le -  
 13 gria! Va-mo pro Ru - sá-ro, fes-te-já Ma - ria. Va-mo pro Ru - sá-ro, fes-te-já Ma - ria.

Transcrição do autor baseada na *performance* de mestre Doca e grupo.

Após cantarem *Pretinho de Congo*, o grupo avança um pouco mais em direção à porta principal da igreja e, aí, executa *Reis de Congo anda em pelejar*, que tem coreografia semelhante à da peça anterior.

Reis de Congo anda em pelejar  
 Para festeja seu dia.  
 Eu também ando em pelejar  
 Para festejar Maria

Fig. 3 Transcrição musical – *Reis de Congo anda em pelejar*

<sup>10</sup> Quando julgar que alguma palavra do texto da canção possa dificultar a compreensão do sentido por parte do leitor, dada à peculiaridade da pronúncia dos brincantes, substituí-la-emos pela forma culta ou colocaremos entre chaves vocábulo que facilite a compreensão. Na transcrição musical, contudo, buscaremos preservar a pronúncia autóctone.



**Baião** ♩ = 90

Reis de Con-go, an - da, em pe-le já. Reis de Con-go, an - da, em pe-le já. Pa-ra fes-te -  
 6 já seu di-a. Pa-ra fes-te - já seu di-a. Eu tam-bém an - do, em pe-le-já. Eu tam-bém an -  
 12 do, em pe - le - já. Pa - ra fes - te - já Ma - ri - a. Pa - ra fes - te - já Ma - ri - a.

Transcrição do autor baseada na *performance* de mestre Doca e grupo.

A peça subsequente, *Boa noite, Senhora Santana*, apresenta características diferentes das duas anteriores. Trata-se de uma música em compasso ternário, com coreografia valseada que acentua alternadamente, em tropel, pé direito e pé esquerdo no primeiro tempo do compasso. Durante a repetição da peça, as filas se deslocam: a ala esquerda para o lado esquerdo, a ala direita para o lado direito, percorrendo, deste modo, uma circunferência que é interrompida quando cada cordão atinge o ponto em que o outro estava.

Boa noite, Senhora Santana,  
 Cheguei de Goiana [Goiânia]  
 Mais meu contramestre.  
 Só me parece com a santa doutrina,  
 Vadeia, menina, no arco em celeste.

Fig. 4 Transcrição musical – *Boa noite, Senhora Santana*

**Valsa** ♩ = 178

Bo - a noi - te, Se - nho - ra San - ta - na, che - guei - de Goi -  
 6 â - na mais meu con - tra - mes - tre. Só me pa - re - ce com a  
 11 san - ta dou - trí - na, va - dei - a, me - ni - na, no ar - co, em ce - les - te.

Transcrição do autor baseada na *performance* de mestre Doca e grupo.

A peça seguinte, *No Rosário construíram uma igreja*, alude à construção da igreja local, dedicada à Senhora do Rosário. A coreografia consiste num balançar lateral do corpo, impulsionado por um passo para a esquerda, outro para a direita. Após ser a peça cantada duas vezes, as filas deslocam-se de modo semelhante à figuração coreográfica desenvolvida na peça anterior, porém com um tropel diferente: dando um leve pulo, os dançadores apoiam os dois pés no chão com os joelhos um pouco flexionados; no pulo seguinte, apoiam o corpo com um pé

enquanto o outro é levemente suspenso na direção do pé de apoio, a perna suspensa ficando oblíqua à apoiada; no pulo subsequente, pé de apoio e pé suspenso se inverte, realizando cada um o movimento que o outro acabara de desenvolver.

E no Rusaro construíram uma igreja  
 Cor de bonina virado[a] pra beira mar.  
 Tem uma santa, ó, que obra interessante!  
 Nossa Senhora do Rusaro,  
 Padroeira do lugar.

Fig. 5 Transcrição musical – *No Rosário construíram uma igreja*

**Arrasta-pé** ♩ = 140

E no Ru - sá - ro cons - tru - i - ro, u - ma i - gre - ja, cor de bu -  
 ni - na vi - ra - do pra bei - ra mar. Tem u - ma san - ta, ó que o - bra in - te - res -  
 sante, Nos - sa Se - nho - ra do Ro - sá - rio, pa - dro - ei - ra do lu - gar.

Transcrição do autor baseada na *desempenho* de mestre Doca e grupo.

Na sequência, o grupo executa *Arreda, deixa passar*. Cada integrante da fila cruza espada, ao alto, com o que está à sua frente, de modo a formar um túnel. Rei e rainha são posicionados ao final das alas de modo que possam atravessar o túnel à medida que a melodia, em *ad libitum*, é cantada por todos.

Arreda, deixa passar, ó Senhora,  
 Nosso Rei Dom Carango [Cariongo]  
 Com a sua divindade, ó Senhora,  
 Para seu trono.

Fig. 6 Transcrição musical – *Arreda, deixa passar*.

**Ad libitum**

Ar - re - da, dei - xa pas - sá, ó, Se - nho - ra, nos - so Rei Dom Ca - ri - an -  
 go, com a su - a di - vin - da - de, ó, Se - nho - ra, pa - ra seu tro - no,  
 com a su - a di - vin - da - de, ó, Se - nho - ra, pa - ra seu tro - no.

Transcrição do autor baseada na *performance* de mestre Doca e grupo.

Conectado com esta peça está *Ê, meu Rei de Congo*, na qual cada integrante da fila trava batalha de espada com aquele à sua frente. As duas embaixadoras, enquanto lutam, deslocam-se em trajetórias circulares, de modo que uma ocupe o lugar da outra e depois retorne à sua posição inicial. Curta melodia é repetida durante a dança.

Ê, meu Rei de Congo,  
 Vosso reino está tomado.  
 Ê, meu Secretário,  
 Temos guerra a pelejar.

Fig. 7 Transcrição musical – *Ê, meu Rei de Congo*.

Xote ♩ = 76

Ê, meu Rei de Con - go, vos - so rei - no es - tá to -  
 ma - do. Ê, meu Se - cre - tá - ro, te - mo guer - ra a pe - le - já.

Transcrição do autor baseada na *performance* de mestre Doca e grupo.

A seguir, cada congo cruza espada, no alto, com o que faz par à sua frente, de modo a formar um túnel, semelhante à postura inicial adotada em *Arreda, deixa passar*. Mestre Doca puxa a música *Sentinela, encruza as armas*, que é dançada pelos integrantes dando um passo para a esquerda, outro para a direita. Então, iniciando pelas embaixadoras, cada integrante curva-se com o que está cruzando espada à sua frente e, sem descruzarem as espadas, passam sob o túnel assumindo o último posto da fila. Assim acontece com todos até que tenham voltado ao estágio inicial. Para esta coreografia, mestre Doca separa os congos menores, que ficam nas posições finais das filas e não participam da passagem sob o túnel. Perguntei, depois, por que as crianças menores não participavam, e ele respondeu que era devido ao tamanho delas. Por serem pequenas, formavam um túnel baixo que impedia a passagem dos maiores. Semelhante à música anterior, a melodia é constituída de frase curta que é repetida enquanto dura a dança.

Sentinela encruza as armas  
 Que lá vem Imperador  
 Com sua a bandeira branca  
 E o meu [seu] lenço chamador.

Fig. 8 Transcrição musical – *Sentinela, encruza as armas*.

Xote ♩ = 76

Sen - ti - ne - la en - cru - za as ar - ma que lá vem Im - pe - ra -  
 dor com su - a ban - dei - ra bran - ca e o meu len - ço cha - ma - dor.

Transcrição do autor baseada na *performance* de mestre Doca e grupo.

Prosseguindo, o grupo dança a peça *O cruzeiro do Pilar caiu*. O passo coreográfico é o mesmo de *Boa noite, Senhora Santana*, ou seja, movimento valseado que acentua alternadamente, em tropel, pé direito e pé esquerdo no primeiro tempo do compasso; não há, entretanto, deslocamento das filas; cada integrante fica dançando sem abandonar seu posto. Após cantarem as duas estrofes seguintes, todos param de cantar, intensificando o tropel, enquanto o violão prossegue fazendo o acompanhamento rítmico-harmônico.

O cruzeiro do Pilar caiu,  
Mandei sentar outro  
No mesmo lugar.  
Mandei sentar  
Vinte e cinco vela,  
No braço da cruz  
Apresenta um sinal

Quando eu [es]tava na imagem [margem] do rio,  
Eu vi se embarcar  
Dois americano.  
Tava morena  
Na janela veno [vendo],  
Choran'e dizeno: [chorando e dizendo],  
Adeus, lagoano! [alagoano].

Fig. 9 Transcrição musical – *O cruzeiro do Pilar caiu*

Valsa ♩ = 180

O cru - zeiro do Pi - lar ca - iu, man - dei sen - tá ou - tro no  
mes - mo lu - gá. Man - dei sen - tá vin - te e cin - co ve - la no bra - ço da  
cruz a - pre - sen - ta um si - nal. Quan - do eu ta - va na i - ma - ge do  
rio, eu vi se em bar - cá dois a - me - ri - cano. Ta - va mo - re - na na  
ja - ne - la ve - no, cho - ra - no e di - ze - no: a - deus, la - go - ano!

Transcrição do autor baseada na *performance* de mestre Doca e grupo.

Sem corte, mestre Doca inicia a peça seguinte – *A Ingazeira do Norte* – durante a qual se prolonga a dança da peça anterior. Após o canto, o grupo

permanece em tropel por alguns compassos, e mestre Doca apita finalizando a peça.

A Ingazeira do Norte  
 Ama a gente da Paraíba.  
 Eu te amo, ó, querida,  
 Não me despreza,  
 Meu bem, nessa vida.

Fig. 10 Transcrição musical – *A Ingazeira do Norte*

Valsa ♩ = 180

A In - ga - zei - ra do Nor - te a - ma a gen - te da Pa - ra - í - ba.  
 A In - ga - zei - ra do Nor - te a - ma a gen - te da Pa - ra - í - ba. Eu te a - mo, ó, que - ri - da,  
 não me des - pre - za meu bem nes - sa vi - da. Eu te a - mo, ó, que - ri - da,  
 não me des - pre - za meu bem nes - sa vi - da.

Transcrição do autor baseada na *performance* de mestre Doca e grupo.

Após esta parte da apresentação, o grupo adentra a igreja e inicia outra série de peças, estas de andamento mais lento, a maioria delas em *ad libitum*, de caráter mais conrito, em correspondência com a atmosfera de contemplação e devoção na qual os fiéis católicos devem estar imersos ao entrar no templo.

Esperamos que a descrição apresentada, apesar de não encerrar todo o conjunto de peças cantadas presente na *performance*, tenha fornecido ao leitor uma noção da natureza das canções transmitidas oral/auralmente no contexto dos Congos de Milagres.

### 3 Conclusão

Procuramos mostrar neste artigo parte do patrimônio musical dos Congos de Milagres e como se dá a transmissão desse patrimônio. Vimos que as canções são repassadas oralmente do mestre para os brincantes-aprendizes e buscamos na etnomusicologia pressupostos que se relacionassem com tal processo de transmissão. Estimamos que tal processo proporcione aos membros daquela

comunidade construir seu processo de individuação e desenvolverem seu processo de interação coletiva, fortalecendo, assim, seu sentimento de pertença.

Apresentamos parte das notações musicais dos cantos presentes na *performance* no intuito de fornecer ao leitor uma noção do conteúdo musical que é transmitido. Fazemos aqui uma ressalva de que tais transcrições revelam apenas uma parte da realização musical e, ainda assim, sujeitas às limitações naturais determinadas pelo treinamento do transcritor em sua cultura de origem. Muito mais rico, certamente, que o registro é a realização musical que experimentamos quando estamos no campo. Mas o registro é importante para permitir futuros estudos que busquem permanências e variações, comparações com outras manifestações, com outros materiais que passem pelo mesmo processo de transmissão, entre outros.

Hoje, tendo entrado no terceiro século de existência, os Congos de Milagres vivem outra realidade, diferente dos tempos do pai do Mestre Doca: sua *performance* vem recebendo sucessivos registros fílmicos; o grupo gravou em CD parte de seu repertório, um projeto realizado pela SOAF e a Casa de Cultura de Milagres com apoio da Secretaria de Cultura do Governo do Estado do Ceará; mestre Doca é constantemente visitado por estudantes e pesquisadores, principalmente após sua seleção como Mestre da Cultura do Estado do Ceará. Tudo isso proporciona visibilidade aos Congos e possibilita, por meios digitais, a difusão de sua música e sua dança. Mesmo que mestre Doca continue a ensinar como sempre fez: “Prezinho de Congo para onde vai...” Cantando!

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, George Arruda de. **Os Congos de Milagres**: a linguagem dos sons. 2007. 91 f. TCC (Bacharelado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual do Ceará, Ceará.

BARROSO, Oswald. **Reis de Congo**. Fortaleza: Ministério da Cultura; Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais; Museu da Imagem e do Som, 1996.

BARROSO, Oswald. **Teatro como encantamento**: bois e reisados de caretas no Ceará. 2013. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2013.

BRUNO NETTL. **The Study of Ethnomusicology**: Thirty-one Issues and Concepts, Urbana e Chicago, University of Illinois Press, 2005.

CORDEIRO, Raimundo Nonato. **Congos de Milagres**: música, movimento e corporeidade em devoção à Nossa Senhora do Rosário. 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

HARGREAVES, David; ZIMMERMAN, Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Beatriz Senoi Ilari (Org.). Curitiba: Ed. da UFPR, 2006, p. 231-269.

HERSKOVITS, Melville J. **Antropologia cultural**. São Paulo: Mestre Jou, 1969. Trad.: Maria José de Carvalho e Hélio Bichels. v. 2, 1ª parte.

NUNES, Cícera. **Os Congos de Milagres e africanidades na educação do Cariri cearense**. 2010. 147 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Ceará.

**Raimundo Nonato Cordeiro** Doutor em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre em Música pela Universidade Federal da Bahia, Graduado em Licenciatura em Música pela UECE. Atualmente é professor do Curso Técnico em Instrumento Musical do IFCE e acordeonista e diretor musical do Grupo Mira Ira do Laboratório de Práticas Culturais Tradicionais do IFCE. CV: <http://lattes.cnpq.br/4684847505511327>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: 2. Ensinar e aprender artes visuais na educação

## ENSINAR E APRENDER ARTES VISUAIS: POR UMA ATUAÇÃO ARTICULADORA

Andréa Senra Coutinho/ Universidade Federal de Juiz de Fora/ MG/ Brasil

Bruna Tostes Oliveira/ Universidade Federal de Juiz de Fora/ MG/ Brasil

### RESUMO

Partindo da apresentação de uma síntese histórica das concepções e práticas que vêm permeando o ensino de arte brasileiro nas últimas décadas, esse texto tem como objetivo maior colocar em pauta uma formação e uma atuação docente apelidada articuladora, estando ancorado principalmente em teóricos da arte-educação, da arte contemporânea e da interdisciplinaridade.

A atuação articuladora defendida estará calcada na pesquisa pessoal, sem perder o foco na especificidade da formação e do campo de interesse de cada docente, que poderá cruzar territórios diversos das linguagens e de seus procedimentos, além de agregar as questões do multiculturalismo, de gênero, de etnia, da cultura visual, da inter, pluri, transdisciplinaridade, e outros. Para exemplificar essa atuação, é relatado o percurso de elaboração, desenvolvimento e execução do projeto Asa Branca, numa escola pública municipal em Minas Gerais.

O resultado positivo do projeto se deu a partir das escolhas criteriosas das professoras envolvidas no ato e no efeito de encaixar as coisas, gerar parcerias, articulando técnicas, poéticas, abordagens pedagógicas, política e ética.

### PALAVRAS-CHAVE

Atuação articuladora; Ensino de arte; Interdisciplinaridade

### ABSTRACT



*Starting from the presentation of a historical overview of the concepts and practices that have been permeating the Brazilian art education in recent decades, this paper has the mainly objective of placing on the agenda a teaching formation and practice called as articulator being mainly anchored on theoreticians of art education, from contemporary and interdisciplinary arts. The defended articulating role will be grounded in personal research, without losing the focus on specific training and interest of each teaching field, which may cross several areas of languages and their procedures, as well as adding the issues of multiculturalism, gender, ethnicity, visual culture, inter, pluri, transdisciplinary, among others. To illustrate this work, it is reported the path of elaboration, development and execution of Asa Branca project, in a public school in Minas Gerais.*

*The positive outcome of the project took place from the standard choices of the teachers involved in the act and the effect of adding things up, generating partnerships, articulating techniques, poetic, pedagogical approaches, politics and ethics.*

## **KEYWORDS**

*Articulate action, Arts Teaching, Interdisciplinarity*

## **1 Introdução**

No território composto por tensões entre as teorias contemporâneas para o ensino de arte e as práticas que se efetivam nas salas de aulas, algumas inquietações têm surgido, como por exemplo, por que professores aparentemente cientes das várias mudanças operadas no campo teórico mantêm práticas inoperantes? A despeito das tentativas de atualização dos discursos, por que a organização e o planejamento das aulas estão ainda encharcados das velhas receitas, sem significado e sem resultado para o processo de aprendizagem do aluno?

Ao apresentar essas dúvidas, não são ignoradas as inovações nas experiências didáticas, inquietantes e provocadoras, de vários professores/as de arte no Brasil, mas é preciso problematizar o que se passa com quem não conseguiu interrelacionar as novas teorias com as práticas.

Inúmeros motivos talvez possam explicar: uma formação inicial precária (em alguns casos, ainda a existência de professores de arte atuando sem a licenciatura); dificuldades para participar de cursos de atualização (formação continuada); falta de professores especializados nas áreas; espaços escolares sem infraestrutura para as aulas; falta de organização do tempo e do espaço; de materiais básicos; de compreensão da importância do acesso à arte e à cultura por parte de gestores e coordenadores de ensino; pouco entendimento ou entendimento difuso acerca da função do ensino de arte; e outros. E como se não bastasse, ventila-se um reaparecimento da polivalência para a formação e a atuação docente, haja vista alguns concursos realizados com provas de seleção com esse perfil.

Logo, quando se sabe que esse paradigma do passado ainda perdura em algumas instituições de ensino, o fantasma do retrocesso assusta aqueles e aquelas que, no esforço, têm lutado para fortalecer, legitimar e avançar com práticas de ensino de arte ancoradas na própria arte, numa perspectiva de trabalho crítico e de produção criativa de estudantes, em negação às atividades superficiais para relaxar ou entreter.

É sobre esse tema que esse texto irá se ocupar com maior afinco, sem se abster das demais problemáticas enumeradas acima, a partir de um recorte das discussões e análises de professoras<sup>1</sup> que há anos estão na luta por atualizações, buscando metodologias e ações didáticas que travam um diálogo de maior intimidade e coerência entre teoria e prática, numa luta que se faz ética e política para além de estética.

## 2 Argumentação contrária à polivalência

Repensar o estatuto da polivalência como paradigma pode parecer, num olhar desavisado, uma saída para se resolver alguns problemas da ordem de carência de professores e/ou de infraestrutura dos espaços escolares. Entretanto quando tal ideia surge soa dissonante e gera reações de contrariedade em ouvintes, sobretudo naqueles que viveram mais de perto o paradigma da educação artística dentro das escolas, e com ele, a obrigatoriedade de se ministrar várias linguagens artísticas, subdivididas por bimestres e todas as mazelas subseqüentes a essa normatização. Essas contrariedades expressadas por docentes engajados estão fundamentadas na organização do currículo e das metodologias indicadas pela epistemologia, que deixaram rastros de equívocos e distorções ainda persistentes.

Basta retroceder aos anos 70, na história do ensino de arte e da educação brasileira, refazendo um caminho de volta à atualidade, para reacender na memória a carga embutida no binômio polivalente/polivalência.

A antiga Educação Artística era considerada apenas uma atividade na escola, caracterizada pela superficialidade, em virtude de sua característica polivalente, que se configurou numa normatização postulada pelo governo militar, onde o professor tinha que dar conta dos assuntos das artes plásticas, dança, música e teatro, no mesmo ano de escolaridade. Isso quer dizer que, na prática, as linguagens artísticas precisavam ser oferecidas aos estudantes, subdivididas bimestralmente, totalizando em torno de sete a oito horas/aula dedicadas a cada área artística, anualmente. Em termos quantitativos, cada linguagem não ultrapassaria, mais ou menos, a sete horas de estudos (hora/aula de 50 minutos, em geral) por bimestre. Avançando mais na descrição deste cenário precário, é preciso também lembrar que nessas “quase” sete horas de ensino de uma linguagem artística (por bimestre), o professor precisaria cumprir com suas funções de ensinar, propondo tarefas e avaliando os estudantes. Mesmo considerada uma simples atividade, muito próxima da decoração e do entretenimento, eram exigidos dos docentes preenchimentos de diários e lançamento de notas ou conceitos conforme o estabelecimento de ensino. O número de diários, de maneira geral, era extraordinariamente grande, visto que a carga semanal de aula era apenas de uma (um problema ainda persistente).

Como se não bastasse, o/a professor/a de arte precisaria reformular e se adaptar aos conteúdos a cada bimestre para atender ao paradigma polivalente que imprimia uma exigência - costumeiramente mal executada pelos profissionais. Afinal, mesmo que as licenciaturas tentassem também formar os licenciandos na

---

<sup>1</sup> As professoras mencionadas são pesquisadoras e fazem parte do Grupo de Pesquisa Dimensões contemporâneas de arte na Educação Básica (UFJF), credenciado pelo CNPq: Dra Andréa Senra Coutinho, mestranda Bruna Tostes de Oliveira, doutoranda Renata Oliveira Caetano e Dra Rejane Granato.

perspectiva polivalente, não se pode afirmar que havia um currículo único sendo investido pelas universidades brasileiras<sup>2</sup>.

Para aqueles que estavam submetidos a um controle mais rígido da instituição de ensino, não havia alternativa e nem brechas de resistência, eram obrigados a dar conta, de um jeito ou de outro, dos assuntos que não faziam parte de sua formação e repertório. Para aqueles/as que possuíam alguma liberdade, acabaram por organizar o currículo conforme suas crenças e conhecimentos, sofrendo um pouco menos pela imposição do sistema.

Diante do quadro pintado, possivelmente com omissões ou esquecimentos de mais detalhes daqueles tempos, pode-se dizer que o termo polivalência para o ensino de arte ficou estigmatizado entre a comunidade docente, primeiro por ter sido empregado no período militar com o intuito de formar profissionais para atuar no ensino em reduzido tempo, e em segundo lugar, por ter imprimido um “[...] aligeiramento e condensamento das disciplinas em áreas curriculares com pouca definição de seus objetos de estudo” (CRUZ, 2012, p. 2898). Logo, segundo a autora, infere-se

[...] que a noção de polivalência estaria associada a um sentido generalista e superficial de trato com os conteúdos curriculares denotando uma relação economista de relação ‘custo-benefício’ sob a justificativa de se suprir um *déficit* de professor para atuar na crescente população escolar com ensino obrigatório [...] (ibidem, p. 2900).

Curioso que, ao buscar os significados do binômio polivalente/polivalência – desconsiderando sua índole no ensino de arte brasileiro - encontra-se em dicionários as seguintes definições: para polivalente, o que tem várias funções ou utilidades diferentes, versátil; e polivalência - caráter do que é polivalente. Ao analisar as semânticas despregadas do contexto, ser polivalente seria elogioso. Entretanto, ao vistoriá-las no campo acadêmico, alguns teóricos defendem que a formação polivalente tende a ser superficial no trato dos conhecimentos, o que é corroborado se forem examinadas algumas cartilhas ou livros didáticos. Para ilustrar essa afirmativa, basta folhear O manual Art etc. e tal...- Ensino básico de Educação Artística, de Bruna R. Cantele (Editora IBEP, v.1, 1993) ou Atividades de Educação Artística, de Isaías Marchesi Jr. (Editora Ática, 4 volumes, 1995) para perceber que ambos intensificam a capacidade técnica nas atividades propostas (ênfase no tecnicismo) e algumas estão atreladas ainda às noções geométricas. As divisões em áreas expressão plástica, corporal e musical estão dispostas em capítulos alternados, em sua maioria, as artes plásticas sobrepõem-se, em termo de conteúdo, às outras áreas.

Já outros teóricos argumentam que a polivalência pode ser atribuída à capacidade criativa, intelectual, versátil e crítica de adaptar-se a contextos diversos, a partir de um coletivo de competências múltiplas. Esse ponto de vista pode ser

---

<sup>2</sup> Na UFJF (de 1981 a 1998), por exemplo, o curso era fortemente dominado pelas artes plásticas, com apenas um semestre de iniciação ao teatro e dois à música. Essa formação, em definitivo, não respaldava o docente quando este precisava atuar em sala de aula.

encarado positivamente, entretanto a oposição rebate que para tanto, seria necessário ter conhecimento aprofundado em cada área, de modo a identificar e gerar conexões entre vários saberes. Aqui cabe também lembrar que ainda fazia ou faz parte do senso comum, a execrável crença de que é tarefa do professor de arte ser “versátil e criativo” para atender, servir e decorar outros conteúdos de outras disciplinas do currículo ou as abomináveis datas comemorativas.

Retornando à concepção do termo, o incômodo que gera é quando ser polivalente no território da história do ensino de arte no Brasil, em especial no escolar, não induz ao sentido amplo que agrupa eficiência e flexibilidade, mas às normatizações engendradas na organização curricular e metodológica, exigindo obrigatoriamente que as várias linguagens artísticas sejam oferecidas na escola pelo mesmo profissional, e ainda mais preocupante, se por profissionais não licenciados em arte.

O cuidado, que é preciso se ter, está exatamente no perigo do ressurgimento (ou manutenção) dos termos polivalente/polivalência como obrigatoriedade e como meta de formação nas graduações. Embarreirar essa possibilidade não é o mesmo que impedir ou restringir aquele profissional inclinado a uma atuação alcunhada aqui de articuladora. É simplesmente promover um pensar sobre uma nova composição que substitua uma semântica instituída por uma política do passado, que demonstrou estar esgotada.

Renegar um termo desgastado e impregnado historicamente de concepções derrotadas por práticas de ensino marcadas pela precariedade, não impede que o docente de hoje organize seu planejamento e ações pedagógicas de forma múltipla, articuladora ou interdisciplinar. Para Vani Kenski (1998, p. 136)

[...] o *novo conhecimento* nem sempre é inteiramente novo. Para a construção de *novos postulados* são recuperados sentidos, valores, sentimentos, ações e pensamentos descartados ou supostamente superados em momentos anteriores e reintegrados no cenário do saber. Realizamos *mixagens* [...]. Reunimos em novos conceitos e novas teorias posicionamentos considerados até então contrários, antagônicos, e os compreendemos e os reintegramos em uma concepção mais ampla, considerando-os todos como passíveis de articulação [...]

O mais importante é que cada docente se sinta suficientemente preparado e com capacidade de imprimir propostas que gerem aprendizagem. E que essa aprendizagem alcance patamares expandidos na formação artística e cultural de estudantes.

### **3 Defesa favorável a uma atuação articuladora**

Se há restrições ou certa relutância ao uso ou retorno da polivalência para se pensar tanto a formação como a atuação docente, que tal pensar em um desempenho articulador, cada vez mais requerido na atualidade?

Dos anos 90 para cá, são percebidas mudanças, ainda em crescimento, quanto à postura política e pedagógica de professores de arte nas escolas. Em

dezembro de 1996 foi promulgada a LDB 9394/96, fruto de lutas anteriores que pretendiam dar um lugar para a arte no ensino, e com isso, a disciplina Educação Artística passa a se chamar Artes. É importante lembrar que não foi apenas uma mudança de nome. A mudança trouxe consigo alterações significativas e propostas instigantes ao ensino, uma “nova denominação carrega vários sentidos pertinentes à nova ordem; torna-se um portal que dá acesso às representações contidas no novo e que fazem sepultar a antiga ordem” (GUARIGLIA, 2006, p.1696).

A questão aqui, sobretudo, é o como o profissional atual pode exercer sua função em meio às transformações epistemológicas e metodológicas que a arte contemporânea vem coagindo, sem com isso ser um “polivalente”.

Marcel Duchamp já dizia nos anos 60 (CABANNE, 2002, p.147) “[...] se se pode encontrar outras fórmulas de expressão, é preciso aproveitá-las. É o que se passa em todas as artes [...]”. O artista e professor Ricardo Basbaum (2013) ressalta a formalização do artista multimídia na atualidade, aquele/a que se desloca entre meios, tecnologias, linguagens, disciplinas variadas, que se envolvem em pesquisa, ministra aulas, orienta alunos, organiza eventos e ocupa cargos administrativos. Para o autor, as operações contemporâneas estão sob o signo da transdisciplinaridade, em cruzamentos e superposições de vários conhecimentos, livre trânsito entre diferentes meios de expressão e utilização de diversos materiais. E mais, nos últimos trinta anos, as pesquisas em artes visuais aprofundaram diversas questões, como “[...] combater a discriminação entre materiais e meios artísticos e não artísticos, e ampliar o campo de atuação da arte para além de um espaço próprio, fechado, que não se relacionasse com outros campos do conhecimento.” (ibidem, p. 27)

No caso de um trabalho pensado a partir da ausência de limites entre as linguagens, meios ou procedimentos, numa perspectiva impregnada pelas manobras dos artistas multimídias, os professores precisarão refletir sobre um currículo crítico (Martins e Tourinho, 2012) e agir como pesquisadores que trafegam em diversas áreas do conhecimento sem, necessariamente, ser especialista em todas elas. Nesse sentido faz-se necessário uma mudança que anunciaria “pactos com modos múltiplos de posicionamento de sujeitos, sem delimitá-los em territórios conceituais, epistemológicos ou políticos.” (ibidem, p.95).

Esse professor poderá definir através do olhar de sua especialidade, pautado em sua pesquisa pessoal, a melhor forma de articular, juntar ou mesclar outras linguagens da arte, sem perder o foco na sua especificidade. Assumirá uma índole de articulador curioso e crítico em posse de suas parcelas de autonomia, e não meramente um executor de obrigatoriedades. O que está em jogo são exatamente tais parcelas de autonomia instauradas, é a experiência de si nas práticas pedagógicas (Loponte, 2005, 2008, 2010, 2012, 2013, 2015; Nóvoa, 2001, 2007; Mosé, 2013 e outros teóricos). Será uma liberdade criteriosa que enriquecerá as suas práticas. Tudo dependerá de como o docente fará essa junção de saberes, como será capaz de gerar esse ato e esse efeito de encaixar, aproximar coisas, articular.

Sendo assim, não vale a pena colocar em risco as atuações e as potencialidades dessas produções contemporâneas, que hoje, não são tratadas nem pela crítica e nem pela teoria da arte como “arte polivalente” ou “artista polivalente”. Esses termos simplesmente não fazem parte das discussões no circuito da arte, e tão pouco precisam ser no campo da arte e educação.

#### 4 Atuação articuladora no chão da escola

Além de uma melhor compreensão das novas filosofias e práticas que permeiam o ensino de arte na atualidade, e a clareza das fragilidades que ainda precisam ser superadas, é preciso acreditar que é possível ter um ensino de arte exitoso, que seja fruto de uma atuação articuladora sob o ponto de vista das novas abordagens em escolas.

Nessa perspectiva o projeto Asa Branca<sup>3</sup> é um bom exemplo do que se almeja de uma atuação articuladora. O projeto partiu de uma temática da região nordestina, numa conversa entre as obras de dois artistas brasileiros: a música de Luiz Gonzaga e a instalação do artista Nuno Ramos. O ponto de partida para esse diálogo é a convergência para propriedade matérica. Na música, por seu antagonismo implícito (água x terra, sertão x mar, seco x molhado) e na obra de Nuno Ramos, por evidenciar o conflito de materiais, na junção daquilo “que não poderia estar junto”, com a variação de estado e de temperatura e até do comportamento da matéria.

A partir do discurso da matéria, portanto são apontados dois elementos que atravessam a realidade da região nordestina: a terra e a água. A expressão desses elementos ganha forma no trabalho das linguagens artísticas (teatro, música e artes visuais) que se configuram numa experiência da *performance*.

No primeiro momento, foi discutido como seria desenvolvido os trabalhos de cada professora especialista a partir do projeto anual “Brasil de todas as cores e sabores” que consistia em trabalhar as cinco regiões brasileiras. Dentro desse mote a região nordeste foi escolhida como o tema para propor as atividades que seriam realizadas, tendo a mostra estudantil<sup>4</sup> como meta final.

A professora Bruna promove um mergulho mais profundo em sua própria prática e percebe que ainda existia um impasse entre as suas ações e o que a escola tinha como ensino de arte. Foi a partir desse conflito que nasce a vontade de realizar um projeto que tocasse nas questões das teorias e práticas contemporâneas da arte na escola. Isto é, o que seria uma produção de arte realizada integralmente pelos alunos? Como a escola enxergava essa produção? Qual seria o papel da professora como mediadora?

Através de uma atuação articuladora, buscando a superação de paradigmas do passado como a pura manualidade, espontaneísmo, modelos estereotipados, planejamento direcionado a datas comemorativas, ensino descontextualizado e outros. Era uma proposta que sinalizava um desmanche das práticas rotineiras - ainda utilizadas por professores da área e recorrentes nas de professoras

<sup>3</sup> O relato de experiência descrito trata-se de uma proposta pedagógica satisfatória à aprendizagem, realizada e coordenada pela professora Bruna Tostes, em 2013, na Escola Municipal Bom Pastor, na cidade de Juiz de Fora – Minas Gerais. O projeto iniciou mediante a convocação da coordenação pedagógica da escola, que realizou em março de 2013 uma reunião com as professoras especialistas de arte, teatro, música e dança, para discutir o tema que seria apresentado, em outubro, na IX Mostra Estudantil de Arte promovida pela PJJ.

<sup>4</sup> Desde 2011, a professora Bruna ao ingressar como contratada na Escola Municipal Bom Pastor, encontrou uma preocupação da escola em realizar projetos pedagógicos interdisciplinares. Geralmente, os professores da área do teatro coordenam e ensaiam a peça, a professora de artes visuais projeta o cenário e figurino e as professoras regentes dão apoio na leitura da peça e na organização do grupo de crianças. Entretanto, quando a professora Bruna assumiu efetivamente o cargo em 2013, estava em implantação na Secretaria de Educação PJJ, uma nova proposta curricular para artes, mais provocativa e motivadora de atividades expandidas.

pedagogas - configuradas numa estética “aceitável” e “apresentável” no ambiente escolar.

A questão era: como o projeto Asa Branca poderia refletir as mudanças almejadas? Como poderia ser uma possibilidade de experimentar novas ideias e espaços que estavam invisíveis na escola até então?

A partir do tema definido - o nordeste brasileiro – foram realizados levantamentos de outras apresentações de trabalhos da Mostra Estudantil do ano anterior, na tentativa de propor algo inovador, ainda não visto. O ponto de partida foram as apresentações realizadas em 2012, inspiradas no centenário de Luiz Gonzaga. Evidentemente, a disciplina de música predominava em todo o discurso da representatividade deste artista. As valorizações da instrumentalização, do ritmo, do figurino nordestino estavam intrínsecas na produção dos trabalhos dos alunos das escolas municipais.

A dúvida que pairou foi se seria válido trabalhar com essas mesmas representações, os mesmos códigos culturais e identidades tão disseminados no território nacional como: o forró, o artesanato, a música folclórica, as iguarias, os hábitos de vestimentas e comportamentais do nordestino. Sobretudo a intenção do projeto Asa Branca seria o de valorizar as questões próprias das artes visuais, instaurar uma produção junto das crianças calcada numa poética artística que não passasse pela representação.

E assim foi lançado o desafio: o de construir um projeto de trabalho de criação que estimulasse as crianças a pensar a produção de arte por outro viés, outro olhar, não apenas pelos meios tradicionais. Mas principalmente pela incorporação e assimilação dessas linguagens através da experimentação dos materiais, sons, gestos, do próprio tempo e espaço escolares disponíveis ao ensino e a aprendizagem.

Fotografia 1: Alunos em processo de criação.



Foto: Bruna Tostes.

Fonte: Portifólio da professora.

Somando-se às inquietações e desafios apresentados, a professora sente a necessidade de se aproximar de maneira mais efetiva dos objetos de aprendizagem, visitando uma exposição de Nuno Ramos (Funarte de Belo Horizonte). A exposição do artista era composta por um conjunto de obras que se estruturavam a partir do conflito existente entre materiais, os processos de experimentação e de acumulação, de sons e palavras.

Uma das obras mais impressionantes levava o título de "Asa Branca". Era uma escultura elaborada com tubos e chapas de cobre, placas de mármore e gelo, com um forte impacto formal com suas curvas que remetiam asas de borboleta, mas já no momento seguinte se desfaziam dessa representação. Os tubos serpenteavam pelo espaço, saindo de um orifício em uma parede e indo ao encontro de grandes placas de cobre acopladas em placas de mármore branco. Esses tubos eram refrigerados e à medida que o gelo se acumulava nas placas de cobre, elas iam se misturando com o mármore. Com o passar do tempo não era possível identificar os limites entre o cobre e o mármore, o quente e o frio, o seco e o molhado, o duro e o mole.

Surgiu a partir daí a possibilidade de relacionar o trabalho visual de Nuno Ramos com a famosa canção de Luiz de Gonzaga considerando que o projeto deveria se voltar para o estudo de elementos da cultura nordestina. Obviamente a relação aqui não foi dada pela representatividade da asa de um animal como um elemento comum nas obras dos artistas, ou do conto sobre sua retirada do sertão, mas trata-se de uma relação de envolvimento e embate matéricos que se estabelecem na região nordestina: a seca no sertão e a abundância de água no litoral. Esses foram os elementos que nortearam a plasticidade do trabalho com as crianças.

Nesse sentido, pretendia-se realizar processos artísticos que pudessem aproximar e integrar a escola nessa relação de conflito. Não apenas reconhecer a natureza desses materiais, mas inventar a partir do contato físico com essas materialidades tão distintas e antagônicas. Mais perguntas: Quais lugares poderiam ser criados nos limites dos encontros entre terra e água? Que visualidades poderiam surgir do encontro do som, do frio e do calor? Como isso tudo se mistura no corpo? Como os corpos se afetam nesses desencontros e encontros inesperados?

Essas e outras perguntas se formaram antes e durante a realização do projeto. Iniciam-se nos intentos da professora em seus próprios processos de concepção e criação docente e vão se espalhando, contaminando a escola. A partir da inquietação interna da professora prosseguem nos interesses de provocar o estranhamento, de propiciar uma nova experiência estética aos alunos, na tentativa de gerar junto das crianças e dos colegas, os deslocamentos e ampliação do sentido do que é arte nos dias de hoje.

A aprendizagem se deu nas possibilidades de exploração por parte do alunado do entorno da escola e da cidade, na busca pela variação de cores de terra, na discussão sobre o processo de construção da obra artística Nuno Ramos e na invenção e confecção dos cenários. Dando voz ao entendimento deles sobre o processo de elaboração e construção do tema, dando a oportunidade de sair de sala, poder invadir um "lugar" da escola e recriá-lo.



Fotografia 2: Encerramento do projeto Asa Branca.



Foto: Bruna Tostes.

Fonte: Portifólio da professora.

Dessa maneira, pensar sobre a prática de ensino de arte nessa escola foi, de certo modo, (des)instituir papéis, na medida em que a professora se torna "artista" juntamente com seus alunos, na busca de uma experiência de construção artística, apropriando-se do espaço/tempo escolar. Refletir e criticar cada atitude tomada, admitir erros e acertos no desenvolvimento do projeto, desconstruir certezas, sensações e valores estéticos da própria escola. Provocar e reconstruir o olhar de outros professores a partir da prática com alunos, dialogar com as outras linguagens artísticas na criação de cada elemento (terra e água) explorando sua especificidade na produção de sons e gestos. Experimentar o corpo em todos os sentidos com os dois elementos, descobrir que elasticidade desses propõe novas percepções. Foram várias articulações que resultaram na elaboração e execução do projeto Asa Branca.

#### **4 Sem finalizar: abrindo asas...**

Um *status* articulador que reconhece que a interdisciplinaridade legitima a interação entre duas ou mais disciplinas, em formas de cooperação (FAZENDA, 1998), que preserva as "[...] especificidades de cada componente do currículo, visando assegurar sua complementaridade dentro de uma perspectiva de troca e de enriquecimento" (LENOIR, *ibidem*, p.57). Uma interdisciplinaridade que está diretamente relacionada a uma postura articuladora, assumida pelo professor na busca por novos ângulos para sua pesquisa e para sua prática, novos desafios para redimensionar o conhecimento em face de outros docentes também desejosos de cooperação e integração. Sob as luzes de uma abordagem interdisciplinar, para Barbosa (2010), é possível instituir um trabalho de várias cabeças, que juntas procuram encontrar os cruzamentos entre os conhecimentos. Para que cada um saiba o que o outro vai ensinar e como, é preciso comunalidade de objetivos, ações e revisão conjunta de resultados.

No que concerne ao professor de arte em seu âmbito escolar fazer parte de projetos interdisciplinares e não ser simplesmente o “decorador” do projeto, tal escolha fará parte das decisões de fórum pessoal e coletivo. Dependerá da compreensão de que um projeto interdisciplinar irá exigir um esforço intelectual e uma percepção aguçada para gerar os entrelaçamentos entre as matérias escolares de todos envolvidos e não apenas de um professor, como prevê a polivalência.

Hoje, é importante ter claro que as operações multimídias de artistas podem influenciar e inspirar as atuações docentes articuladoras, mas não sob a égide da obrigatoriedade para o currículo e/ou para a formação. E nem custeadas pela segmentação do ensino de arte em bimestres e por linguagens durante o ano escolar. Mas calcada na pesquisa pessoal, sem perder o foco na especificidade da formação e do campo de interesse de cada docente, que poderá cruzar territórios diversos das linguagens e de seus procedimentos, além de agregar as questões do multiculturalismo, de gênero e etnia, da cultura visual, da inter, pluri e transdisciplinaridade, e outros. Tudo dependerá das escolhas criteriosas de docentes nesse ato e nesse efeito de encaixar as coisas, gerar parcerias, articulando técnicas, poéticas, abordagens pedagógicas, política e ética.

#### Referências

- BASBAUM, Ricardo. **Manual do artista-etc**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013.
- BARBOSA, Ana M. Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos. **Paidéia**, Fumec, Belo Horizonte, ano 7, n. 9, p.11-29, jul/dez., 2010.
- CABANNE, Pierre. **Marcel Duchamp: o engenheiro do tempo perdido**. Entrevistas. Portugal: Assírio & Alvin, 2002.
- CRUZ, Shirleide P. da S. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil**, anais eletrônicos, UFP, João Pessoa, 2012. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.61.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.61.pdf)
- FAZENDA, Ivani Catarina A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1998.
- GUARIGLIA, Rinaldo. Palavras e práticas discursivas. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, XXXV, p. 1696 a 1699, 2006.
- KENSKI, Vani M. A formação do professor-pesquisador: experiências no grupo de pesquisa Memória, ensino e novas tecnologias (MENT). In: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papyrus, 1998.
- LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papyrus, 1998.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Entre contingências e experiências vividas... propostas para pensar um ensino crítico de artes visuais - **Visualidades**, Goiás, v. 3, n. 1, abr. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/view/17934>>.

#### Andréa Senra Coutinho

Doutora em Estudos da Criança, na área de Comunicação Visual e Expressão Plástica pela Universidade do Minho (PT), licenciada e bacharel em Artes pela UFJF. É professora efetiva do CAP João XXIII- UFJF, trabalhando há mais de 21 anos na Educação Básica com ensino

de artes visuais. É coordenadora do grupo de pesquisa Dimensões Contemporâneas de Arte na Educação Básica (CNPq) e do projeto Arte em Trânsito. É artista visual.

<http://lattes.cnpq.br/5380478917286011>

**Bruna Tostes de Oliveira**

Mestranda em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora, é membro do Grupo de Pesquisa Dimensões Contemporâneas de Arte na Educação Básica e do grupo GESED da UFJF. Possui especialização em Arte, comunicação e cultura visual e graduação em Educação Artística pelo Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG. Professora de arte efetiva da rede municipal de educação de Juiz de Fora, MG.

<http://lattes.cnpq.br/5223705084281805>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático 4: Mediações Culturais e Sociais: fundamentos, práticas e políticas

## **O DESENHO HÍBRIDO DA FIGURA HUMANA: A PRÁTICA DO DESENHO NA REDE MUNICIPAL DE AQUIRAZ NO ENSINO FUNDAMENTAL – 9º ANO**

Emanuela Lima Campos (IFCE, Ceará, Brasil).

### **Resumo**

O presente artigo retrata todo um trabalho de pesquisa de monografia de graduação, cuja artista-professora-pesquisadora era aluna do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Esta pesquisa que foi realizada em sala de aula na disciplina de Estágio Supervisionado II, numa escola de Ensino Fundamental da zona rural do município de Aquiraz – CE. A pesquisa tem como objeto de estudo o Desenho Híbrido da Figura Humana e foi feita com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Este artigo também relata o processo de aprendizagem dos alunos durante a pesquisa, desde os primeiros contatos com a figura humana através da História da Arte (passando por um breve estudo do corpo humano e pelo desenho da figura humana) até chegar no Desenho Híbrido da Figura Humana. No decorrer da pesquisa, várias matérias e técnicas foram experimentadas pelos alunos e documentadas pela artista-professora-pesquisadora, algumas com sucesso, outras malogradas, além disso, o presente artigo também relata como se deu a coleta de dados para este trabalho e a reação do corpo docente da escola e dos alunos com a inserção dessa pesquisa, já que era uma novidade para todos que ali estavam. Ao fim, os resultados foram considerados satisfatórios, tanto no que diz respeito à aprendizagem por parte dos alunos, quanto ao desenvolvimento dos assuntos ministrados, concluindo-se pela condição crucial da interdisciplinaridade para o aprimoramento humano.

**Palavras-chaves:** CONFAEB, Desenho, Figura Humana, Desenho Híbrido.

## THE HYBRID DESIGN OF HUMAN FIGURE: A DESIGN OF PRACTICE IN AQUIRAZ MUNICIPAL NETWORK IN BASIC EDUCATION - 9 YEAR

### Abstract

This article portrays an entire undergraduate thesis research work whose artist-teacher-researcher was a student of the Bachelor of Visual Arts of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE). This research was carried out in the classroom in the discipline of Supervised Internship II, a primary education school rural municipality of Aquiraz - CE. The research has as object of study the Hybrid Human Figure Drawing and was made with students from 9th grade of elementary school. This article also describes the process of student learning during the research, from the first contacts with the human figure through the History of Art (through a brief study of the human body and the human figure drawing) to arrive at the figure Hybrid Design Humana. During the search, several materials and techniques have been tried by the students and documented by the artist-teacher-researcher, some successful, some unsuccessful, moreover, this paper also reports how was the data collection for this job and the reaction School faculty and students with the inclusion of this research, since it was new to everyone who was there. At the end, the results were considered satisfactory, both with regard to learning by the students, for the development of the subjects taught, concluding the crucial condition of interdisciplinarity for human enhancement.

**Keywords:** CONFAEB, Design, Human Figure, Hybrid Design.

### Introdução

Este artigo tem como objetivo relatar uma possibilidade de ensino de Artes Visuais a partir da pesquisa realizada em sala de aula pela artista-professora-pesquisadora autora do projeto.

Tal pesquisa tem como objeto de estudo o ensino híbrido da figura humana, que foi desenvolvido a partir de estudos sobre a figura humana ao longo da História da Arte, ou seja, foi observando o modo como alguns contos eram retratados em diferentes épocas por diversos artistas, sendo definido como objeto de estudo. Quando começou a prática da pesquisa, a artista-professora-pesquisadora percebeu que seria mais interessante dar o conteúdo de figura humana a partir do conhecimento dos alunos, que era derivado dos quadrinhos, desenhos animados, jogos, etc., e desse conhecimento fazer uma ligação com as obras dos mestres do passado. A média de idade deles também foi levada em consideração para a prática da pesquisa em sala de aula, ou seja, o aluno de 9º ano tem uma noção melhor do corpo humano do que um aluno mais novo.

Para que os alunos pudessem desenhar personagens híbridos a partir da figura humana, seria necessário que eles conhecessem bem o conteúdo para desenhá-lo. Sendo assim, a “parceria” entre as disciplinas Artes Visuais e Biologia (mais precisamente do corpo humano) veio a fazer parte da pesquisa. Dessa forma, o aluno pôde entender melhor a figura humana, pois ele estava conhecendo o próprio corpo e, então, viria a desenhá-lo cada vez melhor, no decorrer do desenvolvimento da prática da pesquisa. Ele também conheceria os diferentes tipos de traços que são utilizados na Arte de modo geral e, assim, aperfeiçoar o seu traço – respeitando as diferenças de desenvolvimento e aptidão entre os colegas de sala -- ao mesmo tempo, tendo um melhor conhecimento do corpo humano.

Para dar-se início a esta pesquisa, inicialmente, era preciso saber qual o nível de conhecimento dos alunos acerca da figura humana e isso era o início da problemática da pesquisa, pois a partir dessa pergunta é que as outras perguntas seriam respondidas: Como dar início ao ensino híbrido da figura humana através das Artes? Que obras podem ser usadas como referência? Quais materiais são melhores para tal exercício? Como colocar em prática tal pesquisa, de modo que esta traga contribuições para o ensino?

É a partir de tais perguntas que o objetivo geral da pesquisa, que era realizar um estudo do desenho híbrido da figura humana para alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, se consolidava e então os objetivos específicos, que eram estimular e desenvolver a aprendizagem dos alunos, tanto em Artes Visuais quanto em Biologia – mais precisamente o corpo humano, mostrando os diversos estilos de como se desenhar um corpo humano e a importância dessa metodologia para a aprendizagem dos alunos, ou seja, mostrar que era possível essa parceria entre as disciplinas de Artes Visuais e Biologia em um ensino sem fragmentação de conteúdo; treinar o traço dos alunos – pois desenho é prática - tendo como referência as obras escolhidas, mediante alguns detalhes dessas obras, como as técnicas e materiais que foram utilizados para a construção das mesmas; verificar o nível de conhecimento dos alunos acerca dessas obras, bem como uma outra percepção da figura humana (seria aquela que foge dos padrões de proporção ideal); efetivar uma ação docente, se desenvolvem a fim de responder as perguntas de partida.

Quanto à finalidade de responder as perguntas de partidas, estas foram respondidas, pois para se iniciar um ensino híbrido da figura humana através das Artes foi necessário saber primeiramente qual era o nível de conhecimento dos alunos acerca da figura humana; quanto às obras que seriam usadas como referência, estas tinham que ser escolhidas de acordo com a idade<sup>1</sup> deles, dialogando-se com o universo<sup>2</sup> deles, ou seja, fazendo a ponte do passado com o presente, a fim de se facilitar a compreensão dos

---

<sup>1</sup> Os alunos eram de 9º ano e tinham uma faixa etária de quatorze a dezesseis anos e por conta de alguns fatores, como a maturidade mental, havia imagens que realmente não poderiam ser trabalhadas em sala por trazer conteúdo de nudez e para eles (adolescentes) poderia ser algo que desviasse a atenção do conteúdo da aula.

<sup>2</sup> Esse universo seria a concepção que eles têm de figura humana, que é aquela que vem das Histórias em Quadrinhos, mangás, desenhos animados, etc.

alunos; os materiais<sup>3</sup> tinham que ser testados para serem escolhidos e o único que não atendeu às expectativas foi o giz, pois alguns alunos tiveram reação alérgica quando entraram em contato com ele; a prática da pesquisa se deu em sala de aula e sua metodologia implicava fazer uma ligação entre duas disciplinas do currículo escolar – Artes e Biologia (mais precisamente o corpo humano) – e dessa forma os alunos compreenderiam melhor o assunto trabalhado em sala<sup>4</sup>.

Com o decorrer da prática da pesquisa, foi possível perceber que o ensino de Artes Visuais pode perfeitamente relacionar-se com o ensino de outras disciplinas, como a Biologia, destacando-se mais precisamente o corpo humano, sendo que através das imagens de obras de alguns artistas, seria possível iniciar um estudo do corpo humano, diferentemente da forma convencional, pois, além de participar da aula, o aluno também tinha a oportunidade de relacionar o estudo da figura humana com a Arte.

Com a prática da pesquisa, era esperado que os alunos desenvolvessem outro olhar sobre as Artes, passando a analisar as obras artísticas, incluindo os seus desenhos, com mais crítica e reflexão. E com o passar do tempo, os alunos foram modificando o seu olhar sobre as Artes, ou seja, na sala de aula eles se viam como iguais<sup>5</sup> e todos se ajudavam, eram como se fossem uma grande equipe.

Dessa forma, eles passaram a criticar e a refletir sobre as atividades realizadas em sala de aula e as obras escolhidas como referências para o estudo, e a olhar as diversas manifestações artísticas sem preconceitos. Além do mais, puderam relacionar a disciplina de Artes Visuais com outras disciplinas<sup>6</sup> do currículo escolar, tendo, como consequência, uma concepção de corpo humano mais ampliada.

Contudo, era realizada a análise das obras escolhidas como referência para o ensino de Artes Visuais, resultando em uma produção interdisciplinar dos alunos, relacionada ao estudo do corpo humano, proporcionando-lhes o conhecimento sobre as técnicas utilizadas na construção de tais obras, bem como a melhoria nos seus traços artísticos e um melhor entendimento sobre uma das principais áreas de estudo da Biologia, o corpo humano, aperfeiçoando-se, assim, quanto ao desenho da figura humana.

---

<sup>3</sup> Os materiais eram algo muito novo pra eles, ou seja, alguns eles nunca nem tinham ouvido falar.

<sup>4</sup> A compreensão do desenho da figura humana e, por conseguinte o desenho híbrido da figura humana, é mais bem absorvida quando se conhece o corpo humano.

<sup>5</sup> Em questão de saber desenhar ou pintar, os próprios alunos percebiam as suas obras como aprendizado e respeitavam as diferenças de traço no grupo e o tempo que cada um tinha para aprender, sem diminuir ou menosprezar a capacidade do colega.

<sup>6</sup> Enfatizando que, no caso da pesquisa em questão, a disciplina de Arte Visuais se relacionou com a disciplina de Biologia – mais precisamente o conteúdo de Corpo Humano.

Portanto, a seguinte pesquisa foi desenvolvida na Escola Ensino Fundamental Padre Herbert Kloos, que é uma escola pública e se situa na zona rural do município de Aquiraz, com alunos da série de 9º ano, e divide-se em três capítulos.

O primeiro capítulo abrange o conceito de figura humana e do desenho de figura humana, bem como, um breve conhecimento sobre o corpo humano para melhor entendimento do desenho da figura humana e, daí, construir um personagem híbrido.

O segundo capítulo trata do percurso metodológico da pesquisa, bem como, os materiais e técnicas e as estratégias de ensino para o desenho híbrido da figura humana.

O terceiro capítulo relata a experiência em sala de aula, ou seja, este capítulo trata de toda a relação entre professora-aluno-escola e todo o processo de Ler, Fazer e Contextualizar.

### **Desenvolvimento**

Quando a pesquisa foi iniciada, a primeira coisa a se saber era o nível de conhecimento dos alunos acerca da figura humana e, por isso, foi aplicado um questionário no primeiro dia da pesquisa. Foi com esse questionário que foi possível saber o ponto de partida da pesquisa, ou seja, foi a partir das referências<sup>7</sup> de figura humana que os alunos tinham que foi possível iniciar o estudo da figura humana para que eles tivessem base para o desenho híbrido da figura humana.

Desde o início, quando o conteúdo começou a ser ministrado em sala de aula, sempre era feita uma ponte entre o passado e o presente, ou seja, sempre era feita a comparação entre os desenhos atuais e as obras de grandes artistas do passado e, dessa maneira, os alunos tinham o contato com diferentes períodos da História da Arte. É nesse contato que eles entendiam melhor a figura humana com suas semelhanças e diferenças, entre os traços de vários artistas em diferentes épocas.

Isso foi abordado no capítulo 1 da pesquisa, e para o melhor entendimento dos alunos sobre figura humana também foi feita uma pequena análise<sup>8</sup> do corpo humano, para se poder desenvolver um desenho de figura humana e, então, um personagem<sup>9</sup> híbrido da figura humana:

---

<sup>7</sup> Essas referências vinham dos desenhos animados, dos mangás, das histórias em quadrinhos, etc.

<sup>8</sup> Essa análise compreendia um pequeno estudo sobre o corpo humano e os alunos foram incentivados a observar o próprio corpo, a fim de perceberem melhor os traços do corpo humano.

<sup>9</sup> A construção desse personagem é abordada no capítulo 2, onde há um tópico que é exclusivo ao ensino híbrido da figura humana, apesar de ser citado no início do capítulo 1.



A hibridação opera, portanto, pela mobilização de distintos discursos dentro de um âmbito particular; articula modelos externos e, ao fazê-lo, tanto busca a sempre frustrada cópia original [...] como articula diferentes tradições e discursos. Na nova montagem de conceitos, ou seja, nas novas equivalências discursivas, cria novos sentidos (MATOS; PAIVA, 2007, p.190).

O desenho híbrido da figura humana passa a ser abordado mais profundamente no capítulo 2, juntamente com os materiais e técnicas e as estratégias de ensino.

É importante ressaltar que um personagem híbrido vem do imaginário, ou seja, são seres que combinados, formando um outro e, como exemplo, esses seres são as fadas, as sereias, os monstros, os zumbis e até personagens de lendas, ou seja, um personagem híbrido da figura humana é aquele que tem por base a figura humana, mas tem elementos de outros seres.<sup>10</sup>

Para o ensino do desenho híbrido da figura humana, foram utilizadas várias imagens de diferentes artistas e de diversas épocas, incluindo-se obras da artista-professora-pesquisadora, a fim de que os alunos se sentissem mais à vontade para criar e respeitar as diferenças de traços entre os colegas, já que estavam conhecendo o traço da professora.

A sala ambiente de aula torna-se ateliê de troca de idéias, de material e de fazeres. Nessa situação, é importante apresentar uma proposta que possa ser o ponto de partida para a discussão dos trabalhos, que podem ser executados individualmente ou em grupo (PIMENTEL, 1996, p. 74).

Dessa forma, os alunos eram submetidos a propostas de atividades – tanto em sala quanto em casa – individuais e em grupo, para que pudessem aprender a respeitar as diferenças de opiniões e aos próprios colegas.

Depois que a primeira parte do estudo tinha sido ministrada, a segunda já podia ser iniciada, ou seja, o ensino do desenho híbrido da figura humana só passou a ser ministrado após um estudo da figura humana.

São os professores que, por sua iniciativa, vêm realizando, com uma frequência crescente, experiências de ensino que visam alguma integração dos saberes disciplinares e implicam algum tipo de trabalho de colaboração entre duas ou mais disciplinas. Isolados ou em grupo, geralmente sem qualquer tipo de apoio ou retribuição, são os próprios professores que projetam, ensaiam e realizam experiências de valor muito desigual, mas que têm em comum o fato de traduzirem uma grande vontade de superação das barreiras disciplinares a que o ensino está institucionalmente confinado. (POMBO, 1993, p. 8).

---

<sup>10</sup> No desenho híbrido da figura humana ocorre uma mistura da figura humana com a figura de algum outro ser, a fim de resultar em um personagem totalmente fantástico.

Dessa forma, entende-se que para a realização de tal pesquisa foi necessário fazer uma ligação entre duas disciplinas, que, no caso, são as disciplinas de Artes Visuais e de Biologia (mais precisamente o conteúdo de corpo humano), para que acontecesse um melhor entendimento do conteúdo por parte dos alunos e, assim, quando a segunda parte<sup>11</sup> da disciplina passou a ser ministrada, os alunos não tiveram quase nenhuma dificuldade em assimilar o conteúdo e a prática deles melhorou consideravelmente.

Os materiais e as técnicas foram registrados, ou seja, lápis, lápis de cor, canetinha, tinta guache e giz de cera. Houve a tentativa de se utilizar giz comum com os alunos, mas alguns deles esboçaram uma reação alérgica ao material e ele teve que ser suspenso.

Também foram utilizados diferentes tipos de papel, a fim de que os alunos conhecessem melhor o material e soubesse diferenciá-los; Kraft, 40kg, 60kg e 80kg, cartolinas, entre outros, foram alguns dos papéis usados na pesquisa para a realização das atividades em sala.

As estratégias de ensino se deram a partir da noção de corpo humano que os alunos tinham e, então, a iniciar o conteúdo que fazia uma ponte<sup>12</sup> com o presente (a noção dos alunos) com o passado e, desta maneira, os alunos aprendiam melhor o conteúdo sem ficarem desmotivados.

O capítulo 3 da pesquisa relata todo o ambiente escolar, a relação e o olhar da escola e dos alunos com a pesquisa e o ler, fazer e o contextualizar.

Quando a proposta da prática de pesquisa foi levada até a diretora da Escola Padre Herbert Kloos, em Aquiraz-CE, houve uma certa curiosidade por parte dela, pois isso era algo novo que estava chegando àquela unidade educacional e, então, todo o projeto e planos de aula foram expostos para que não houvesse nenhum mal-entendido. A aceitação por parte da escola foi quase que imediata, uma vez que, depois que a artista-professora-pesquisadora expôs a proposta de ensino, a diretora da escola deu-lhe total liberdade para trabalhar o conteúdo da pesquisa e total apoio para com o uso de materiais em sala de aula. (CAMPOS, 2015, p. 64)

Dessa forma, é notável que a diretora da escola havia percebido que essa pesquisa traria benefícios aos alunos e à escola. Por isso, a aceitação por parte dela e dos outros professores, incluindo o professor de Artes da escola, que me supervisionou durante toda a pesquisa.

A estrutura física da escola era parecida com a de um sítio, pois, além de ser uma escola municipal, ela tinha as salas bem simples, porém,

---

<sup>11</sup> A segunda parte da pesquisa implica o desenho híbrido da figura humana, ou seja, é aqui que os alunos começam a desenhar personagens do universo fantástico.

<sup>12</sup> Essa ponte se dava em função da comparação de imagens e períodos históricos para que os alunos também aprendessem as diferenças de cada período histórico e sua importância, e também a importância do passado na construção do presente.

eram bem arejadas e o terreno da escola era bem grande e com muitas árvores. As turmas não tinham muitos alunos, em média eram dez por turma, e todos eram filhos de sitianos daquela região (zona rural do município de Aquiraz).

Quando a proposta da pesquisa foi levada até os alunos, no início, houve uma certa resistência por parte de alguns deles, mais precisamente de alguns meninos, pois as meninas apresentavam um maior interesse em aprender o conteúdo.

Conforme o tempo ia passando e a pesquisa ia sendo realizada, os alunos que não tinham interesse pelo conteúdo passaram a se interessar e a desenhar com mais afinco do que no começo da pesquisa. Isso foi possível por causa da ligação entre as disciplinas de Artes Visuais e Biologia, ligação essa que em nenhum instante fez com que o conteúdo ficasse cansativo para a aprendizagem dos alunos.

Em sala de aula, quando as obras eram expostas aos alunos, elas eram contextualizadas (a fim de que os alunos conhecessem as características de cada período histórico) e havia um debate<sup>13</sup> sobre aquelas imagens para poder iniciar as atividades de Artes Visuais.

Em síntese, a argumentação sobre a Abordagem Triangular se localiza no contexto dos trânsitos entre a concepção crítica e pós-crítica de Arte/Educação: em primeiro lugar, ela é contraideológica e busca a libertação, e em segundo lugar, é inter/multicultural, ou seja, toma o multiculturalismo (crítico) para além da celebração, da folclorização, compreendendo que o diálogo, entre diferentes culturas, é carregado de conflitos, sendo evidente, portanto, mais uma vez a influência do pensamento freiriano em sua criação/sistematização (AZEVEDO *in* BARBOSA, 2010, p.89).

Portanto, para que o fazer em sala de aula se tornasse algo prazeroso para o aluno, era necessária toda uma preparação a partir do processo de leitura e de contextualização da obra, a partir do que eles já conheciam, ou seja, era a partir da bagagem de conhecimento que eles já traziam que a pesquisa acontecia.

Não era imposto nenhum tipo específico de exercício para os alunos fazerem e isso foi um ponto definitivo na pesquisa, pois, dessa forma, o processo criativo do aluno se intensificava e ele produzia com mais prazer e interesse pelo conteúdo que estava sendo ministrado e pelo que ele mesmo tava produzindo, ou seja, para eles, Artes havia deixado de ser uma mera atividade recreativa e tornava-se uma disciplina como outra qualquer do currículo escolar.

---

<sup>13</sup> Nesse debate havia a análise de alguns detalhes da obra e a analogia entre obras do passado e de obras atuais, como aquelas que os alunos tinham como referência de figura humana (desenhos animados, histórias em quadrinhos, mangás...).

## **Metodologia**

Pesquisa em arte é aquela realizada pelo artista-professor-pesquisador a partir do processo de instauração de seu trabalho, e pesquisa sobre arte a realizada por teóricos, críticos e historiadores, tomando como objeto de estudo a obra de arte, para realizar análises pontuais, estudos históricos, meios de circulação, inserção, etc. (REY, 2002, p. 125).

Dessa maneira, pode-se afirmar que a pesquisa em há de ser classificada como mista, pois se utiliza de imagens de autoria de diferentes artistas, bem como de obras de artes da artista-professora-pesquisadora, sendo, no entanto, inconveniente que esta pesquisa seja classificada como pesquisa sobre Arte, devido a predominância do uso de imagem de obras outros artistas.

Para que a coleta de dados desse certo, além dos questionários usados com os alunos, houve o registro das aulas em diário de bordo e em vídeo, a fim de que nada passasse despercebido, pois todo detalhe era importante.

A turma era pequena, mas suficiente para a realização da pesquisa. Eram dez alunos bem distribuídos, ou seja, o número de meninas era bem próximo ao número de meninos e isso facilitava o andamento da pesquisa, pois, dessa forma, a turma cooperava com o andamento da aula e o progresso dos alunos era notável a cada aula.

A pesquisa foi realizada na disciplina de Estágio Supervisionado 2 e a divisão do conteúdo se deu em duas partes: a primeira foi direcionada à figura humana e ao desenho da figura humana, e a segunda, ao desenho híbrido da figura humana. E essa divisão estava diretamente ligada ao planejamento das aulas que foram ministradas durante o semestre.

## **Considerações Finais**

Portanto, este artigo tem a finalidade de esclarecer o quanto foi bem sucedida a pesquisa, mostrando que a disciplina de Artes Visuais pode ser ministrada aos alunos de diferentes maneiras, fazendo ligações com outras disciplinas do currículo escolar.

É perceptível também que o ensino do desenho híbrido da figura humana colaborou para que os alunos passassem a gostar da disciplina, vendo-a como integrante do currículo escolar como qualquer outra.

E também é notório que o rendimento dos alunos aumentou consideravelmente durante a pesquisa, sendo possível por conta da ligação que era feita entre as obras de artistas atuais – a noção de figura humana dos alunos – com as obras de artistas do passado e a ligação entre as disciplinas Artes Visuais e Biologia – mais precisamente o corpo humano – facilitando a compreensão do conteúdo por parte dos alunos.

## Referências

AZEVEDO, Antônio Gonçalves de. Abordagem Triangular: Bússola para os navegantes destemidos da Arte/Educação. *In*: BARBOSA, Ana Mãe & CUNHA, Fernanda Pereira da. **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMPOS, E. L. **O Desenho Híbrido da Figura Humana: A Prática do Desenho na Rede Municipal de Aquiraz no Ensino Fundamental – 9º ano**. Fortaleza, 2015.

MATOS, Maria do Carmo de e PAIVA, Edil Vasconcellos de. Hibridismo e Currículo: ambivalências e possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.185-201, Jul/Dez, 2007.

PIMENTEL, Lúcia Gouvea. (Org.). **Som, Gesto, Forma e Cor: Dimensões da Arte e Seu Ensino**. 3. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 1996.

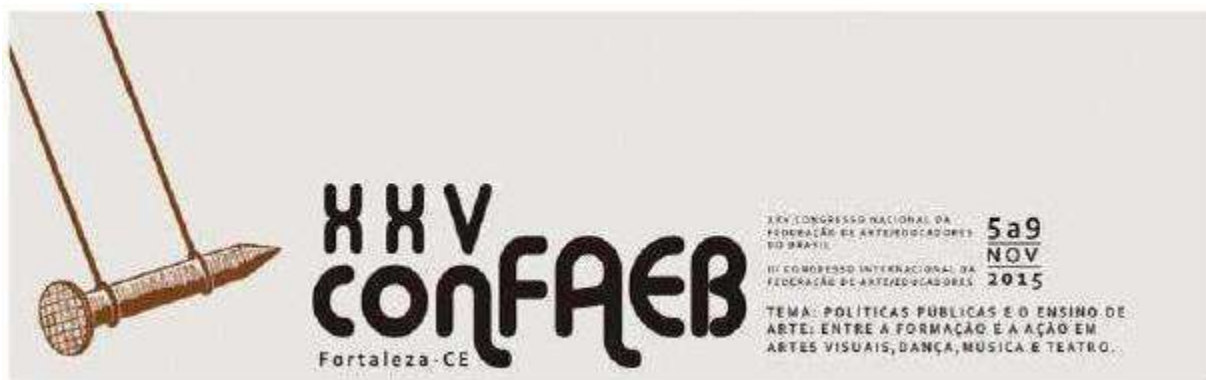
POMBO, Olga. Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas. *In*: POMBO, O., GUIMARÃES, H. M. & LEVY, T. **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Texto, 1993.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em Artes Visuais. *In*: TESSLER, E & BRITES, B. **O Meio como o Ponto Zero: Metodologia da Pesquisa em Artes Plásticas**. Porto Alegre: Ed.: Universidade/UFRGS, 2002.

## Emanuela Lima Campos

Tem experiência em sala de aula como professora de Artes Visuais, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. É graduada em Licenciatura em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Atua na área de Artes e participou de eventos ao longo da graduação como ouvinte, além da organização de um evento durante a Graduação.

<http://lattes.cnpq.br/5582571039470873>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Mediações culturais e sociais: fundamentos, práticas e políticas

## O ENSINO DA ARTE E SEUS MOVIMENTOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Karina Alves Cargnin (UNIVILLE, SC, Brasil)  
Silvia Sell Duarte Pillotto (UNIVILLE, SC, Brasil)  
Jane Mery Richter Voigt (UNIVILLE, SC, Brasil)  
Daniela Cristina Viana (UNIVILLE, SC, Brasil)

### RESUMO:

*O objetivo desse artigo é analisar o movimento do ensino da arte nas políticas públicas educacionais e seus desdobramentos no currículo da Educação Básica. Para maior reflexão sobre o tema, foi necessário adentrar no contexto histórico brasileiro entre o início do século XX e o contexto atual. O estudo iniciou com a leitura dos documentos: Lei nº 5692/71, Lei nº 9394/96 e Parâmetros Curriculares Nacionais: arte, e de alguns autores, fundamentais para a análise: Barbosa (1989/2010/2012), Martins (2012), Ferraz e Fusari (2009), Freire (2014), Coutinho (2012) e Gohn (2011). A metodologia perpassa o viés qualitativo com ênfase na análise documental, uma vez que tratamos de dados referentes às Leis, interpretando-as por meio dos processos históricos do ensino da arte pela voz de alguns autores. Os resultados apontam ainda algumas fragilidades no que diz respeito às práticas educativas no ensino da arte, mas, sinalizam, sobretudo, alguns avanços. Um dos movimentos observados foi a inserção das artes como atividade no currículo da Educação Básica, pois até então, a arte era desenvolvida somente na educação não formal. No entanto, entendida apenas como atividade, desconsiderava o conhecimento e suas especificidades. Outro aspecto relevante nos movimentos entre as leis é a legitimidade da arte como disciplina, que enfatiza essa área como portadora de conhecimentos, saberes e culturas. No desdobramento dos movimentos, percebe-se hoje, que para além das conquistas é necessário atravessar os muros da escola, articulando conhecimentos e saberes nos espaços da educação formal e não formal.*

**Palavras-chave:** Políticas Públicas; Ensino da Arte; Educação Não Formal

## THE ART EDUCATION AND ITS MOVEMENTS IN PUBLIC POLICIES FOR THE BASIC EDUCATION CURRICULUM

### ABSTRACT:

*This paper aims to analyze the movement of art education in public educational policies and its consequences in the Basic Education curriculum. For further thought on the subject, it was necessary to enter the Brazilian historical context in early twentieth century and the current context. The study began with the reading of the documents: Law No. 5692/7, Law No. 9394/96 and National Curriculum Parameters of art education, and some authors are essential to the analysis of these documents: Barbosa (1989/2010/2012), Martins (2012), Ferraz and Fusari (2009), Freire (2014), Coutinho (2012) e Gohn (2011). The methodology permeates the qualitative way with emphasis on document analysis, since we deal with data Laws, interpreting them through historical processes of art education by the voice of some authors. The results also point to some weaknesses regarding the educational practices in art education, but above all, they indicate some advances. One of the observed movements was the inclusion of arts as activity in the Basic Education curriculum, because until then, art was developed only in the non-formal education. At that time, art was understood only as activity, disregarding knowledge and its specificities. Another relevant aspect in the movements of the laws is the legitimacy of art as a discipline which emphasizes this area as having expertise, knowledge and cultures. In the unfolding movement, it is clear today that in addition to the achievements, it is necessary to go beyond the school walls, articulating knowledge and expertise in formal and non-formal education.*

**Keywords:** Public Policy; Art Education; Non-Formal Education

## 1. Introdução

O artigo aqui apresentado visa provocar reflexões sobre: quais os principais movimentos do Ensino da Arte nas Políticas Públicas Educacionais e seus desdobramentos no currículo da Educação Básica? Como está instituído o Ensino da Arte hoje no currículo? Quem são os protagonistas nos processos curriculares? Quais conceitos estão inseridos nas práticas docentes? São questões tratadas nesse texto que nos fazem pensar nas relações entre o Ensino da Arte e as Políticas Públicas, impregnadas de inquietações, vontades e devires.

Para compreender melhor a relação entre Ensino da Arte, Políticas Públicas e como estão inseridas no Currículo Escolar, revisitamos alguns autores que vem pesquisando sobre essas questões, sem deixar de adentrar na legislação – as Leis nº 5692/71 e nº 9394/96, e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.

Esse transcurso perpassou o viés qualitativo, tendo como referência a análise documental, pois nosso olhar se pautou na interpretação dos processos históricos do Ensino da Arte e paralelamente as leis e documento que acompanharam essa trajetória.

A escolha pela análise documental esteve fundamentada na ideia de que um documento escrito é sempre uma fonte inesgotável de informações significativas para que possamos melhor compreender os processos históricos e a atual realidade. Foi o que aconteceu quando adentramos profundamente nas legislações. Concordando com Cellard (2008, p. 295), um documento é

[...] insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Portanto, é possível dizer que os acontecimentos históricos se presentificam a partir dos sujeitos, e, nesse caso, aos documentos se incorporam elementos explícitos e implícitos, tais como: objetivos, conceitos, pressupostos, signos entre outros.

Para a análise documental também foi importante uma trajetória reflexiva pelas publicações de autores que tem apresentado discussões com relação ao Ensino da Arte e seus desdobramentos na educação a partir dos contextos social, político e cultural para que não corresse o risco de uma análise descontextualizada. Afinal, as produções ocorrem sempre a partir de um contexto, possibilitando aos pesquisadores a apropriação dos conceitos, argumentos, inquietações, e, sobretudo, a identificação de quais caminhos percorrer naquele contexto histórico.

Assim, nosso maior desafio foi, sem dúvida, agregar aspectos relevantes das legislações, documentos e as publicações de pesquisadores, no que se refere à trajetória do Ensino da Arte na Educação Básica. Essa foi uma tarefa complexa que exigiu de nós, a produção de conhecimentos atrelada a uma nova forma de olhar os fenômenos, pois a menção apenas dos fatos, necessariamente, não explicam e como bem diz May (2004) os documentos, livros e periódicos não existem isoladamente. Ou seja, precisam estar relacionados e situados no tempo/contexto, em uma estrutura teórico-reflexiva para que sejam compreendidos.

Foi por essa vertente que essa pesquisa caminhou e, nesse aspecto, foi fundamental um olhar cuidadoso para as primeiras décadas do século XX, que foram singularizadas no país pela busca de características tipicamente nacionais, mescladas com a livre expressão, o tecnicismo e a subsistência do ensino tradicional.

O tempo, que nos dá a impressão que passa numa fração de segundos, perpassa e ultrapassa nossas histórias, concepções e práticas educativas. Nossa vereda metodológica foi nessa perspectiva, criar pontes entre os escritos, leis, documentos e nossas próprias experiências enquanto estudantes, professoras e mulheres. Essas conexões foram se tornando palpáveis durante nossas leituras e discussões, mas, envolvidas na teia do dizível e do não dizível, que estiveram sempre presentes nos procedimentos metodológicos.

## **2. As escolinhas de arte e seus desdobramentos no currículo formal**

Iniciamos esse item com a reflexão sobre as contribuições da Semana de Arte Moderna, não apenas para o contexto artístico e cultural, mas, sobretudo, para a educação.

No início do século XX e seu contexto de mudanças e até de estranhamento, paralelamente acontece o movimento de Educação através da Arte na Inglaterra, em plena década de 1940, provocando, segundo as autoras Dias e Lara (2012), positivamente a afluência do Ensino da Arte também no Brasil, com características não formais de educação.

Assim, a Escolinha de Artes do Brasil protagonizada principalmente pela professora D. Noêmia Varela e pelo artista Augusto Rodrigues, tendo em sua trajetória também Ana Mae Barbosa, entre outros, nasce no formato de ateliês que, segundo Lima (2012) reúne a experiência, a livre-expressão, a dimensão criativa e emoção das crianças com a educação em arte nos mais diversos lugares.

As Escolinhas desenvolviam suas ações artísticas e pedagógicas com as crianças em espaços não formais de educação como: as Casas de Cultura, as



escolas particulares experimentais e demais espaços que permitissem o encontro entre a arte, a criança e a educação.

A educação pela arte, cultivada pelas Escolinhas, influenciou sobremaneira a inserção do Ensino da Arte no currículo escolar, que teve seu início no Brasil em 1958 nas Redes Públicas Educacionais. Além disso, o movimento das Escolinhas de Arte foi decisivo nos processos de formação dos professores de arte, uma vez que ainda não havia cursos superiores. Os primeiros professores que atuaram na área foram formados nas Escolinhas em cursos de extensão.

No entanto, os movimentos políticos ocorridos no Brasil, por conta da ditadura, atrasaram os avanços educacionais, em especial os que envolviam as artes como citam Dias e Lara (2012, p. 918-919),

[...] a partir de 1964, as escolas experimentais, que trabalhavam desde 1958 foram praticamente extintas e a presença do ensino de Artes na escola pública se restringiu a temas e a desenhos referentes às datas comemorativas, principalmente as de cunho cívico. A movimentação da EAB foi vista, novamente, a partir da década de 1980 [...].

Na linha do tempo, esteve em vigor a Lei nº 5692 de 1971 da legislação Brasileira, que determinou a oferta do Ensino da Arte na Educação Básica, com a menção da inclusão da disciplina chamada, naquela época, “Educação Artística”. Evidentemente que, para nós professores de arte e para a comunidade de forma geral (incluindo especialmente estudantes da Educação Básica), a inclusão foi um avanço.

Porém, mesmo com avanços estamos aprendendo a lidar com os conflitos, e, esses nos impulsionaram a lidar com situações ainda mais adversas. Do que estamos a falar? De um tempo em que se mesclavam várias concepções no Ensino da Arte. Um tempo em que buscávamos articular, numa corda bamba, técnicas artísticas e livre expressão. Um tempo em que a controvérsia se instalava, pois fazíamos parte do currículo, mas não se considerava o Ensino da Arte como disciplina.

Tudo que fazíamos era pensar no que iríamos trabalhar na semana seguinte: desenho cego? Desenho de observação? Desenho livre? Recorte e colagem? Bolinhas de papel crepom colados numa forma contornada? Por vezes, uma musiquinha, um teatrinho? Uma dancinha? Instalava-se a polivalência! E não apenas na Educação Básica, mas também nos cursos superiores de curta duração (dois anos), os quais ofereciam, principalmente, quatro linguagens: desenho geométrico, artes plásticas, música e teatro.

Segundo Barbosa (1989) a composição proposta para os cursos universitários de formação no Ensino da Arte, a partir de 1973, era rápida, com a pretensão de formar professores capazes de lecionar nas mais diversas linguagens artísticas. Os professores, embora obtivessem o título (habilitação), estavam longe de desenvolver ações de cunho interdisciplinar. A tendência naquele momento, como já dito, era a polivalência – como se fosse possível um profissional ter conhecimentos teórico-metodológicos para atuar nas quatro linguagens da arte: desenho, artes plásticas, teatro e música (nomenclaturas utilizadas na época).

Nesse período, o Ensino da Arte no currículo da escola brasileira ocorre particularmente pela influência norte-americana, apresentando um cenário humanista dentro de uma estrutura curricular voltada principalmente para a formação com objetivos profissionalizantes e de desenvolvimento tecnológico.

### 3. O ensino da arte na educação básica: garantindo espaços no conhecimento

Com a exaustão do regime militar, o cenário político e social deu início a um período de redemocratização. Assim, surgiram novos panoramas também para a educação e para o Ensino da Arte, com a possibilidade de consolidação de associações, grupos e de organização de eventos na área.

Importante destacar que nessa época tínhamos na educação e consequentemente no Ensino da Arte, os EUA como referência. Os professores norte-americanos também se preocupavam com as questões curriculares, e, nesse contexto de indagações, surgia o *Discipline Based Art Education - DBAE*, a “Arte-Educação como Disciplina” em tradução para a língua portuguesa (DIAS e LARA, 2012).

Pensado e construído por professores norte-americanos, o DBAE traz uma nova abordagem para o Ensino da Arte, com o principal objetivo de promover experiências nas quais os alunos pudessem refletir sobre as artes pelo viés da estética, da história da arte, da leitura de imagens e do fazer artístico.

No decorrer desses fatos, Ana Mae Barbosa, que na ocasião realizava seu doutoramento nos EUA, entrou em contato com essa abordagem e seus criadores, encantando-se com a possibilidade de também criar uma abordagem no Brasil, tendo o DBAE como referência e inspiração. E assim o fez com a nomenclatura primeira – Metodologia Triangular, com ênfase na triangulação do fazer artístico, da leitura de imagem e da contextualização histórico/cultural.

Atualmente a Metodologia Triangular é chamada pela autora, e, por nós que a apropriamos de Abordagem Triangular, pois essa nomenclatura tem maior flexibilidade e não corre o risco de ser interpretada como método. Acerca dessa questão Barbosa (2010, p. 11) comenta que,

[...] eu elejo Abordagem Triangular porque metodologia quem faz é o professor, e proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes hierárquicos em cima da cabeça dos professores.

Assim, o Ensino da Arte tendo essa abordagem como base para suas ações pedagógicas, busca de forma integrada, desenvolver o fazer artístico, os processos de leitura de imagens e a contextualização. A intenção é a de oportunizar aos estudantes experiências com a arte, envolvendo a apreciação/reflexão, a crítica e o fazer artístico pela ótica do contexto cultural.

Nessa trajetória e a partir de muitas lutas dos professores de arte para garantir o Ensino da Arte no currículo da Educação Básica e avançar nos espaços curriculares, fora e dentro das escolas, surge a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa lei estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), contemplando a arte e a cultura associadas, como descrita no artigo 26, § 2º. “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

O que muda então em nossas práticas educativas? Apenas a nomenclatura de “Educação Artística” para “Ensino da Arte”? A partir da Lei nº 9.394/1996, um novo horizonte se instala. A arte é considerada como disciplina com conceitos, conteúdos e metodologias próprias. Ganha mais espaços e mais problemas também, pois, culturas são enraizadas no que se refere à arte como atividade, decoração, festividade!

Como lidar com tal situação? E nessa transição, nos perdemos algumas vezes. Desejamos que a arte tenha os mesmos direitos e espaços que as demais disciplinas do currículo, mas nos deparamos com uma questão básica – o poder. E o poder está rondando o currículo quando definimos: quais disciplinas incluir ou excluir, e, quais disciplinas são eleitas com menor ou maior carga horária no currículo.

A Lei nº 9.394/1996 garantiu nossos espaços, mas, como lidar com eles? Como mostrar o valor da disciplina e sua importância nos aspectos cognitivos e sensíveis dos estudantes? E o que é valorizar? Ter valor, ser forte, ser inevitável, ser indispensável? Quanto mais conteúdo mais valor? Quanto mais leitura mais valor? Quanto mais aulas mais importância? E onde se esconde o aprender? O sentir? A experiência? O encantar-se? Onde se esconde para podermos encontrá-lo?

E nessa turbulência toda, nos igualamos às demais disciplinas! Agora somos todos quase iguais! Seguimos um planejamento, objetivos e conteúdos muitas vezes pré-determinados pelas escolas, pelas secretarias de educação, pelos livros didáticos etc. Explicamos às vezes, em outras, provocamos, lemos imagens e propomos um fazer. Será? Será que temos que provar algo ou alguma coisa? O quê? Somos medidos pela quantidade? Quantidade de conteúdos? De notas boas ou não tão boas? De produções? Por quê? Por que estamos sempre contando, medindo, julgando? E de quais formas nos apropriamos para fazê-lo?

Parecem-nos que os currículos ainda estão centrados em objetivos, conteúdos, estratégias e complementando, em quantidade. Quantidade de aulas, quantidade de regras, quantidade de reprodução, de imitação, de passividade, de aceitação. Não defendemos um currículo que tudo pode ou que nada pode (lá vem o poder), mas, um currículo que narra, que sente, que vivencia, que tem espaço também para o inesperado, para o inacabado, para o afeto, para as relações, e, sobretudo, para a vida!

E então, onde ficou nossa rebeldia - própria da arte, em que lugar se escondeu? É claro que desejamos ter os mesmos espaços, o mesmo valor, os mesmos direitos! Mas, é claro também que não podemos perder nossa essência, rompendo barreiras, ousando o diferente, criando possibilidades dentro e fora da escola! Não podemos perder de vista quem nós somos!

E nessa caminhada, outro documento surge, orientando o Ensino da Arte – os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, cujo objetivo é o de propor reflexões teórico-metodológicas também para a área de Artes, oportunizando novos rumos para os processos de ensinar e aprender.

O documento ainda defende o pressuposto de que a arte pode ser mobilizadora para a interlocução do conhecimento de outras áreas presentes no currículo, pois, foi possível constatar com o passar do tempo “uma espécie de círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação reforça o espaço pouco definido da área com relação às outras disciplinas do currículo escolar” (BRASIL, 1997, p.26).

Dessa forma, o propósito é, sobretudo, o de possibilitar ao estudante a relativização de seu pensamento e ação em concordância com os valores que lhe são conferidos pela cultura, imprimindo a dimensão da diversidade humana.

Para Ferraz e Fusari (2009, p. 60), os Parâmetros Curriculares Nacionais sustentam a ideia de que

[...] a consciência e a interferência sobre o processo educativo (e, neste caso, mais especificamente de arte) é fundamental para o professor, para os alunos, enfim, para todos que querem uma

educação transformadora. A consciência histórica e a reflexão crítica sobre os conceitos, as ideias e as atuações educacionais de nossa época possibilitam nossa contribuição efetiva na construção de práticas e teorias de educação escolar em arte que atendam as implicações individuais e sociais dos alunos, às suas necessidades e interesses, e, ao mesmo tempo, proporcionam os conhecimentos básicos da arte.

Os PCN enfatizam princípios importantes para a prática do professor, como: produção em arte, fruição e reflexão que têm como foco os caminhos da criação pessoal dos alunos; articulando a apreciação e compreensão crítica da arte e sobre a arte, relacionada com a diversidade de culturas, passadas e presente (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Também propõe a integração das quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro, de modo que os estudantes da disciplina de Arte possam ter acesso a conhecimentos básicos e experiências estéticas com as quatro linguagens. Toma-se relevante, conforme representado no documento, que o estudante experiencie a arte e suas possibilidades, construindo identidades, posicionando-se de modo reflexivo frente à sociedade, à vida, entre outras aprendizagens. Ademais,

[...] entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. (BRASIL, 1997, p. 32)

No entanto, as secretarias de educação e as escolas, de maneira geral, não estavam preparadas para atender os pressupostos dos novos documentos. Além do número de aulas para a disciplina de arte ser muito reduzido, havia falta de profissionais habilitados para atuarem em cada uma das quatro linguagens. Por conta desse antagonismo, muitas redes educacionais e escolas, retomam a polivalência, entendendo essa volta como uma solução, infelizmente.

Sobre os PCN é preciso dizer que esse deveria ser apenas orientador; porém muitas instituições se apropriam dele para reger normas, regras e definições nas questões conceituais e metodológicas. Passamos a substituir as nossas singularidades, as nossas histórias, as nossas diferenças culturais. Substituímos também nossas anotações, nossas pesquisas, nossos projetos, nossos planos e nossa autonomia.

Apesar das controvérsias, não podemos negar a contribuição dos PCN para que o Ensino da Arte continuasse a percorrer seu caminho, especialmente em locais que não havia qualquer outra referência: proposta curricular, diretrizes, ou outros elementos que pudessem ajudar nos processos de ensinar e aprender.

Tomando por base esse sucinto levantamento de acontecimentos históricos relevantes para a nossa investigação – obtido por meio de análise documental, compreendemos que mediante a diversidade de documentos nos é permitida a

apuração de uma problemática frente à determinada realidade social. Para Silva (2009) o modo de viver, de ser, de avaliar e de entender determinados fatos sociais, também é revelado pelos documentos que a sociedade produz. À vista disso, procuramos delinear o encadeamento e as decorrências desses eventos na atualidade.

Dessa forma, as manifestações em torno das políticas públicas para a educação, bem como as disputas curriculares ocorridas no âmbito educacional, passam a se tornar perceptíveis. Isso se dá, pelas movimentações em torno das áreas de conhecimento, ou seja, pela forma como as disciplinas são inseridas, retiradas e modificadas nas legislações, e, conseqüentemente em nossas práxis.

#### **4. Desbravando outros territórios**

Com os novos desafios apresentados para o ensino e aprendizagem, o Ensino da Arte requisita outros horizontes e porventura a exploração de aspectos de sua própria história por novos olhares. Conforme Barbosa (2005, p. 84), os aspectos artísticos e culturais são compreendidos “[...] como a dimensão simbólica da existência social brasileira, como eixo construtor de nossa identidade permanentemente alimentada e enriquecida pela nossa diversidade”.

Nessa perspectiva, a educação não formal, fora da convencionalidade do currículo oficial das escolas, mas com objetivos e intencionalidades, vem somar ao Ensino da Arte e à complexidade de nossa época, um sentido mais amplo na construção dos sujeitos e da coletividade. Busca a integralidade do ser para um agir e um pensar emancipatório e autônomo.

Essa modalidade de ensino vem conquistando espaço próprio e demonstrando suas potencialidades nas últimas décadas. Não representando uma concorrência ao ensino normatizado, mas de modo independente e sistêmico, proporciona novas perspectivas de ação, o que vem ao encontro de um senso de ensino e aprendizagem democrático e dinâmico. Gohn (2011, p. 115-116) explicita algumas aspirações para a escola na atualidade, que necessita ser articulada, formadora e incentivadora de capacidades, acolhendo métodos diferenciados. Assim,

Deve aumentar a capacidade dos indivíduos de ser sujeitos, de compreender o outro e sua cultura. [...] Deve ser uma escola que una a formação para a cidadania, a transmissão competente de conhecimentos básicos e prepare os indivíduos para o mundo da vida.

Com a globalização e a competitividade, acentuaram-se também os aspectos de exclusão e as reivindicações por informação e conhecimento, incluindo assim os embates do campo social na esfera cultural. Dessa forma, os projetos sociais que propõem fortalecer as comunidades e associações, alcançam maiores forças para dar estímulo à transformação da realidade com o intermédio das ações de educação, principalmente não formais.

Em vista dessas questões, delineia-se um novo quadro em que, os processos educativos, além de propiciarem o contato dos sujeitos com o saber acumulado pela humanidade, reclamam por avanços em participação sociopolítica. A abrangência de valores e atitudes são ferramentas fundamentais para uma educação voltada também para sensibilidade.

De tal maneira, por sua afinidade com os aspectos culturais, sociais e históricos, o Ensino da Arte aspira articulações interdisciplinares entre instituições formais e não formais. O trabalho do professor de arte precisa se expandir também para além dos ambientes da escola, buscando compartilhar os espaços culturais de modo que “[...] a escola precisa com urgência abrir suas portas e acolher a produção cultural de sua comunidade e de outros lugares e épocas” (COUTINHO, 2012, p. 178).

O diálogo entre educação formal e não formal envolve os participantes e seus mediadores que intensificam e propagam seus saberes e fazeres de forma a contribuir para uma formação cultural e o desenvolvimento de valores e atitudes, podendo levar a comunidade escolar a repelir as manifestações de discriminação social e cultural.

Assim, o Ensino da Arte se apresenta como um elo, intervindo e proporcionando oportunidades diferenciadas nos processos educativos, impactando e reafirmando sua existência ímpar na escola e fora da escola. Sobretudo, proporciona aos alunos a valorização da diversidade cultural, a mobilização, o acesso aos saberes e a singularidade dos sujeitos por meio das linguagens/expressões artísticas. A presença da arte pode também oportunizar ações de pesquisa e mediação do professor, bem como, mobilizá-lo ao estudo, reflexão e experiências estéticas (MARTINS, 2012).

Contudo, dentro de inúmeros desafios que contemplam a educação contemporânea, de que maneira pode ser possível instigar todos esses saberes e experiências provocados pelo contato com a arte no cotidiano de professores e estudantes?

De fato, vimos que o avanço da arte como disciplina presente no currículo, valoriza a presença do profissional professor/educador em arte no contexto de ensino e aprendizagem, tanto na escola como fora dela, e, que similarmente, desdobra-se em outras reflexões porque o contextualizar, o interagir, o mediar, o experienciar e o fruir a arte clama por espaços diferenciados.

Diante disso, Martins (2012) nos fala que o ensinar e aprender arte ultrapassa o simples conhecimento das técnicas embutidas nas linguagens. Afetam os sentidos e chegam a expressar estados da alma e da vida. Enfim, convertem-se em declarações únicas dos sujeitos. E igualmente, chama-nos a atenção para a seguinte questão: se nós professores/educadores pretendemos despertar nos estudantes o encantamento pela arte, é necessário destinar tempo e dedicação para pesquisar sobre as nossas atitudes, comprometidos com o papel de mediação sobre o qual fundamentamos o nosso agir. Ou seja, “uma mediação sempre será a articulação entre as histórias pessoais e coletivas dos aprendizes de Arte, enredada na teia sócio-histórico cultural da humanidade nessa área do conhecimento” (MARTINS, 2012, p. 60).

Do mesmo modo, faz-se necessário considerar o acesso à arte pelos meios tecnológicos, constituindo-se como parte significativa e influente na sociedade contemporânea, bem como na interculturalidade vivenciada pela globalização. A possibilidade de interatividade dos ciberespaços no ensino e aprendizagem pode ser capaz de intensificar a ligação entre arte, ciência e mídia, tanto nos aspectos criativos, como na fruição diferenciada que o contato virtual com a produção artística e cultural oportuniza. É importante levar em consideração as técnicas da época em que vivemos, já que as referências, principalmente visuais, estão cada vez mais presentes no cotidiano.

Nessa relação, há que se refletir sobre o potencial educativo dos espaços culturais e o quanto experiências estéticas ali constituídas podem contribuir na formação do profissional da educação e no ser sensível. O diálogo proporcionado pelo Ensino da Arte pode abranger vivências que envolvam espaços, objetos, imagens, sons e saberes dos estudantes e de seus interlocutores, além de despontar diferenças na esfera educacional.

Porém, essa abertura pode se caracterizar como de conflito, pois também enseja estrutura, formação e disponibilidade dos professores para explorar essas ferramentas. Por outro lado, é necessário pensar que as novas tecnologias podem auxiliar os alunos no que se refere aos processos de aprendizagem, informação, pesquisa, e, sobretudo, como reflexão na atualidade.

As questões levantadas por nós nesse artigo, fruto de intensa investigação, estão atreladas às políticas públicas que se desdobram em ações advindas do passado, presentificadas em nossas ações hoje. Se temos e fazemos parte de uma história pelo viés do Ensino da Arte é porque ao mesmo tempo em que nos constituímos nela, ressignificamos a cada dia nossa práxis e nosso entendimento de mundo e sociedade.

## **5. Reflexões finais**

A pesquisa por nós desenvolvida, com foco na análise documental, reitera muito das nossas práticas educativas, mobilizando-nos a pensar que somos constituídos a partir de processos históricos no seio da sociedade da qual somos também protagonistas.

Interessante salientar que durante nossas leituras e releituras dos documentos oficiais e publicações, relacionados às pesquisas sobre o Ensino da Arte, a compreensão sobre o contexto atual ficou mais clara, uma vez que os processos históricos revelam também conceitos e práticas sociais em territórios conhecidos e desconhecidos. Ou dito de outra forma, somos parte integrante desse processo, pois ainda restam curvas, resquícios e aprendizagem de outros tempos, influenciando nosso tempo.

O nosso pensar sobre a história, a atuação docente e os lugares da arte no ensino e aprendizagem, possibilita-nos fomentar discussões atuais sobre essa temática de forma crítica, refletindo sobre a atuação do Estado, direta ou indiretamente, no tocante a interação da educação com a arte e cultura no contexto da Educação Básica.

Assim sendo, as disputas em torno do espaço no currículo, a formação e atuação dos professores e o engajamento das associações e organizações sociais a respeito desse campo do conhecimento, podem revelar a predisposição da sociedade para as propostas relacionadas com as artes, e, por consequência, acionar as políticas públicas como forma de democratização do acesso a esses saberes.

Algumas reformulações ainda estão em processo e aos poucos se tornam visíveis nessa área por meio dos sistemas educacionais, da legislação, de educadores, de pesquisadores e demais envolvidos nas bases do Ensino da Arte. Sobre reformulações e mudanças, vale destacar que

A Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara de Deputados aprovou, em caráter conclusivo, proposta que estabelece como disciplinas obrigatórias da educação básica as artes visuais, a dança, a música e o teatro. O texto altera a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), que atualmente prevê a obrigatoriedade somente do ensino da música entre os conteúdos relacionados à área artística (HAJE, 2015).

Mais espaços conquistados e é claro novas discussões em torno da prática das leis. Muitos profissionais devem estar se perguntando: como a escola vai dar conta de quatro linguagens com uma carga horária tão reduzida para o Ensino da Arte? Haverá profissionais habilitados para desenvolver as quatro linguagens/expressões? São questões que necessitam ser pensadas por todos nós. Os espaços foram conquistados e caberá a nós também mobilizá-los ou não. Provavelmente, acompanhada dessas questões, as universidades e as redes públicas de educação poderão concretizar parcerias para que em todo o país mais e mais cursos de licenciaturas nas quatro áreas sejam oferecidos para que possamos ter um número maior de professores de arte atuando na Educação Básica.

Além disso, faz-se necessário um maior investimento na educação continuada para que possamos, de fato, refletir sobre a inserção das linguagens/expressões da arte no currículo de forma interdisciplinar, para que não corramos o risco de uma volta à polivalência.

O que não podemos perder de vista é o nosso compromisso com uma educação que prima pelos aspectos cognitivos, sensíveis, históricos e culturais. Como bem coloca Barbosa (2012), os professores hoje, na sua maioria, compreendem que os aspectos históricos e culturais no Ensino da Arte possuem grande valor para o desenvolvimento da personalidade, das subjetividades e das identidades humanas. Também para Freire (2014, p. 73)

A educação é simultaneamente uma certa teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Estas três dimensões estão sempre juntas, momentos simultâneos de teoria e prática, de arte e política. O ato de conhecer, ao mesmo tempo que cria e recria objetos, forma os estudantes que estão conhecendo.

A arte, portanto, como componente curricular pode ser capaz de nos mobilizar para reflexões sobre as diversidades culturais, a valorização das culturas construídas, reconhecendo-nos como cidadãos partícipes de uma sociedade que se constitui em tessituras artísticas, políticas, sociais, econômicas e culturais.

As políticas públicas, nesse contexto, podem orientar caminhos e garantir alguns direitos, dependerá de cada um de nós colocarmos em prática e dar continuidade a conquista de novos espaços curriculares.

Entretanto, a estabilização do Ensino da Arte e seus desdobramentos, tanto nas leis, quanto no currículo, contribui de forma significativa para a afirmação dessa disciplina. Possibilita a reflexão sobre as políticas públicas no contexto da Educação Básica, no Ensino Superior e na Educação Continuada, conseqüentemente. Nesse sentido, vale refletir sobre a fala de Ferraz e Fusari (2009, p. 17)

[...] se pretendemos contribuir para a formação de cidadãos conhecedores da área de conhecimento arte e para a melhoria da qualidade da educação escolar artística e estética, é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo que a *arte* se mostre significativa na vida das crianças e jovens.

Esperamos assim, encontrar arte/cultura nos mais diversos lugares; contribuindo na emancipação dos sujeitos, provocando-os à ação/reflexão sobre o



seu entorno, e, principalmente, colocando-os numa situação de partícipes das construções culturais, responsáveis pelas suas atitudes e omissões. Quando estamos no campo da educação, somos impulsionados para tomar decisões. Escolhemos estar inserido nos movimentos das políticas públicas ou não; ter ou não atitude crítica/reflexiva sobre o sistema educacional, sobre o currículo e outros tantos desdobramentos educacionais; esperar pacificamente decisões tomadas por outros ou buscar uma dinâmica de ação, permeando caminhos, muitas vezes, desconhecidos por nós. Esses são caminhos que determinam nossas histórias e as histórias também dos outros.

A educação, portanto, é um ato político, ético e estético. Essas três dimensões estão sempre juntas, pois o ato de conhecer é uma experiência e um conjunto de significados, que alteram nossa forma de ver/sentir, tornando-nos diferentes a cada fração de segundos. E como bem diz Maldonato (2012, p. 16-17)

[...] o instante não é do tempo, é tempo. Aliás, o próprio instante é tempo, o absolutamente único e imprevisível presente que ressoa com os outros instantes. Cada ato nosso de consciência está mergulhado no instante, em um agora que quebra a indiferente continuidade daquilo que é conhecido.

Essa impressão de tempo passado/presente em nossas leituras e análises reorganizou o nosso pensamento, no sentido de compreender que, tanto as legislações, quanto as pesquisas e produções científicas foram criadas num tempo histórico. Nossa leitura hoje, portanto, perpassa também pelo tempo histórico do qual estamos vivendo. Esse movimento entre presente/passado/presente nos coloca na condição de ação e espera; contradição e reflexão, mas também de profissionais que desejam ensinar e aprender com os estudantes, que almejam ampliar o olhar crítico e sensível desse estar no mundo.

Nessa perspectiva, podemos desenvolver também a democracia quando possibilitamos aos estudantes uma leitura crítica/sensível do mundo, recorrendo aos processos de conhecimento, ao reconhecimento de territórios e à ampliação de seu repertório. Igualmente, a arte ganha configurações renovadas, expandindo o diálogo entre os sujeitos, os espaços e as culturas de forma a contribuir para o desenvolvimento humano.

Por conseguinte, o artigo aqui apresentado, a partir da análise documental e experiência das autoras, reitera a importância da pesquisa, do currículo e das políticas públicas, entendendo esses três elementos como indissociáveis das práxis, da história e do conhecimento. As políticas públicas contribuem significativamente para legitimar movimentos que já existem, mas dependem de cada um de nós para que a legitimação e validação seja apenas o começo para novas jornadas, novas reivindicações e outros tantos movimentos para garantir uma educação significativa para todos.

## 6. Referências

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

\_\_\_\_\_; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de artes. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 171-178.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALDONATO, Mauro. **Passagens de tempo**. Tradução de Roberta Barni. São Paulo: Edições SESC SP, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologia - aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 52-65.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. 3. ed. Tradução de Carlos A. Silveira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

### 6.1 Referências *on line*

HAJE, Lara. Câmara aprova dança e teatro como disciplinas obrigatórias da educação básica. **Câmara Notícias**. Brasília, 5 ago. 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/educacao-e-cultura/493165-camara-aprova-danca-e-teatro-como-disciplinas-obrigatorias-da-educacao-basica.html>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estud. av.** [online]. 1989, vol. 3, n. 7, pp. 170-182. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

BARBOSA, José Mauro Ribeiro. Políticas públicas para o ensino de arte no Brasil. In: Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil, 15., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Brasília: FAEB, 2005, p. 79-84. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154564por.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação**

**nacional.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 14 jul 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A legislação brasileira para o ensino de artes e de música 1920 a 1996. In: IX Seminário nacional de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” da UFPB, 9., 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: UFPB, 2012. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.16.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.16.pdf)> Acesso em: 24 jul. 2015.

LIMA, Sidiney Peterson F. de. Escolinha de arte do brasil: movimentos e desdobramentos. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 21., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAP, 2012. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidiney\\_peterson\\_lima.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidiney_peterson_lima.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2015.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124\\_1712.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2015.

## 7. Currículo das autoras

### **Karina Alves Cargnin**

Mestranda em Educação na Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Possui Especialização em Fundamentos do Ensino da Arte pela Faculdade de Artes do Paraná (2005). Atualmente é Integrante do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE/Univille e servidora do Instituto Federal Catarinense – IFC Câmpus Araquari. <http://lattes.cnpq.br/0629666923960396>

### **Silvia Sell Duarte Pillotto**

Pós-Doutora no Instituto Estudos da Criança - IEC na Universidade do MINHO, Braga/Portugal em 2007/2008. Professora/pesquisadora no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação e nos cursos de Artes Visuais e Pedagogia na Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE. <http://lattes.cnpq.br/3787447361829087>

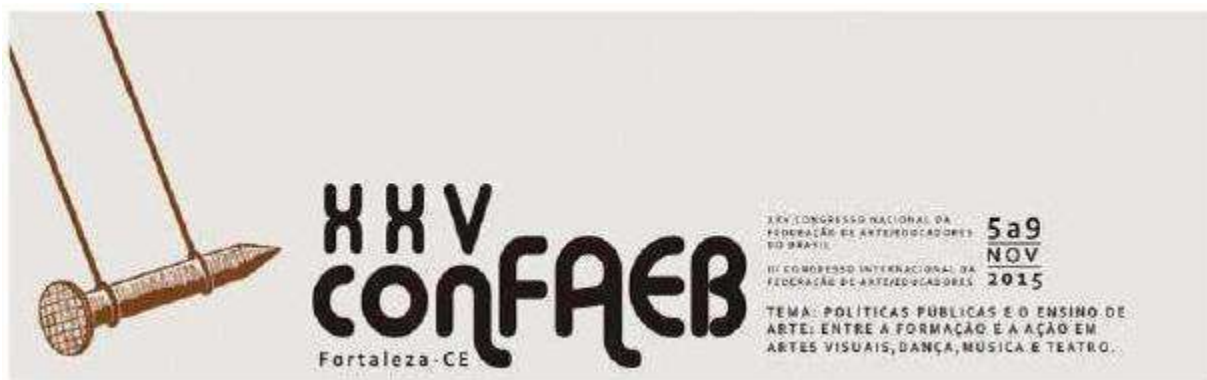
### **Jane Mery Richter Voigt**

Doutora em Educação - Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Professora titular da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

em cursos de graduação e no Programa de Mestrado em Educação. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE/UNIVILLE.  
<http://lattes.cnpq.br/8014975082797133>

**Daniela Cristina Viana**

Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE, 2014), é especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSC, 2011), é bailarina profissional desde 2006 e bailarina informal há 18 anos.  
<http://lattes.cnpq.br/5045612351234096>



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Pesquisa no ensino de Artes Visuais: narrativas emetamorfoses contemporâneas

### **CIDADE{*i*}MÓVEL, UM DESAFIO “CIDADIANO”**

Lucimar Bello P.Frange

UFU, aposentada. Pesquisadora voluntária PUC/SP. Brasil

#### **RESUMO**

CIDADE{*i*}MÓVEL, UM DESAFIO “CIDADIANO”, foi uma Exposição na PUC/SP (2014), e teve a cidade de São Paulo, suas mobilidades e imobilidades, como tema e disparador para a criação das imagens. Os materiais escolhidos são todos frágeis e tem uma montagem “mambembe”, mas minuciosamente cuidada. *A montagem é precisa e certa*, conforme fala de uma pessoa-participante. O saguão da Biblioteca transforma-se em espaço de acolhida de arte contemporânea e os visitantes são convidados a colocar no corpo, os Desenhos de Vestir – impressões em tecidos, de fragmentos de prédios acumulados em São Paulo. Essas pessoas vestidas tornam-se “cidades ambulantes”, cúmplices e componentes da Exposição cidade{*i*}móvel. Ancoram o texto, teóricos sobre a cidade, a educação, a semiótica greimasiana, poetas e artistas contemporâneos.

#### **PALAVRAS CHAVE**

Instalação, arte contemporânea, educação.

### **CITY{*i*}MOBILE, A CHALLENGE "CIDADIANO"**

#### **ABSTRACT**

CITY{*i*}MOBILE, CHALLENGE "CIDADIANO" was an exhibition at the PUC / SP (2014), and had the city of Sao Paulo, their mobility and immobility, as subject and trigger for the creation of images. The chosen materials are all fragile and has an assembly "rickety" but carefully looked after. The assembly is precise and accurate, as talks about a person

- participant. The lobby of the Library becomes welcoming space for contemporary art and visitors are asked to put in the body. Dressing drawings - prints on fabrics, accumulated debris of buildings in Sao Paulo. These people dressed become "walking cities", accomplices and components to the city Exhibitionr{i}mobile . Anchor text, theorists of the city, education, greimasian semiotics, poets and contemporary artists.

## KEY WORD

Installation, contemporary art, education

*... Finalmente, a viagem conduz à cidade de Tamara.  
Penetra-se por suas ruas cheias de placas que pendem das paredes.  
Os olhos não veem coisas mas figuras de coisas que significam outras coisas:  
o torquês indica a casa do tira-dentes; o jarro, a taberna;  
as alabardas, o corpo de guarda; a balança, a quitanda...*  
Ítalo Calvino<sup>1</sup>

**cidade{i}móvel**, uma exposição-em-exercício, é viver uma situação e fabricar interações entre cidades, habitantes-pessoas e memórias-citadinas atualizadas como construção de sentidos. É um arranjo plástico-semântico que se propõe a ser experiência vivida e conhecimento experienciado em situações, atos e acontecimentos coletivos. Se propõe a fazer brotar uma urbe coletivizada por imagens frágeis, agregadas e a cultivar inquietudes citadinas, fazendo imergir sentidos no inteligível. Cada participante torna-se co-autor e cúmplice de uma e de muitas cidades, inclusive a criada e imaginada na exposição. *Os olhos não veem coisas mas figuras de coisas que significam outras coisas...* Trata-se de praticar uma cidade e várias outras relacionando o saguão da biblioteca da PUC/SP, uma arquitetura-passagem com imagens e vídeo à passagens-paisagens visuais, sonoras e estéticas, tendo como tema São Paulo, várias cidades, suas mobilidades e imobilidades. O saguão torna-se território, morada, endereço de resíduos de parceiros de instantes-territórios de viver. A montagem é específica para o local, instaura olhares e percursos desviantes. A parede da entrada é de placas de vidros transparentes. De fora já se está dentro. De dentro, vemos tudo que acontece fora, inclusive uma janela que dá vista para edifícios, árvores, céus. Por essa ambiguidade, escolhemos colocar sobre a sinalização no vidro e nos dois lados, o

---

<sup>1</sup> CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. Trad. Diogo Mainardi. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

trabalho – **cidade vestígio** – postais rasgados de cidades visitadas e recebidas por correio, deixando ver frentes e versos, sempre incompletos, “um certo mal feito”, uma “bambeza” de restos de lugares e agrupamentos humanos. Entramos. O olhar é contaminado e desestabilizado nas cidades-confusões – figurativização e temática, apenas aparentemente, em consonante desalinho. Há que se ver mais para sentir a cidade pressuposta, **móvel{ }móvel**. O teto tem estrutura quadriculada, não suporta peso, o pé direito é baixo, o que nos fez pensar em objetos leves pendurados – **cidade contínua** – mini-telhados de postais-dobrados a roçar as cabeças dos passantes. As cidades-balanços pegam os corpos, geram desconfortos e cuidados pela fragilidade do material e precariedade da montagem. No chão, uma mandala sinalética de proibido – faixa amarela e preta – mas essa é para pisar e, nela caminhar, é faixa-acolhida e não faixa-exclusão. Falsos telhados vem do teto e dialogam com os passos sobre o proibido, criam um lugar de passagem de modo diverso ao do dia-a-dia dos que entram e saem da biblioteca. Se a entrada antes era livre, agora é preciso desviar, olhar, escolher, encurtar, esticar, negar, ficar irritado, entrar e sair desse espaço alterado por camadas de cidades que não existem. Estabelecem um diálogo com a temática da 31<sup>a</sup> Bienal de São Paulo – *como procurar/falar/reconhecer/lutar por/ler sobre/usar/imaginar, coisas que não existem*. Propomos aqui, como dar forma a coisas que não existem, como pensar e propor as cidades atuais a partir das necessidades inquietas, nas quais caibam invenções de si e de mundos<sup>2</sup>, na arte e na vida coletiva. Voltemos ao saguão. Dentro e do lado esquerdo, uma parede longa arredondada tem ao lado um piano; do outro lado, a entrada para um auditório. O ambiente acolhe paisagens sonoras variadas, praticadas no piano-tocado por passantes várias vezes ao dia. Essas comporão sons inesperados na cidade criada. Nesse lado encurvado é projetado o vídeo **cadadia+**, frames da construção de um edifício em São Paulo. Esse arredondado recebe mais dois trabalhos que tem um único nome – **cidade vista**. Recortes de cidades impressos em papéis transparentes, compõem lugares imaginários. As fotos de céus tiradas em viagens de avião são colocadas abaixo. O céu invertido é quase rodapé, é visto de baixo e não de cima. Do lado oposto, há uma parede com 3 portas. Optamos por não usar esses múltiplos espaços, os recorte são excessivos, são em si camadas de lugares, funções e

---

<sup>2</sup> KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo*. São Paulo, Ed. Autêntica, 2007.

informações institucionais. Ao fundo do saguão, em oposição à parede de vidro da entrada, há uma parede angulosa. O lado maior recebe – **cidade palavra** – desenhos-palavras retiradas de textos e poemas sobre cidades. Os trabalhos **cidade palavra**, **cidade vista**, **cadadia+**, **cidade contínua**, **cidade vestígio** são como ruas, desestabilização de certezas e sentidos, em especial o olhar que não se acomoda, entra-e-sai, numa dispersa e exige=concentração. Todos os trabalhos são permeados pelo som do piano e som do vídeo (aprisionado num aparelho de ouvido). Instauram ocorrências que operacionalizam interações com a cidade impressa, visiva, sonora, “leitável”. As funções dos objetos escolhidos têm suas funções retiradas, sobras pedem construção de sentidos a se fazerem. A comunicação amplia, surgem cidades invisíveis, cidades lesíveis. *A cidade se embebe como esponja dessa onda que reflui recordações e se dilata. cidade(i)móvel contém cidade como uma mão e suas linhas*<sup>3</sup>. **cidade(i)móvel** é um espaço discursivo/expositivo frágil, no qual se instalam a verdade e a falsidade, a mentira e o segredo, modalidades da veridicção que contêm as categorias ser x parecer. A verdade (ser e parecer), a falsidade (não ser e não parecer), a mentira (parecer e não ser) e o segredo (não parecer e ser), que modalizam as relações entre enunciador e enunciatário. Para que se realize efetivamente a enunciação, é preciso que haja um acordo tácito entre esses dois actantes da estrutura da comunicação. Tal acordo Greimas chamou de contrato de veridicção .<sup>4</sup> No trabalho **cidade móvel**, dentre todos os outros nessa exposição, essa veridicção se dá de forma mais visiva. **cidade móvel** acontece somente na hora da abertura. Não se trata de uma performance, mas de um trabalho que só se faz acontecer na relação com muitas pessoas na medida em que se entreolham, conversam, fazem um trato, uma negociação, uma parceria, um doa e outro recebe. Assim, o recebedor torna-se doador. Há uma interação de fideducia pela palavra, pelo olhar, pela aceitação ou negativa, pela cidade aceita no corpo e, dele desprendida para o corpo de um outro, criando bases intersubjetivas de contratos fiduciários. São 15 tecidos impressos com imagens de etapas da construção de um edifício (em São Paulo). Desde 2002, registro em fotos dois protagonistas para criações em artes visuais: o Ed. Ilha de Capri (2002-2004), no Bairro

<sup>3</sup> CALVINO, id, p. 14-5.

<sup>4</sup> MENDES, Mariza B. T. *O saber e o crer no universo do discurso*. In: Revista Itinerância. Araraquara, nº. especial, 2003, p. 163-174.



das Perdizes zona oeste, e o Ed. *Very Special Olympia Service* (desde 2006), na Vila Olímpia, zona sul. São doze anos contínuos de observação e captura de imagens/ossos daquilo que não é mais. Ao mesmo tempo do que ainda é, compondo configurações denominadas de “edifícios residenciais”. Prefiro chamar nos dois casos, de “cubículos de morar”. Os edifícios prontos instalam velocidades, produzem mais depressa, destroem mais rápido ainda a cidade anterior, reconstroem histórias sem memórias daquele lugar, moradias ligeiras que escorrem para incorporar passantes por um ou mais dias, nessa São Paulo que sobe e desce, cresce e desmorona, dando a ver uma multiplicação de perdas e encontros. Uma paisagem urbana/humana existencial se modifica, engole e expele, amplia e reconfigura cidades de finas camadas fazendo brotar alturas gigantescas e complexos imensos, como o edifício de 256 “apa(e)rtamentos”. Os espaços internos de moradia mingam, as favelas são queimadas para dar lugar aos espigões de morar e trabalhar. Os condomínios e cascatas de escritórios-espelhos-reflexos são o grande modismo dos séculos XX e XXI. Uma falsa beleza sugere assepsia, limpeza, mas são arquiteturas escorridas, expulsam moradores a altos custos e carestia à vidas descartadas. Os objetos de valor: postais, fotos, palavras são escolhidos, apropriados, trabalhados e expostos de modo oposto às suas funções e aos estados do já-visto, já-sabido. Instauram estados de dúvidas e até mesmo da pergunta – Isto é arte?

O cidadão, segundo Paul Virilio, é objeto de constante bombardeio informacional e des-informacional<sup>5</sup>. Essas moradas, se tomadas como textos sincréticos, contem mini-textos completos e complexos enredados entre uns e outros na tessitura de uma cidade: arquiteturas, casas, pessoas, coletivos, prestadores de serviços administrativos, profissionais da saúde, da indústria, do urbanismo, da área financeira, transporte, das comunicações e mundo virtual, serviçais do cotidiano como entregadores, domésticas, lixeiros, animais de estimação (gatos, cachorros, pássaros, lagartos, coelhos) e muitos mais, educação, violência nas macro, micro e mini ações políticas e culturais. A produção atual numa cidade é suplantada pela produção da destruição e a evolução da máquina de guerra é involução da humanidade. A lógica da pujança imobiliária se expressa numa economia de políticas da riqueza voraz, progressista, modista do ter,

---

<sup>5</sup> VIRILIO, Paul. *Velocidade e política*. São Paulo, Ed. Liberdade, 1996.

relegando muitas vezes, as categorias de ser. Os estados do fazer sobrepõem os estados do ser. A lógica da corrida articula velocidades e políticas que sustentam desarticulações entre meio ambiente e lugares de morar. As residências não tem mais os quintais, jardins, praças, lugares de encontros e de interações pessoais. Os espaços de acontecimentos e encontros entre pessoas se esvaem, são rápidos demais. As interações se dão nos sites de relacionamento e e nos encontros virtuais. São Paulo está acesa a cada instante das 24 horas de um dia, de um mês, de anos. A cidade não dorme, a rua é perigo.

*Farto de ver. A visão que se reecontra em toda parte.  
Farto de ter. O ruído das cidades, à noite, e ao sol, e sempre.  
Farto de saber. As paradas da vida. - Ó Ruídos e Visões!  
Partir para afetos e rumores novos.*  
Arthur Rimbaud

Propomos na exposição **cidade(i)móvel**, praticar a cidade<sup>6</sup> farta de se-vi(ver), em cidades colaborativas. O trabalho – **cidade vestígio** – é feito com postais antigos de Brasis (em preto e branco), pesquisadas em acervos de cidades, construções, paisagens, litoral. Uma vez rasgados tornam-se imagens-fragmentos – quase-nadas – colados sobre a faixa amarela existente no vidro, sinalização de alerta/perigo – Veja, não bata. Pode quebrar. Pode machucar. A faixa silenciosa, quieta em sua estabilidade nos diz em som-soturno \_Cuidado. A cidade construída aparentemente estática, está lá, nada dócil, de difícil acesso. É preciso olhar de perto, os detalhes são pequenos, lugares-fugas. Passam a existir miudezas, lugares-deslizes nos quais a vista escapa. O vidro, na entrada da Biblioteca é parede extensa, translúcida que, com os postais aproxima as pessoas pela visibilidade e tatilidade ampliadas, cria efeitos em cascatas de tato/corpo/cidade, de um lado e d'outro. Encosta-se no perigo/amarelo e investe-se numa visão-curta à busca de urbes-despedaçadas, uma busca de sentidos dos lugares onde cada pessoa morou, mora, habita entre aqui e lá, já e cá, seja no cotidiano, seja em viagens e seus des.a.locamentos. As cidades movimentam sensações de ontem, de agora, de amanhã, pressupondo tempos anteriores e tempos posteriores, todos juntos, conexos, momentos transitórios. O rasgo dos postais cria estados de desfazimento, impermanência, resto, des-uso, des-função de cidades, agora uma linha horizontal de

---

<sup>6</sup> OLIVEIRA, Ana Claudia de. “Visualidades, entre significação sensível e inteligível”. In: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, Ed. FACED, UFRGS, 2005.

agregados, cidade-nenhuma, cidades-muitas, uma certa cartografia de in.com.possíveis como numa certa enciclopédia chinesa de Borges e sua classificação de animais invertebrados. A montagem dos trabalhos remete à rua, traz a condição de *flâneur*, o caminhante, um modo destituído de estar-na-rua, e incorpora a ele, o estar-à-rua, uma pessoa da experiência e do corpo-a-corpo nesse lugar metáfora. O postal é feito para ser enviado aberto ou em envelope fechado, pelo correio em situações de intimidade. Contem segredo versus mentira, a ser partilhado entre pessoas, todas com um certo vínculo, assim como as cartas a serem recebidas, lidas, guardadas, descartadas, queimadas. Há um segredo a ser lido que aqui, é desmontado, tudo está à vista. O segredo, assim como no filme *O segredo do grão*, é um propositor de sentidos, também culturais e éticos, não ditos nem revelados. Segredos a serem penetrados. Nos postais cabem apenas mensagens rápidas. Contem esperas de recebimento, de leituras, de respostas. Na exposição perdem essas propriedades, não há envelopes, não há correio, sequer envio, sequer resposta. Cria-se uma linha-fragmentos de imagens-contínuas que escapam e não permitem, nem conferir, nem garantir um lugar determinado ou reconhecido. Ao mesmo tempo, desvela o segredo do postal a ser aberto e desfeito, geram remanescências publicizadas. Aqui um postal é muitas cidades perdidas a serem remontadas pelo ator-participador-vedor da exposição. Os postais estão quase em desuso, são pouco impressos, foram transformados em mensagens virtuais, um agora, um “a-jato”, uma “imediatez” na recepção e nas respostas, muitas vezes sem tempos e intervalos ampliados de pensamentos, questionamentos, reflexões. O ato de rasgar postais colecionados durante anos é ordinário, numa tentativa não de sacralizar um arquivo, nem de celebrar cidades, mas de questionar como as construímos, destruimos, as vivemos no corpo, nos processos de criação na arte, e nos processos de experimentação e construção de vidas coletivas. Uma linha de recortes se configura pela agregação de pequenas partes aleatórias, decididamente sem lógica, sem determinação, sem função. Na parte interna do vidro, postais em cores, rasgados, formam um verso de diferenças e frestas entre imagens que se deixam ver de um lado e d’outro. Formam linhas des.contínuas, acionam atos de ver/entrever, ver-ser-visto. Os passantes são corpados pela transparência vítrea. São cidadãos-cindidos de corpos passageiros, passantes entre um “fora-dentro-fora”. Questionam e aguçam sentidos de dentro/fora, fora/dentro, o fora que é fora, o dentro que não é dentro, público/privado,

imagem vista/imagem negada, segurança e segurados, livros publicados e acervo, leituras ampliadas da biblioteca pressuposta a se adentrar, pertença/abandono, saber/poder, cidades quase **cidade(i)móveis**, *puzzles* a serem construídos como objetos de desejo, objetos de valor e objetos em interações pessoais/coletivas. A parede de vidro é escolhida e acolhida por memórias-mínimas, casas de cidades “mais pequenas”, sem chaves, sem habitantes, passantes, transeuntes, gestores, inventores na cidade vasante (lama fina, inconsistente).

*Nas cidades a vida é mais pequena  
Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.  
Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave,  
Tornam-nos pequenos porque nos tiram  
o que nossos olhos nos podem dar.  
E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver.*  
Alberto Caeiro

**cidade(i)móvel**, uma exposição-em-exercício, se constitui de desarranjos e arranjos que criam figuras do discurso e correlações entre regimes de interação e regimes de sentido. Se considero os postais-fragmentos; as tiras de céus; as imagens e tecidos impressos; os mínimos dos dois edifícios, Ilha de Capri e *Very Special Olympia Service*; o vídeo e a mandala a ser pisada no chão, como enunciadores de mudanças e as pessoas-transeuntes na exposição, como enunciatários de construções, os textos visivos, verbais e sincréticos, a serem formados se ampliam e escapam a uma unidade. Instauram textos individuais e coletivos que se perdem, pois não há registro constante do que acontece e do que é visto, percebido, acessado pelos participantes-atores dessa **cidade(i)móvel**, provocando estados de e para escapar. O vedor/espectador é convidado a formar cidades embaralhadas. Todos são cúmplices desde o momento que se dispõem a ver, quer seja de fora ou de dentro do saguão dessa biblioteca. A cidade está esgarçada, complexa, imaginada, geram conexões e vínculos com cidades in.existentes, cidades lentas, decantadas, aceleradas, pressupostas em devir(es), como as cidades invisíveis de Calvino. *A cidade é redundante: repete-se para fixar alguma imagem na mente*<sup>7</sup>. A **cidade(i)móvel** complexa, exprime uma tensão entre a racionalidade geométrica e o emaranhado das existências humanas-urbanas.

São Paulo, uma metrópole expandida é escolhida como uma dentre muitas mini-

---

<sup>7</sup> CALVINO, id, *ibid*, p. 23.

idades, populações flutuantes e etnias múltiplas, para um recorte das práticas de vida na interação habitante/lugar de cidadanias que dão a ver, formas de visibilidade e lesibilidade da cidade/corpus, “fórmias” e “fôrmias” de expressão e conteúdos “cidadianos”. As “fórmias” referem-se às criações, frestas, lugares compartilhados. As “fôrmias”, às obrigações, desocupações, invasões, imposições. “Cidadianos” é palavra que incorpora o cidadão, as cidadanias, as cidades e as invenções, quer da pessoa, quer dos coletivos, dos espaços e das compar-trilhas colaborativas. A cidade se mostra de vários modos, neles estão imbricados nas práticas interativas a população, a rotina, os imprevistos, os lugares e des.lugares (Marc Augé). Existem vidas programadas, vidas a-devir, vidas deglutidas, vidas abandonadas, vidas ao largo, vida de intensidades, vidas nascidas, vidas mortas, vidas ecos. As práticas culturais e sociais também produzem cartografias experienciais, de resistências e de re-existências nessa **cidade{i}móvel**. A cidade é visiva, sonora, corrida, lerda, turbulenta, voraz, cansativa, possível, prazerosa... A cidade fabrica vida e vidas sem cessar, contínuos congestionamentos ao lado de alívios de mobilidade, parques e praças acionam um “já-já” e “esperas-esperas” em distâncias curtas e longas. Escolher, perder-se, encontrar, fabricar acontecimentos e encontros, deslocar, interferir, mapear, identificar, descrever, analisar a rotina na cidade, geram percursos narrativos e discursivos construídos nas aliterações e reiterações de mapas compostos de ruas, de lugares, sinais, permissões, abrigos, expulsões, andanças. Convivem por exemplo, na velha Nova Luz, os territórios em disputa, tanto a Sala São Paulo, quanto a Cracolândia, jardim expulso para dar lugar ao “shopping center”. A Nova Luz é uma distopia. As dinâmicas cidadinas colocam os corpos em risco. As práticas urbanas e humanas se dão na proxêmica das distâncias físicas e dos convívios sociais, culturais, políticos, estéticos e estésicos. Convivem a cidade imobiliária e a cidade das subjetividades políticas. Os estados de confinamento minoram a vida pública e a potência de subjetivações.

**cidade{i}móvel**, uma exposição-em-exercício, é pensada e construída como lugar de imagens-cidadinas a colocá-las em diálogos, cidade-pessoas-cidades, nesse espaço educacional e cultural PUC/SP, espaço público e privado a acolher pesquisas e pesquisadores, visitantes e prestadores de serviços em camadas da mini e da megalópoles.

**cidade(i)móvel** contem **cadadia+**, um vídeo de instantes, um diário da construção de edifício começado em 2006, inacabado até hoje, novembro de 2014. Da janela, faço todo dia, 2 fotos desse interminável – espera de casas, morar inabitado, camadas arruinadas. O vídeo consta de fotos entre os anos de 2006 a 2010 do Ed. *Very Special Olympia Service*, Edifício-Nunca-Acaba, dia-a-dia escorridos, espichados. É edifício arrastado contra a velocidade imobiliária a devastar casas. Cria oásis de vegetação. Cimentos cimentam antigos rios e dão lugar a um acúmulo de espigões. Moro na Vila Olimpia, no Ed. Costa Brava (dos anos 50 do século passado). O bairro Vila Olímpia era de antigas vilas, assim como Vila Madalena, Vila Mariana e tantas “vilas mais”, hoje “vilas menos”. Casas restam poucas, as mudanças são vorazes, colunas de vidros e vidros, fatura de escritórios, pilhas de morar, carros-velocidades – cidade encurtada, sem espaços de encontros, de acontecimentos e potência de criação cidadina. Casas, pessoas, jardins, quintais, praças se esvaem, os lugares vão sendo soterrados. **cadadia+** são instantes-sacolejos dos atos de construir, derrubar, reconstruir. Para a edição do vídeo foram escolhidas fotos realizadas na metade da construção, criam a sensação de inacabamento, dinâmica reiterada em todos os trabalhos na presente exposição.

A **cidade(i)móvel** é trêmula, caótica, rápida, vértice, vórtice. Moro no Costa Brava, na minha frente o *Very Special Olympia Service*, nomes bem distintos e de momentos econômicos distantes. Os vidros-paredes-espelhos atuais refletem a tudo e a todos, falsas ilusões de espaços ampliados, nomes estrangeiros pomposos, dão a ver valores “de fora”, valores exteriores aos Brasis, suas fraquezas e suas riquezas. Estão agregados a mais valia. Na frente, jardins com muros de vidros-transparências, aludindo aos jardins das casas e quintais minados e iludindo moradores e passantes como se jardins fossem. Assim, o saguão (da biblioteca), de vidro transparente, também se confirma, se amplia, se confina. Hoje tudo está minimamente programado, muros-vidros de confinamento, de segurança ilusória, dando a sensação de “estar em casa”. Os carros proliferam, os congestionamentos são imensos, diários, a todos instantes. Sair de casa quase nunca é chegar em tempo programado. As necessidades tópicas e típicas do cotidiano: habitar, comer, trabalhar, conversar, passear, segundo Gilberto de Mello Kujawski, se esgarçam, são ilusões perdidas. Tenta-se morar perto do trabalho (quem

pode); as conversas são virtuais; os passeios rápidos, o comer diário e ligeiro no *self service*; as habitações a cada dia mais, ficam menores. Diminuem todas as combinatórias de um dinamismo da vida humana e das dimensões do inteligível e do sensível. Estão imbricados os enunciados de estados do fazer e estados dos ser, assim como os estados de transformação (Maupassant, Greimas) e as histórias do uso de si e das cidades. Os surtos de crescimento se dão em *loopings* incessantes. As presenças entre as pessoas são corriqueiras e fugazes. As práticas de vida se dão no trabalho e muito menos na família e nos antigos lares. Nas mesas nas quais a comida era servida, as conversas eram regadas, agora são regradas. O vídeo-sofreguidão, sobrepõe camadas que escapam, momentos que escorrem e nunca ficam prontos, o frame não permite ver um outro, já passou. Assim que aparece se desfaz. A vista escapa, sobram camadas de restos sobrepostos. O vedor tonteia sem estabilidade. O olhar se irrita e o irrita, também pela música ácida. O vídeo não mostra um edifício nem começado nem terminado, mas cada dia mais e mais, construções-pilhas. Para quê, para quem e para onde vão as cidades contemporâneas? E as pessoas-nós, que nelas moramos? Para onde estamos indo?

**cidade contínua** é um trabalho feito com postais-imagens da construção do Ed. Ilha de Capri, (2002-2004). Os postais são parte de um corpo maior de trabalhos: uma trilogia de vídeos chamada *vasas.cidades.dos Alpes ao Ilha de Capri (2002-2008)*; *Cartemas*; *Verbetes*. Discutem mini-políticas nas macro e micro cidades. Morava no Alpes e fotografava o Ilha de Capri, desde a derrubada de um estacionamento com resíduos de vila (casas antigas). Nem Alpes nem Capri ficam nas Perdizes, mas estão lá em denominações a afirmar “um lá que é cá”, lugares como se nobres fossem. As ações no video dão a ver atos de vigília e *vouyer* a coletar as relações caleidoscópicas da cidade atual. O Alpes tem 20 andares, 40 apartamentos, jardim na frente, flores, frutos. Quintal nos fundos, brinquedos, parque. O Ilha de Capri, 16 andares, 256 “apa(e)rtamentos”, espaço *gourmet, laundry, fitness*, nomes nada brasileiros reafirmando valores de pertença de um lá reconhecido e valorado, portanto a ser adquirido. Esses espaços são vendidos como coletivos e o são, mas você paga cada vez que usar. O Ilha de Capri avança sobre a calçada da **cidade{f}móvel**, quase engole a rua. Os postais, ossaturas do Capri, são dobrados de modo a lembrar telhados acúmulos, construções

mambembes, empilhadas tal qual a São Paulo século vinteana. São presos no teto, em forma de espiral, e a uma altura de modo que as pessoas ao andar, esbarrem neles, atualizando um corpo-a-corpo paulistano. As pessoas são tocadas pelos telhadomentiras. O corpo-passante torna-se casa. As falsas-casas próximas à espiral plotada no chão, que começa logo na entrada e caminha até meados do espaço expositivo. Em preto e amarelo, remete à faixa de sinalização \_Cuidado. Atenção. Perigo imediato e não mediado. Sugere uma forma sem começo, sem final, assim como a **cidade{f}móvel**. Ao andar, a pessoa-participante refaz o percurso dado, anda por dentro, por fora, olha o chão, tem a cabeça tocada pela **cidade continua**, que nunca é nem está pronta, é frouxa, fugaz, ordinária.

**cidade vestígio** se constitui de postais de fotos antigas desses diversificados Brasis. Cidades- rasgadas, coladas na faixa perigo à vista, cidades in.existentes. O alerta se dá quanto às cidades, quanto ao vidro na entrada do espaço expositivo, quanto aos espaços de moradia, quanto a vida coletiva. Acolhida e espreita se interpenetram. Na parte interna, os postais rasgados, formam um “verso” de diferenças e de frestas, quase espelhos sem reflexos, restos conviventes. Formam linhas contínuas com mínimos intervalos, acionando atos de ver e entrever, seguranças e segurados, livros publicados e acervo, leituras e leitores, escritas ampliadas, pertença e abandono, saber e poder, imagem vista e imagem negada, **idades móveis{f}móveis**, cidades contaminadas pelo visível de uma entrando n’outras.

**cidade vista** consta de impressão em papel manteiga de fragmentos de cidades (em preto e branco e em cores). Os papéis são colados na parede em camadas e com delicadezas, levezas de cidades-flutuantes sobrepostas, memórias vistas-não-vistas. Abaixo deles, imagens de viagens feitas da janela de avião – tiras impressas de céus – SP/SSA/SP (São Paulo/Salvador/São Paulo e SP/MVD/SP (São Paulo/Montevidéo/São Paulo). Cada tira é presa na parede com 4 agulhas grossas, que nada delicadas geram efeitos de levezas e tensões das cidades a serem entre-vistas, entremeio céus e terras, marcas de entre-lugares, distância entre locais dos quais se parte e aos quais se chega ou se está-a-chegar. Criam efeitos de um fazer coletivo, muitas pessoas fotografam das janelas em viagens de avião, nas muitas viagens a trabalho, de lazer, da indústria de



turismo em alta (em ofertas e prestações que suavizam e endividam). As tiras são pensadas como pedaços conectados, sem emendas perfeitas, exatamente para criar a sensação de movimento de imagem momentânea, passageira, uma passou e outra já vem vindo, imagens que se atropelam, uma já é outra, tal qual São Paulo e o vídeo **cadadia+** São céus questionáveis, andarilhos, sem retratos a conferir, são sensações-indagadas, viagens feitas de céus roubados.



**cidade palavra** – 30 palavras retiradas de textos citadinos, de poemas e do presente texto, desenhadas em papel e guache preto. Acionam cidades-leituráveis, conexões por palavras-imagens pressupondo um texto por fazer, um texto citadino lesível, a ser construído pelo ator-participante-cúmplice da **cidade(i)móvel**. O verbal não é dado, é uma junção de enunciados pressupondo enunciatários a complementarem as narrativas e os discursos. É preciso chegar perto, o discurso é de frestas. É preciso ter tempo e atenção para ler. É preciso disponibilidade para que o preto e branco façam surgir uma leitura fabricada de pedaços, quase verbetes a comporem textos abertos, combinatórias de pensamentos a devir. Juntam-se os estados de privação dos objetos de valor – cidade e ou palavra – e os estados de aquisição de valor buscado, cidade das experimentações. O sentido vai surgindo nas junções das palavras-desenhos, na leitura e entrega às combinatórias enunciativas<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> LANDOWSKI, Eric. *A sociedade refletida. Ensaios de sociosemiótica I*. Trad. E. Brandão, São Paulo, Campinas, Educ-Pontes, 1992.



**cidade móvel** são impressões dos Cartemas em sedas. As Cidades de Vestir criam cidades, não do senso comum, mas cidades sensórias de corpos que tateiam e sentem no corpo, a cidade-casa, lembrando a **Casa é o corpo** de Lygia Clark e os **Penetráveis** de Hélio Oiticica. Os corpos são constituintes dos trabalhos, canais por onde a experiência se faz. As distâncias cidadinas cognitivas, passionais, pragmáticas, estéticas e estésicas, tornam-se proximais, corpos-em-corpos coletivos-colaborativos. As categorias de ser e parecer, segundo Greimas, são modalidades de veridicção: verdade, ser e parecer; falsidade, não ser e não parecer; mentira parecer e não ser; segredo não parecer e ser. Os tecidos-cidades corpados parecem ser verdades (são aceitos pela palavra \_Sim ou negados pela palavra \_Não); falsidades (não são cidades, mas são); mentiras (isto não é uma cidade, mas é); segredos (voz falante que pergunta e seduz para um querer ou negar). Na abertura da Exposição, passam de corpo a corpo, com a frase: *Você quer se vestir de **cidade{ij}móvel**?* Se a resposta for \_Sim, a pessoa a veste e passa para outra, com a mesma consigna. A manipulação é persuadir/convencer o enunciatário para que seja verdadeiro ao se tornar/ser **cidade móvel**. Assim, as cidades andam e desandam, andam e se constroem, desconstroem, geram cidades corpos criAtíveis (criações incessantes). São experiências visivas. lesíveis e corpóreas, construções no corpo e de corpos em andamento. As Cidades de Vestir ou Cidades Vestíveis (criadas em 2009), só existem nos corpos em relação na cidade, na rua, nas exposições. Marcas do tempo, do espaço citadino, na carne que envelopa a cidade-tecido, na carne corpada no corpo, co-corpando corpos/cidades em movimentos, danças de situações, de atos, de encontros e de acontecimentos colaborativos. Aquele que recebe sua cidade/corpante, cria fluxos quase-rituais entre uns e outros. Os encontros vão se configurando em relações de surpresas, inesperados, risos e alegrias fugidias. Se responder \_Não, passe-se a outra pessoa. O não-querer é respeitado, é parte da

proposição. Ao final da exposição, o trabalho: **cidade móvel**, retorna a caixa na qual é guardado até outro dia, outro lugar e praticar cidades in.compossíveis. Essas imagens-tecidos vem de trabalhos realizados entre 2002-2004 (fotos do Ilha de Capri, vizinho ao Alpes, nas Perdizes). As 800 fotos são chamadas fotos-pictóricas, fotos-desenhantes, fotos-escultóricas. Foram tratadas como partes, resíduos de edifício-casas, criando membranas entre construção, pintura, desenho, escultura. Mostram e deixam ver trajetórias, conectividades com arte, filosofia, literatura, cidades contemporâneas, cartografias sincréticas e re-existenciais.

Leio, estudo, vejo, pesquiso obras de artistas e me deixo contaminar por Hélio Oiticica, Lygia Clark, Flávio de Carvalho, Lindolf Bell, Carmela Gross, Grupo Fluxus, Issey Miake, Lino Vilaventura, Gaultier, costureiras (sou neta e irmã de modistas). Vejo andarilhos de ruas em inúmeros lugares e suas múltiplas camadas de “tecidos-roupas superpostas” e fazendo “com-figurar” corpos inesperados. Todos me ativam, me ataçam aos edifícios de vestir – corpos-edifícios, corpos, **idades(i)móveis**.

**cidade vestígio, cidade contínua, cadadia+, cidade vista, cidade palavra, cidade móvel** são pequenas e frágeis aparições de cidades estésicas a serem vividas, colaborativamente, no saguão da biblioteca da PUC em São Paulo, entre finais de novembro e primeira semana de dezembro de dois mil e catorze.

#### **Lucimar Bello P. Frange**

Dra. em Arte Educação ECA/USP/SP. Pós Doutora em Comunicação e Semiótica CPS/PUS/SP e no Núcleo de Estudos da Subjetividade, PUC/SP. Pertence a ANPAP e a FAEB. Artista e pesquisadora em Artes Visuais e seu Ensino, Artes Visuais e Processos de Criação, Artes Visuais e Comunidades. Assina, como artista, Lucimar Bello.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6973661142807712>



GT: **Artes Visuais** Eixo Temático: Pesquisa no ensino de artes visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas

## **DESENHANDO CONCEITOS E PRÁTICAS DESDE A PESQUISA EM ARTE/EDUCAÇÃO BASEADA NAS ARTES VISUAIS**

Dra. Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos  
(Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Bahia, Brasil).

### **RESUMO:**

Este trabalho busca refletir sobre algumas considerações encontradas na minha investigação doutoral, particularmente repensando a perspectiva da Pesquisa em Arte/Educação Baseada nas Artes Visuais e a apropriação de práticas artístico/educativas na formação docente em Artes. Dessa maneira, analiso conceitos e questões com uso de narrativas visuais e escritas, desenhando também a construção do professor/artista/investigador. Percebo que métodos de pesquisa que relacionam ensino, produção e investigação tendem a desenvolver aspectos relacionais e dialéticos entre Arte e Educação. Por conseguinte discuto sobre Teachistry, Artistry e Researchistry como processos que fazem parte da necessidade de construir pontes entre teorias e práticas na constituição profissional.

**Palavras-chave:** Desenho, Pesquisa em Artes Visuais, Professor/artista/investigador.

### **DRAWING CONCEPTS AND PRACTICES FROM ARTS EDUCATION RESEARCH BASED IN VISUAL ARTS**

#### **ABSTRACT:**

*This work searches to reflect on a few considerations found in my doctoral research, particularly rethinking the perspective of Research in Arts Education Based in Visual Arts and the appropriation of artistic/educative practices in Arts teacher education. Thus, analyse concepts and issues with use of visual and written narratives, also drawing the construction of teacher/artist/researcher. I realize that research methods relating teaching, production and research tend to develop relational aspects and dialectic between Art and Education. Therefore I discuss Teachistry, Artistry and Researchistry as processes that are part of the need to build bridges between theory and practice in professional formation.*

**Key words:** *Drawing, Research in Visual Arts, teacher/artist/researcher.*

### **1 Desde a Pesquisa em Arte/Educação Baseada nas Artes Visuais às práticas artístico/educativas**

Na investigação realizada no Doutorado em Educação Artística da Universidade do Porto – UPORTO entre os anos de 2012 e 2015, refleti sobre questões que envolvem o “saber desenhar” e o “não saber desenhar” e das pontes artístico/educativas possíveis no ensino/aprendizado em Artes Visuais no Brasil e em Portugal. Como um dos caminhos metodológicos traçados nesta investigação, encontrei a Pesquisa em Arte/Educação Baseada nas Artes Visuais, relendo a Investigação Educativa Baseada nas Artes Visuais ou ArteInvestigação Educativa exposta em Viadel (2005, p. 260).

Dessa forma, a Pesquisa em Arte/Educação Baseada nas Artes Visuais intenta traçar convergências entre o ensino artístico e o processo criativo. Entendo que o processo criativo é (VASCONCELOS, 2015a, p. 129) a união do ato de fazer com o de criar, atentando para o “espaço que existe entre o que foi escolhido como meio ou técnica e as formas pelas quais se desenvolveu do pensamento à obra criada.”.

Figura 1 – Desenho com café e nanquim



*De olho.* Porto, Portugal. 2014.

**Fonte: Acervo Particular da autora.**

Ao compreender que convergir é dialogar, o ensino artístico e o processo criativo, a Pesquisa em Arte/Educação Baseada nas Artes Visuais atua em territórios da Arte e da Educação. Por isso, atravessa fronteiras plasmadas por ideias da Tradição à Modernidade e revisitadas na Contemporaneidade. Sua função reside basicamente em construir pontes investigativas entre teorias e práticas, descobrindo conceituações, ações e reações no ensino/aprendizado, na constituição profissional e em práticas artístico/educativas.

Essas práticas residem, ao unir o artístico e o educativo, em meio à busca pelo domínio dos processos de atenção entre saberes e fazeres do ofício. Consustanciam-se também como um dos fundamentos pelos quais professores inventam novas maneiras de treinar o olhar.

Menciono também a partir da minha experiência como professora de nível superior no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF que treinar o olhar advém de um direcionamento que desloca o conhecimento, particularizando-o culturalmente no ambiente da instituição educacional. O olhar neste sentido é visto não ligado apenas a um órgão do corpo, mas a um pensar, um perceber, um contextualizar e um recriar o mundo.

Figura 2 – *Trabalhos artístico/educativos de estudantes da disciplina Fundamentos do Ensino de Artes Visuais. Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF*



Exposição *Pictóricos*. 2012. Juazeiro, BA, Brasil.

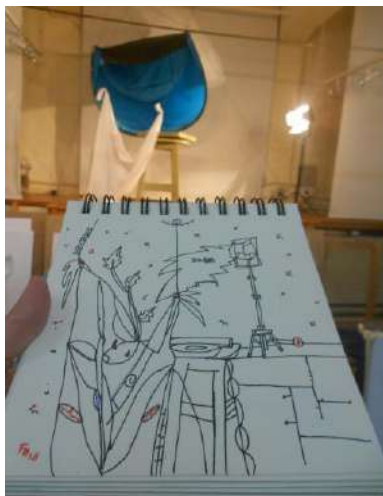
**Fonte: Acervo Particular da autora.**

Ao compartilhar o conhecimento no constante treino do olhar, o professor traduz sua necessidade de desenvolvimento de competências e habilidades em um disciplinamento da atenção por meio de dois conceitos que estão se deteriorando na atualidade: exercício e experiência.

Pode-se observar que no ensino artístico há uma confusão do exercício por experiência e vice-versa. O ecossistema estético que envolve o ensino/aprendizado artístico depende de um constante exercitar de músculos físicos, criativos, expressivos e cognitivos. Estes quatro vieses são essenciais dentro de um processo que conduz experiências significativas.

É por isso que não se pode dizer que o ensino artístico existe sem o conhecimento técnico, nem que apenas o conhecimento técnico que conduz ao aprendizado artístico. Entender e se apropriar de técnicas, métodos, estratégias e materiais por meio de exercícios faz parte do conhecer em Arte. Porém, os exercícios não podem ser tidos como dispositivos detonadores da atenção e da compreensão. Uma experiência significativa em Arte não vem apenas por meio de um exercício, ela advém de um formar e de um transformar assim como se valer da imaginação, do repertório gráfico e sensorial, da necessidade de expressão e comunicação.

Figura 3 – *Desenho de Observação que busca o criativo.* .



*Faculdade de Belas Artes. Universidade do Porto. Porto, Portugal. 2013.*  
**Fonte: Acervo Particular da autora.**

Destarte, infiro que exercício e experiência são elementos constituintes das práticas artístico/educativas, desenvolvidos no treino do olhar, como plataformas (VASCONCELOS, 2015b, p.176) construtoras “de um conhecer crítico participativo que são possibilitadas nos interstícios” do abstrato ao concreto, da intersubjetividade à representação por intermédio de um diálogo efetivo e contextualizador entre professor e estudantes.

Dessa forma, a Pesquisa em Arte/Educação Baseada nas Artes Visuais utiliza texto escrito e texto visual, assumindo os riscos e os desafios de aliar a criação ao processo pedagógico e tem como características a investigação em que conceitos, processos e produção são partes interligadas na análise de questões que envolvem o universo do ensino/aprendizado artístico.

## **2 Do constituir-se professor/artista/pesquisador nas Licenciaturas em Artes**

A visão do professor/artista/pesquisador trata-se de uma releitura (VASCONCELOS, 2013, 2015a, 2015b) da discussão proposta por Irwin (2004) acerca da necessidade de se repensar o espaço da formação numa perspectiva a/r/tográfica em que se procura formar artistas/professores/investigadores.

A perspectiva a/r/tográfica intenta articular os territórios do ensinar, do produzir e do pesquisar, estimulando experiências que revelam a intersubjetividade, a memória e a construção colaborativa e crítico/reflexiva de competências e habilidades no cotidiano das aulas na formação de professores.

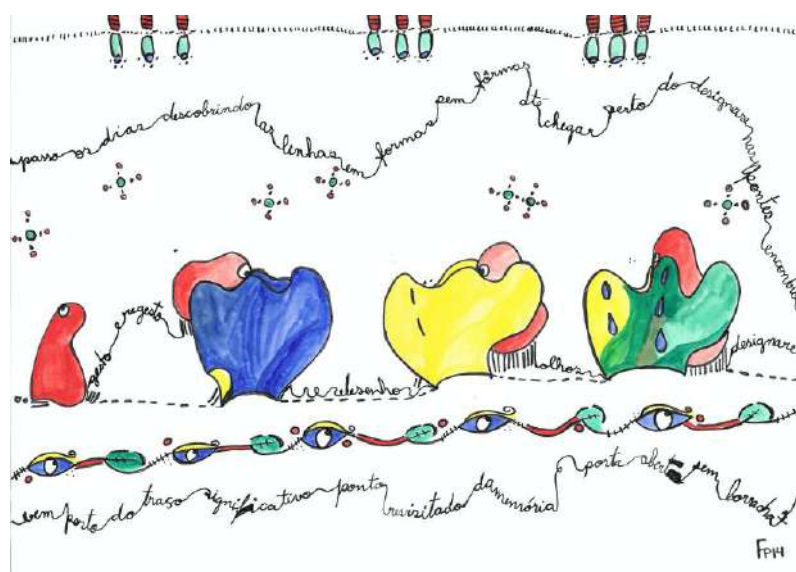
Particularmente, entendo que a A/r/tografia não tem uma função direta de método ou metodologia, mais se configurando como indicação ou caminho interessante a seguir por dialogar com maior profundidade os espaços que poderiam estar demarcados do criar, do interpretar, do perceber e do sistematizar artisticamente e pedagogicamente entre professores de nível superior e estudantes de cursos de licenciatura.

Ao reler esta visão, revisito também a já arraigada disputa que separa a Arte e a Educação, a atuação do professor e a do artista, como se completamente dissociadas fossem, como se na História Ocidental ela não tivesse sido amalgamada seja pela necessidade financeira, seja por demandas que o contexto temporal e o mercado de trabalho indicaram.

Ao referir ao professor/artista/pesquisador coloco em evidência além do contágio e vinculação entre estas três identidades profissionais, a figura do professor, como primeira figura de atuação, principalmente por refletir na construção desse sujeito a partir de sua formação inicial numa licenciatura na área de Artes.

Em segundo lugar, coabita o artista, presente profissionalmente desde as disciplinas essencialmente práticas da formação inicial, visível nos processos criativos na experiência de ensinar e produzir, entremeado por exercícios compartilhados e exercícios buscados individualmente. Nessa relação entre o contexto, o coletivo e o particular, o artista respira, transpira reverberações de diferentes poéticas, a depender da linha escolhida e da abertura a complexidade e ao polissêmico.

Figura 4 – *Designações*. Desenho com caneta nanquim e aquarela.



Exposição (Con)tributos a Miró. Porto, Portugal. 2014.  
Fonte: Acervo Particular da autora.

O pesquisador organiza e transforma em metodologia, refere e sistematiza conceitos e práticas utilizados, descreve e reescreve, no olhar atento, esmiuçador e analítico ao desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem e das práticas artístico/educativas.



Deste modo, constituir-se professor/artista/pesquisador tanto em nível pré-superior como em nível superior, é parte de um sistema de formação que não pressupõe um paradigma tradicional ou moderno, mas os relê, interpretando contemporaneamente a identidade profissional como um espaço contínuo de apreender e aprender competências e habilidades artísticas e pedagógicas.

O constituir-se pode estar ou não previsto em um currículo (UNIVASF, 2012), sendo verificável como escolha individual, na medida em que as experiências tornam-se percepções e entendimentos de si, dos meios e contextos de atuação. Neste sentido, o indivíduo participa como membro perceptivo de um ecossistema estético da sua constituição, que funciona, ao mesmo tempo, como processo e registro mnemônico.

Figura 5 - Fotomontagem



*Identities. Porto, Portugal. 2015.*

**Fonte: Acervo Particular da autora.**

Recordando o estudo de Pereira (2013, p. 21), assisto a noção de que “não é pelo simples fato de passar por um curso de formação (seja uma Licenciatura, seja um Magistério) que alguém vem a ser professor”. Dizer que se é algo faz parte do constituir-se, assim atuar em uma instituição educacional formal ou não-formal e exercer atividades docentes não é pressuposto para essa denominação.

Ser professor, como ser artista e ser pesquisador é uma identidade legitimada pela quantidade e qualidade de exercícios e experiências no rumo da profissão, em contato com o outro, com os contextos e textos, com as vivências continuamente

retroalimentadas pelas dúvidas, ignorâncias, erros, acertos, descobertas, desencontros e encontros no percurso de formação.

A formação do professor/artista/pesquisador é então processo agonístico em que fugas, conciliações, embates são instrumentos para se refletir e se construir. Por essa razão, não é um hábito curricular imposto que pretende enformar indivíduos em identidades fixas e com posse de estratégias de ensino e de aprendizagem limitantes. Por conseguinte, encontro nessa formação conceitos que envolvem a *Teachistry*, a *Artistry* e a *Researchistry*.

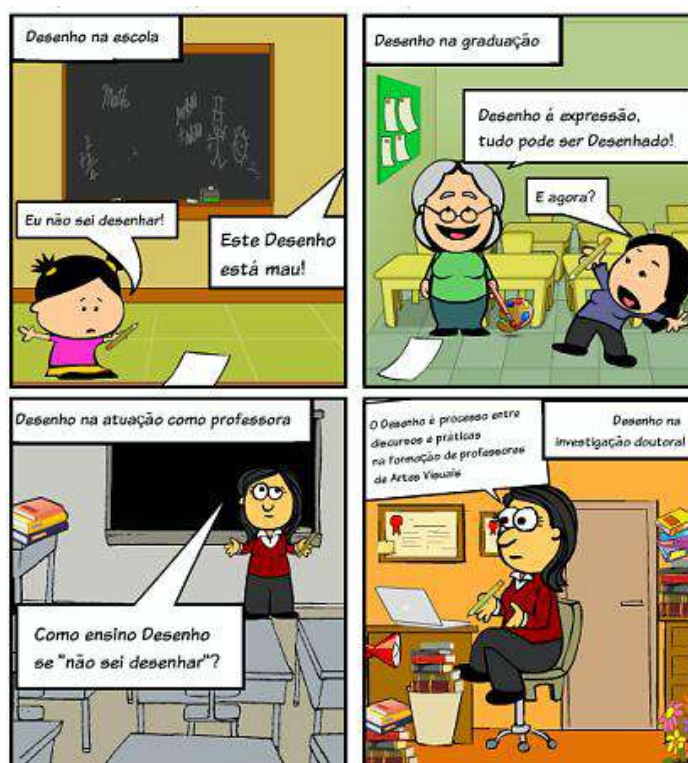
### 3 Por uma busca da *Teachistry*, da *Artistry* e da *Researchistry*

*Teachistry*, *Artistry* e *Researchistry* podem ser compreendidas no português como professoralidade, artisticidade e investigacidade, sendo conceitos recentes acerca do que se procura na construção e formação de professores na área de Artes. Estas três concepções remetem à curiosidade, à invenção e à inovação.

No início do século XXI pode ser encontrada a *Artistry* nos estudos de Elliot Eisner. De acordo com ele, *Artistry* não é um conceito limitado às Belas Artes, mas a tudo que é bem feito (EISNER, 2003, p. 373), demonstrando no empenho pela excelência na constituição de competências e habilidades na produção artística. Isto aquém de demonstrar a sua conexão com o aprimoramento de técnicas e de uso de meios e materiais, demonstra que a *Artistry* contribui para uma revisão do processo de construção de uma obra, das imagens mentais ao trabalho finalizado.

Em adição, o esforço pela excelência faz com que o artista permaneça em estado de procura, nunca satisfeito completamente com os resultados obtidos, o que o pode levar a desenvolver outras linhas poéticas em seus processos criativos. A *Artistry* dá acesso ao artista de recriar e rever em uma postura estética e crítica além da sua produção, o seu constituir-se.

Figura 6 – Fotomontagem. Quadrinho disposto na tese de Doutorado em Educação Artística na Universidade do Porto, Portugal.



*Por um Designare*. Porto, Portugal. 2015.  
**Fonte: Acervo Particular da autora.**

*Teachistry* é a diligência no ensino artístico que se preocupa com a ampliação do treino do olhar no ensino/aprendizado em uma plataforma contemporânea que revê os paradigmas Tradicional e Moderno. Isto posto, ela perpassa por um processo complexo de problematização à ação didática no uso apropriador de teorias e práticas artístico/educativas que estimulam a progressão de saberes e fazeres na técnica, na criatividade, na expressão e na cognição em Artes.

A *Researchistry* é um conceito correlativo à *Artistry* e a *Teachistry* e tem seu endereço inscrito na necessidade de desenvolvimento da pesquisa nas quais quantitativo e qualitativo trabalham em conjunto e há tempo para adequada análise e reflexão, gerando resultados que participam tanto do racional quanto do simbólico.

Há um perigo no excesso da promulgação da *Teachistry*, *Artistry* e *Researchistry* na formação de professores de Artes. Não se pode exigir a excelência, pois isso poderá atingir a um esforço laboral que tende a sobrepor mecanismos e tratar os seres humanos como máquinas.

A excelência deve vir naturalmente, se consubstanciando como escolha na constituição do professor/artista/pesquisador e verificável por meio da continuidade e da qualidade no desenvolvimento de práticas artístico/educativas. Estas últimas, dialogadas contextualmente entre pontes que a vida designa.

Com base nas considerações tecidas, indico o desejo da realização de maiores pesquisas no âmbito brasileiro com viés de Pesquisas em Arte/Educação Baseada nas Artes Visuais, dialogando com colegas da área no intuito de promover e expandir horizontes entre ensino, pesquisa e produção.

Outra questão a apontar diz respeito a um enfoque a desenhar nos cursos de formação de professores de Artes no país. Concluo que um curso de Licenciatura na área de Artes que desde seu currículo esteja aplicado na formação e constituição do professor/artista/pesquisador, que disponha de práticas artístico/educativas e dê abertura ao desenvolvimento da *Artistry*, da *Teachistry* e da *Researchistry* certamente estará oportunizando profissionais que disponham de curiosidade e que, suscitem a inventividade e produzam inovação no campo que atuam.

## Referências

EISNER, Elliot. *Artistry in Education*. *Scandinavian Journal of Education Research*. Vol. 47. No 3, 2003. p. 373-384.

IRWIN, Rita. L. *A/r/tography: a metonymic métissage*. In IRWIN, Rita L.; Cosson, Alex de. (eds). *A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, Canada: Pacific Educational Press, 2004. p. 7-38.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2013.

UNIVASF. Projeto *Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais*. Colegiado de Artes Visuais. Universidade Federal do Vale do São Francisco. Juazeiro. Bahia. Brasil. 2012.

VASCONCELOS, Flávia Maria de Brito Pedrosa. Narrativas em Cultura e Arte Contemporânea: experiência didática via MITEA na formação de professores de Artes Visuais. *CARTEMA*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE. N° 2. Ano 1. Junho, 2013.

\_\_\_\_\_. Delineando Narrativas A/r/tográficas em Marcos Martins. *Revista Croma, Estudos Artísticos*. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. & Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes. Vol. 3. N° 5. Janeiro-Junho, 2015a. p. 128-133.

\_\_\_\_\_. *Designare: pontes artístico/educativas na formação docente em Artes Visuais*. 2015b. 471f. Tese (Doutorado em Educação Artística). Faculdade de Belas Artes, FBAUP. Universidade do Porto, UPORTO. Porto, Portugal, 2015b.

VIADÉL, Ricardo Marín. 'La Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales' o 'ArteInvestigación Educativa'. In VIADÉL, Ricardo Marín. (ed.). *Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje de las artes y culturas visuales*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2005. p. 223-274.



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Iniciação à docência

## EDUCAÇÃO ESPECIAL: ATUAÇÃO DO PIBID ARTES PARA ENSINAR E APRENDER ARTES VISUAIS NA ESCOLA

Dayana Soares Araújo (UFRR, Roraima, Brasil)  
Maria Nilda Araujo Lima (UFRR, Roraima, Brasil)  
Carla Roque de Oliveira (UFRR, Roraima, Brasil)  
Ana Paula Oliveira Bezerra (UFRR, Roraima, Brasil)

### RESUMO:

*Diante da dificuldade dos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), de trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE), do Ensino Fundamental II da Educação Básica, na disciplina Artes, na Escola Francisca Élzika de Souza Coelho, em Boa Vista-RR, resolvemos buscar estratégias que quebrassem paradigmas com o objetivo de despertar no aluno o interesse e a participação nas aulas de artes. Assim, realizamos uma atividade com releitura fotográfica, envolvendo os educandos com necessidades especiais. Pesquisamos e escolhemos obras de diferentes artistas que nos deram subsídios visuais para desenvolver a criatividade e sua integração com os demais alunos. A partir da atividade prática, fizemos a pesquisa, fundamentada teoricamente e com base na análise dos laudos médicos dos alunos especiais para adequá-los ao trabalho. Ao término, pudemos perceber a atuação do aluno especial positivamente quanto ao aprendizado e participação mais efetiva para o ensino das Artes.*

**Palavras-chave:** Artes Visuais; Educação Especial; Práticas Pedagógicas; PIBID.

## SPECIAL EDUCATION : PERFORMANCE OF ARTS PIBID FOR TEACHING AND LEARNING VISUAL ARTS AT SCHOOL

### ABSTRACT:

*Given the difficulty of fellows Initiation Program for Teaching (PIBID), the Federal University of Roraima (UFRR), to work with pupils with special educational needs (Anee), the Secondary School of Basic Education in the Arts course at the School Élzika Francisca de Souza Coelho, in Boa Vista-RR, we decided to seek strategies that broke paradigms in order to arouse the student's interest and participation in arts classes. Thus, we conducted an activity with photographic*

*reinterpretation, involving students with special needs. We researched and chosen works of different artists that gave us visual subsidies to develop creativity and its integration with the other students. From the practical activity, we have done the research, grounded in theory and based on the analysis of the medical reports of special students to tailor them to work. At the end, we could see the work of the special student positively about learning and more effective contribution to the teaching of the Arts.*

**Key words:** Visual arts; Special education; Pedagogical Practices ; PIBID.

## **1 Introdução**

No presente artigo, descrevemos e discutimos sobre o aprendizado e criatividade dos educandos com necessidades especiais, da Escola Estadual Francisca Elzika, do Ensino Fundamental II, frente a uma determinada atividade prática, denominada de releitura fotográfica. Esta foi desenvolvida pelos acadêmicos do curso de Artes Visuais, do programa PIBID(Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), da Universidade Federal de Roraima, em conjunto com professores supervisores que atuam nessa escola.

Entendemos que a valorização do ser humano é algo que deve abranger a todos, bem como o aos saberes, para uma educação de qualidade, onde também se faz necessário o envolvimento da escola, família e sociedade, para que o aluno com necessidade especial tenha acesso a essa vivência.

Devido a isso, a educação especial é uma linha de métodos que trabalha em conjunto com a educação regular, sendo uma área de conhecimento que tem como objetivo principal, estratégias, diferenciadas para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Foi pensando nesses termos que buscamos adequar as aulas de artes para que todos pudessem ter a oportunidade de aprender, mesmo com suas limitações. Assim, o serviço educacional mais adequado segundo Mendes (apud SILVA, 2006, p.391), “seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto”.

Diante desta reflexão, buscamos métodos e alternativas que favorecessem a interação dos alunos nas atividades das aulas de artes de forma participativa e interativa com os demais alunos, tentando assim desinibi-los para uma vida social e ativa. No entanto, pretendemos mostrar de forma sucinta as possibilidades e as vivências desses alunos. O que é possível analisar não somente através da coleta de dados, mas também de informações sobre a deficiência de cada aluno. A atividade proposta foi escolhida com o intuito de despertar o gosto, a criatividade e a participação dos estudantes, sendo esse um dos meios de se integrarem no processo de ensino-aprendizagem.

## **2 Educandos com necessidades educativas especiais**

Para que pudséssemos envolver os alunos com necessidades educativas especiais na atividade proposta, precisaríamos saber e entender melhor a deficiência de cada um. Assim, tratamos de observar o laudo médico de cada estudante, onde apresentaram as seguintes deficiências: o aluno C. P. F. (8º ano), apresenta baixa audição (40 à 50 decibéis), voz hipernasal, desvio fonético e desvio fonológico e necessita de acompanhamento fonodiológico, odontológico, psicopedagógico e reforço escolar; J. V. F.

C. (9º ano), retardo mental leve, necessita de inclusão na orientação especial e; A. S. F. (9º ano), devido receber radioterapia no sistema nervoso central, necessita de apoio extra para a resolução de exercício e tempo para cópia.

Logo, sabendo melhor a respeito das necessidades desses estudantes, pudemos ir de encontro com a declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), no artigo 2º afirma que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;  
Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;  
Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidade;  
Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso a escola regular que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;

Apesar de não termos uma estrutura física adequada para essas crianças, desenvolvemos métodos pedagógicos em que pudemos acolher de forma satisfatória a tais necessidades e, para isso, afirmamos que é importante a capacitação para os profissionais ao trabalharem nessa área, pois seria um caminho que conduzisse o professor a ter um olhar diferenciado não para a deficiência, mas para o potencial que cada um possui.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 93,94/96) estabeleceu em seu artigo 26, parágrafo 2º que:

O ensino da arte constituirá componentes curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. A arte é um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem o direito ao acesso a esse saber.

Em decorrência das recentes leis de Diretrizes nos currículos oficiais das instituições de ensino fundamental e médio em todo País, houve a necessidade de discutir esta temática sobre a educação especial na escola estadual Francisca Elzika de Souza, no turno vespertino. Pois acreditamos ser mais uma possibilidade para que os alunos com necessidades especiais ganhem mais espaço, respeito, visibilidade, reconhecimento, possibilitando maior reafirmação de si, fazendo se sentir também parte integrante desta comunidade escolar da qual todos tem direito.

Todo cidadão tem o direito a educação, o que seria uma prática social que expande e democratiza a oportunidade para obter conhecimento. Com isso, a educação especial, também vem trazer suas particularidades com o intuito de, de fato e direito, garantir a inclusão escolar e social de pessoas com necessidades especiais, fazendo com que esses possam participar da sociedade civil. Silva vem de encontro a esse fato afirmando que:

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitude discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma

educação efetiva a maioria das crianças e aprimora a eficiência e, em última estância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (SILVA, 2010, p. 94-95).

E para que a escola ofereça essa contribuição é preciso respeitar a história de vida dos alunos, seus conhecimentos, suas dificuldades, suas sensibilidades, seus valores produzidos na convivência cotidiana na sua comunidade. Construir uma educação emancipadora e inclusiva é estabelecer continuamente novas relações educativas com a sociedade no ambiente escolar.

Diante disto, a Universidade Federal de Roraima com o projeto (PIBID), que inclui alunos universitários no ambiente escolar dando a oportunidade de vivenciar o cotidiano das salas de aula, tendo algumas escolas vinculadas, sendo a Escola Estadual Professora Francisca Élzika de Souza Côelho uma dessas, desenvolvemos um trabalho em que fosse possível incluir os alunos com deficiência nas atividades em grupo.

Ao tomar ciência dos laudos dos alunos especiais, observamos que dentro da sala de aula apresentavam uma resistência ao relacionamento com os outros, e apáticos em realizarem as atividades em grupo. De acordo com as observações, fizemos consultas e pesquisas junto a sala multifuncional, conversamos com as professoras sobre os métodos utilizados no atendimento desses alunos e elas nos relataram que são desenvolvidas atividades adaptadas ao conteúdo ministrado nas disciplinas em sala de aula. Dessa forma procuramos atividades que despertasse o interesse e a participação desses alunos nas aulas de artes.

### **3 A prática no ensino das artes**

A Escola Francisca Élzika de Souza Coelho, vem promovendo métodos pedagógicos onde o professor de sala, juntamente com o professor da sala multifuncional, em conjunto, favorecem a reflexão e a interação dos estudantes com as demais atividades de natureza humana, cultural e artística. E, para que a escola pudesse garantir um tratamento igualitário a todos, foi necessário considerar as diferenças, sendo importante possibilitar aos estudantes tempos diferentes para que fosse favorecido o processo de aprendizagem.

Todas as diferentes linguagens artísticas sendo as artes visuais, música, dança e o teatro, tem uma razão importante no aprendizado do adolescente e devem ser muito bem trabalhadas. O ensino da arte é uma forma de socialização entre o sujeito e a realidade, logo, o professor através da arte, demonstra a realidade, permitindo que o aluno tenha uma nova leitura do mundo a sua volta culturalmente e socialmente. O aluno ao aprender, desenvolve uma nova visão do real, onde integra o pensar, fazer, ver, conhecer e sentir.

No entanto, com este propósito de motivar os estudantes com necessidades especiais a interagir com os demais, contribuindo com sua autoestima, iniciamos a atividade com aulas expositivas para toda a turma, apresentando conteúdos que pudessem despertar o interesse e o gosto pela arte. Assim, mostramos obras do artista Courbet e Hugo Simberg (figuras 1 e 2), que retratavam o realismo da época, ensinando como fazer a releitura de imagens das obras dos artistas realistas.

A arte tem grande potencialidade na vida do ser humano, possibilitando o pensamento artístico, crítico, a percepção, a sensibilidade, e a imaginação. Em relação a essa linguagem:



[...] o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes visuais, Dança, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade (BRASIL, 1997, p. 53).

Vimos que todas as manifestações artísticas nos sugerem uma imagem ou uma ideia de como se entende ou é vista de maneiras diferentes para cada pessoa. A criatividade do homem se desenvolve através da cultura ou de uma realidade social. Então, durante a discussão de como seria a releitura de cada grupo formado em sala de aula, os estudantes puderam refletir e criar um cenário a partir das obras que foram sugeridas conforme as figuras 1 e 2 a seguir:

**Figura 1:** Moças peneirando trigo (1854-1855), *Gustave Courbet*  
Óleo sobre tela, Museu de Belas – Artes, Nantes.



Fonte: [memoriasfuturass.blogspot.com.br/2009/02/quadro-de-gustav-courbet-mulheres.html](http://memoriasfuturass.blogspot.com.br/2009/02/quadro-de-gustav-courbet-mulheres.html)

**Figura 2-** Anjo ferido (1873-1917), Hugo Simberg  
Óleo sobre tela, 127 x 154 cm



Fonte - [romulonarducci.blogspot.com/2010/01/anjo-ferido.html](http://romulonarducci.blogspot.com/2010/01/anjo-ferido.html)

Através das Obras de arte o artista recria a realidade imediata, elaborando outro mundo, muitas vezes a partir de experiências de vida, de convenções, e de ideias. Desta forma, perante uma obra de arte, não estamos apenas olhando o objeto representado ou suas técnicas, estamos na verdade diante da face interna do artista, a alma.

Para que a atividade fosse realizada, cada grupo, além dos estudantes especiais, também eram compostos pelos demais alunos do ensino fundamental. Estes teriam que buscar entender a essência da obra, incorporá-la, para assim externalizar e criar a releitura. Para isso, foi feito o uso de figurinos e cenário, tentando aproximar a fotografia final ao que estava presente na obra escolhida.

Enquanto a releitura ia acontecendo, sentimentos emergiam, a experimentação criativa fluía e no decorrer da preparação de cada grupo, os demais da turma assistiam, tornando toda aquela vivência numa verdadeira performance.

Conforme Labra (2009, p. 09):

A ação performática estimula o contato direto entre público e artista-obra, criando tensões a partir da exploração do real, do confronto com o elemento inesperado contido em um ato ao vivo e sem ensaio, e inverte desse modo a lógica alienante e distanciada do espetáculo. A performance mostra-se como coparticipante do real, ou, pelo menos, como um elemento capaz de produzir interferências que questionam as condutas socialmente consensuais na vida cotidiana.

Assim, podemos dizer que também ocorreu ação performática durante a prática do trabalho, pois os alunos tiveram o contato direto com o público (no caso o público foram os demais estudantes). Outro fator importante foi que através da releitura performática das obras citadas acima e por não ter ocorrido ensaios para preparação das

encenações, os alunos se posicionaram conforme os elementos contidos nas obras apresentadas.

#### **4 Metodologia**

Inicialmente, os alunos pesquisaram e conheceram obras artísticas sobre a história da arte na metade do século XX. Essa preparação inicial foi para que os estudantes tivessem embasamento para reproduzirem a releitura das obras dos referidos artistas através da fotografia. Com essa atividade foi possibilitado realizar um contato visual do aluno com a obra e o autor, fazendo com que este pudesse desenvolver um processo criativo. Para que eles conseguissem ter a capacidade de compreender obras artísticas e se tornassem mais espontâneos na criação e articulação de seus pensamentos, foram levados alguns objetos inusitados como uma grande peneira, sacos de palha de arroz, tampas de cestos de lixo, pedras, bancos de madeira, tábuas, etc.

Em seguida, explicamos aos estudantes da turma do 8º e 9º ano, a proposta de realizar releituras advindas de pinturas de grandes artistas, sendo que essas releituras seriam finalizadas com uma foto. Para que isso fosse possível trabalhamos com a criação de um cenário externo à sala de aula e figurinos diversos.

Após as explicações das obras em que foram mostradas, dividimos a turma em grupo, onde inserimos os alunos especiais em cada grupo, e propomos a atividade em que os alunos organizassem todo o cenário e a caracterização dos personagens. A linguagem artística utilizada foi a arte cênica e a fotografia para registro dos momentos, bem como o auxílio da professora e dos acadêmicos PIBIDIANOS de Artes Visuais, da UFRR, para retratarem as obras dos artistas da época.

Para desenvolver o trabalho todos os alunos da turma do 8º e 9º ano, participaram, sendo que a atenção estava mais voltada para os alunos especiais e, assim, os estudantes utilizaram vestimentas e elementos diferentes do seu cotidiano. Os alunos especiais também participaram das atividades, retratando as duas obras já citadas acima, e juntamente com os demais alunos da turma, interagindo e desenvolvendo habilidades, criação e percepção, dando-lhes oportunidade, para que realizassem as releituras das obras.

A finalização do trabalho se deu quando foi tirada a foto final de cada grupo, com as características estruturais principais da pintura escolhida. E, para que as imagens pudessem ser divulgadas, foi solicitada autorização aos responsáveis pelos estudantes que participaram do projeto.

#### **5 Resultados e discussões**

Ao montarem o cenário e se caracterizarem conforme as figuras apresentadas nas obras, durante a realização da atividade percebeu-se a importância desse trabalho, que teve a participação ativa dos alunos especiais. Eles expressaram bastante entusiasmo e envolvimento, mostrando a capacidade de interagir com o grupo e o meio social em que vivem.

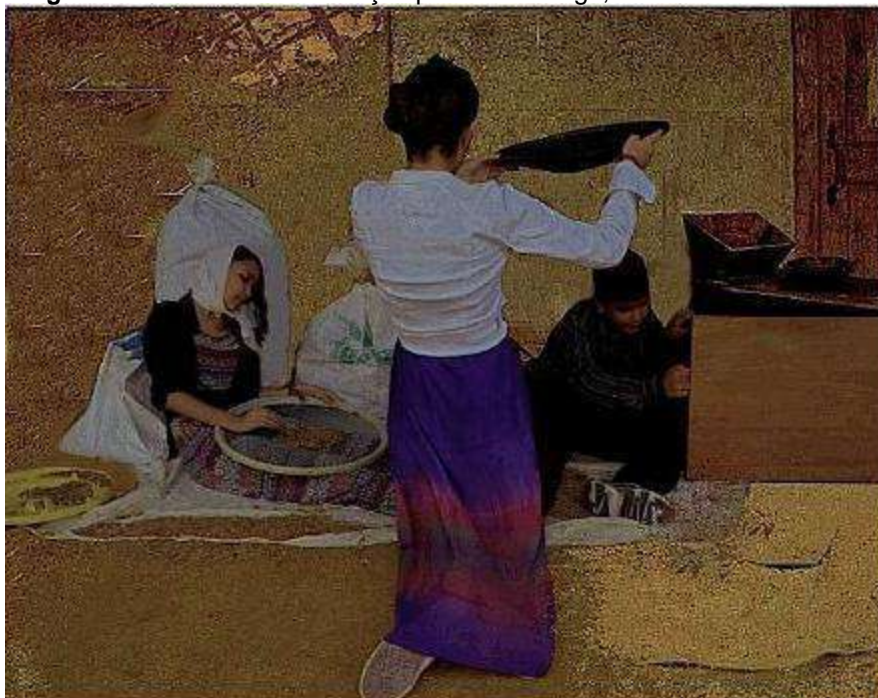
Percebemos que quando entendemos melhor uma turma em que empregamos nossos ensinamentos, principalmente quando existem pessoas que precisam de uma atenção maior, podemos fazer uso de metodologias que alcance o envolvimento e atenção de todos, fazendo com que a aprendizagem ocorra de forma mais prazerosa. No

campo das artes, por existir uma grande relação com a prática, muitas possibilidades surgem e podem ser feitas de forma interdisciplinar, facilitando o conhecimento em outras disciplinas e vice-versa.

Logo, a partir desse projeto realizado na Escola Francisca Elzika, foi proporcionado não somente um trabalho na área das Artes Visuais, mas uma experiência acadêmica para o PIBIDIANOS de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima, para os professores e, principalmente para os estudantes com necessidades educacionais especiais, que, conforme foi observado e relatado, puderam perceber que são capazes e que podem se re-significar para si mesmos, para a sociedade e para o mundo.

Em atividades como esta, o estudante passa a ter mais segurança nas coisas que se propõe a fazer e ter mais interesse nas aulas. Abaixo, nas figuras 3 e 4, segue o resultado da releitura de dois grupos, sendo que em cada uma das imagens, os alunos com necessidades educacionais especiais estão presentes.

**Figura 3:** releitura da obra *Moças peneirando trigo*, de *Gustave Courber*



**Fonte:** Foto e edição do acadêmico bolsista Josiney Laranjeira

**Figura 4:** Releitura de Anjo ferido, Hugo Simberg



**Fonte:** Foto e edição do acadêmico bolsista Josiney Laranjeira

## 7 Considerações finais

Concluimos que ao longo desse trabalho, a educação especial é um direito de todos com necessidades especiais, pois a educação inclusiva não é somente aceitar as diferenças, mas também valorizar e fortalecer a individualidade de cada aluno, propiciando meios para que os mesmos desenvolvam suas potencialidades.

Observamos que houve avanço no comportamento e na participação dos alunos nas aulas de artes através da disinibição ao aceitarem participar das atividades propostas e interagindo com os colegas de sala, pois o ensino das artes visuais motivaram na realização das atividades proporcionando o desenvolvimento do conhecimento e despertando o gosto pela produção artística.

Por fim, outro fator que observamos, foi que eles despertaram o gosto e apreciação ao estudo das artes, pois trabalhamos com os alunos no coletivo, criando oportunidades aos mesmos para que desenvolvessem sua criatividade e aprendizado, bem como foram valorizadas suas competências e habilidades artísticas, sendo capazes de compreender, perceber e produzir obras de artes.

## 8 Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Arte. Brasília: MEC-SEF/SEESP, 1997.

Disponível em: <<http://romulonarducci.blogspot.com/2010/01/anjo-ferido.html>>. Acesso em: 15/07/2014.

Disponível em: <<http://memoriasfuturass.blogspot.com.br/2009/02/quadro-de-gustav-courbet-mulheres.html>>. Acesso em: 15/07/2014.

FERREIRA, Naura (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

LABRA, Daniela. **Performance Presente Futuro**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos – Aline Maira da Silva. – Curitiba: Ibpex, 2010. (Série Inclusão Escolar).

#### **Dayana soares Araújo**

Formação em Artes Plásticas pela UFAM e formação em Psicologia pela Nilton Lins, ambas em Manaus; Professora efetiva do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima, com atuação mais voltada para a área das práticas e curadoria. Coordenadora de Área do PIBID-ARTES. Coordenadora de Laboratórios do curso de Artes Visuais. <http://lattes.cnpq.br/5090243934811641>

#### **Maria Nilda Araujo Lima**

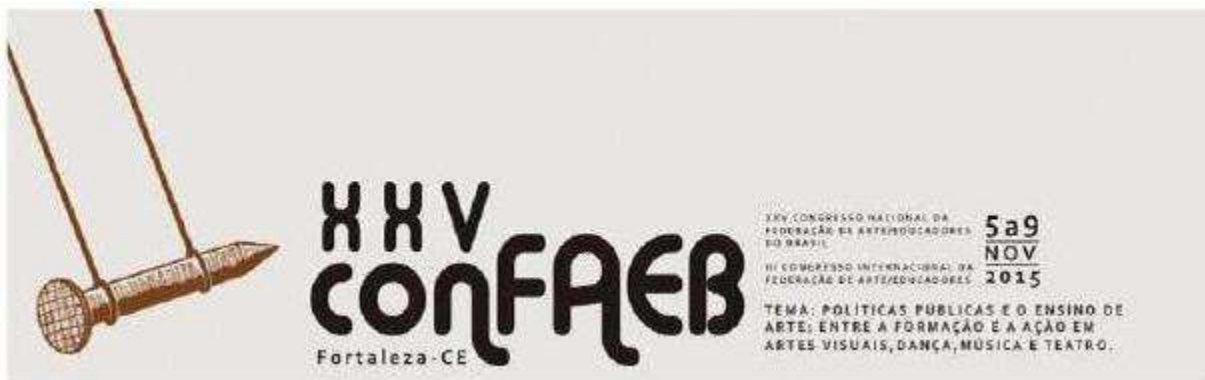
Professora da Educação Básica. Atua com a disciplina de Artes há onze anos. Atualmente é professora da Escola Estadual Francisca Ézika de Souza Coelho ministrando aulas nas turmas do sexta ao nono ano do Ensino Fundamental. <http://lattes.cnpq.br/0788369754681769>

#### **Carla Roque de Oliveira**

Acadêmica do Curso de Artes Visuais. Participa enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência desde 2014, atuando principalmente no Ensino Fundamental II. <http://lattes.cnpq.br/5957236559931203>

#### **Ana Paula Oliveira Bezerra**

Acadêmica do Curso de Artes Visuais. Participa enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência desde 2014, atuando principalmente no Ensino Fundamental II.



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal

## CADERNOS CRIATIVOS: EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO DO PROCESSO CRIATIVO

Ana Carmen F. Nogueira (Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP, Br)

### RESUMO:

*Este artigo apresenta uma pequena reflexão sobre os encontros de alunas do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, Infâncias e Arte da UNIFAL Campus Poços de Caldas na disciplina Desenvolvimento da percepção e da representação na infância com os cadernos criativos e suas expressões.*

**Palavras-chave:** Cadernos criativos; Diários de bordo; Desenho

## CREATIVE JOURNAL: EXPERIENCE AND REFLECTION OF CREATIVE PROCESS

### ABSTRACT:

*This article presents a brief reflection on the students of meetings of the Improvement Course in Early Childhood Education, childhoods and Art UNIFAL Campus Pocos de Caldas in discipline Development of perception and representation in childhood with creative journal and their expressions.*

**Key words:** Creative journal; Logbooks, Draw

### 1 Introdução

Em 2014 a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Alfenas Campus Poços de Caldas em conjunto com o Ministério da Educação ofereceu a segunda edição do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, Infâncias e Arte. A primeira aconteceu em 2013-2014 no Campus Sede em Alfenas. O público alvo era os profissionais da educação básica. Foram convidados a participar profissionais que atuavam na educação básica: professores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas e equipes de educação infantil do sistema público de ensino da cidade de Poços de Caldas.

O curso teve início em 20 de setembro de 2014 e terminou em 27 de junho de 2015. Durante 9 meses, foram feitos encontros quinzenais aos sábados (manhã e tarde) sendo que uma vez por mês era oferecida uma aula à sexta-feira no período noturno. A carga horária total foi de 180 horas.

A formação continuada dos professores da educação básica é uma das prioridades do Ministério da Educação determinadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que apoia em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos professores das redes públicas da educação básica. O Ministério da Educação (MEC) para oferecer apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal criou o Plano de Ações Articuladas (PAR) onde são consolidadas várias ações entre elas as de formação.

Segundo Oliveira (2014-2015) em seu projeto para o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, Infâncias e Arte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) tornou a educação infantil a primeira etapa da educação básica marcando para a creche e a pré-escola as funções de cuidado e educação, assim neste novo contexto, a formação das profissionais que atuam na educação infantil passou a ser considerado um aspecto fundamental para a oferta de uma educação infantil de qualidade.

Curso de Aperfeiçoamento em “Educação Infantil, Infâncias e Arte” da Universidade Federal de Alfnas (UNIFAL-MG) visa à qualificação destas profissionais para atuação na educação infantil a partir de uma perspectiva pautada na reflexão da prática cotidiana, considerando as histórias destas profissionais juntamente com a teoria que fundamentará o curso, mas tendo como principal substância os saberes acumulados por esta prática em desenvolvimento. (OLIVEIRA 2014-2015, s/página)

Oliveira (2014-2015) explica que há algumas diferenças entre o profissional que atua em creches e os das pré-escolas. A primeira é que as creches funcionam em período integral enquanto que as pré-escolas de uma maneira geral funcionam meio período. A formação destes dois profissionais também é bem diferente, enquanto na pré-escolas são professoras, nas creches encontramos pajem, crecheiras, monitoras, auxiliar de desenvolvimento infantil, etc. Sendo assim, ainda hoje podemos encontrar profissionais que atuam em creches, que atendem crianças de zero a três anos que não possuem formação específica. Já nas pré-escolas que atendem crianças de quatro a cinco anos os profissionais possuem formação na área.

No caso do trabalho com as artes na educação infantil, este conteúdo específico da formação de professores também apresenta um déficit nos cursos de formação inicial e continuada, pois historicamente há o predomínio de uma única linguagem, no caso, a linguagem escrita desprezando a importância de todas as demais linguagens que constituem as crianças. Estaremos, portanto, trabalhando com o conceito de linguagens no plural. (OLIVEIRA 2014- 2015, s/n)

O conceito de linguagens no plural foi retirado do pensamento de Lucia Santaella em *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal* que



[...] defende a tese de que todas as linguagens manifestas são híbridas, ou seja, de que todas elas são resultantes de misturas entre linguagens advindas das matrizes sonora, visual e verbal. Nesta teoria Lucia também nos chama atenção para o fato de que "(...) é só nos currículos escolares que as linguagens estão separadas com nitidez. Na vida, a mistura entre as linguagens e os signos é a regra. (OLIVEIRA 2014- 2015, s/n)

O Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, Infâncias e Arte foi pautado nas seguintes linhas gerais:

- Refletir sobre o processo de ensinar e aprender, contextualizando o cotidiano das alunas e dos alunos, professores já em exercício que serão reconhecidos como profissionais, e que portam saberes e fazeres de uma prática real.
- Fortalecer os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a prática pedagógica, de modo a considerar a práxis estabelecidas nos processos de ensinar e aprender, rompendo com a dicotomia entre o conhecer e o fazer.
- Aprofundar estudos de casos à luz de referências teóricas que possam alimentar uma prática pedagógica emancipatória e reflexiva.
- Ampliar os conhecimentos em relação ao sujeito da infância, as instituições de educação infantil, bem como as possibilidades curriculares desta modalidade.
- Estabelecer a construção de investigações com uso de ferramentas da pesquisa, o que permitirá o fortalecimento de uma prática pedagógica de qualidade em relação à aprendizagem dos sujeitos da infância.

O Curso foi organizado em 2 módulos que se complementam. São eles:

**Módulo I:** Fundamentos do fazer-artístico a partir do Ensino da Arte

**Módulo II:** O ensino da Arte na Educação Infantil

MÓDULO I continha as seguintes disciplinas que aqui não se apresentam de acordo com a sua oferta:

- Desenvolvimento da percepção e da representação na infância.
- Ler para reler: o conceito expandido de leitura
- Jogos com o sonoro, o visual e o verbal.

MÓDULO II

- Processos de criação a partir de meios físicos e digitais no âmbito da Educação Infantil.
- O brincar, o criar, o hibridizar linguagens advindas das matrizes sonora, visual e verbal.
- Planejamento, Metodologia e Avaliação no Ensino da Arte.

Fui convidada pelo co-coordenador do curso Ronaldo Auad Moreira para fazer parte do corpo docente como bolsista em duas disciplinas cada uma com 30 horas.

A primeira disciplina DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO E DA REPRESENTAÇÃO NA INFÂNCIA, aconteceu em 2015, nos dias 28/02; 13/03; 14/03; 28/03.

A segunda disciplina PROCESSOS DE CRIAÇÃO A PARTIR DE MEIOS FÍSICOS E DIGITAIS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, fechou o curso e aconteceu nos dias 25/05; 13/06; 26/06; 27/06 de 2015.

Foram oferecidas 60 vagas, tínhamos 49 alunas matriculadas e 33 alunas assistiram assiduamente as duas disciplinas.

Para o presente artigo pretendo refletir sobre o trabalho desenvolvido na disciplina DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO E DA REPRESENTAÇÃO NA INFÂNCIA, onde as alunas trabalharam com diário de bordo como cadernos criativos.

## **2 A Disciplina**

### **Metodologia**

- Aulas teórico-práticas
- Discussão em grupos e painéis
- Preparação e realização de oficinas
- Reflexões individuais.
- Elaboração de narrativas abordando as aulas com suas dinâmicas e conteúdos
- Construção de Diários de Bordo

### **Avaliação**

- Participação em aula – 20 pontos
- Discussão em grupo – 20 pontos
- Leitura de textos – 30 pontos
- Diário de Bordo – 30 pontos

A disciplina pretendia abrir novos caminhos e perspectivas sobre arte e percepção no desenvolvimento infantil e como as práticas de sala de aula podem ajudar nesse desenvolvimento. Estudamos juntas diferentes pontos de vista teórico sobre percepção e representação e suas implicações no desenvolvimento da pessoa.

Em nossos encontros tinha como meta demonstrar como a arte é uma parte importante dos programas pré-escolares. Por meio da arte os professores podem reconhecer as habilidades das crianças e assim encorajar o seu desenvolvimento. As atividades artísticas ajudam as crianças a desenvolverem habilidades e competências que se ampliam para outras áreas do currículo. Além disso, as crianças desenvolvem uma apreciação para a arte de outros povos e culturas, e a confiança para expressar seus próprios pensamentos e sentimentos. Acredito que essa integração do fazer e apreciar arte na sala de aula da primeira infância resulta em uma aprendizagem totalizante. Segundo Masini (2003), uma Aprendizagem Totalizante considera a pessoa e sua experiência para oferecer condições de compreender aquilo que lhe é ensinado, e está ligada estreitamente aos conceitos da Aprendizagem Significativa da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (TAS), e do Aproximar-se da Daseinsanalyse.

Aprendizagem Significativa ou Aprendizagem Verbal Significativa conforme Ausubel (1963) é aquela que ocorre quando o aprendiz organiza, elabora e compreende o que é ensinado. Isso acontece quando as informações são relacionadas às representações, e/ou conceitos e/ou idéias que o aprendiz já dispõe. Assim, para que ocorra a Aprendizagem Significativa é necessário saber quais são as representações, e/ou os conceitos e/ou idéias que o aprendiz já dispõe, para que ele possa elaborar a nova informação a partir do que já conhece. (MASINI, 2003 p. 237-238)

Masini (2003, p. 238), oferece-nos o conceito de aproximar-se – “estar aberto para o que se mostra do outro, levando-se em conta a totalidade de seu comportamento comunicativo” – e explica:

Aproximar-se na Aprendizagem Totalizante é estar aberto para o que o aprendiz revela de sua experiência vivida, dos objetos incorporados na sua vida, das brincadeiras com amigos, da sua linguagem e hábitos familiares. Envolve condições existenciais e não apenas o aspecto intelectual. Neste sentido é do aproximar-se das relações motivacionais da sua vida, que depende a possibilidade de alcançar os seus significados para propiciar-lhe uma aprendizagem significativa (MASINI, 2003, p. 238).

Refletindo sobre o Aproximar-se, Masini (2008) apresenta o conceito de solicitude oferecido por Heidegger, que seria ter consideração e paciência com o outro.

Consideração e paciência entendidos como a maneira como se vive com os outros por meio das experiências e expectativas de algo que possa vir a acontecer, do que foi vivenciado e experienciado. O ter paciência sempre pressupõe uma expectativa. Há duas maneiras extremas de solicitude ou de cuidado com o outro, onde existem, obviamente, também inúmeras variações. Uma delas é o cuidar do outro *pondo-o no colo*, mimando-o, fazendo tudo pelo outro, dominando-o, ou manipulando-o, ainda que de forma sutil. A outra maneira de cuidado com o outro é *colocar-se diante do outro*, propiciando que este assumira seus próprios caminhos, cresça, amadureça e encontre-se consigo mesmo. Esta é uma solicitude que propicia emancipação (MASINI, 2008, p. 70-71. Grifo do autor).

Desta forma a Aprendizagem Totalizante, apresentada por Masini nos mostra que esta forma de contato entre educando e educador é capaz de oferecer sentido às coisas e de aproximar os dois polos, educando e educador, em um movimento dinâmico de troca de experiências, respeito mútuo e de desenvolvimento intelectual, pessoal e social. Essa foi minha postura diante de minhas alunas-professoras-crecheiras-pajens-coordenadoras com a intenção de respeitar a bagagem que carregavam e acreditando que eram capazes de juntas construirmos novos saberes. Com essa atitude, esperava oferecer a abertura para ações multiplicadoras, no sentido de descobrir ou redescobrir o mundo do outro, respeitando e acrescentando novas maneiras de compreender o mundo.

É importante lembrar que esse texto apresentado trata de pensar a Aprendizagem Totalizante para alunos: com deficiência visual; de alunos com surdez e de alunos sem deficiência sensorial. É importante entendermos as diferentes maneiras de habitar o mundo para que todos possam ter uma aprendizagem significativa. Para minhas alunas que podem receber crianças com algum tipo de deficiência, esse texto e a reflexão sobre ele poderia significar a abertura de novos canais de comunicação e entendimento.

Baseada em meu aprendizado como monitora da professora Elcie Masini, em 2010, na disciplina O PERCEBER: SENSIBILIDADE E ARTE NA AÇÃO EDUCACIONAL – IMPASSES E PERSPECTIVAS - Optativa do Programa de Pós-graduação Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, iniciei nossos encontros pensando em nossas vidas e em nossas

próprias experiências. Assim como Masini que em sua disciplina apresentou as atitudes esperadas por cada elemento que compunha o grupo de estudantes, explanei que a classe era composta por diferentes pessoas, diferentes personalidades, diferentes vivências, diferentes maneiras de ser e estar no mundo. Para compor as diferenças apresentei algumas atitudes que devem fazer parte da disposição interior de cada participante da disciplina:

1. Estar no aqui- e – agora;
2. Concentrar-se no contato;
3. Dispor-se ao perceber fluido;
4. Estar aberto ao aprender pela experiência;
5. Agir na espontaneidade.

O texto “Aprendizagem Totalizante” foi o primeiro texto apresentado para o grupo de alunas. Elas deveriam ler o texto e em uma atividade individual:

- Descrever uma experiência de aprendizagem significativa;
- Dizer o que foi significativo.

Dessa forma, procurava oferecer a busca pelo sentido, do que é autêntico para cada um. Aqui a palavra sentido é usada como o que é percebido pelos sentidos. Neste caso o sentido é pré-verbal, antecede a palavra, é aquilo que sentimos na pele, no contato, no estar presente ao momento.

A partir da experiência individual, discutimos o texto para compreender e, oferecer uma abertura para perceber como o outro vive de forma diferenciada as experiências semelhantes. Masini (2003) ao considerar os ensinamentos de Merleau-Ponty explica que cada pessoa está no mundo em seu corpo próprio, solo das experiências perceptivas através das quais pensa e amplia seus conhecimentos.

A percepção, segundo Merleau-Ponty (2006, p. 6) é a abertura para o mundo: “o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece”. Cada um percebe o mundo de acordo com a sua experiência, e através de seu corpo.

Esse filósofo diz que o corpo não está no mundo, ele habita o mundo. Tudo o que sabemos do mundo é por meio de nossa experiência de habitar o mundo: “minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta, pois sou eu quem faz ser para mim” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 3).

O corpo é a fonte dos sentidos, é por meio dele que o sujeito constrói sua relação no mundo. O corpo desperta para as relações que faz no mundo com outros corpos.

É por meio de minha experiência motora que tenho acesso ao mundo. Assim, o corpo móvel compreende o mundo por meio das relações que faz com os objetos e com as outras pessoas. É por meio da orientação que “eu o reconheço e tenho consciência dele como de um objeto” diz Merleau-Ponty (2006, p. 341). O corpo reconhece o espaço e se reconhece na sua orientação espacial por meio da consciência corporal.

O espaço e o corpo encontram-se em uma relação de encadeamento. Para vivermos a experiência espacial temos que viver a experiência corporal. Percebemos, por meio do movimento que fazemos com nosso corpo.

A segunda atividade foi escutar a música Beautiful Boy de John Lennon e ler a tradução para todos. Discutimos o que ele queria dizer “A vida é o que nos acontece, enquanto estamos muito ocupados fazendo outros planos”. A vida é aquilo que acontece conosco, que passa conosco, que nos afeta, toca-nos e emociona, e nos oferece sentido. E assim, durante sua travessia, preste atenção, tome cuidado, há

incertezas, muitas coisas podem acontecer. Podem ser coisas boas ou ruins, mas não devemos deixar de percorrer nosso caminho, dentro de nosso tempo.

Com o texto introdutório e com atividades de abertura de mundos fomos costurando saberes, descobrindo novas formas de perceber o mundo por meio de pequenas mudanças de perspectiva.

A classe foi dividida em quatro equipes. Cada equipe ficou responsável por um texto que deveriam ler, estudar e apresentar suas considerações e reflexões sobre ele em nosso segundo encontro.

- Notas sobre a experiência e o saber de experiência. - *Jorge Larrosa Bondía*
- Experiência e Apreciação Estética. - Ronaldo Auad Moreira
- A experiência estética cotidiana e sua importância para o processo educativo. Ronaldo Auad Moreira
- Ter uma experiência. - John Dewey

Nossa proposta era trabalhar com leitura e discussão de textos, realização de oficinas introdutórias de algumas técnicas artísticas e construção de um Diário de Bordo baseados nos Cadernos Criativos desenvolvidos por Lucia Capacchione (2002).

A ideia de usar cadernos criativos era oportunizar o retorno as atividades de arte que foram perdidas no decorrer da vida. Os Cadernos Criativos ajudam a refletir sobre as experiências vividas, ele é uma ferramenta para o crescimento pessoal usando a escrita e o desenho. Cada aluno deveria criar seu próprio caderno desde o miolo até a capa. Era permitido usar algum caderno de desenho que já possuíam, mas teriam que interferir na capa fazendo que ele refletisse sua personalidade e gosto. Deixamos claro que esse tipo de Caderno Criativo era um local especial que cada um estava criando. Um local onde poderiam expressar seus sentimentos mais profundos, um espelho para conseguir ver com maior clareza o seu eu interior. Dentro desses cadernos era para ser registrado aquilo que estava sendo percebido, sentido em sala de aula.

Minha proposta era oferecer oportunidade para que as alunas tivessem uma experiência significativa e estética e que propiciasse uma maior compreensão do processo criativo e da força transformadora da arte. Ao usar a escrita, o desenho a pintura ou qualquer meio expressivo era pedido que prestassem atenção ao seu corpo, suas sensações e seus sentimentos. A cada exercício era oferecido um tempo para a reflexão escrita. Não era preciso mostrar ou apresentar o que havia feito, apenas observar e se auto observar.

Martins salienta que “É com a gramática da linguagem da arte que se trabalha no fazer artístico para abstrair dela uma forma expressiva que será percebida como imagem sonora, gestual ou visual, tornando presentes nossas próprias ideias” (MARTINS, 2010, p. 120).

Muitos de nós desenvolvemos ao longo dos anos linguagens da arte para conseguir nos expressar por outros meios que não o verbal. O problema era fazer com quem parou de desenhar na infância voltasse a desenhar na idade adulta, sem medo ou cobrança, refletindo sobre o seu processo criativo de forma confiante e prazerosa.

Seguindo o pensamento de Lucia Capacchione (2002) os cadernos criativos seriam assim uma maneira de ajudar a reflexão sobre as experiências vividas, relembrar as experiências passadas e o que mais nos interessava, oferecer uma oportunidade de um novo olhar sobre a expressão de diferentes linguagens das crianças. Por meio de diferentes técnicas e abordagens as alunas teriam condições de:

- Expressar sentimentos e pensamentos;
- Usar novas técnicas de expressão – cores, imagens, símbolos;
- Refletir sobre diferentes experiências em sua vida;
- Fazer escolhas e tomar decisões mais conscientemente;
- Ter mais claro seu potencial criativo e como usá-lo;
- Lidar com seus bloqueios criativos e pensamentos negativos;
- Enriquecer o relacionamento consigo mesmo e com os outros;
- Encontrar um sentido em sua vida.

Deixei claro que esse tipo de Caderno Criativo ou Diário de Bordo que estavam fazendo era um local especial que cada um estava criando. Capacchione (2002) esclarece que ao iniciar esse diálogo íntimo a pessoa consegue se organizar melhor e ajuda a comunicação com as outras pessoas enriquecendo seus relacionamentos e interações sociais. A exploração de cores, formas, texturas, imagens, símbolos e palavras solta a imaginação e proporciona a oportunidade de cada um descobrir seu próprio estilo de expressão.

Com o auxílio luxuoso de Fayga Ostrwer (1983) trabalhamos os exercícios que ela havia feito com seus alunos operários de uma fábrica, a Encadernadora Primor, no Rio de Janeiro, em 1972. Se aqueles operários, que não conseguiam “compreender” a arte pela falta de contato aos poucos foram aprendendo a compreender esse universo, supus que poderíamos percorrer o mesmo caminho de descoberta da arte como linguagem e expressão. “[...] não se tratava de transformar os operários em artistas. O máximo que eu poderia me propor seria educar sua sensibilidade” (OSTROWER, 1983, p. 21). E assim trabalhamos com dois exercícios sobre Espaço e Expressão uma vez que “Descobrir o espaço e descobrir-se nele representa para cada indivíduo uma experiência a um só tempo pessoal e universal” (OSTROWER, 1983, p. 30).

Aprendemos por nossas experiências a falar, andar, escrever e desenhar. A atividade do desenho envolve enormes oportunidades para o desenvolvimento humano. O desenho ajuda no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades visuais, nas funções motoras finas, na memória e na imaginação. Rudolf Arnheim acreditava que uma pessoa pinta, escreve, compõe, dança, fala, pensa com seus sentidos.

A vida mental das crianças é intimamente ligada à sua experiência sensorial. Para a mente jovem as coisas são como parecem, como soam, como se movimentam, como cheiram. Se a mente das crianças contém quaisquer conceitos não perceptivos, devem ser muito poucos, e sua influência na representação pictórica pode quando muito ser desprezível (ARNHEIM (2002, p. 156))

Por meio das experiências e vivências do grupo fomos entrando no universo do desenho infantil tendo como bagagem a leitura de texto sobre percepção e as questões da experiência. Contava com a reflexão sobre o que estávamos trabalhando por meio do diário de bordo e das discussões do trabalho de equipe. Ana Maria Albano Moreira (1987) apresentou um caminho interessante de educar o educador nas questões do desenho infantil. Fizeram exercícios para notar e relembrar que o desenho são marcas, brincadeiras que contam alguma história. A criança ao desenhar não usa apenas a mão, mas seu corpo dança acompanhando o ritmo do desenho, inventando rios, montanhas e movimentos. Naquele momento de descoberta a criança brinca, representa, simboliza e descobre novas possibilidades.

É desenho a maneira como organiza as pedras e folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha. Entendendo por desenho o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe. [...]Observando a brincadeira livre das crianças pode-se notar diferenças individuais na maneira de dispor seus brinquedos no espaço. Na maneira de desenhar o seu espaço. Entrar no quarto da criança, terminada a brincadeira, mas aonde ainda estão presentes os seus vestígios, é entrar em contato com o recorte da história daquela criança. É a possibilidade de conhecer aquela criança através de outra linguagem: a do desenho do espaço lúdico. Contam sobre o seu projeto. (MOREIRA, 1987, p. 16 -17)

Os desenhos nos informam contam histórias, trazem outras histórias e nos ajudam refletir. Ele conta as descobertas, alegrias e tristezas. Trabalhamos esse olhar de descobrir desenhos e os vestígios das coisas por meio de fotos de ateliês e oficinas de artistas, onde visitávamos imagens dos espaços e tentávamos descobrir que tipo de atividade era desenvolvida ali. Que histórias surgiam? Como eram as narrativas das descobertas?

No entanto, para minhas alunas ainda havia o momento do enfrentamento da página em branco, o medo do começar algo, a autocrítica castradora. Mona Brookes (1996) desenvolveu um método criativo para auxiliar as pessoas ao enfrentamento da página em branco por meio do desenho. Para auxiliar as pessoas a olhar as coisas criou o “alfabeto das formas” que consiste nos cinco elementos básicos da forma. Ao combinar esses cinco elementos básicos qualquer pessoa consegue desenhar com certa desenvoltura e facilidade. Desenhar é uma das maneiras mais agradáveis e relaxantes onde conseguimos nos expressar e comunicar. Assim iniciamos nosso primeiro trabalho com exercícios de aquecimento para ajudar a destravar os traços e a criatividade trabalhando e descobrindo espaços e formas abstratas.

Antes de iniciarmos os exercícios fizemos um pequeno relaxamento para que todos pudessem alcançar um estado de concentração e deixarem as tensões físicas e emocionais fora de nossa sala.

A proposta dessa atividade era desenvolver habilidades de desenho e enriquecer a percepção visual do mundo ao redor. Com o grupo bem sensibilizado iniciamos o estudo dos cinco elementos básicos da forma. A ideia era induzir a um olhar diferenciado sobre o objeto a ser observado, como percebido pela primeira vez em sua singularidade.

Merleau-Ponty refere-se à singularidade do perceber, decorrente do corpo próprio – o corpo que cada um possui – que mantém a unidade do percebido na situação em que está ao vivenciar e explorar o que o cerca. Toda percepção de um objeto é acompanhada pela percepção do próprio corpo e dos sentidos que percebem o objeto – é uma estrutura que se comunica no mundo sensível. É um ser ativo que descobre o mundo e que se descobre em sua experiência perceptiva – é um aprender sobre o mundo, aprendendo a sentir o próprio corpo. (NOGUEIRA, 2010 p. 14)

A partir dessa prática as alunas conseguiram: isolar e observar os cinco elementos básicos da forma, atuar sobre o ambiente, sentir-se vivas e compreender

o que está sendo observado. Esses exercícios mostram que cada pessoa pode trabalhar com as mesmas instruções e obter resultados diferentes. Aprenderam a encorajar e apreciar as diferenças entre um trabalho e outro. A presunção de que é necessário desenhar alguma coisa exatamente como ela é, pode ser o maior bloqueio para os alunos conseguirem perceber que podem desenhar qualquer coisa.

São as nossas experiências que nos ajudam a compreender o mundo, são nossas referências pessoais que dão suporte para nossa análise e reflexão. A maneira como interagimos, como as coisas nos tocam, nos emocionam e nos envolvem depende de nossa bagagem cultural e do meio no qual vivemos. A experiência estética está ligada à experiência de criar, e envolve todos os sentidos. Assim, a experiência estética encontra-se intimamente ligada ao ato de fazer algo, de observar e de ser observado, de ser e estar no mundo. A experiência estética envolve todos nossos sentidos, envolve nosso corpo no mundo e como nós o percebemos. Aprendemos aquilo que é significativo para nós por meio de nossas experiências. (NOGUEIRA, 2010, p. 29)

Para minhas alunas esperava que estivesse provocando novos olhares e novas maneiras de habitar o mundo e compreender o outro. Queria que elas levassem para seus diários reflexões como:

- O que fazemos quando desenhamos?
- O que pensamos?
- Como construímos e interpretamos?
- Como aprendemos a pensar sobre as coisas?

A experiência do desenhar e ter prazer pelo que faz trouxe a necessidade de nos aprofundar um pouco nas diferentes fases do desenvolvimento do desenho infantil. Nosso tempo era escasso por isso foi proposto que cada equipe pesquisasse e apresentasse um trabalho no final da disciplina mostrando a evolução do desenho infantil. Como material de pesquisa, apresentei a Dissertação de Mestrado de Rafaela Gabini Trindade - *Desenho infantil: contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação de 2011, onde a autora investiga as contribuições do ensino do desenho na escola para o desenvolvimento do pensamento abstrato na infância. As equipes foram divididas em quatro fases do desenvolvimento:

- Primeira fase
  - o A criança de zero a três anos
- Segunda fase
  - o A criança de 3 a 7 anos
- Terceira fase
  - o A criança de 7 a 12 anos
- Quarta fase
  - o O jovem dos 12 anos em diante

A cada encontro foram trabalhadas algumas propostas leitura de texto, criação de manchas e exploração de espaços, técnica de desenhos Rendadozen trabalho de pesquisa de rabiscos, doodles e zentangles de Nogueira (2015).

Deste trabalho surgiram provocações, dúvidas, novas ressonâncias e passamos a questionar se a **arte [Trans]forma?**



Desde o início de nossos encontros tinha como interesse compreender como nossas ações estavam favorecendo o encontro com arte e seus desdobramentos no autoconhecimento e desenvolvimento emocional e interpessoal. Como se dá abertura para o sentir, o perceber, o estar e ser . Queria entender a força da arte como processo criativo tornando visível o invisível. Estava no início de nossa caminhada que buscava compreender o processo criativo e sua força transformadora por meio da contribuição da arte na educação infantil. Como incentivar adultos a experienciar o desenho? Como abrir fendas para o encontro com a arte? Como fazer florescer o prazer pelo criar, desenhar, brincar? É possível abrir caminhos para arte por meio dos cadernos criativos ou diário de bordo? Pequenos e pontuais deslocamentos são capazes de trazer uma mudança no modo de estar no mundo? Como sendo um movimento para além a arte [Trans] forma?

Apresentamos abaixo as respostas de questões realizadas em pesquisa feita com as alunas que frequentaram disciplina ao término de seu módulo no último encontro ministrado. Foram propostas oito questões e suas respostas foram devolvidas por e-mail. Das trinta e três alunas que frequentavam a disciplina, trinta responderam ao questionário.

### 3 O questionário

Avaliação disciplina: **DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO E DA REPRESENTAÇÃO NA INFÂNCIA.**

Professora

Nome

Equipe

1. Como você avalia a sua participação nos encontros?

Péssimo

Ruim

Bom

Excelente

2. Como você avalia os trabalhos em equipe?

Péssimo

Ruim

Bom

Excelente

3. Como você avalia os conceitos trabalhados?

Péssimo

Ruim

Bom

Excelente

4. Como você avalia as dinâmicas trabalhadas?

Péssimo

Ruim

Bom

Excelente

5. Como você avalia a mediação realizada pela professora?

Péssimo

Ruim

Bom

Excelente

6. O que você achou dos aspectos abordados nos encontros?

Péssimo

Ruim

Bom

Excelente

7. Você acredita que os aspectos trabalhados poderão ser utilizados na sua prática cotidiana?

Péssimo

Ruim

Bom

Excelente

8. Como você avalia a construção do diário de bordo?

Péssimo

Ruim

Bom

Excelente



1. 57% das alunas avaliaram a sua participação como sendo excelente e 43% como sendo boa.
2. Os trabalhos de equipe foram avaliados como excelentes por 63% das alunas. 30% avaliou como sendo bom e 7% como sendo ruim. Foram duas alunas que se mostraram bastante insatisfeitas com o trabalho de equipe por achar que o número de participantes era muito grande e por falta de tempo em se reunir.
3. Nos nossos encontros 77% das alunas julgaram os conceitos trabalhados como sendo excelentes. 23 % avaliou como sendo bons.
4. As diferentes dinâmicas foram avaliadas como excelentes por 73% das alunas e 27% avaliou com sendo boas.
5. A atuação da professora foi avaliada por 72% das alunas como excelente e 28 % como sendo boa. Muitas delas escreveram que apesar de ser muito exigente e querer sempre o máximo delas, acabaram gostando da mediação.
6. Os aspectos abordados foram considerados bons por 27 % e excelentes por 73%.
7. 33% marcou sendo bom que poderiam ser utilizados como prática cotidiana e 67% avalia como excelente.
8. A avaliação das alunas quanto ao diário de bordo foi positiva, sendo que 47% avaliou como sendo excelente e 53% com sendo bom.

#### 4. Primeiros devaneios

Para todo o grupo de alunas que enviaram as suas avaliações a disciplina *Desenvolvimento da Percepção e da Representação na Infância* foi muito proveitosa e atingiu um ótimo grau de satisfação. Podemos perceber pelos seus depoimentos que as propostas e provocações surtiram efeito e as fizeram pensar e repensar a

sua prática cotidiana como docente e como pessoa. Acreditam que por meio dessa disciplina começaram a aprimorar o olhar sobre o outro e sobre si mesmos e por meio da expressão e da criatividade puderam liberar as emoções, trabalhar os conflitos internos, estimular a imaginação e a invenção. Avaliaram que o diário de bordo foi uma grande ferramenta de autoconhecimento e reflexão [Trans]formadora para a prática pedagógica.

O devaneio, segundo Gastón Bachelard (2006) oferece imagens poéticas quando surgem do coração da alma. A mágica da fluidez do imaginário consiste na capacidade de maravilhar-se. Para mim era muito importante o retorno ou o encontro com o maravilhamento. Queria que voltássemos a nos maravilharmos com o mundo assim como quando erámos crianças. O retorno de olhar o mundo com olhos brilhantes de alegria pelas descobertas ou como para nossas alunas, redescobertas. Olhares de poetas nas repercussões e ressonâncias do experimentar.

Ao maravilhamento acrescenta-se em poesia, a alegria de falar. Essa alegria, cumpre apreendê-la em sua absoluta positividade. A imagem poética, aparecendo como novo ser na linguagem, em nada se compara, segundo o modo de uma metáfora comum, a uma válvula que se abriria para liberar instintos recalcados. A imagem poética ilumina com tal luz a consciência, que é vão procurar-lhes antecedentes inconscientes. (BACHELARD, 2006 p. 3)

Desses nossos encontros percebo que as alunas iluminaram caminhos, descobriram capacidades, poetizaram o cotidiano, revelaram novos modos de estar no mundo, mas também se sentiram extremamente desconfortáveis pelo que muitas vezes viam como excessiva cobrança e falta de direcionamento ou excesso de liberdade para escolha das propostas. Abertura para um mundo tempestuoso, abertura para o caos. Fica o questionamento: a professora ao ser provocadora pode suscitar um certo desconforto e esse deslocamento em um primeiro momento, pode fazer nascer uma animosidade?

Mirian Celeste Martins (2010, p. 185) nos incentiva “a sair do que é conhecido para o desconhecido”. Provocação, esse é o termo, e assim se sentiram em muitos momentos. Pode provocar? Pode apenas questionar e não dar respostas? Pode não falar o que é certo ou o que é errado? Pode me tirar do conforto e me jogar no mundo sem me oferecer certezas? Para que ver o mundo de um outro ângulo? Para que inventar novas maneiras de interagir?

Na invenção, devemos justamente vencer as ideias prontas, o senso comum, os preexistentes e os clichês aos quais nos agarramos em uma espécie de “guarda-sol” a nos proteger do caos. [...]. Problematizando, fazendo perguntas sobre nossas práticas, podemos abrir uma fenda para romper com a lógica do reconhecimento daquilo que já sabemos, nos movendo a um processo de cognição impulsionador da construção de outros modos de fazer-se professor. (MARTINS, 2010, pp 185-186)

O caderno criativo ou diário de bordo tinha a intenção de abrir fendas para a reflexão e autoconhecimento. Csikszentmihalyi (2007, p. 27) nos diz que é muito importante saber como vivemos nossas emoções. “As emoções servem de sinais sobre o mundo externo; atualmente, quase sempre, estão desconectadas de

qualquer objeto real e se manifestam por si mesmas”<sup>1</sup>.(CSIKSZENTMIHALYI, 2007, p.29 – tradução minha). Criamos metas e motivações e desenvolvemos a capacidade de concentração ao trabalharmos com a linguagem da arte. “Ao aprendermos a nos concentrar adquirimos controle sobre a energia psíquica, que é o alimento essencial do qual depende todo o processo do pensamento.”<sup>2</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 2007, p.40 – tradução minha). Esse autor acredita que quando o coração, a vontade e a mente estão em harmonia entramos no estado de fluidez. Uma pessoa flui quando tem claro suas metas, os obstáculos ou desafios que podem ser superados e conta com uma resposta imediata. Uma pessoa que entra no estado de fluidez está totalmente concentrada.

Essa fluidez que nos fala Csikszentmihalyi (2007), o movimento de transformação, a revelação do mundo por meio do perceber, o prazer de criar podemos notar nos depoimentos de nossas alunas.

O diário de bordo é um instrumento que possibilita a construção da aprendizagem, é de suma importância pois proporciona uma reflexão melhor sobre as aulas e atividades desenvolvidas fazendo-se repensar sobre a prática docente. (Aluna 11)

A construção do diário de bordo foi bastante prazerosa e significativa, através dele permitiu me registrar e relatar as atividades propostas demonstrando assim o conteúdo aprendido de forma resumida. Foi uma experiência agradável, enriquecedora que com certeza levarei para o meu dia a dia profissional e pessoal. (Aluna 23)

Através do diário de bordo pude anotar e notar muitas coisas interessantes, como a importância da percepção do espaço e do ambiente. (Aluna 25)

Gostei muito de expor as minhas ideias no diário de bordo, quando pequena, já fazia algumas coisas e guardava nas caixinhas, não gostava que ninguém mexesse nas minhas coisas. (Aluna 12)

Em nossos encontros fomos construindo oportunidades para o aprimoramento da atenção, investigação, oportunizando metas e objetivos. Essas pequenas ações que tocavam interna e externamente cada aluna, favoreceu um novo olhar, suscitando descobertas e nascendo curiosidades, solo fértil para a concentração que leva ao momento de fluir. Esses momentos de fluir levaram a uma sensação de bem-estar no mundo proporcionando troca de saberes respeito e alteridade.

Os diários e as dinâmicas que foram desenvolvidas durante nossas aulas permitiram a cada um a experiência da expressão não verbal, para uma expressão plástica reflexiva e de deslocamento e auto-observação.

Fica aqui a esperança e a vontade de saber mais. A arte [trans]forma?

## 5. Referências

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual** – uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

BROOKES, Mona. **Drawing with Children: a creative method for adult beginners too**. New York: Penguin Group, 1996.

---

<sup>1</sup> “las emociones servían como señales sobre el mundo externo; actualmente, a menudo están desconectadas de cualquier objeto real y se manifiestan por si mismas”

<sup>2</sup> “Aprendiendo a concentrarse, una persona adquiere control sobre la energía psíquica, que es el alimento esencial del que depende todo proceso de pensamiento”

CAPACCHIONE, Lucia. **The Creative Journal** – The art of finding yourself. <sup>3</sup>Franklin Lakes, NJ: New Page Books. 2ª edição, 2002.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Aprender a Fluir**. Barcelona: Kairós, 2007. 5ª Edição.

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

MARTINS, Mirian. PICOSQUE, Gisa. GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e prática no ensino da arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010 (Coleção teoria e prática).

MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Totalizante: Propicia O Aprender De Crianças Com Deficiência Visual, De Crianças Surdas E De Crianças Sem Deficiências Sensoriais?** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jul.-Dez. 2003, v.9, n.2, p.237-248. Disponível em: [http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista9numero2pdf/9masini.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero2pdf/9masini.pdf). acesso em: 12 jan. 2008.

MASINI, Elcie F. Salzano; MOREIRA, Marco Antonio; COLABORADORES. **Aprendizagem Significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos**. 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2008. 295 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da Percepção**. 3. ed.. Martins Fontes: São Paulo, 2006.

MOREIRA, A. A. A. **O Espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1987.

NOGUEIRA, Ana Carmem Franco. **Lygia Clark: uma experiência de arte na vida de jovens cegos**. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

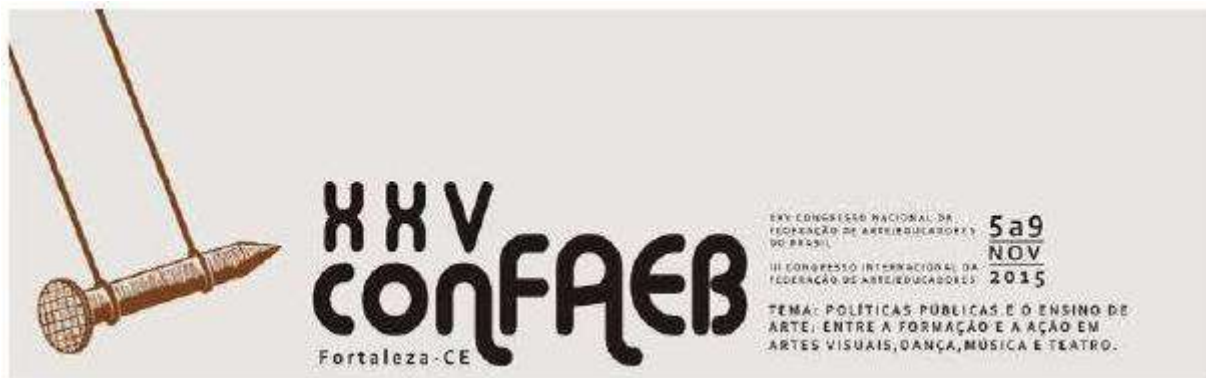
NOGUEIRA, Ana Carmen Franco. **Rendadozen: meditação pela arte**. São Paulo: AC Pequenas Edições, 2015.

OLIVEIRA, Fabiana de; MOREIRA, Ronaldo Auad. **Projeto do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, Infâncias e Arte/UNIFAL-MG/MEC/SISFOR**. Alfenas: UNIFAL-MG/Pró-Reitoria de Extensão, 2014-2015.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

### **Ana Carmen F. Nogueira**

Artista, Educadora e Arteterapeuta. Graduada em Educação Artística pela FAAP, tem Pós-graduação/especialização em Educação Especial pela UNICID, Arteterapia pelo UNIFIEO. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pelo Mackenzie. Pesquisadora do "GPMC de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas", <http://lattes.cnpq.br/2897035663387610>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal.

## MEDIAÇÃO CULTURAL NA FUNDAÇÃO DA CASA DA CULTURA

Marina Souza Medeiros (IFPI, PI, BR)  
Virgínia Lopes de Lemos (IFPI, PI, BR)

### RESUMO

Pensar em espaços de mediação cultural dentro do contexto educacional em que vivemos atualmente é projetar em paredes brancas histórias que são capazes de construir uma sociedade mais consciente de si e do meio em que vive. A Casa da Cultura de Teresina é, certamente, um dos espaços de educação não formal mais atuante da cidade. Este artigo versa acerca das atividades desenvolvidas nesta casa, traçando um pouco de seu histórico e sua relação com o Sesc-PI (Serviço Social do Comércio – Piauí).

**Palavras-chave:** Mediação Cultural – Casa da Cultura – Sesc

## CULTURAL MEDIATION IN THE HOUSE OF CULTURE INSTITUTE

### ABSTRACT

Thinking of cultural mediation spaces within the educational context in which we live in is currently the same as designing in white walls stories that are able to build a society more aware of themselves and of the environment they live in. The House of Culture of Teresina is certainly one of the non-formal educational spaces more active in the city. This article focuses on the activities developed in this house, tracing a bit of its history and its relationship with the SESC-PI (Social Service of Commerce - Piauí).

**Keywords:** Cultural mediation – House of Culture – Sesc

## 1 Introdução

Pensar em espaços de mediação cultural dentro do contexto educacional em que vivemos atualmente é projetar em paredes brancas histórias que são capazes de construir uma sociedade mais consciente de si e do meio em que vive. O contato com a arte pode ser visto como recuso potente de transformação sensível daquele que escuta e vê, para aquele que fala e é provocado a modificar. Transformar o meio em que vive e experimentar o novo, sem que este precise estar dentro de um só fluxo, indo a uma só direção.

Encontrar espaços de mediação com a Arte contemporânea e mostrar como esses espaços são meios não formais de educação que extrapolam os currículos, os conteúdos e os muros das escolas e que são espaços reais de aprendizagem, é o nosso grande desafio. Alguns casos já são percebidos em nosso meio, ainda que timidamente e ainda que enfraquecidos por um sistema de ensino – aprendizagem que se limita a uma só fórmula, esquecendo que o aprendizado significativo e transformador se dá não só pela assimilação dos conteúdos organizados pela ciência, mas vão além, eles se constroem também e principalmente por vivências onde o corpo todo é tocado e provocado a posicionar-se diante do inusitado.

A Casa de Cultura de Teresina surgiu pela provocação de artistas há 21 anos, que necessitavam de um espaço de encontro entre artistas, objetos de arte e o público. Uma Casa erguida por histórias que nos contam sobre a cidade de Teresina, e que atualmente procura dentro de si um recinto de Arte e Cultura, criando ainda que com dificuldades possibilidades de mediação cultural, exemplificando que quando concretizados, são ferramentas potentes de educação e transformação. Com a ajuda de artistas, curadores e instituições, a Casa de Cultura de Teresina é um exemplo real onde acontece mediação cultural dentro de espaços expositivos.

## 2 Mediação cultural

Ainda nos anos de 1960, o educador pernambucano Paulo Freire já difundia a ideia do ensino enquanto mediação a partir da relação dialógica educador-educando com vistas à autonomia e à ampliação da consciência crítica do indivíduo. É partindo dessa ideia de professor-mediador, agente fomentador de transformações sociais, que se deve pensar a mediação cultural nos museus, necessária à medida que a educação formal possui limitações em aproximar o público da arte, limitações tanto logísticas quanto financeiras.

As ações de mediação cultural devem ir além da promoção da sensibilidade e da percepção estética, nem se limitar à análise formal das obras, essas ações devem ser acentuadas na compreensão crítica da obra, na superação da construção do senso-comum de seus significados.

Para isso, se faz necessário um bom planejamento, com objetivos claros e definidos, que levem em consideração o público que será atendido a fim de promover a interação entre obra e espectador. Hoje é impensável um projeto de exposição que não tenha um rigoroso projeto didático que inclua a formação de mediadores e professores.

A mediação nos espaços expositivos para o aprendizado acontece por meio da experiência no momento de encontro entre público e obra. Incitado pela catarse desse momento, o observador é provocado a tornar-se um sujeito participativo. Larrosa defende que o aprendizado significativo acontece quando “[...] algo nos aconteça ou nos toque” (LARROSA, 2002, p. 24). Os espaços de mediação cultural são potências educativas

transformadoras, desde que o público possa passar de observador e ouvinte passivo, para uma posição participativa e laboratorial, planejada e mediada pelo corpo educativo dos espaços expositivos, experienciando as temáticas colocadas em discussão pelo artista e obras expostas.

A produção artística é o recurso essencial para que aconteça a mediação. Segundo Nicolas Bourriaud, “a arte é um estado de encontro fortuito” (2009, pg. 25). É nesse encontro que o espectador é colocado em situação onde ele protagoniza uma experiência de observador que constrói um universo subjetivo/social diante do objeto artístico. Ele estabelece com aquele objeto uma relação de trocas simbólicas que revela questões de natureza cultural, social e essencialmente política. É um jogo de interpretações que o coloca como sujeito participativo. “Hoje a prática artística aparece como um campo fértil de experimentações sociais, como um espaço parcialmente poupado à uniformização dos comportamentos” (BOURRIAUD, 2009, p. 13).

A Arte Relacional discutida por Bourriaud levanta questões sobre o encontro da obra com o espectador e como nesse meio são criadas as possibilidades diversas de construção social e crítica de quem observa e interage com o espaço expositivo. Essa possibilidade de encontro fortuito é bastante pertinente na arte contemporânea, que estimula em sua produção a criação de espaços de mediação e interação com o público espectador. Uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado (BOURRIAUD, 2009, p. 19).

## **2.1 Mediação cultural e educação não-formal: meio para a aquisição de capital cultural.**

Entende-se por educação não-formal aquela desenvolvida de forma sistemática e organizada fora das instituições formais de ensino. Diferentemente da educação que acontece dentro do sistema formal de ensino, a educação não-formal não se prende ao rigor cronológico e conteudista, desenvolvendo um ensino mais flexível que se distancia dos procedimentos escolares convencionais (TRILLA, 2008), diferencia-se também por não conferir grau de ensino.

Em contrapartida, a educação formal procede segundo mecanismos que visam selecionar e certificar pessoas frente ao mercado de trabalho de forma a priorizar os conteúdos. Por outro lado, embora com algumas características em comum com a educação formal, como a intencionalidade de educar e a forma metódica como faz isso, a educação não-formal rompe com a hierarquização dos conteúdos, sem seguir um currículo uniformizado, além de possuir um caráter não obrigatório, o que lhe possibilita a flexibilidade dos conteúdos.

Por meio de metodologias mais flexíveis, na educação não-formal os conteúdos são abordados de forma mais objetiva e ampla, tendo como ponto fomentador da aprendizagem a oportunidade da experiência, e a falta de obrigatoriedade desse ensino permite que esses conteúdos sejam direcionados aos interesses da comunidade que atende. As avaliações e títulos são quase irrelevantes, o que favorece o foco na aprendizagem significativa dos temas tratados. Ademais, a educação não-formal é uma “alternativa barata à escola para os setores sociais mais desfavorecidos” (TRILLA, 2008, p. 159), configurando-se como uma forma de superação da exclusão desses setores, de forma a ampliar a educação de seu público.



A aquisição do capital cultural, preconizada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu como sendo princípio de distinção entre os indivíduos quase tão poderoso como o do capital econômico, por meio da educação não-formal pode ser obtida por intermédio dos mediadores culturais dos museus. Enquanto espaço educacional, o museu se configura dentro do sistema de ensino não-formal, uma vez que pretende educar fora dos padrões engessados da escola convencional e ainda surge como uma contraposição à manutenção da diferença de classes (elite x classes populares) que se dá não apenas pelo capital econômico, mas também pelo capital cultural.

O processo educativo diferenciado para a elite e para as classes populares garante a manutenção das diferenças de classe e de acesso à diversidade cultural. “Os bens culturais acumulados na história de cada sociedade não pertencem realmente a todos” (CANCLINI, 2009, p. 80). Os códigos necessários para a compreensão de bens artísticos e culturais devem ser desenvolvidos na escola, mas isso só ocorre à medida que cresce o capital econômico, ficando as classes populares com acesso restrito tanto aos bens culturais quanto ao desenvolvimento desses códigos.

Nesse sentido, a divisão da educação formal em educação para pobres e educação para ricos, nega aos primeiros o acesso aos códigos necessários à compreensão da cultura à qual estão expostos, mas não conseguem compreender, e a chamada cultura erudita lhes bate à porta através do discurso hegemônico dentro do currículo fechado das escolas, sem que lhes sejam dados os mecanismos de compreensão dessa cultura tão distante e distinta da sua.

A escola opera no sentido de homogeneizar o discurso e a percepção. No discurso elitista, “a cultura, a arte e a capacidade de desfrutá-las aparecem como ‘dons’ ou qualidades naturais, não como resultado de uma aprendizagem desigual devido à divisão histórica entre as classes” (CANCLINI, 2009, p. 81). O sistema educacional estruturado conforme o que hoje conhecemos como educação formal foi proposto como forma de desenvolvimento da razão do indivíduo, e não de sua sensibilidade. O conhecimento foi balizado na ciência, que ainda hoje é a forma predominante dentro do rigor escolar preconizado pela classe hegemônica, que é a mesma que detém os códigos necessários para a leitura e assimilação das obras de arte dispostas nos museus.

Segundo Bourdieu “os indivíduos ‘programados’, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação constituem o produto mais específico de um sistema de ensino” (2007, p. 206). O acesso à arte é privilégio daqueles que o autor chama de “classe cultivada”.

O acesso restrito aos códigos culturais extrapola o discurso homogeneizante na educação formal, quando as escolas não possuem uma rede de comunicação fluida entre os espaços não formais, como os museus e casas de cultura, primeiramente por falta de estrutura no acesso como ônibus para locomoção, e também a fragilidade na compreensão dessas escolas sobre a importância do aprendizado através das experiências nesses espaços não formais de educação por meio da mediação cultural. Essa fragilidade se dá pelo próprio sistema de retenção dos códigos culturais pela elite e principalmente pela situação precária do ensino de Arte nesse sistema, em que grande parte dos professores que ministram a disciplina é de outras áreas de formação, o que nos revela a desvalorização do ensino de arte dificultando o acesso a esses espaços.

De acordo com MIR (2009, p.87), “as ações artísticas precisam da educação para não cair na banalidade”. A formação estética do indivíduo é que o permitirá distinguir as diversas correntes estilísticas entre as obras de arte, da mesma forma que sua capacidade crítica lhe possibilitará fazer a leitura dessas obras, independente da mediação cultural

no museu. Assim, a apreciação de uma obra artística exige a posse dos códigos (palavras e categorias) para a construção dos significados e o reconhecimento de sensações estranhas ao cotidiano, além de distinguir as obras umas das outras, afim de não reduzi-las aos conceitos de “belas” ou “feias”. Sem esses códigos a experiência do contato com a arte fica reduzida à mera observação. Conforme o conhecimento vai sendo acumulado e articulado com as diversas informações adquiridas por meio da educação, “a familiaridade com o universo organizado das obras torna-se mais imediata e mais intensa” (BOURDIEU, 2007, p. 214).

Nos espaços de mediação cultural são elaboradas diversas práticas educativas através de programas que promovem ações como laboratórios de criação e núcleos de pesquisa, além de outras possibilidades, o público é instigado a entrar num processo de imersão com as obras expostas, resultando em um aprendizado significativo e nivelador, pois esses programas emergem da necessidade de situar e provocar quem dele participa, independente da situação social e cultural esteja inserido.

É nessa oportunidade de mediação, nesse nivelamento ocasionado pela experiência de contato com a obra contemporânea junto a uma série de ações conjuntas, através e nesses espaços mediados em museus e Casa de Cultura, que se estabelece uma educação não formal onde o espectador se emancipa pela oportunidade de voz e interação com o meio. Nesse meio onde não se estabelecem códigos de cima para baixo, não são amarrados por currículos ultrapassados, e sim onde se constrói a cada novo observador uma nova percepção e construção de sociedade.

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre o olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. (RANCIÈRE, 2012, p. 17).

Os espaços de mediação cultural são desafiados a anular a diferença de oportunidades de aprendizado entre o público visitante. “O embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo” (RANCIÈRE, 2012, p. 23), construindo corpos de se multiplicam na sociedade engrandecidos pela experiência da Arte e acima de tudo por ser o sujeito ativo dessa experiência.

### **3 Casa da Cultura de Teresina: histórico do casarão**

A Casa de Cultura de Teresina, originalmente construída por Sr. João do Rego Monteiro, o Barão de Gurguéia (1809 – 1897) para ser sua residência e de sua família entre 1870 e 1880, foi inaugurada em 12 de Agosto de 1994. Monteiro, com espírito empreendedor e progressista, colaborava ativamente com o Conselheiro Saraiva Monteiro na construção de diversos prédios públicos na capital, com desejo de vê-la prosperar e florescer.

Assim, também fez de sua casa uma construção típica do período de transição do final do século XIX, uma arquitetura eclética com o emprego de forma ogival e suas derivadas nos vãos das edificações.

A casa, após seu falecimento em 8 de dezembro de 1897, inicia uma longa jornada de ocupações, nas quais o prédio sofreu algumas modificações até o dia de seu tombamento estadual, em 1986.

Entre os anos de 1906 e 1911, a casa foi palco do Seminário do Piauí criado por Monsenhor Joaquim d’Almeida quando, mais tarde, em 1913, a Diocese de Teresina comprou a casa dos herdeiros do Barão, para dar continuidade ao Seminário.

Na gestão de Dom Otaviano Pereira de Albuquerque o prédio sofreu as primeiras modificações. Seu substituto, Dom Severino Vieira Melo, construiu um anexo para sua residência, e assim posteriormente outras alterações foram feitas na arquitetura. Após o seminário se deslocar para outro lugar, o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS) ocupou o local, seguido do Colégio Pedro II, que durante um longo tempo fez do prédio como lugar de educação formal. Durante a ocupação do colégio, diversas modificações foram feitas, até que em 1986 o prédio foi tombado pelo Departamento do Patrimônio Histórico, Artístico e Natural do Piauí (IPHAN-PI).

Tal proposta insere-se em uma política de preservação e valorização de bens imóveis de valor histórico, em andamento em cidades piauienses, que visa recuperar, através das reminiscências arquitetônicas, fatos relevantes do nosso passado (MONTEIRO NETO, 1994. p. 11).

Em 1993 foram feitas obras de restauro do prédio através de um convênio firmado entre a Prefeitura de Teresina e o Estado do Piauí. Segundo Monteiro Neto (1994, p.13), o IPHAN tem como um de seus objetivos “a identificação de bens que por motivo histórico ou artístico se destaquem do contexto em que estão inseridos”.

O prédio foi cedido em parte – pavimento superior, pela arquidiocese de Teresina à Prefeitura, que alugou o restante do prédio para completar a ocupação. Em 1994, após o restaurado, o casarão foi inaugurado como Casa de Cultura de Teresina, com o objetivo de preservar, promover e divulgar a cultura do Estado do Piauí. Atualmente todo o prédio é locado pela prefeitura através da Fundação Cultural Monsenhor Chaves para funcionamento da Casa.

#### **4 Projeto “Casa da Cultura de Teresina” como espaço de mediação cultural**

“Entre, a Casa é sua!”. É com esse lema que nos deparamos ao entrar na Casa da Cultura de Teresina, atualmente sob a gestão de Josélia Maria Brito Conceição, que assumiu a Casa no ano de 2009.

O projeto Casa da Cultura de Teresina foi inaugurado há 21 anos, na gestão do então prefeito Wall Ferraz. Na época, o casarão estava em estado de degradação e abandono. Um grupo de artistas, percebendo as necessidades de criação de espaços culturais na cidade e sensíveis a situação do casarão, junto ao prefeito, ocuparam o prédio com o projeto “Casa da Cultura de Teresina”.

O projeto “Casa da Cultura de Teresina” tem o intuito de aproximar as manifestações artísticas do público, facilitando o acesso às produções culturais através de diversas ações, tanto de caráter permanente como temporário.

A Casa possui um museu com vasto acervo museológico e bibliográfico com coleções permanentes diversas, dentre elas: Coleção Jornalista Carlos Castelo Branco, Coleção Fotografo José Medeiros, Coleção Historiador e Professor Josias Clarence Carneiro da Silva, Coleção Folclorista e Professor Noé Mendes de Oliveira, Coleção Arquidiocese de Teresina, Coleção Memorial Professor Wall Ferraz, Coleção Geologia e Paleontologia, Coleção Numismática, Coleção Iconografia de Teresina e Coleção Biblioteca Jornalista Carlos Castelo Branco. Além das coleções permanentes a Casa possui outros espaços para exposições temporárias, cursos e atividades de pesquisa, são eles: a Biblioteca de Artes prof. Wall Ferraz, a Galeria de Artes Lucílio de Albuquerque, o Auditório prof. Cle-

mente Fortes, a Sala de Artes Cênicas, a sala de Artes plásticas, a Sala da Orquestra Sinfônica de Teresina, O Laboratório – escola de Fotografia, a Sala de Vídeo, uma reserva técnica, um Varandão Cultural, um pátio, salas para as coordenações e as dependências de apoio.

É de se concordar que são inúmeros e diversos espaços que ocupam o projeto da “Casa de Cultura de Teresina”, e importante salientar que o acesso tanto no que diz respeito à realização das práticas artísticas como também para a visita das ações propostas é entusiasmado pela atual gestão. Josi Brito, diretora da Casa, reconhece o projeto como meio de oportunizar o encontro entre o artista e o público, colocando-se como facilitadora desse diálogo dentro de suas limitações estruturais e burocráticas, preocupando-se em disseminar a produção artística e cultural da cidade.

Com o prédio tombado desde o ano de 1986, foi preciso adaptar os espaços às necessidades das ações culturais nas diversas linguagens, uma questão bastante delicada, pois os espaços otimizados para as realizações de atividades laboratoriais e expositivas necessita de uma infraestrutura básica e de acesso, o que contraria a realidade das condições para investimento público na cultura, que sempre foram insuficientes tanto na esfera municipal quanto estadual e federal. Outro agravante é que a Casa não possui uma equipe técnica especializada, povoando-se de colaboradores que ocupam os cargos por indicação, e que não possuem nenhuma vivência com o fazer cultural. Essas questões incoerentes dentro dos órgãos públicos em nossa comunidade são bastante pertinentes em todas as esferas, e não é diferente na Casa, que mesmo possuindo todas as qualidades intencionais e históricas, se vê por vezes amarrada por questões políticas recorrentes.

Essas dificuldades logísticas e estruturais que a Casa protagoniza leva a atual direção buscar e firmar parcerias com outras instituições para que se tenha uma agenda anual de atividades realizadas. O Sesc (Serviço Social do Comércio) é uma das parcerias firmadas com a casa desde quando a atual direção assumiu. Exposições, cursos, apresentações dentre outras atividades realizadas pela instituição são concretizadas no espaço da Casa. Com um equipe técnica e condições estruturais mais próximas do ideal para a realização das ações, o Sesc, a cada acordo firmado, leva à Casa oportunidades reais de mediação cultural e formação de público.

No ano de 2013, na agenda anual da Casa, dentre nove exposições duas foram parceria com a instituição. O Sesc entende as ações culturais nas diversas linguagens como oportunidades de formação de público a partir de espaços de mediação cultural, provocadas por uma série de atividades conjuntas e intencionais que propiciem um processo de ensino e aprendizagem de um determinado conjunto de conhecimentos ou competências, contribuindo ao mesmo tempo para o incremento crítico, intelectual e sensível do participante do processo, propiciando a construção de sua autonomia e protagonismo. Oportunizando e disseminando a produção artística local e global, o Sesc tem como prerrogativa ações que não estejam necessariamente no circuito do mercado da Arte, e sim que estampem ao público as singularidades e qualidade do que é produzido nacionalmente em todas as linguagens, tornando-se um multiplicador da nossa cultura e semeador de oportunidades educativas nas mais variadas formas.

O Sesc-PI compreende essa parceria com a Casa como um espaço de oportunidade com a Arte, um espaço revitalizado para provocar o público, o artista e a cidade. A cada ação proposta, toda a equipe de cultura do Sesc propõe, dentro dos anseios da instituição e nas reais condições estruturais da casa, discussões mais pertinentes sobre o processo de ação e mediação, para um formação de público. Para as exposições em Ar-

tes visuais, a equipe técnica condiciona os espaços a adaptações estruturais a cada necessidade específica.

Em todas as ações em artes visuais têm-se como primordial um espaços exográfico de qualidade e ações educativas para a mediação das exposições. Para as ações educativas é necessário um corpo educativo composto comumente por mediadores e os coordenadores técnicos das ações. O educativo entende as ações culturais como espaços de potência para o aprendizado, proporcionando a ampliação do repertório, a ampliação da sensibilidade e a liberdade de escolha de cada participante.

A Casa da Cultura de Teresina não possui um Educativo próprio para o projeto, que pense todas as ações da Casa dentro das programações artísticas, tornando-se dependente das diversas parcerias com artistas, curadores e instituições para que se tenha propostas educativas junto às ações, e o Sesc tem sido um representante real das oportunidades de mediação.

## 5 Mediação na casa da cultura: atividades desenvolvidas

Fotografia 1 – Estudantes na exposição “Imagens expositivas do Chão”.



Fotografia de Walfrido Salmito  
Fonte: acervo pessoal de Amparo Salmito

Em 2013, a Casa foi presentada durante os meses de abril e maio com uma ação expositiva em artes visuais intitulada “Imagens expositivas do Chão”. Uma exposição das obras do artista visual piauiense João de Oliveira Borges, ceramista que domina o barro construindo imagens realistas do cotidiano nordestino.

Realizada pelo Sesc-PI, a exposição foi cuidadosamente pensada para que se modelasse um espaço sensível que pudesse revelar a intensidade do processo de criação de Borges como janela para sua vida e espelho para o público que ali visitavam.

Tendo como fio condutor a materialidade e a técnica que dá alma aos personagens nordestinos de João Borges, a exposição foi pensada não somente como fruição das obras acabadas, mas, sobretudo, buscando refazer o caminho, voltar à origem, numa metáfora poética, origem do barro, origem da vida, origem das obras de João Borges. Re-

viver! Tecnicamente os espaços foram divididos para criar uma trajetória em que o espectador possa fruir a materialidade, a técnica, o fazer artístico e finalize com a catarse, a reflexão e a experimentação. E quem sabe, possa também ele descobrir um sentimento de pertença com a poética da nordestinidade de João Borges (MEDEIROS, ANO 2013, p.8).

O formato da exposição foi intencionalmente projetado para concretizar uma ação de mediação cultural. O projeto expográfico tinha três momentos:

1. A exposição das obras
2. A exposição de objetos do cotidiano nordestino
3. Um espaço para experimentação.

A curadoria da exposição pensou em compor um universo em todo o trajeto da exposição, no qual os visitantes eram tocados pelas imagens, palavras e sons, um diálogo entre João Borges e o poeta Manoel de Barros, pois Manoel também compreendia o ato de nascer do Chão, assim como as obras de João. Contavam-nos uma história comum, histórias do coletivo nordestino que compunha cada um de nós. Imagens, poesias, objetos e corpo, eram as ferramentas pensadas pela curadoria que iniciava um projeto provocador e ousado.

O educativo estava presente, mediava o público para garantir a imersão total. Mediar uma exposição não é o mesmo que instruir, a mediação é um processo de provocação, onde o espectador é acolhido por todo um universo intencional, mas não revelador. Ai esta a diferença: o mediador não revela o encanto da exposição, ela conduz magicamente o fluxo natural da catarse. Ela vê cada visitante, sozinho ou em grupo, como sujeito da exposição, único e coletivo.

A mediação na exposição “Imagens expositivas do chão” era planejada e intencionada, e deve ser, mas a intenção é revelar o espectador a si mesmo e à obra. Em Imagens Expositivas do Chão, o processo de mediação seguia uma sequência idealizada da seguinte maneira:

- o momento de meditação com sessões de relaxamento e escuta de poesias;
- o momento de encontro com as obras e os objetos do cotidiano (esse momento era livre, cada visitante ficava à vontade para observar em seu tempo os espaços e também para quem quisesse tirar qualquer dúvida sobre vida e obra do artista ou sobre a exposição);
- e o momento de experimentação ou sala de imersão como era chamado. A sala de imersão era composta por vários espaços onde o visitante experimentava o toque com a argila de formas diversas: pisando sobre o chão de argila, tocando a argila líquida, modelando a argila pastosa e brincando com a argila com um tiro ao alvo.

Em todos esses espaços tinha a escuta de poesias do Manoel de Barros como trilha sonora narrada por diferentes pessoas, que eram comuns a todos.

Era nesse espaço de imersão que público conhecia a materialidade da obra, ele era envolvido pelo toque, revelando em si o encanto ou desencanto da argila, sensibilizados ora pela beleza das possibilidades, ora pela repulsa do contato com o barro pegajoso.

Os mediadores conduziam o público com delicadeza, testemunhando momentos singulares, a exemplo de uma menina, que tinha por volta de 13 anos de idade, que se emocionava ao vivenciar o que ela dizia ser a vida de sua mãe, que modelava o barro em torno dos pés fingindo serem sapatos. Um diálogo de gerações que levou sensivelmente aquela menina a tornar-se outra, reconstruindo uma nova história, mesmo que distante, mesmo que dolorosa.

Fotografia 2 – Estudantes no momento de relaxamento  
Exposição “Imagens expositivas do Chão”.



Fotografia de Walfrido Salmito  
Fonte: acervo pessoal de Amparo Salmito

Outro momento que revela os resultados da mediação foi quando outra jovem repulsava o toque da argila, enojada. Percebendo a situação, o mediador informou-lhe sobre as propriedades medicinais da argila, propriedades essa que retira da pele as impurezas e estimula a circulação. Despertada pela informação, a menina experimentou mergulhar as mãos na bacia com argila líquida, percebendo, em seguida, a maciez que a argila proporcionara às mãos. A partir de então ela se deixou brincar e experimentar todas as outras sensações.

Fotografia 3 – Estudantes do Ensino Médio em oficina com argila  
Exposição “Imagens expositivas do Chão”



Fotografia de Walfrido Salmito  
Fonte: acervo pessoal de Amparo Salmito

São reconstruções corporais e temporais, em que o corpo vai além de observar e questionar, ele se transforma pelo toque, pelo constrangimento ou encantamento. Desde o primeiro momento, quando o espectador é convidado a esquecer do mundo lá fora e mergulhar num circuito sensível e provocador, ele desconstrói a distância entre o aprendiz e o conteúdo, tornando-se parte daquilo.

É comum que as escolas levem seus alunos ao museu e casas de cultura para visitar exposições como um passeio dinâmico, e que os alunos aplaudam a iniciativa por ter a oportunidade de extrapolar os muros da escola. Quando eles chegam a uma exposição com mediação, a primeira ideia a ser desconstruída é a de passeio, e são então convidados a vivenciar algo novo, certamente ali está o primeiro sinal da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

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

CANCLINI, Nestor G. **Diferentes, desiguais, desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.

COCCHIARALE, 2006. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

FIGUEIREDO, et al Diva Maria Freire. **Casa do Barão de Gurguéia**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994.

GARCIA, Valéria Aroeira. **O papel do Social e da Educação não-formal nas discussões e ações educacionais**. Artigo apresentado no II Congresso Internacional de Pedagogia Social, na mesa intitulada: Diálogos e Fronteiras: Pedagogia Social, Educação não-formal e Educação Sócio-Comunitária. 16 e 19 de abril de 2008.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume, ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008.

GURGUÉIA, Barão de. Correio de Teresina, de 10.03 1917 n/ 211 pag. 1.

MEDEIROS, Marina, **“Imagens Expositivas do Chão”**. Caderno Educativo. Piauí: Sesc, 2013.

MIR, Carmen L. B. Educação como mediação em centros de arte contemporânea. In: **Arte/Educação como mediação cultural e social**. BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. (Orgs). São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MONTEIRO NETO, Benjamin do Rego. **Casa Barão de Gurguéia**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994.

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



**Marina Souza Medeiros**

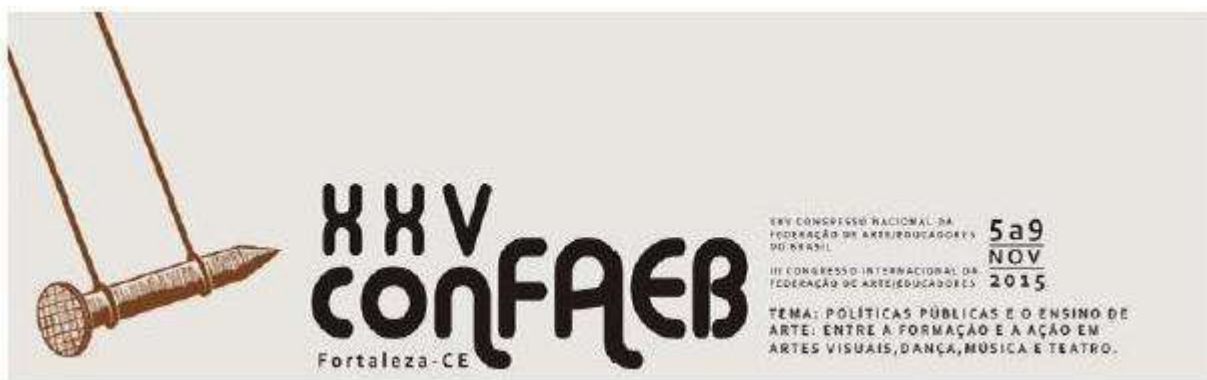
Graduada em Educação Artística (Universidade Federal do Piauí - UFPI); especializando em Metodologia do ensino de Arte (UNINTER); professora de Arte do quadro efetivo do IFPI, *campus* Cocal.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8470404E0>

**Virgínia Lopes de Lemos**

Graduada em Educação Artística (Universidade Federal do Piauí – UFPI); especialista em História da Arte e da Arquitetura (IFC) e em Cultura Visual e Metodologias do Ensino da Arte (UFPI); mestranda em Artes Visuais (UFPB); professora de Arte do quadro efetivo do IFPI, *campus* Valença do Piauí.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4421902P1>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: 2

## POR UMA ESTÉTICA DA DOCÊNCIA

Kelly C. Sabino (USP - São Paulo - Brasil)

### RESUMO:

*O presente artigo versa sobre a docência em arte a partir de dois referenciais teóricos, pouco confrontados na pesquisa sobre o ensino da arte, são eles: a filosofia e a arte contemporâneas. A escolha por esses interlocutores se dá pelo desejo de encarar a docência em arte como uma prática artística que leve em consideração, para além de metodologias fixas e conteudistas, a invenção de novas formas de experienciar não só a arte, mas sobretudo, o pensamento. A arte, neste artigo, é vista como uma possibilidade de, dentro do cotidiano escolar, operar por brechas capazes de, como diria Lygia Clark, desalienar-nos de nós mesmos.*

**Palavras-chave:** arte; docência; estética; criação

## TOWARDS A TEACHING AESTHETICS

### ABSTRACT:

*The following article is about teaching arts based on two theories that are not often considered in art education research. They are contemporary art and philosophy. The reason for this choice is about the desire of facing art education as an artistic practice. Beyond the fixed methodologies, it should consider the invention of new forms of experiencing not only art, but mainly, the thought. Art, in this article, is seen as a possibility of, within the everyday education, works by breaches able to, as says Lygia Clark, desalienate yourselves from the expected and common sense.*

**Key words:** art; visual arts; aesthetics; teaching; creation

“O que devemos aprender com os artistas?”, a questão postulada por Nietzsche em *A gaia ciência* no aforismo 299<sup>1</sup> tem me perseguido tanto em minha prática de sala de aula quanto no exercício de pesquisadora.

O que significa aprender com os artistas? Ou, ainda, o que, de fato, ensinamos quando apresentamos artistas na sala de aula? Para o filósofo alemão, é preciso que afastarmos-nos “das coisas até que não mais vejamos muita coisa delas e nosso olhar tenha de lhes juntar para vê-las ainda — ou ver as coisas de soslaio e como que em recorte — ou dispô-las de forma tal que elas encubram parcialmente umas às outras e permitam somente vislumbres em perspectivas — ou contemplá-las por um vidro colorido ou à luz do poente — ou dotá-las de pele e superfície que não tenha completa transparência: tudo isso devemos aprender com os artistas”.<sup>2</sup>

Certamente, a visão parcial e não totalizante do artista promoveria o que Nietzsche chama de “distância artística” das coisas e das pessoas. Seria esse distanciamento que o artista tem com o mundo o elemento que nos permitiria examinarmos nossas vidas sob uma dada perspectiva, a ponto de podermos rir e chorar de nós mesmos, a fim de tornarmos-nos “os poetas – os autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas”.<sup>3</sup> Assim, seria uma espécie de aprender com os artistas a “artistar” as nossas vidas; segundo o filósofo, trata-se de uma tarefa que o próprio artista não cumpre por completo, pois ele deposita a criação em seu trabalho e não vê sua vida como uma obra.

Tornarmos-nos poetas e autores de nossas vidas é uma maneira de não perdermos a capacidade de criar, de se criar em contraposição à falsa ideia de retidão; “a questão é que não nos deixemos dominar pela vontade de verdade, pela ansiedade em atingir as essências das coisas”.<sup>4</sup> Mas, de que modo, em educação, tem-se pensado a partir dessa perspectiva?

Ainda hoje, parece que não aprendemos essa lição, tendo em vista que, ao menos no campo da educação, a despeito dos discursos em torno da autonomia e cidadania – que aparecem como valores máximos a ser perseguidos – pouco espaço encontramos para que modos de vida sejam criados, uma vez que cabe à pedagogia transmitir conhecimento e elevar o sujeito, dotando-o de capacidades que ele não têm, valores e modelos morais, ou seja, prega-se que “verdades” sejam ensinadas. De acordo com o pensador Luís Fuganti, “Essa forma racional de conhecer e esse modo moral de se conduzir tornam-se suportes de uma suposta autonomia formal, constitutiva do lugar de autoridade, autorizada e autorizante, que fariam das forças mais nobres da vida função de valores de progresso, desenvolvimento e aperfeiçoamento.”<sup>5</sup>

A educação, pelo menos desde o início da modernidade, tem estado vinculada a esse tipo de discurso hegemônico. Nesse sentido, para o pensador francês Michel Foucault, os discursos pedagógicos, assim como a religião, a psicanálise e as instituições em geral funcionam como uma espécie de autoridade sobre os maneiras de fazer, compondo modos de vida regidos por relações de

<sup>1</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 201.

<sup>2</sup> Idem, p. 202.

<sup>3</sup> Idem, ibidem.

<sup>4</sup> LOPONTE, Luciana G. “Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: sobre estética da existência e uma ética para docência”. *Revista Educação & Realidade*, v. 28, n. 2, 2003, p. 74.

<sup>5</sup> FUGANTI, Luis. “Agenciamento”. IN: AQUINO, J.G. CORAZZA, S.M. (orgs.) *Diferença*. Campinas: Papirus, 2009, p. 20.

poder. Nesse ponto reside o interesse do pensador francês em destrinchar, de maneira genealógica, as formas sobre as quais o sujeito pode ser o que é.

Pode-se dizer que a temática em torno do sujeito e da verdade ocupou toda a obra de Michel Foucault, que, em diferentes momentos, a cercou e analisou os contornos que ela poderia ter, como em *As palavras e as coisas*, obra em que o pensador verifica de que modo o sujeito vai se constituindo nos discursos científicos como indivíduo falante e trabalhador. Seja pelas análises das formas de coerção, como na psiquiatria e nas prisões, tratava-se de buscar as formas de veridicção que possibilitavam a existência de determinados sujeitos, sem, contudo, pretender homogeneizá-los. Foucault nos alerta em sua obra sobre a generalização do sujeito que pode recair sobre uma espécie de teoria do sujeito dada *a priori*. Ao contrário de uma fenomenologia do sujeito, ou de tomá-lo como uma substância, o filósofo se debruça sobre as práticas de jogos da verdade que historicamente constituem tais sujeitos.

Em sua fase final, Foucault se endereça às práticas do cuidado de si localizadas nas sociedades greco-romanas; ele as analisa como formas de ser – exercício de si que configura um modo de se estar no mundo. Quanto a esse aspecto, Foucault, em seu método genealógico, verifica que, para os gregos, o domínio de si era indispensável para o exercício da liberdade. Sendo “a ética a forma refletida assumida pela liberdade”,<sup>6</sup> sendo o:

O cuidado de si é certamente o conhecimento de si - este é o lado socrático-platônico -, mas é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. Cuidar de si é se munir dessas verdades: nesse caso a ética se liga ao jogo da verdade.

O interesse de Foucault em destrinchar as relações do sujeito com a verdade não aponta, de maneira alguma, um retorno ao modo de vida greco-romano, também “não expressa nenhuma convocação a um retorno metafísico ao estilo de vida antigo, mas uma possibilidade estratégica de interpelação dos atuais modos de subjetivação”.<sup>7</sup>

Assim, o cuidado de si ao qual se refere Foucault diz respeito a um modo de vida ético, e se inscreve, portanto, numa espécie de ontologia do presente, na possibilidade de constituir-se um *ethos* filosófico.

Disso deriva seu interesse na psicagogia grega como prática estóica do exercício da liberdade – forma de conduzir o outro –, e a ela opõe-se a ideia de pedagogia como transmissão da verdade. A psicagogia envolve o cuidado de si como transformação de si, e tal transformação não diz respeito a uma esfera privada da vida, pois visa o cuidado com o outro, a partir de uma “construção voluntária, laboriosa e permanente de uma posição ética diante do mundo, posição ancorada

<sup>6</sup> FOUCAULT, Michel. "A ética do cuidado de si como prática da liberdade". In: *Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 268.

<sup>7</sup> AQUINO, Julio G. "A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais". *Revista Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 3, p. 641-656, 2011. p. 644

no princípio de que, *'entre si e si mesmo, abre-se a distância de uma obra de vida a ser realizada'*.<sup>8</sup>

Em sua obra final, fica claro que o projeto foucaultiano se remete ao passado com uma preocupação clara apontando para o presente, numa “ontologia da atualidade”, cujo propósito estaria em buscar bases para constituir uma estética da existência, como aquela experiência limítrofe de transformação de si – “aquele que busca inventar-se a si mesmo”.<sup>9</sup> É ainda, em oposição à moral que “se apresenta como um conjunto de regras coercitivas de um tipo especial, que consiste em julgar ações e intenções referindo-os a valores transcendentais (é certo, é errado...)”.<sup>10</sup>

Nesse sentido, ainda que por clivagens distintas, tanto Nietzsche quanto Foucault se ocupam do desenvolvimento de uma atitude frente à vida de que componha “um trabalho de nós sobre nós mesmos enquanto seres livres”,<sup>11</sup> uma estética da existência, como diz Foucault: “me surpreende, em nossa sociedade, que a arte se relacione apenas com objetos e não com indivíduos ou a vida; e quem também seja um domínio especializado, um domínio de peritos, que são os artistas”.<sup>12</sup> De maneira que, além de operar nas fronteiras entre o que se é e o que se pode ser, essa atitude estética perante a vida é também de caráter experimental, pois é capaz de ser crítica aos discursos totalizantes e radicais buscando uma visão singular, contingente e parcial, que possibilite tanto a crítica do que nós somos como a ultrapassagem dos limites que nos constituem.

No entanto, essa reivindicação em torno de uma autoria perante a própria vida, não apenas ocupou os estóicos, Nietzsche ou Foucault. Essa ideia ocupou também toda uma geração de artistas (1960/70), claramente preocupados com uma possível fusão entre arte e vida, cuja utopia era a de que a arte pudesse fundar um outro tipo de experiência – não mais associada ao simulacro ou à elevação das aparências do mundo, mas como projeto ético capaz de modelar a experiência tanto política quanto estética dentro da própria vida.

Não muito diferente do que diria Nietzsche, para quem a arte seria o componente que traz a embriaguez, a desorganização e o antídoto para a vida. Também não distante do que, para Deleuze e Guattari, seria a arte: “trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto”.<sup>13</sup> Podemos, assim, perceber que há uma confluência entre a filosofia da diferença e práticas artísticas contemporâneas, o que confirmaria a tese de Deleuze e Guattari de que arte e filosofia seriam operações muito próximas do pensamento. Ambas trabalham com criação, sendo a primeira por meio de afectos e perceptos, e a segunda, por meio de conceitos. Os afectos e perceptos movimentados pela arte como blocos de sensações que são arrancados das matérias são devires que fazem a matéria vibrar, pois, para eles, a arte não trabalha por imagens; uma arte que se sustente de pé prescinde do comentário e da imagem, ela arranca sensações e nos afeta.

<sup>8</sup> GROS, Frédéric. apud AQUINO, J. op. cit. p. 645.

<sup>9</sup> FOUCAULT, Michel. “O que são as luzes? Ditos e escritos”, *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. v. 2, p. 335 -351, 2000. p. 344.

<sup>10</sup> DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. São Paulo: Editora 34, 1992. p.125.

<sup>11</sup> FOUCAULT, M. op. cit. p. 348.

<sup>12</sup> FOUCAULT, Michel. apud. PINHO, Luis Celso, *A vida como uma obra de arte: esboço para uma ética foucaultiana*. Disponível em: <[www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/etica-alteridade/artigos/Luiz\\_celso\\_Pinho.pdf](http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/etica-alteridade/artigos/Luiz_celso_Pinho.pdf)>. Acesso em 01/08/2015.

<sup>13</sup> DELEUZE, G. GUATTARI, F. *O que é a filosofia?*, São Paulo: Editora 34, 1992. p. 222.

Reformulando a nossa questão de fundo: O que podemos aprender com esse tipo de arte? Ou seja, o que significaria operar com a arte a partir desse enfoque?

Também a arte-educação parece interessada nessa questão. Ana Mae Barbosa, em um artigo chamado “A arte-educação precisa dos artistas”, de 1984, aponta para a importância dos artistas para o ensino da arte. A pesquisadora diagnostica que “há um generalizado alheamento do artista em relação à criança, em relação à arte na escola, à arte na educação”.<sup>14</sup> E, como medida reparatória desse desvio, ela convoca os artistas a se juntarem aos educadores para, “numa ação conjunta, tentar através da educação pública uma melhor distribuição do patrimônio artístico, da riqueza estética, elevando a qualidade de vida da população”.<sup>15</sup>

Observamos aqui que, na perspectiva apresentada por Ana Mae, são os artistas que devem se aproximar da educação e ensinar os alunos e professores, e não o contrário. Há também o entendimento de que a arte que os artistas devem partilhar na educação é a arte capaz de, ao tornar acessível os códigos culturais eruditos, elevar a condição de vida do povo. A forma como o artista lograria nesse objetivo seria através do convencimento e esclarecimento em torno de sua obra: “preparar o público para aceitação de uma nova estética”.<sup>16</sup>

Contudo, a ideia de que o trabalho do artista na educação, circulando presencialmente ou não na sala de arte, tem como intuito oferecer a compreensão de seus trabalhos e da aceitação da estética que ele propõe, seja pela via da história da arte, seja pela via do fazer artístico ancorado na apresentação desses artistas, não parece considerar, por exemplo, o processo histórico de desestetização desencadeado pela arte moderna, tendo na geração de 1960/70 a sua concretização.

Helio Oiticica foi um dos artistas interessados em romper com as barreiras entre as linguagens, saindo, num primeiro momento, da pintura e partindo para as proposições de participação social constitutivas de suas obras. O projeto dessa geração previa não apenas a superação da arte, mas, sobretudo, sua inserção no cotidiano, de forma que o espaço da arte para Oiticica não devia ser a galeria ou o museu. Sua célebre frase resume tal ideia: “O museu é o mundo; é a experiência cotidiana”.<sup>17</sup>

A “antiarte” de Helio Oiticica previa a participação do espectador, deixando mundo da contemplação para tornar-se uma experimentação cujo objetivo seria a “completação da necessidade coletiva de criação latente”.<sup>18</sup> Oiticica e sua geração estavam interessados em uma prática que pudesse remodelar a experiência, focando nos comportamentos e nas atitudes. Pode-se dizer que o programa de Oiticica, além de coerente, tinha um caráter ético, pois “não pretende estabelecer uma ‘nova moral’ ou coisa semelhante, mas derrubar ‘todas as morais’, pois que estas tendem a um conformismo estagnante”.<sup>19</sup> Ao contrário disso, estaria a proposição de uma antiarte como sensações de arte, com a proposição de campos

---

<sup>14</sup> BARBOSA, Ana Mae. “A arte-educação precisa dos artistas”. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Editora Max Limonad, 1984, p.157.

<sup>15</sup> Idem, p. 160.

<sup>16</sup> Idem, ibidem.

<sup>17</sup> OITICICA, Hélio et al. *Aspiro ao grande labirinto*. São Paulo: Rocco, 1986. p. 79.

<sup>18</sup> Idem, ibidem.

<sup>19</sup> Idem, p. 81.

de experimentação para além da arte, em busca de novos comportamentos e modos de vida.

Tanto Oiticica como sua geração pretendem, em consonância com a questão postulada por Foucault,<sup>20</sup> operar nas fronteiras e brechas da arte, embaraçando os limites entre estética e fruição, propondo outros modos de se relacionar com a arte.

Assim, na esteira do que pretendia Foucault em sua obra final, estão os artistas dessa geração e seus herdeiros “contemporâneos”, cujo interesse está na atitude estética que passa a prescindir das obras, modelando nossa experiência, confundindo nossas formas de receber arte, propondo novos esquemas de recepção.

Diante dessa “desestetização do estético”, de uma arte que não apresenta obra, e que não nos oferece estruturas codificadas, parece residir a indiferença que esse tipo de atitude artística encontra na sala de aula. E se, ao contrário do consensual, ao invés de transformarmos a arte em simulacros, cópias e conteúdos estáticos, à luz das experiências artísticas da geração descrita e, junto com Nietzsche e Foucault, propuséssemos que a própria aula tivesse uma finalidade estética, de forma que a própria prática docente se configurasse em uma estética de vida? Mais do que transformar esse tipo de experimentação em conteúdos cristalizados na sala de aula, nós professores, especialmente de artes, deveríamos aprender com os artistas a inventar à nós mesmos, a não nos conformarmos com o que somos, desconfiando das verdades instituídas, em busca de compor com nossos alunos uma experiência, no sentido foucaultiano, em busca da construção de uma ética a partir da experiência estética que a arte possibilita. De que forma a arte pode afetar tanto o professor quanto o aluno na sala de aula? Por afeto, entendemos, junto a Spinoza, aquilo “pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada”.<sup>21</sup>

Talvez, preocupados em conceber a aula como uma atitude estética, para além da obra de arte e que, pudéssemos operar por um tratamento dado à arte, não como um conteúdo fechado apresentado por meio de artistas e do “convencimento” das estéticas por eles propostos, tampouco através de uma estilística em torno do artistas, mas, sobretudo, a partir da problematização que acompanha esse tipo de arte, algo em torno de uma remodelagem da nossa percepção e ação diante do mundo. Artístico no sentido nietzschiano, como aquela atitude em relação à vida. O que significaria que todo o conteúdo oriundo da vida e do mundo, seja das crianças e adolescentes ou do adulto, são catalisadores para atitudes artísticas que ultrapassem a sala de aula e que transbordem no cotidiano escolar, fazendo florescer a diferença e o impensado.

Seria algo como uma estética da docência que foge dos modelos já prontos, que sabe sua responsabilidade ética com a investigação intelectual, criando fissuras no interior dos discursos dominantes e cristalizados da educação, através da reflexão sobre si e sobre os jogos de verdades imbricados nas relações pedagógicas, oferecendo ali um espaço de resistência, um respiro. Não obstante,

---

<sup>20</sup> “Não poderia a vida de todos se transformar em uma obra de arte?”. IN: LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e estética da docência: conversas com Nietzsche e Foucault. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao\\_e\\_arte/Trabalho/01\\_39\\_55\\_ARTE\\_E\\_ESTETICA\\_DA\\_DOCENCIA\\_CONVERSAS\\_COM\\_NIETZSCHE\\_E\\_FOUCA.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_arte/Trabalho/01_39_55_ARTE_E_ESTETICA_DA_DOCENCIA_CONVERSAS_COM_NIETZSCHE_E_FOUCA.pdf). Acesso em 20/08/2015. p. 1.

<sup>21</sup> SPINOZA, Benedictus. *Ética/Spinoza*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007, p. 50.

uma estética da docência “não implica, então, pensar em uma docência idealizada, surgida de forma cristalina e límpida”.<sup>22</sup>

Com Paul Valéry, pensar uma aula de arte que pudesse “substituir as artes por uma arte de viver”, ou seja, que nos ocupemos menos com conteúdos estáticos, formais, históricos etc., e passemos a entender a aula de arte como uma experimentação de modos de vida no espaço escolar.

É claro que essa aula deve ser respaldada por práticas artísticas de diferentes épocas e movimentos artísticos, mas o foco central precisa passar pela construção ética e estética de si – do professor. Também é preciso trabalhar na modelagem de modos de vida, transformando o potencial da arte, da criação de afectos, perceptos<sup>23</sup> e, sobretudo, de um tipo de operação do pensamento, capaz de movimentar matérias, aliando-se a uma educação do desejo, entendendo, afinal, novamente com Foucault, que o desejo é aquilo que permanece impensado no coração do pensamento”.<sup>24</sup>

Operar com essas companhias é buscar uma educação, cujo elemento principal é o pensamento – e não a busca por respostas corretas às perguntas estabelecidas, pois isso é da ordem da representação. Pensar é tarefa de criação, é travar lutas entre sentidos, buscar aquilo que está do seu lado exterior.

A tarefa educacional de uma vida docente como obra de arte seria, portanto, da ordem do estranhamento, e não da conformação e da identificação. Um rasgo no caos, uma fissura como possibilidade do novo, do intempestivo. Deleuze diria que a tarefa do professor é a de ajudar os estudantes a se reconciliar com sua solidão. Solidão esta que, face aos imperativos da comunicação, parece cada vez mais inatingível. Essa tarefa seria a de ajudar-nos e ajudá-los (os alunos) a aprender e a inventar-se a si o tempo todo, como quem pode, diante da vida, embelezá-la, colocar-se como poetas, para quem o principal ensinamento advindo da filosofia, e à espreita de Foucault, seria, por um lado, ter uma “atitude crítica” diante da vida em nome da qual seria possível “não ser governado *assim*, por isso, em nome disso, vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos.”<sup>25</sup> E por outro lado, visa-se uma atitude estética, como descreve Lygia Clark, mais uma artista preocupada em incitar-nos “pela experiência, a tomar consciência da alienação em que vive,”<sup>26</sup> cujo objetivo era (é) que possamos atingir um “estado de arte sem arte”, resgatando uma potência criadora de si, afastando-se da alienação apresentada pela artista.

Não se trata, no entanto, de pensar em transformar a docência em uma obra-prima, no sentido das Belas-Artes. Ao contrário, parte-se da ideia de arte trazida por Nietzsche, Deleuze e Foucault, ou seja, uma “arte que se assume como esboço, como rascunho contínuo, como busca de estilo, como experimentação, como resultado árduo e quase infinito do artista sobre si”;<sup>27</sup> uma arte que seja motriz de uma docência que, ao mesmo tempo em que se exerce, se experimenta, se

<sup>22</sup> LOPONTE, Luciana G. *Arte e estética da docência: conversas com Nietzsche e Foucault*. Disponível em: <[www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao\\_e\\_arte/Trabalho/01\\_39\\_55\\_ARTE\\_E\\_ESTETICA\\_DA\\_DOCENCIA\\_CONVERSAS\\_COM\\_NIETZSCHE\\_E\\_FOUCA.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_arte/Trabalho/01_39_55_ARTE_E_ESTETICA_DA_DOCENCIA_CONVERSAS_COM_NIETZSCHE_E_FOUCA.pdf)>. Acesso em 10/06/2015.

<sup>23</sup> DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. op. cit, p. 89.

<sup>24</sup> FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 519.

<sup>25</sup> FOUCAULT, Michel. O qu e é crítica?[Crítica e Aufklärung]. Disponível em: <[www.filoesco.unb.br/Foucault](http://www.filoesco.unb.br/Foucault)>. Espaço Michel Foucault, p. 4.

<sup>26</sup> CLARK, Lygia. Nós recusamos. Texto escrito em 1966. Disponível em: [http://www.lygiaclark.org.br/arquivo\\_detPT.asp?idarquivo=24](http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=24), acesso: 03/11/2014.

<sup>27</sup> LOPONTE, Luciana. op. cit, p. 7.



(re)inventa e, fundamentalmente, se vê num plano de construção ética, estética – e, mais do que pedagógico, político –, atuando na diferença, sem pretender acabar com ela, mas problematizando o consenso e as ideias prontas por meio de devires, gestos e inscrições no mundo feitas de potência. Em suma, essa arte em questão possibilitaria o exercício de outras relações de poder no interior da aula mantendo, principalmente, uma atitude crítica de si e do outro – da relação pedagógica –, a fim de experimentar em si e com os outros diferentes modos de ser.

Resta saber se, nós, professores (de arte ou não), estamos prontos para abandonar as imagens pré-fabricadas do competente, do respeitado, do professor cristalizado em estereótipos disseminados em livros didáticos, professores que acreditam que seu curso e seu conteúdo representam “a verdade”, e são incapazes de inflexionar os discursos, numa postura afirmativa diante dos desafios da vida docente, tendo em vista que essa atitude possibilita a reinvenção de um espaço político na educação como prática da liberdade.

Pois, trata-se, sobretudo, de privilegiar o pensamento e a criação em sala de aula numa espécie de exercício do pensar, de colocar movimento nos pressupostos e dados da arte na educação, de fazê-los ganhar outros tons, atualizá-los, questioná-los enquanto imagem dogmática do ensino da arte.

Os artistas, a filosofia da diferença, os embates do cotidiano em sala de aula e na educação funcionam como intercessores, como o bando ou o deserto de que sempre fala Deleuze, algo da ordem do encontro, sem eles não há criação:

o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mastamb é coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores.<sup>28</sup>

No entanto, é importante se fazer uma ressalva, já que facilmente a criação pode ser vista como a grande salvação da educação e que, ao operar a serviço desse discurso, também ela terá entrado para o reino dos clichês e do senso-comum. A opinião/clichê é “sempre reconhecimento, um hábito, uma representação instituída, independente da sua incidência e de seu número de repetições.”<sup>29</sup> Ademais, avessa à conexão de senso comum que se costuma fazer entre criação e descoberta, organização, fluência, a noção de criação na filosofia da Diferença, que toma com referência a filosofia de Bergson, baseia-se em dois aspectos:

em primeiro lugar, a invenção é sempre invenção de novidade, sendo, por definição, imprevisível. Em segundo lugar, para Bergson a invenção, em sentido forte, é sempre invenção de problemas e não apenas invenção de solução de problemas.<sup>30</sup>

É portanto, com esse sentido da criação que uma docência estética pode se comprometer, desde a sua imprevisibilidade até a invenção de problemas, e o

<sup>28</sup> DELEUZE, Gilles. apud VASCONCELOS, J. op. cit. p. 1223.

<sup>29</sup> ZORDAN, Paola. Criação na perspectiva da diferença. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2135/1297>. Acesso em: 02/07/2015. p. 5.

<sup>30</sup> KASTRUP, Virgínia. *Aprendizagem, arte e invenção*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. p. 17. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>. Acesso em 04/07/2015. p. 20.

desejo de inundar a educação com essa potência, uma vez que não é monopólio da arte e sim do pensamento, logo diz diretamente respeito à aprendizagem.

Para Deleuze e Guattari, especificamente, em *O que é a filosofia?*, é possível notar que todo o pensamento que se desenvolve ali gira em torno da criação, ao falar sobre o que caracteriza a filosofia, falam em criação de conceitos, o mesmo sobre as ciências e a arte, cada uma ocupada da criação de funções, afectos e perceptos, respectivamente. Para os pensadores não há diferenciação entre pensamento e criação: “a arte, a ciência e a filosofia, como formas do pensamento ou da criação.”<sup>31</sup>

A aprendizagem por sua vez não pode ser tomada como tarefa de reconhecimento, fruto do encadeamentos de forças da inteligência de um sujeito tendo em vista um objeto. Essa oposição sujeito/objeto, bem como todo tipo de formulação binária – as chamadas linhas duras, tendem a reduzir o campo de experimentação e criação. A aprendizagem é pensada, com Deleuze e Guattari, como uma forma impessoal, ou seja, não ocorre no sujeito, mas naquilo que os autores chamam de plano de composição de subjetividade. Assim, o pensamento é uma força violenta que nos obriga a decifrar, pesquisar, questionar, interpretar.

Segundo Virgínia Kastrup, importante referência dos estudos em aprendizagem inventiva, a aprendizagem se dá no encontro entre o diferencial do sujeito e do objeto, que são vistos por sua vez, também como produções e não como dados fixos. Há contágio e contato com os signos presentes no mundo e são eles que no embate sujeito/objeto nos coagem, nos forçar a pensar e a aprender.

Deleuze, em *Proust e os signos*, faz uma importante reflexão sobre o que é um signo, para além do proposto na lingüística de Saussure, como significado e significante, para o filósofo, os signos não são restritos à linguagem, toda matéria apresenta um tipo de signo. “O signo é objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; ele é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento.”<sup>32</sup>

Seguindo esse trilha, Kastrup afirma que apenas “quando somos tocados pelo signo, pela diferença, temos uma experiência de problematização, de invenção do problema. Só a partir daí ocorre a busca de solução e de sentido.”<sup>33</sup>

Desta maneira, pode-se dizer que a aprendizagem ocorre quando somos forçados a pensar, por exemplo, em uma viagem, todos os mais simples gestos habituais são desafiados dado o estranhamento que um outro espaço nos evoca, coisas simples como ícones de trânsito, mapas, torneiras produzem situações que nos forçam a aprender, criando soluções que nos são forçadas, estremecendo padrões e ideias pré-concebidas ou tidas como naturalizadas em nosso ambiente original. Inclusive, quando regressamos, fruto dessa aprendizagem aparece sob a forma de um certo estranhamento, em forma de uma percepção mais acurada do espaço, prestamos mais atenção em elementos que no cotidiano eram considerados frívolos, como a faixa de pedestre, o canteiro central com árvores, etc.

Assim, pode-se dizer, na esteira deleuziana, que tivemos uma aprendizagem, pois pensar/criar é sempre da ordem do estranhamento e não da conjunção, de

---

<sup>31</sup> DELEUZE, G. GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* p.267.

<sup>32</sup> DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Trad. Antônio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 92.

<sup>33</sup> KASTRUP. Virgínia. op. cit. p.20.

forma que apesar da memória do espaço original, o viajante ao retornar com uma nova sensibilidade aprendida em outro espaço, problematiza e estranha o que vê.

Pensar/criar/aprender não é tarefa simples, é sempre uma violência e uma necessidade, um processo de extração e esforço. Davi não saiu em seus mais de dois metros de altura sem que Michelangelo tenha tido grandes embates com a matéria-mármore. Aliás, em uma de suas célebres frases, Michelangelo conta que via em cada bloco de mármore uma escultura que bastava ser retirada dali, excelente exemplo da criação.

Ainda para Kastrup, a arte pode e deve ser tomada como uma perspectiva ou ponto de vista retroagindo sobre os outros signos e sobre a educação. Nessa perspectiva, o trabalho docente é antes de mais nada uma operação artística, e a noção de artístico e de criação, do ponto de vista da filosofia deleuziana estão em consonância. Desta forma, criar, fazer arte e aprender são operações análogas, pois também a aprendizagem, segundo o autor, é algo da ordem do estranhamento e não da conjunção e reconhecimento,

não é entendida como passagem do não-saber ao saber, não fornece apenas as condições empíricas do saber, nem é uma transição ou uma preparação que desaparece com a solução ou resultado. A aprendizagem, é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização.<sup>34</sup>

O termo “artista” é empregado pela pesquisadora Sandra Marra Corazza em vários de seus artigos e especialmente dá título a um de seus livros. Para a autora, “artistagens” em educação são marcas que fazem o pensamento poder ser criado, que são avessos à educação da imitação, das ideias prontas e dos livros didáticos. Artista a educação é “educar como obra de arte, (...) como potência criadora, (...) não importa de onde venha, se da filosofia, sociologia, antropologia”<sup>35</sup> o que importa é que ela não seja dogmática, não vire receita, não seja reprodução.

O termo “artístico”, neste caso, ainda que seja adjetivo, não diz respeito propriamente ao campo da arte, pois está operando acima e abaixo dessa definição. Lembro das palavras de Zordan, que diz que algo pode “ser artístico por natureza e nunca por classificação, pertencimento, reconhecimento de campo”. A autora indica, nesses casos, que o “ser artístico busca uma qualidade de humores apaixonados que interessam para criação, pesquisa e produção.”<sup>36</sup>

O trabalho docente, sob esta perspectiva, é um trabalho de humores artísticos, pois lida, fundamentalmente, com a criação.

A criação como procedimento, como já apresentado anteriormente, na filosofia da diferença não é um privilégio da arte, a criação é condição do pensamento, no entanto, pelo menos no campo da educação fica mais evidente o seu uso pela arte. Não obstante, a ideia levantada nos verbetes citados acima toma a arte como “um atrator caótico, um ponto que é tendencial, sem ser fixo e sem possibilitar falar em regimes estáveis ou em resultados previsíveis.”<sup>37</sup>

<sup>34</sup> KASTRUP, Virgínia. op. cit. p. 17.

<sup>35</sup> CORAZZA, Sandra M. *Artistagens: Filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.15-18.

<sup>36</sup> ZORDAN, Paola. *os. Anais ANPAP 2011*. Disponível em: [http://www.anpap.org.br/2011/pdf/cpa/paola\\_zordan.pdf](http://www.anpap.org.br/2011/pdf/cpa/paola_zordan.pdf). Acesso em 12/06/2015. p. 4245.

<sup>37</sup> KASTRUP, Virgínia. op. cit p. 19.

Muito se fala em nome da criação, especialmente na educação. Para algumas perspectivas cognitivistas, a criação assume uma parcela de uma inteligência supostamente “diferente”, um recurso que regula o excesso de racionalismo, ou ainda, como mais valia no mercado, a criação é moeda de troca entre publicitários: é *brain-storming*, soluções inusitadas, etc. Porém, “é preciso sair das dimensões cognitivistas, ontológicas e fenomenológicas dos estudos sobre criação, para pensar o que é o criar enquanto acontecimento produtor de diferença.”<sup>38</sup>

Seguindo esse trilha, a criação é muito maior que a criatividade e opera em qualquer que seja a disciplina, no caso da educação, pois a criação é entendida como pensamento. Uma condição para pensar é criar.

Por fim, especialmente vinculados com a arte, nós professores não podemos submeter nossa própria potência criadora aos conteúdos pré-estabelecidos e estáticos. Que sejamos autores de nossas aulas, que não deixemos de lado a criação e o pensamento, numa espécie de reinvenção de si e dos modos de fazer arte na educação, para com isso constituirmos uma estética da docência capaz de contagiar nosso alunos de vitalidade e afeto.

## Referências Bibliográficas

- AQUINO, Julio G. “A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais”. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 3, p. 641-656, 2011. p. 644
- BARBOSA, Ana Mae. “A arte-educação precisa dos artistas”. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Editora Max Limonad, 1984.
- CLARK, Lygia. Nós recusamos. Texto escrito em 1966. Disponível em: [http://www.lygiac Clark.org.br/arquivo\\_detPT.asp?idarquivo=24](http://www.lygiac Clark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=24), acesso: 03/08/2015.
- CORAZZA, S.M. *Artistagens: Filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G. GUATTARI, F. *O que é a filosofia?*, São Paulo: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. “A ética do cuidado de si como prática da liberdade”. In: *Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- \_\_\_\_\_. “O que são as luzes? Ditos e escritos”, *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000 .v. 2, p. 335 -351, 2000.
- \_\_\_\_\_. O que é crítica?[Crítica e Aufklärung]. Disponível em: <[www.filoesco.unb.br/Foucault](http://www.filoesco.unb.br/Foucault)>. Espaço Michel Foucault. Acesso em 20/08/2015.
- \_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FUGANTI, Luis. “Agenciamento”. IN: AQUINO, J. G. CORAZZA, S.M (orgs.) *Abecedário: Educação da Diferença*. Campinas: Papyrus, 2009.
- KASTRUP, Virgínia. *Aprendizagem, arte e invenção*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. p. 17. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>. Acesso em 04/07/2015.

<sup>38</sup> ZORDAN, Paola. Criação na perspectiva da diferença. Disponível em: <http://www.cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2135/1297>. Acesso em: 02/07/2015.

[http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-](http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2135/1297)

LOPONTE, Luciana G. *Arte e estética da docência: conversas com Nietzsche e Foucault*. Disponível em: <[www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao\\_e\\_arte/Trabalho/01\\_39\\_55\\_ARTE\\_E\\_ESTETICA\\_DA\\_DOCENCIA\\_\\_CONVERSAS\\_COM\\_NIETZSCHE\\_E\\_FOUCA.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_arte/Trabalho/01_39_55_ARTE_E_ESTETICA_DA_DOCENCIA__CONVERSAS_COM_NIETZSCHE_E_FOUCA.pdf)>. Acesso em 10/06/2015.

\_\_\_\_\_. “Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: sobre estética da existência e uma ética para docência”. *Revista Educação & Realidade*, v. 28, n. 2, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

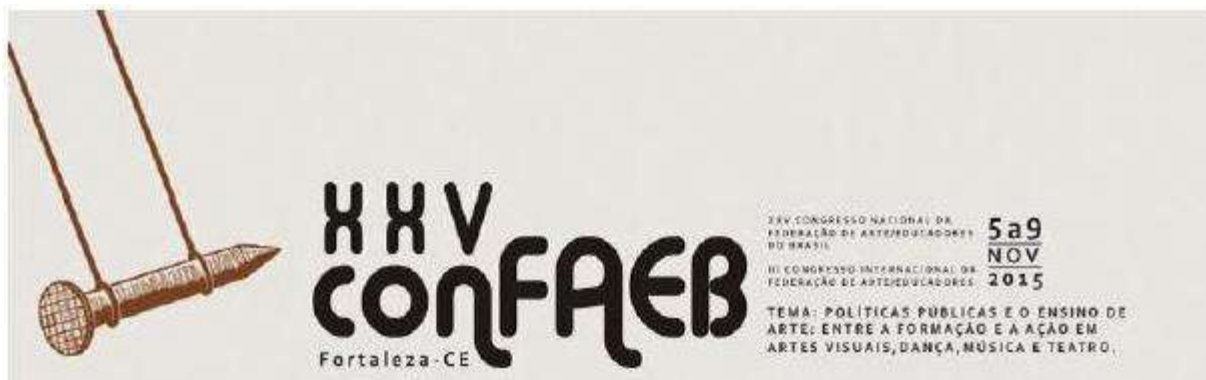
PINHO, Luis Celso, *A vida como uma obra de arte: esboço para uma ética foucaultiana*. Disponível em: <[www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/etica-alteridade/artigos/Luiz\\_celso\\_Pinho.pdf](http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/etica-alteridade/artigos/Luiz_celso_Pinho.pdf)>. Acesso em 01/08/2015.

SPINOZA, Benedictus. *Ética/Spinoza*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

ZORDAN, Paola. Criação na perspectiva da diferença. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2135/1297>. Acesso em: 02/07/2015.

\_\_\_\_\_. Disparos e excessos de arquivos. [Anais ANPAP 2011. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cpa/paola\\_zordan.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cpa/paola_zordan.pdf). Acesso em 12/06/2015.

Kelly Sabino é artista e professora de artes visuais da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente está em fase de conclusão de sua dissertação de mestrado intitulada *Arsenal: um bando de ideias sobre arte na educação*, na mesma instituição, sob orientação do Prof. Dr. Celso Favaretto, na linha de pesquisa Filosofia e Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0913338438073774>



Modalidade: Artigo completo GT: Artes Visuais Eixo Temático: Iniciação Científica

## CONSTRUÇÃO DE PLATAFORMA MULTIMÍDIA PARA O ENSINO DA ARTE NA ESCOLA – OUTRA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DA ARTE PARAENSE

Reinaldo Guimarães (UFPA, Pará, Brasil)  
Edison Farias (UFPA, Pará, Brasil)

### RESUMO:

*A proposta de criação de uma Plataforma Multimídia de cunho educativo, a ser utilizado por professores da rede de ensino do Estado do Pará e agentes culturais locais, objeto deste paper, contempla a construção de composições artísticas, num ambiente gráfico lúdico e em níveis que se pretende de acordo com a escolaridade e faixa etária do educando. Os desenhos em nanquim do artista Pedro Morbach, em ambiente virtual, servem de motivos visuais para as descobertas de formas, de propostas narrativas e para o desenvolvimento da crítica e do conhecimento sobre a história recente da arte produzida no Estado do Pará. A priori, o recurso didático desenvolvido ao longo das atividades de bolsista PIBIC, perfaz cerca de vinte e cinco desenhos originalmente em nanquim. A plataforma virtual contemplará itens como interatividade, estética, usabilidade e fluidez no intuito de facilitar o aprendizado (triangular) e proporcionar uma experiência didático pedagógica divertida, inventiva, que auxiliará o professor em sala de aula de maneira dinâmica, crítica e envolvente.*

**Palavras-chave:** Interatividade; Ludicidade; Cognição em arte paraense.

## CONSTRUCTION OF MULTIMEDIA PLATFORM FOR TEACHING OF ART AT SCHOOL – ONE ANOTHER STRATEGY FOR ART TEACHING ON PARA

### ABSTRACT:

*The proposal to create a Educative Multimedia Platform, to be used by Pará's art educators network and local cultural agents, the object of this paper, contemplates the construction of artistic compositions, in a playful and graphical environment at levels that are intended according to the educational level and age of the learner. The drawings in nanquim by the artist Pedro Morbach, in virtual environment, serve as visual motifs to the discoveries of forms, as narrative proposals and for the development of knowledge and critics about the recent history of art produced in the State of Pará. At first, the teaching resource developed over the activities of a PIBIC scholarship student, makes about twenty-five drawings in nanquim. The virtual platform will include items such as interactivity, aesthetics, usability and fluidity in order to facilitate learning (triangular) and provide a*

*fun pedagogical teaching, inventive experience, which will help the teacher in classroom dynamically, and engaging.*

**Key words:** Interactivity; Playfulness; Cognition in Pará art

## 1 Introdução

No âmbito educacional, os recursos multimidiáticos têm se apresentado como instrumentos quase que indispensáveis para os processos de ensino e aprendizagem em diversas áreas do conhecimento. Isso se justifica pela imensa evolução tecnológica nos campos da computação gráfica, foto manipulação e realidade virtual. Aline e Luiz (2008), afirmam que a tecnologia e a informática, dinamizam a aprendizagem através da interatividade, bem como ampliam as ações didáticas, com o objetivo de criar ambientes de ensino-aprendizagem que favoreçam uma postura crítica-reflexiva, de maneira que o aluno possa buscar autonomia no seu processo de aprendizagem.

Tais tecnologias incorporam soluções para problemas seculares das populações da Amazônia no que tange ao conhecimento de sua história, sua arte e sua cultura. Dados recentes, do programa Navega Pará, programa de inclusão digital do Governo do Estado, apontam para a cobertura de 72,75% dos municípios paraenses com banda larga até a final da fase de implantação do projeto em 2010 (CUNHA, 2011, p 26), o que corrobora com a tendência de digitalização de conteúdo da cultura amazônica para uso em escolas e pontuar a presença da mesma em ambientes digitais e virtuais.

Em face ao cenário da inclusão digital na Amazônia, sentiu-se a necessidade de viabilizar um ambiente virtual para alunos do ensino básico em que se utilizasse da interatividade, como facilitadora do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo, orientado pelo professor, através de instrumentos educacionais multimídia denominados Objetos de Aprendizagem (OA). Os aspectos do pensar e do fazer artístico, seguindo a abordagem triangular do ensino da arte (Barbosa, 1996), iluminam o projeto desse produto multimídia, uma outra estratégia de para o ensino da arte, notadamente, paraense, ou desenvolvida no Pará, que elege como suporte inicial, os desenhos de Pedro Morbach, resultado este das vivências do artista no fazer artístico e cultural do contexto amazônico.

Pouco ou quase nada sobre o conhecimento sobre arte no Pará, foi desenvolvido no âmbito acadêmico para escola, no que diz respeito ao produto multimidiático/artes visuais. Note-se o trabalho das pesquisadoras Lima, J., Mokarzel, M. de L. e Moura, S. de O., que desenvolveram e produziram o Projeto Rios de Terras e Águas: Navegar é Preciso (2009) que pelo viés do patrimônio cultural material e imaterial, assim como da arte contemporânea paraense, disponibiliza ao público do ensino formal e não formal interessante material com um forte cunho didático e documental, todavia ainda vinculado ao impresso e ao videográfico, o que torna o produto, certamente, mais acessível aos professores.

Embora se saiba que o papel da tecnologia não seja tão obvio, “em certa extensão porque o processo e o produto do ensino formal continuam em grande parte, sem especificação. A aprendizagem e o ensino podem constituir processos fundamentais da educação, mas as perspectivas da aprendizagem estão mudando constantemente e as imagens do ensino variam muito” (Greene, 1979, apud Sandholtz. J. H. et all, 1997). Nesse sentido, decidimos avançar, a partir das experiências tradicionais de ensino e

aprendizagem das artes visuais (neste caso desenho/pintura), e explorar uma especificidade do processo e produto, em laboratório multimídia, para avançarmos num campo mais lúdico, agradável, fluido, inteligente esteticamente e de fácil usabilidade, dirigido especificamente para as artes visuais paraense sem recortes históricos estanques.

## 2 Histórico

A ideia do trabalho/produto ora relatado, proposta multimídia, teve início na exposição “O desenhador das águas”, do artista Pedro Morbach que foi levada a efeito do dia 30 de outubro a 27 novembro de 2012, na Galeria Cezar Moraes Leite, no Campus Universitário da Universidade Federal do Pará. A mostra foi possível pela parceria firmada entre Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará e Galeria Elf, sob a coordenação do Professor Dr. Edison Farias.

Fotografia 1 – Covite da Exposição.



Design E. Farias

Fonte: Portfólio do Grupo de Pesquisa CHAA/FAV/ICA/UFGA.

Fotografia 2 – Estudantes de escola ribeirinha em Belém PA.



Fotografia de E. Farias

Fonte: Portfólio do Grupo de Pesquisa CHAA/FAV/ICA/UFGA.



Fotografia 3 – Estudantes de escola ribeirinha na Exposição Pedro Morbach – O desenhador das águas, Campus UFPA.



Fotografia de E. Farias

Fonte: Portfólio do Grupo de Pesquisa CHAA/FAV/ICA/UFPA.

Pedro Morbach foi um artista paraense, nascido em Marabá no ano de 1936 e filho de Augusto Morbach (ilustrador goiano). Desde cedo, envolveu-se com o encantamento do pai pela cultura amazônica, em especial, aquelas ligadas aos contos e mitos populares. Pedro faleceu em 2012 em decorrência de um infarto, e deixou um rico acervo de obras em Marabá onde sua influência artística foi mais acentuada.

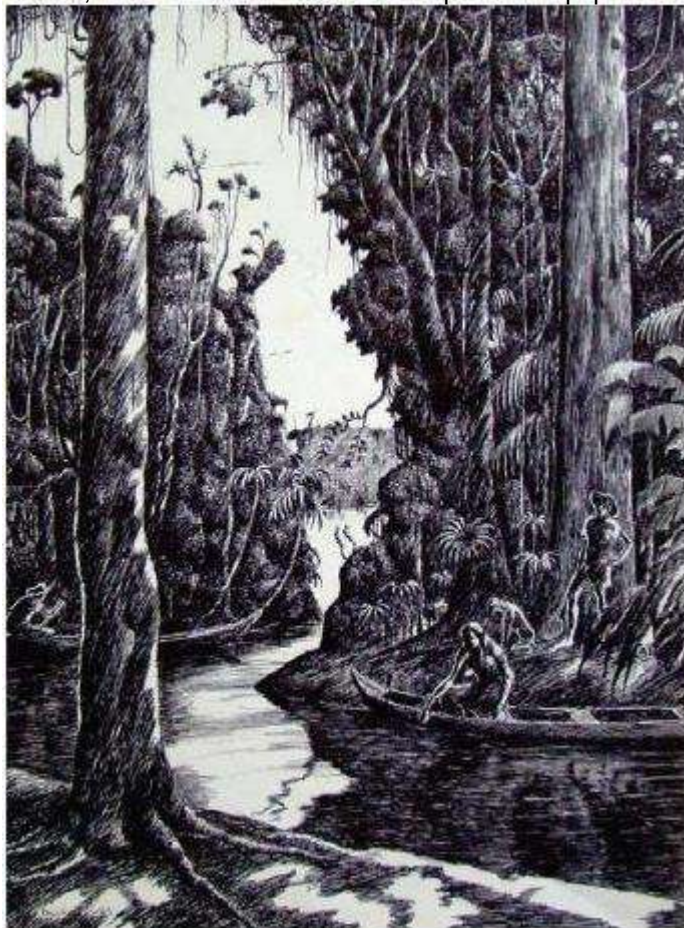
Fotografia 4– A visita a Galeria de Arte, com a.



Fotografia de E. Farias

Fonte: Portfólio do Grupo de Pesquisa CHAA/FAV/ICA/UFPA.

Fotografia 5 – MORBACH,P. “A boca do Sororozinho”. Naquim sobre papel canson, 50 x 25, 1999.



Fotografia de E. Farias

Fonte: Acervo Galeria Elf, Belém, PA.

A exposição surgiu como um dos resultados dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa “Crítica e Historiografia da Arte na Amazônia”, que acolhe alunos do curso de Artes Visuais, Museologia e Tecnologia em Produção Multimídia (ICA – FAV/UFGA).

Durante o período da exposição organizou-se uma visita orientada para uma turma de crianças da escola da Ilha do Combu, que fica em frente ao Campus Universitário, do outro do Rio Guamá. As imagens dos desenhos em nanquim, de Pedro Morbach, retratavam paisagens e costumes das margens dos rios e do povo ribeirinho do sul do Pará. Logo se pensou que seria oportuno que as crianças, tivessem contato com aquelas obras que representavam o ambiente semelhante ao que as mesmas viviam. A experiência foi muito proveitosa para ambas as partes, visitantes, estagiários, bolsista e professores.

Uma oficina de quatro horas, com intervalo, após a visita à Galeria, foi levada a efeito no Atelier de Arte da UFGA. Os resultados gráficos e as expressões verbalizadas dos petizes suscitaram a necessidade de se desenvolver um produto multimídia para o ensino e arte com base nas obras de Pedro Morbach e, por extensão, focalizando as artes visuais no Pará, com a finalidade de serem utilizados em sala de aula da rede de ensino público e privado assim como em oficinas em espaços culturais.

A oficina teve como principal aspecto norteador, a vida do artista e as vivências regionais que por ele experimentadas. Posteriormente os alunos foram instruídos sobre

os rudimentos da técnica de pintura em nanquim, sobre papel, para que os mesmos pudessem desenvolver suas próprias ilustrações, conforme os aspectos geográficos e de vivência em suas respectivas regiões de moradia.

Fotografia 6 – A oficina desenvolvidas no Atelier.



Fotografia de Edberto Negrão Jr.  
Fonte: Portfólio do Grupo de Pesquisa CHAA/FAV/ICAUFPA.

Fotografia 7 – A oficina desenvolvidas no Atelier.



Fotografia de Edberto Negrão Jr.  
Fonte: Portfólio do Grupo de Pesquisa CHAA/FAV/ICAUFPA.

### 3. Objetos de Aprendizagem

Os Objetos de Aprendizagem podem ser definidos como instrumentos que tem o intuito de melhorar a relação e interação do ensino entre o educador ou professor e o aluno ou aprendiz. Segundo Muzio (in SOUZA, 2005) os OAs são como pedaço de

informação reutilizável que não depende de mídia, definindo-os como objetos de comunicação instrucionais; técnicas de auxílios educacionais referentes a mapas, gráficos e até mesmo chegando a tecnologia da informação com as demonstrações de áudio e vídeo e interatividade por simulações, a estes exemplos, acrescentam-se games, cd-roms, sites, quizzes, adicionados de vídeo-aulas, podcasts, etc. Um OA bem estruturado deve conter objetivos bem claros, conteúdo instrucional, prática e feedback, fora que ele não deve depender do orientador ou professor para ter seu conteúdo ministrado.

Com o advento das mídias digitais, os OAs ganharam criatividade, interatividade e possibilidades quase infinitas, podendo tornarem-se ambientes colaborativos de aprendizagem, visto exemplos de sistemas integrados como a plataforma MOODLE<sup>1</sup> amplamente divulgada em instituições de ensino e a plataforma SIGAA, adotada pela Universidade Federal do Pará.

Os objetivos correspondem à transmissão do que será visto ou aprendido com o intuito do melhor aproveitamento do aluno quanto ao seu aprendizado referente ao conteúdo estudado no objeto. Conteúdo Instrucional, refere-se a apresentação das instruções para auxiliar os alunos a atingir seus objetivos afins. A prática de *feedback* é a necessidade do aluno em verificar seu desempenho após o estudo e utilização do objeto refletindo a satisfação para com o aprendizado e expectativas esperadas.

De um modo geral, a utilização dos Objetos de Aprendizagem corresponde aos vídeos, sons, textos e simulações que são elementos que integram uma Ferramenta de Comunicação Instruidora, deixando de ser simples “tecnologia” para ser um objeto necessário na formação do conhecimento principalmente por caráter de instigação e necessidade de sua reutilização.

#### 4 Desenvolvimento

Após a sistematização de todo o material e a experiência gerados nas atividades, juntamente com as obras expostas do artista citado, uma massa crítica foi se formando e acabou gerando a proposta de criação de um sub-projeto que caracteriza-se como um produto multimídia relacionado ao ensino e aprendizado da arte paraense para a escola.

As fases de desenvolvimento do produto multimídia passaram primeiramente pela roteirização, seguindo o método apresentado por Vicente Gosciola (GOSCIOLA, 2003), para poder estabelecer uma hierarquia de dados sobre o artista pesquisado, seguido de desenho de interface, onde se estabeleceu uma leitura visual desta hierarquia (imagens 8, 9 e 10), levando em consideração critérios de usabilidade para facilitar a navegação ante aos dados revelados na pesquisa.

O trabalho de pesquisa-ação e experimental está em andamento e debruça-se, portanto, sobre um produto multimídia que segue uma perspectiva didático-pedagógica elaborada seguindo um planejamento integrado ao processo de aprendizagem voltado à criação e desenvolvimento do pensar e fazer artístico para crianças, levando em consideração os aspectos regionais de cada um.

---

<sup>1</sup> Sistema de código aberto, customizável para as mais variadas necessidades, hospedado em um servidor para acesso através da internet. O sistema proporciona distribuição de conteúdo em variados tipos de formato de arquivo, inclusive em vídeo, assim como ferramentas para avaliação, organização de notas e comentários.

O aprendizado baseado na autonomia do indivíduo com as novas tecnologias pode fomentar no público alvo, um pensamento crítico sobre as diversas formas de construção do conhecimento, e neste caso do pensar e fazer artístico, com enfoque nas características socioculturais da Região Amazônica.

Os educandos podem utilizar as tecnologias educativas como um novo espaço de possibilidades a ser explorado dentro de um contexto educativo pré-estruturado. Enquanto brincam, têm acesso à História da Arte no Pará, à possibilidade de construção de outras narrativas, ao exercício da crítica em arte e seu fazer e até mesmo ao exercício do drama, tudo isso dentro de um processo de degustação e experimentação antes de seu publicado e divulgado para o grande público.

A plataforma, deverá possuir as obras de Pedro Morbach digitalizadas, de forma que possam ser manipuladas e editadas em programas de edição e manipulação de imagens (Adobe Photoshop™). Posteriormente, recortes se farão, separando os elementos constituintes de cada obra (fauna, flora, barcos, ribeirinhos, elementos arquitetônicos, etc) e dispostos em uma página (programação web), para serem organizados ou plotados pelos educandos, para que os mesmos componham suas obras utilizando como recursos de construção, os próprios elementos que compõem os trabalhos do artista.

Ao final, os educandos deverão comparar as respectivas composições, criações digitais, com os trabalhos de Pedro Morbach, em imagens que representam os originais e, na sequência, relacionar aspectos como, composição, estética, desconstrução e reconstrução, e outros aspectos técnicos da arte ilustrativa e do processo educativo em arte.

Imagem 8 – Interface do produto multimídia Reinaldo Guimarães.



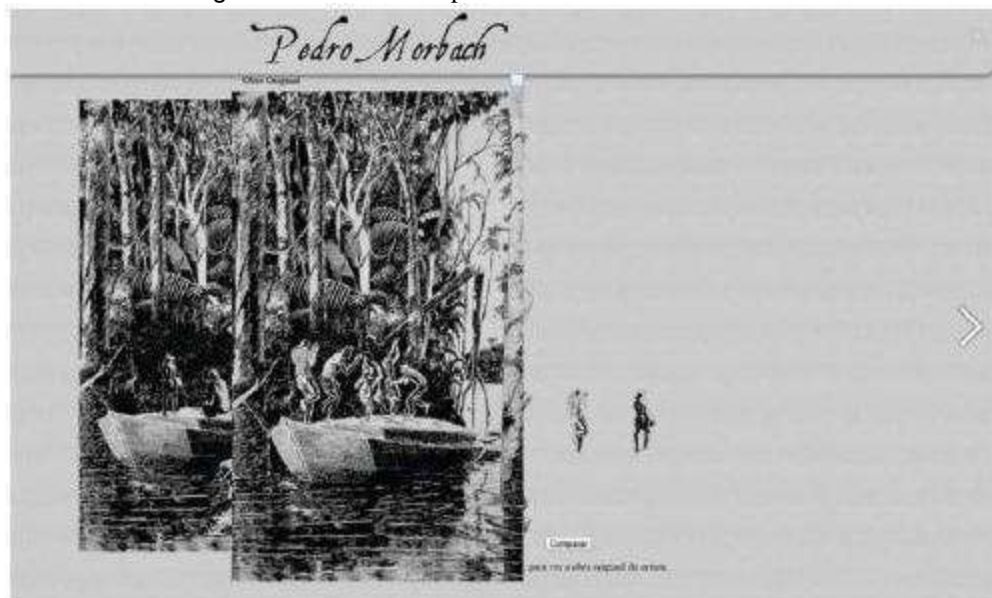
Print de Design gráfico digital de Reinaldo Guimarães  
Fonte: Portfólio do Grupo de Pesquisa CHAA/FAV/ICA/UFPa.

Imagem 9 – Interface do produto multimídia Reinaldo Guimarães.



Print de Design gráfico digital de Reinaldo Guimarães  
Fonte: Portfólio do Grupo de Pesquisa CHAA/FAV/ICA/UFGA.

Imagem 10 – Interface do produto multimídia Reinaldo Guimarães.



Print de Design gráfico digital de Reinaldo Guimarães  
Fonte: Portfólio do Grupo de Pesquisa CHAA/FAV/ICA/UFGA.

## 5 Considerações Finais:

Na qualidade de bolsista de iniciação científica, discente de um curso Tecnológico Superior em Produção Multimídia e na experiência de acompanhar o processo educativo em arte, descobri novos horizontes para a aplicabilidade do conhecimento adquirido no

curso. A convivência com as crianças e discentes do Curso de Licenciatura em Artes se configurou em novos aprendizados.

Descortinou-nos o mundo da prática da arte, sua história e seu ensino, especialmente no que tange à observação, coleta, tratamento e produção multimídia de um produto que contribuirá para a construção da cidadania no âmbito da cultura do Estado do Pará.

Significou entrar em contato com parte da obra (vinte e cinco desenhos) Pedro Morbach, que teve no pai goiano, Augusto Morbach, também artista, a fonte de inspiração, uma vez que vivenciou durante a infância a ilustração a bico de pena e pincéis sobre o papel, na cidade do sul do Pará, Marabá; significou descobrir a riqueza da experiência de vida de Pedro Morbach, nascido em 1936, que desde a tenra idade se envolveu pelo encantamento do pai com a cultura amazônica, especialmente aquela ligada aos contos populares e aos mitos, que lhe chegaram aos olhos e ouvidos por meio da literatura, dos contos de tradição oral e pela imagem grafada, na medida em que respirou o clima emanado do trabalho de arte paterno que o fez descobrir-se artista, desenhador.

Nos desenhos expostos, na mostra citada, pudemos perceber a onipresença da água e que não era fora de propósito a escolha do local para a exposição - uma galeria situada à beira do Rio Guamá.

De fato, aquela mostra levada a efeito na Galeria de Artes do Campus Universitário Prof. José da Silveira Neto, da UFPA, com os recortes visuais narrativos de Morbach, ecoou feito uma rima com os muitos furos e recantos e vidas das ilhas do outro lado do Rio Guamá, muito embora os desenhos expostos se referissem à região de Marabá em seus rios Tocantins, Tauarizinho, Vermelho, Sororozinho.

Acompanhar a descobertas dos petizes e dos outros visitantes da exposição, quanto ao *chiaroscuro*, as diversas e ricas modalidades de luz possibilitadas pela modelagem dos corpos, pela densidade das matas, pela tridimensionalidade dos objetos náuticos ou arquitetônico e, as atividades das crianças em brincar com a técnica do nanquim e toda a beleza expressiva e força política contida nas imagem construídas de Morbach e presentes imagem do entorno, explorada pelos pequenos aprendizes vindos de uma unidade de ensino situada numa das ilhas próximas à cidade de Belém, justificou todo trabalho de pesquisa e de design desenvolvido até então, enquanto estagiário e bolsista PIBIC.

As considerações e relatos que fizemos ao longo deste artigo apenas dão conta de um projeto multimídia piloto que tem a vocação de desdobrar-se em outras ações e produtos que serão definidos e determinados no contato e degustação gerados numa relação participativa entre agentes da cultura local e discentes e docentes da rede de ensino público e universidade, de acordo com os objetivos do Grupo de Pesquisa Crítica e Historiografia da Arte na Amazônia.

Dessa forma, este seminal trabalho ora relatado, certamente, será o primeiro de uma série de outros ambientes eletrônicos, seminários e oportunidades de exercício da iniciação científica tanto em arte como em produção multimídia, etapas e objetos que poderão dar conta da cultura visual produzida no norte do Brasil, seja aquela erudita ou popular, do presente ou do passado recente, contanto que as respectivas temáticas, obras (produção simbólica, conforme o que defende a teoria cancliniana) e produtores representem motes para a construção da cidadania em sua completez vinculada ao contexto, no ensino paraense.

Em adição, podemos referir-nos ao projeto como uma iniciativa pioneira no sentido periferia/centro, em que sujeitos da cultura amazônica escolham e produzam conhecimento, na área das artes visuais, a partir da respectiva cultura (considerando, a vocação multicultural da região), para próprio campo cultural. Enfim, participar da construção de um legado para as crianças e adolescentes paraenses e, quem sabe brasileiras, dessa envergadura, é o que de melhor se pode tirar de proveito no período de vigência da iniciação científica.

#### Referências:

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas – Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

CUNHA, Ivan Barbosa da. Relatório e Parecer Prévio das Contas Anuais do Estado do Pará 2009. Belém, TCE/PA, 2010.

ÉVORA, Yolanda Dora Martinez; SEIXAS, Carlos Alberto; MELO, Márcia Regina A. Costa; BERNARDES, Andréa. **O Uso da Tecnologia Interativa no Ensino de Administração Aplicada à Enfermagem**. São Paulo. Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Informática em Enfermagem. Disponível em: <[www.sbis.org.br/cbis11/arquivos/979.pdf](http://www.sbis.org.br/cbis11/arquivos/979.pdf)> Acesso em: 22 de junho de 2013.

GOMES, Aline Verônica de Oliveira; SANTIAGO, Luiz Carlos; **Multimídia interativa em enfermagem: uma tecnologia para o ensino e aprendizagem em semiologia**. Revista Gaúcha de Enfermagem. Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/article/download/5283/3003>> Acesso em: 22 de setembro de 2013.

GREENE, M. (1979) **Tecahing: the questio of personal reality**. In: A. liberman & L. Miller (Eds.), *Staff development: New demands, new realities, new perspectives* (ppp. 23-35). New York: Teachers College, Columbia University.

GOSCIOLA, Vicente. **Roteiro para as Novas Mídias: Do cinema as mídias interativas**. SENAC: São Paulo, 2008.

MOKARZEL, M. (Coord.). **Rios de terras e águas: Navegar é preciso**. Belém: UNAMA, 2009.

SANDHOLTZ, J. H. ET all. **Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SOUSA, Valmi Delfino de; BARROS, Alba Lucia Botura Leite de. **O ensino do exame físico em escolas de graduação em enfermagem do município de São Paulo**. Rev.



Latino-Am. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v6n3/13887.pdf>> Acesso em: 22 de março de 2014.

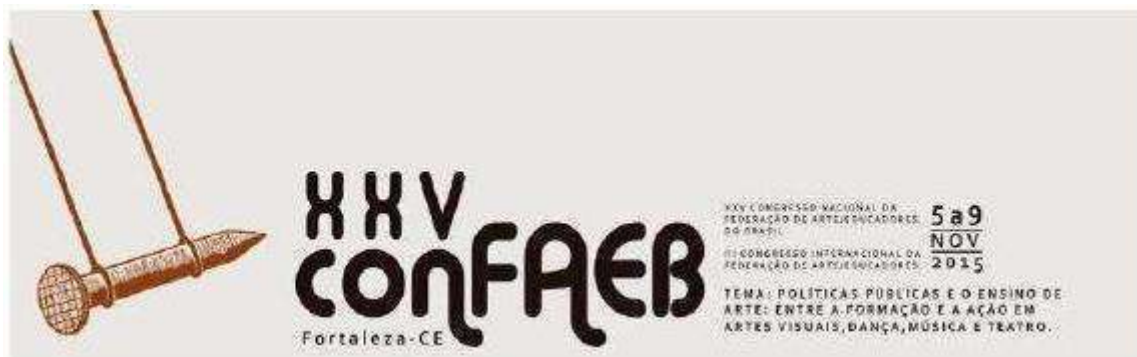
SOUZA, Antônio Carlos dos Santos. **Objetos de Aprendizagem Colaborativos**. Faculdade Visconde de Cairu. CEFET - BA. Salvador, Bahia, 2005.

#### **Reinaldo Guimarães**

Tecnólogo em Produção Multimídia (UFPA). Ex-bolsista PIBIC, atualmente estagia no Laboratório Incubadora de Linguagens Digitais da FAV/ICA/UFPA e está matriculado no Curso de Enfermagem da UNAMA  
<http://lattes.cnpq.br/9242462692880273>

#### **Edison Farias**

Professor Associado III FAV/ICA/UFPA. Doutor em Artes (ECA/USP), orientador PIBIC, Arquiteto, Artista Visual, Gravador e Designer gráfico e digital. Coordenado o Grupo de Pesquisa Crítica e Historiografia da Arte na Amazônia – CHAA, certificado pela instituição e cadastrado no CNPq. Pesquisador associado da ANPAP, em estágio pós-doutoral no PPTIDD/ PUC/SP.  
<http://lattes.cnpq.br/4500138216841766>



GT: Cultura visual e ensino/aprendizagem em artes visuais

Eixo Temático: Artes Visuais

## A EDUCAÇÃO PELAS ARTES: A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICO-ARTÍSTICA NA UNIVERSIDADE

Jo A-mi (Unilab, Ceará, Brasil)

### RESUMO:

*A proposta deste trabalho é apresentar e problematizar acerca das artes como ferramentas pedagógicas em vivências estéticas construídas na universidade. De modo específico, descreverei alguns momentos compartilhados na universidade por meio de oficinas individualmente ministradas e experimentações de um grupo de pesquisa em estudos interartes. Para tal demonstração, refletirei sobre experiências artísticas diversas (tais como: oficinas, instalações, visitas culturais) no processo de construção do conhecimento na academia.*

**Palavras-chave:** linguagens; artes; educação.

## EDUCATION FOR THE ARTS: THE EDUCATIONAL -ARTISTIC EXPERIENCE IN UNIVERSITY

### ABSTRACT:

*The proposition of this paper is to present and discuss about the arts as teaching tools in aesthetic experiences built at the university. Specifically, I describe some moments shared in the university through individually taught workshops and trials of a research group in interart studies. For this demonstration, I'll reflex about diverse artistic experiences (such as: workshops, facilities, cultural visitations) in the knowledge construction process at the university.*

**Key words:** languages; arts; education.

A universidade é um espaço de construção do conhecimento - ou pelo menos deveria ser. E de que conhecimento estamos falando? Qualquer conhecimento? Existe um conhecimento qualquer? As palavras podem ludibriar o equilíbrio, especialmente o equilíbrio racionalizante. A meu ver, não há conhecimento consistente que prescindia dos diversos saberes – inclusive os do “senso comum”. A

ciência que fazemos na universidade não é uma ciência neutra – e isto todos nós já sabemos -, mas gerada na construção e na desconstrução, no aprendizado contínuo; como nos lembra Pedro Demo (2011), a ciência vive de argumentos e seus argumentos são um contínuo processo do devir. É mesmo o princípio socrático da sabedoria que nos ensina a conhecer, não a definir – aliás, a definição é muito perigosa porque limita a imaginação e a inteligência. Infelizmente, grande parte dos(as) nossos(as) alunos(as) sai da universidade com amplo conhecimento definidor, cheios(as) de teorias e fórmulas na cabeça. “Onde aplicá-las?” Eles e elas se perguntam. E é difícil compreender mesmo, porque esses(as) alunos(as) se formaram no longo caminho da dêixis burocrática. Um aprendizado ilustre das performances acadêmicas: mil cursos ali, mil títulos acolá. Maravilha! Para que mesmo? Se a educação não serve para mudar as pessoas, para vivenciar humanidades, de que ela serve? Para instituir números positivos e angariar verbas promíscuas junto ao FMI e BNDES?

Não consigo pensar a educação desta forma. A educação, em amplas instâncias, é um espaço de transformação social. Esta transformação social é dada pela via do conhecimento. E conhecimento não é feito apenas de respostas e conceitos – pode-se mesmo dizer que respostas e conceitos são apenas sintomas do processo. O conhecimento é a viagem de transição entre o que tínhamos antes e o que virá no abrir da caixa - não exatamente a de Pandora, apesar das dificuldades e da esperança que traz -, de algo que está além e que nos envolve nas veredas da curiosidade e da descoberta através de amplos espectros da linguagem. Relembro, aqui, as palavras de Rubem Alves inspiradas em Wittgenstein:

Educação é o processo pelo qual aprendemos uma forma de humanidade. E ele é mediado pela linguagem. Aprender o mundo humano é aprender uma linguagem, porque os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo (ALVES, 1980, p.52).

Ora, um(a) cientista deve ser alguém muito curioso(a) que acessa muitas linguagens; que deveria estar cheio(a) de vontade de aprender. Deveria! Mas há cientistas que estão cheios(as) de respostas e se perderam no castigo dos deuses ao amarrarem sua ciência à pedra de Sísifo - repetindo dia a dia a soturna ingerência de seu saber.

E se conseguíssemos unir maneiras de elaborar o conhecimento acadêmico, e, depois de elaborá-lo, cultivássemos no tempo sua mutação em linguagem criadora e criativa?! Penso que as artes podem ser esse lugar-do-saber, adubo, campo fértil para muitas paragens. Enumeremos três instâncias:

a) **Autonomia:** há pouco tempo atrás ouvi um professor falar que nossas universidades precisam produzir pensadores. “Não precisamos mais de repetidores”, afirmou o colega. Concordo. Mas que tipo de universidade produz pensadores? A visão mecânico-cartesiana presente nas instituições de ensino superior, de modo geral, não nos oferece muitas soluções. O(a) aluno(a) lê o texto, fala o que o(a) professor(a) quer ouvir, responde a prova com as respostas que o(a) professor(a) permite, e é aprovado(a). Eis uma rotina comum nos bancos acadêmicos. Pensar exige salto e ousadia, e as artes podem ser um importante aliado no processo de ressignificação do saber:

Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2012, p.19).

Nesse ínterim, retórica e poética se tornam fatores substanciais no campo das artes - como refere Gilberto Mendonça Teles (1976) sobre a Literatura, mas que vale também para todas as expressões criativas. Sem a retórica, que é o discurso veiculado na construção do objeto ou trabalho artístico, não há constituição-arte do objeto. Apenas objeto ou trabalho colorido. A poética, outro viés da moeda, é a proposta desenhada na alma da palavra, ou no seio das cores, das argilas ou de qualquer material e forma, que destitui o lugar-comum. O(a) estudante, quando une retórica e poética, ao construir o conhecimento acadêmico pela via da expressão artística, desreifica-se, desvela a luz da caverna;

b) **Autoria:** quando o(a) aluno(a) desmistifica a linha de tensão entre o fazer-saber e o saber-fazer do conhecimento acadêmico em relação dialogante com as expressões artísticas, torna-se autor(a). Temos, então, o(a) pensador(a) de que falou meu colega. E uma das primeiras formas de diminuir a tensão (embora tenhamos na tensão um elemento importante no processo de mensuração do ato artístico e pedagógico) é mostrar para o(a) aluno(a) um dos maiores ganhos da arte

contemporânea: a democratização do expressar-se artisticamente. A desrealização iniciada pelos impressionistas do século XIX, o cubismo de multiohres de Picasso, o abstracionismo, arte geométrica, minimalismo, arte conceitual e tantas outras expressões pós-impressionismo, permitiram que o(a) artista ganhasse a liberdade que já tentara ansiosamente conquistar (o Rembrandt da última fase que o diga!). A desrealização, que é antes de tudo um grito da imaginação que não quer só a coerência do plausível, recria possibilidades. Vamos a um contexto de sala de aula? Estou a discutir com meu(minha) aluno(a) o conceito de belo. E pode ser o belo na Filosofia, na Literatura, na História, e assim por diante. Belo, para os gregos, é diferente de “belo” para os medievais, e, mais ainda, do que chamamos de “belo” na contemporaneidade. Como posso resolver essa equação? O que geralmente se faz é trabalhar com conceitos e imagens. Então eu falo do belo na Renascença e mostro o quadro de Botticelli ou o “David” de Michelangelo. Isto é importante. Mas se introduzíssemos em sala de aula a discussão sobre o belo na Antiguidade Clássica poderíamos, provavelmente, falar do corpo e a arte da escultura a partir do olhar da biologia e do belo (do que é constituição anatômica); da literatura e do belo (nas representações da cantadeira derrotada por Édipo: a esfinge é bela; mas é feia, também, por sua maldade?); da filosofia e do belo (subjungando a premissa horaciana do equilíbrio no belo, ao ligar uma cabeça humana a um pescoço de cavalo, com penas que formassem, ao final, um peixe preto). Esses poucos exemplos podem virar matéria de discussão, e “discussão séria” – como falava um antigo professor meu entre fichas amareladas.

c) **Reflexividade criativa:** numa Semana Universitária propus uma oficina intitulada *Conto e imagens de palavras: linguagens pictóricas*, cujo objetivo foi discutir no gênero literário “conto” o papel interpretativo do leitor no processo das lacunas deixadas pelo autor. Ao invés de escrevermos sobre a função do narrador, do tempo, do espaço e da temática da narrativa, desenhamos. Após a leitura de dois contos (“Missa do Galo”, de Machado de Assis; e “Boi Boiada”, de Vilma Arêas), e da discussão técnica a que comumente submetemos o olhar do leitor-modelo (para usarmos uma expressão de Umberto Eco), solicitei aos (às) participantes que representassem um dos contos (de livre escolha) através de imagens. Todos os quatro grupos escolheram, livremente, o conto “Boi Boiada”. Perguntei o motivo e as resposta vieram uníssonas: as lacunas do texto contemporâneo. Os(as) leitores (as) se sentiram mais livres para preencherem essas lacunas e reconstruírem as vagas

de imagens ou das imagens vagas; de suas interpretações, criaram-se textos visuais a partir do texto escrito. Foram utilizados tinta guache, papel ofício, pincel, tesoura, colagem com papel-jornal. Abaixo, apresentarei uma mostra da variedade de olhares (dois exemplares de cada equipe):

Equipe 01 -



Equipe 02 -



Equipe 03 -



Equipe 04 –



O que pudemos ver nessa mostra da oficina foram possibilidades de leitura de um mesmo trabalho. O meio e a forma foram cadenciados em veículos diferentes: da literatura para a pintura. Para além da apreensão de conceitos característicos do processo de ensino-aprendizagem, cada participante pôde não só compreender a retórica do texto-base, mas (re)construir sua poética. Preencher suas lacunas num processo que está longe de ser passivo. Cada um(a) cruzou a ponte que separava a reflexão da criatividade. Com autonomia para elaborar a constituição de uma técnica (pintura e colagem), tornaram-se autores e autoras de uma-outra-obra – que já não é mais o conto de Vilma Arêas.

#### **1. A proposta do Grupo de pesquisas e estudos interartes:**

Venho trabalhando com a proposta de realizar pesquisas e experimentações em estudos interartes. Logo que cheguei à universidade, fiz uma proposta para a Pró-Reitoria de Extensão da criação de um espaço, um ateliê, em que estudantes, professores(as) e funcionários(as) da instituição pudessem circular livremente no terreno da criação: um laboratório de ideias, de experimentos, de trabalhos, enfim, lugar de construção de saberes. Entretanto, a ideia esbarrou nas limitações da infraestrutura: sem espaço físico e verba para materiais específicos, fui orientada a iniciar o processo de forma mais localizada. Então, comecei a anunciar a proposta de um grupo de pesquisa e estudos interartes nas salas em que ministrava aula.

Convidei discentes, professores(as) e funcionários(as): o grupo teve uma aderência substancial de alunos(as), inicialmente, e, depois, de alguns professores(as).

O desejo de construir um espaço de expressão artística na/a partir da universidade começou a se realizar em reuniões presenciais quinzenais, que foram auxiliadas por um acompanhamento virtual através de um grupo criado em site de buscas. Pelo grupo virtual passamos a nos comunicar e compartilhar atividades cotidianas (com fins de “sensibilização artística”, em que os(as) participantes são desafiados(as) em exercícios de educação e criação artísticas) que, pouco a pouco, foram desvelando algumas barreiras. E quais foram/são essas barreiras? Falarei de duas: uma das que primeiro se apresentaram foi a 1) timidez-medo. Os(as) alunos(as), assim como a maioria das pessoas com quem trabalhei em oficinas pedagógicas de produção textual, têm receio, medo de se expressarem com qualquer ferramenta artística. Rege-se aqui um princípio que é muito comum no imaginário social: arte é para poucos. “Eu não sou artista, professora”, “eu não sei interpretar arte”, são duas frases que ouço muito quando entrego pincel, tinta guache e papel para a realização de algum exercício; ou mesmo quando mostro um quadro e os(as) participantes são solicitados a dizerem o que a imagem quer nos trazer. Pergunto: será que precisa ser assim? Uma obra de arte, em todas as suas manifestações, precisa passar sempre pelos óculos das autoridades (críticos(as), professores(as), artistas profissionais, marchands, instituições)? Eu não posso ler Machado de Assis e dizer o que eu compreendi? Eu realmente não tenho essa liberdade? São algumas questões que comumente exponho. Ora, as instituições e demais autoridades no campo das artes têm o papel fundamental de acrescentar ao nosso conhecimento prévio, intuitivo, sensorial, outros olhares (de um ver mais profundo, rebuscado, orientado) – que podem ser ou não considerados pelos(as) receptores(as) de arte.

A segunda barreira a ser ultrapassada – e que está muito presente em nossa experiência – é o 2) automatismo. Para criar é preciso saber olhar, constituir-se além do que está aparentemente posto. Isto também é pensar, não? É sentir. Pensamento e sentimento podem se separar? Há uma pedra no meio do caminho, “no meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho, tinha uma pedra” (ANDRADE, 2013). Que pedra é esta? Quando eu passo pelo meio do caminho e só vejo a pedra sendo mineral sólido, estou automatizado(a). Tornei-me máquina humana, respondendo à medida em que sou acionada. Comando Ctrl+C: e



não comando! As palavras tornam-se arremedos de informações soltas, rumações; as imagens, as pessoas que passam pelas ruas, os jardins, as calçadas, o arrebol no céu: rumações. Mastigo, mastigo e jogo fora. Quando estou automatizado(a) não vejo por que o cotidiano me pareceria ser diferente das obrigações profissionais e das relações “práticas” do dia a dia. Rilke escreveu nas “Cartas a um jovem poeta” e disse: “se o cotidiano lhe parece pobre, não o acuse: acuse-se a si próprio de não ser muito poeta para extrair as suas riquezas”. Isto é não-automatismo. E é isto que as artes podem fazer com o conhecimento acadêmico: liberar suas artérias de toda gordura que impede passagens; podem auxiliar cada aluno(a) em sua jornada de conhecimentos teórico-práticos, técnicos, a subirem na ponta do pelo do coelho, com um diploma na mão (GAARDER, 1995).

O referido grupo de pesquisa e estudos interartes é uma proposta de ultrapassagem das barreiras que faz concretizar algo que já venho testando ao longo das experiências com arte-educação: os(as) alunos(as) querem dizer mais, querem fazer mais. Eles e elas estão ali de espíritos abertos, livres. Um(a) sabe observar bem – então, quem sabe, pode desenvolver a escrita, a fotografia; outro(a) sabe desenhar e, com novas técnicas, poderia aprimorar a qualidade de seu desenho. O certo é que todos(as) querem dizer algo, querem fazer algo. Muitos(as) estão cansados(as) da educação bancária, do regrismo-não-pedagógico da sala de aula (dos seminários e avaliações escritas realizados com função punitiva). Querem mais que isso. Assim, experiências pedagógico-artísticas (grupais e/ou individuais) podem criar espaços de reconstrução da educação porque não impede a criatividade e a coletividade criativa.

### **1.1 – Um festival cultural e a participação do Grupo de pesquisa e estudos interartes:**

Em janeiro de 2015 participamos de um festival de Arte e Cultura que, comumente, acontece na universidade. Este evento, que subsidia a proposta institucional de construir uma universidade-dormitório, ou seja, que faz vivenciar a academia nos doze meses do ano, deu ao Grupo a oportunidade de experimentar-se artisticamente. Criamos uma instalação intitulada “Memórias de infância” cuja proposta consistia em apresentar objetos, palavras, vídeos e imagens que reconstruíssem nossas memórias de infância. A temática da infância surgiu a partir da nossa própria condição de grupo formado por pessoas de diferentes nacionalidades entrosadas em poucos meses de convivência. A infância-identidade,

aquilo que nos constituiu enquanto pessoas, passava à infância-símbolo das nossas origens institucionais.

Com essas ideias, desenvolvemos um projeto de instalação de objetos que fizeram parte de nossas infâncias e que foram reconstruídos de nossas memórias - alguns fabricados pelos próprios participantes da exposição. De maneira proposital, procuramos respeitar a matéria-prima em que os objetos artísticos foram construídos, determinando assim uma ritualística pueril de apresentação da obra produzida em caixas, papelões, madeiras, elásticos e tudo o que tínhamos ao dispor – além de brinquedos guardados desde a infância por alguns(mas) dos(as) participantes. Abaixo, duas fotos do que apresentamos:

Foto 1 -



Foto 2 -



O festival cultural representou, assim, uma oportunidade para levarmos às comunidades circunvizinhas o teor da proposta pedagógica do Grupo, bem como formamos um primeiro elo de experimentações artísticas - que começa na universidade, mas, definitivamente, não deve limitar-se a ela: daí a importância de conhecer o mundo em suas variadas experiências artístico-culturais fora da universidade.

## 1.2 – Visitações e intervenções culturais:

O(a) educador(a) pode utilizar diversos recursos pedagógicos no processo de apreensão de mundo constituído em diálogo com os conhecimentos e saberes apr(e)endidos na academia. Destacarei, a seguir, dois tipos: as intervenções na comunidade e as visitas culturais. 1) As intervenções na comunidade ratificam o que há pouco destaquei, ou seja, a importância do diálogo constante que a universidade deve promover junto aos territórios em que mantém diálogo constituído. Esse diálogo pode se dar de diversas maneiras (projetos de extensão multidisciplinares, participação nos planos de gestão municipal, parcerias com associações, escolas e instituições da sociedade civil, promoção de atitudes didáticas localizadas etc.). No caso do Grupo, escolhemos traçar um plano poético para a cidade em que está localizada a universidade em questão. Saímos às ruas com máquinas fotográficas e celulares para registrar imagens poéticas da cidade, tentando enxergá-la com olhos de poetas. Depois, inspirados(as) nas imagens, construímos versos a serem reproduzidos em fotografias por alguns lugares do município. A experiência foi muito rica: curiosos paravam no meio da rua para ver o que estava acontecendo, outros mal conseguiam aguardar que pegassemos as fotos (pois logo se entremevam pelo grupo para “verem melhor” as imagens e as palavras). Uma senhora idosa, inclusive, parou em frente à parede com as fotos e, depois de observar bem tudo o que havia sido exposto, disse: “gostei, mas vocês esqueceram de colocar um R nesta palavra aqui”. Ao recompormos à cena o distraído “R”, compreendemos que a partir daquele ponto começávamos a tecer um diálogo estético-social com a cidade. Nossa identidade, na gênese de sua formação, começava a dar os primeiros passos.

Outro recurso que pode ser bastante utilizado no processo de formação escolar pelas artes é o da 2) visita dirigida às redes estéticas disponíveis. Parto do mesmo princípio que regeu as intervenções: os(as) educandos(as) precisam tocar, sentir, olhar o mundo com os próprios olhos. Foi assim que resolvi levar o Grupo a um espaço de exposição que tinha, naquele momento, uma instalação com quadros e esculturas da escola abstrata. O que esperar dessa experiência? Em geral, a arte figurativa, realista, tem uma receptividade muito grande do público em geral; eu diria, mesmo, uma ampla aceitação, isto porque, dentre outras coisas, a utilização rebuscada das técnicas (do desenho, da cor, da luz, da sombra) são logicamente palpáveis e compreensíveis. “Parece uma fotografia de tão real que é”:

é o discurso que comumente ouvimos; logo, toda realização do “real” é arte. Vivenciamos dois desafios: o primeiro foi de formação, pois nenhum participante do grupo havia passado por qualquer curso de história da arte e afins; o segundo desafio residia na expectativa: a grande maioria jamais havia frequentado uma exposição de quadros ou esculturas.

Fomos. A universidade nos colocou um ônibus à disposição – éramos cerca de trinta pessoas. Viajamos de uma cidade a outra, por cerca de setenta quilômetros. O primeiro registro dos alunos foi a estrutura do espaço visitado. Plantas, áreas de convivência enormes, esculturas ao ar livre: era uma realidade que já contrastava com o que tinham cotidianamente. Chegamos ao espaço de exposição e, auxiliados por uma guia, exploramos cada obra de arte exposta. Os alunos fotografaram, pousaram em frente às obras, discutiram, perguntaram, riram, inquietaram-se. Na mesma semana, em sala de aula, perguntei-lhes sobre a experiência: o estranhamento, diante das obras expostas teve um impacto positivo sobre os(as) frequentadores(as). De forma que insisti: “há uma unanimidade? Não há ninguém que tenha desgostado do que viu?” Dois ou três alunos(as) falaram em uníssono: “professora, eu não diria desgostar. Eu gostei. O que tive foi raiva, indignação por uma obra”. Um pequeno triângulo equilátero na parte superior de um quadro unicolor tornara-se o objeto da raiva e da indignação: “o que aquilo queria dizer”? – questionaram-se: eis os vestígios de uma experiência artística.

## **2. Considerações finais:**

A ideia de apresentar e teorizar sobre o processo de educação pelas artes na universidade está sedimentada num grande propósito: entender que a universidade é um espaço em que os diversos saberes devem dialogar. A academia, portanto, não é uma máquina de produção intelectual em série – como fomentam algumas agências de financiamento científico -, mas um espaço, um palco em que os diversos sujeitos sociais se encontram: um (entre)lugar para ensinar e para aprender. Não menos importante nesse processo, portanto, são as escolhas que fazemos para engendrar esses caminhos. Como estudiosa do campo das artes e letras tenho vivenciado e acolhido diversas experiências que se utilizam das faces artísticas como ferramentas didático-pedagógicas na reflexão, construção e produção de conhecimentos – inclusive científicos. Penso, por fim, que podemos fazer das artes importantes aliadas na construção e compartilhamento de saberes ao longo de todo o processo de nossa formação acadêmica (docente e discente).

Expresso-me melhor com Rilke: “para o criador nada é pobre, não há lugares mesquinhos e indiferentes”, mas possibilidades.

**Referências:**

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez Editora, 1980.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. p.13-27. In: BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEMO, Pedro. *Praticar ciência: metodologias do conhecimento científico*. São Paulo: Saraiva, 2011.

GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia*. 25ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RILKE, Rainer Maria. *Poemas e Cartas a um jovem poeta*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s/d.

TELES, Gilberto Mendonça. *Camões e a poesia brasileira*. 2ª Ed. São Paulo: Quíron, 1976.

**Jo A-mi**

Como escritora, publicou a ficção intitulada *Cor Adormecida* (2012). É coordenadora do ATELIÊ – grupo de pesquisas e estudos interartes, da UNILAB-CE, e, como educadora e artista visual, navega pela Literatura e linguagens artísticas contemporâneas (com ênfase em pintura). Participou de exposições e instalações coletivas com algumas de suas pinturas. E-mail: joami@unilab.edu.br; CV:<http://lattes.cnpq.br/0945228363295282>.



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Políticas Públicas nas Artes Visuais, Formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais

## A CONSTRUÇÃO DA POÉTICA DO EDUCADOR – TRAÇANDO CAMINHOS NA FORMAÇÃO AUTORAL NO PIBID

Adriana Silva de Oliveira (EAFEUSP, São Paulo, Brasil)  
Dália Rosenthal (ECAUSP, São Paulo, Brasil)  
Maria Claudia Milan Robazzi (EAFEUSP, São Paulo, Brasil)

### RESUMO:

*O presente artigo apresenta um percurso de formação de licenciandos em arte para a prática docente na educação básica, por meio de uma abordagem transdisciplinar. Este percurso é parte do Subprojeto de arte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-USP), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – CAPES. Por meio do relato reflexivo das ações realizadas a partir de 2013, evidenciamos a relação e os diálogos possíveis entre os processos criativos artísticos dos licenciandos universitários e a construção de suas práticas docentes com estudantes da educação básica no espaço escolar.*

**Palavras-chave:** Ensino de arte; Formação; Transcrição; Portfólio

## THE EDUCATOR'S CONSTRUCTION OF AN ARTISTIC PROCESS - CREATING TRENDS IN THE AUTHORAL FORMATION OF PIBID

### ABSTRACT:

*This article presents a licentiate training course in art for teaching practice, in basic education through a transdisciplinary approach. This course is part of an Art Subproject of the Institutional Program Initiation Grant to Teaching (PIBID-USP), funded by the Major Level Personnel Training Coordination - CAPES. Based on a reflective account of the actions performed in 2013, we noted the relationship, and possible dialogues occurring, between artistic creative process of university scholars, and their teaching practices with basic education's students at school.*

**Key words:** ArtEducation; Formation; Transcreation; Portfolio

## 1 Introdução

### *A Arte é uma forma de crescimento para a liberdade, um caminho de vida*

(OSTROWER, 1985)

Porque fazemos arte? Para que serve a arte? No limite, a arte não serve para nada, ela foge das relações utilitárias e mercadológicas da sociedade ocidental - é uma ação humana e humanizadora. Ferreira Gullar, (2005, p.28) escreve que a arte existe “para tornar o mundo mais belo, mais comovente e mais humano”. Essa possibilidade humana - de olhar para si e para o outro com outros olhos, mais poéticos, mais lúdicos, mais sensíveis – é encantadora.

É esse encantamento pela arte que une todas as vozes dos atores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-Arte/USP) evocadas neste texto. Vozes dos educadores em formação, que buscam trilhar seus primeiros passos exercendo a docência; dos professores supervisores, que acompanham esse trilhar; vozes da coordenação, que dá o contorno para que a jornada possa ser iniciada; dos pesquisadores, que investigam inúmeros aspectos dos processos que envolvem as ações artísticas.

O objetivo central do grupo PIBID/USP-Arte é a pesquisa de quais caminhos se pode percorrer para que os estudantes de educação básica também possam ser encantados pela arte. No trilhar desses caminhos, busca-se contruir uma postura e metodologias transdisciplinares, na medida em que a educação transdisciplinar se orienta “para o permanente encantamento, o encontro do lugar no mundo e a partilha” (Nicolescu apud Venturella, 2005 p.2).

O subprojeto de arte do PIBID/USP iniciou as suas atividades na Escola de Aplicação em 2013. É constituído por um coordenador, professora Dra Dália Rosenthal<sup>1</sup>; duas professoras de arte da educação básica<sup>2</sup>, Adriana Silva de Oliveira e Maria Claudia Milan Robazzi; 10 licenciandos dos diferentes departamentos da Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo e estudantes da educação básica compartilhando aprendizagens. Neste encontro, na indagação por avanços na qualidade das ações educativas no ensino de arte, está sendo construída uma experiência de docência e pesquisa. Foram concebidas práticas e reflexões sobre a formação docente e a possibilidade de desenvolvimento de uma educação de qualidade em arte.

Esse projeto tem, em seu horizonte, a transdisciplinaridade: uma formação e atuação dialógica, consciente e atenta dos licenciandos em arte, à complexidade de relações e sistemas envolvidos nos processos artísticos e educativos. Como mote, traz a superação do paradigma da transmissão professoral, no sentido da construção de uma práxis contemporânea na licenciatura em arte. Uma práxis que busca a criação conjunta de processos de formação artística, estética e cidadã.

No período entre 2013 e 2015, o grupo PIBID-Arte/USP se dedicou a refletir acerca de alguns questionamentos que mobilizaram seus integrantes: como a arte pode ser educadora na instituição escolar? Como planejar e proceder na condução de processos de aprendizagem em arte significativos para os envolvidos? Como registrar e constituir um corpo de conhecimento a partir dessas experiências na escola?

---

<sup>1</sup> CAP-ECA-USP

<sup>2</sup> Professoras da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP

Como estratégia de formação do grupo PIBID-Arte e sua introdução na instituição escolar, elegemos como ações iniciais para os licenciandos, a observação dos estudantes- nos intervalos, com foco na relação entre os jovens e entre eles e o espaço escolar. Esse primeiro momento teve como objetivo a escuta apurada da unidade escolar e de seus estudantes e foi uma forma de aproximação dos licenciandos com a realidade em que atuariam.

O desdobramento dessa primeira observação concretizou-se em uma intervenção artística realizada pelos licenciandos na escola, intitulada "Semana da Escuta", que consistiu na proposição de várias ações em espaços subutilizados da escola, com o objetivo do aprofundamento da escuta e da continuidade na aproximação com os estudantes da educação básica.

Essas escolhas metodológicas alicerçam-se nos princípios da docência transdisciplinar explicitados por Rosamaria de Medeiros Arnt (2007, p1):

reconhecer o mundo em que vivemos, permitindo a consciência do significado de fazer parte da sociedade/meio; abrir-se para o tempo de ser, buscando a reflexão atenta através das múltiplas dimensões humanas; acolher/reconhecer o outro – o sujeito da nossa ação docente, consciente de que é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo; criar um espaço de comunhão para a aprendizagem, consciente de que é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes.

Figuras 1 e 2 - Crianças interagem com a intervenção artística e os Bolsistas PIBID-arte realizam entrevistas



Fotografias de Dennis Bueno – Licenciando/bolsista do PIBID-Arte  
**Fonte: Portfólio dos pesquisadores.**

Da "Semana da Escuta" colhemos muitas informações a partir das quais organizamos dois tipos de ações principais para os bolsistas: projetos de parceria com os professores de arte da Escola de Aplicação nas aulas regulares e a proposição de cursos oferecidos no contraturno escolar, visando o enriquecimento das experiências com arte desenvolvidas na Escola de Aplicação.

Os projetos de parceria são destinados a licenciandos iniciantes no projeto, que nunca tiveram contato com a sala de aula, e preveem a elaboração de uma sequência didática para as aulas de arte da grade curricular. Após o período de observação de um grupo-classe específico, o licenciando pode pensar num ponto de intersecção entre o processo daquele grupo e sua própria poética artística, contribuindo para a ampliação do repertório artístico-cultural dos estudantes. Todo esse trabalho é previamente discutido com os licenciandos, tanto em reuniões



individuais como nas reuniões de grupo que ocorrem semanalmente. Além disso, são acompanhados pelos professores de arte da instituição escolar.

Os projetos de contraturno são destinados a licenciandos que já passaram por experiências em sala de aula no PIBID-Arte e têm maior segurança para desenvolver um projeto fora da grade curricular, no contraturno, sob supervisão.

Todos os licenciandos também se implicaram nos dois grandes eventos que marcam o calendário da escola - a Festa da Aplicação e a Mostra Cultural, que visam a participação de toda a comunidade -, envolvendo-se em ações artísticas e pedagógicas, tais como exposições e oficinas.

Desde o princípio, adotamos, no trabalho da coordenação e supervisão do subprojeto de arte PIBID/USP, a premissa de que os licenciandos podem assumir o papel de protagonistas e pesquisadores, como professores de arte na escola. Para tanto, foi essencial uma postura de acolhimento, com a promoção de contatos entre os participantes, a criação de um clima de descontração e hospitalidade, e o incentivo ao desembaraço na ocupação dos espaços da escola.

A proximidade entre supervisores e licenciandos permitiu, por meio do processo de criação dos planejamentos, o reconhecimento de um percurso autoral único, que emergiu da prática docente. Desde o início do projeto na Escola de Aplicação, atendemos 18 bolsistas com personalidades, trajetórias, poética em arte e as mais diversas proposições e projetos, exigindo da supervisão disponibilidade e flexibilidade numa relação coautoral.

Essa multiplicidade de vozes tem se tornado uma marca identitária do PIBID-Arte/USP, pois tem sido legitimada e fomentada pela coordenação e supervisão do projeto. Acreditamos que é na consciência da singularidade do ser educador de arte que está a chave, tanto para a sua formação quanto como disparador para ações pedagógicas autênticas e, por isso mesmo, transformadoras.

Na contemporaneidade, a escola necessita de muitas transformações, não pode mais ser compreendida como local de consumo e apreensão de informação e cultura, nem estar fundada num sistema de transmissão de conhecimento. Entendemos a escola como local de criação de cultura e arte e, portanto, precisamos de um professor que atue como mediador e focalizador para a construção do fazer e do pensamento artístico dos alunos. Esses pressupostos dos processos vivenciados na escola não podem ser apartados/distintos dos processos vivenciados pelos artistas em suas criações.

Essa concepção implica tanto a superação do mito da genialidade, quanto a aproximação da criação artística à ideia de pesquisa. Nas palavras de Jeanne Marie Gagnebin<sup>3</sup> “isso certamente nos ajuda a pensar as práticas artísticas contemporâneas que não podem mais ser lidas somente à luz de uma estética do belo e do sublime, mas que também apontam para algo como exercícios de alteridade e de transformação”.

Nessa perspectiva, inúmeros pesquisadores têm buscado revelar e superar as supostas dicotomias entre as dimensões pedagógica e artística, tais como Marcia Strazzacappa no campo da dança Marcos Bulhões, Maria Lucia Pupo, no teatro; Edith Derdyk nas artes visuais; e Violeta Hemsy de Gainza na música, para citar apenas alguns exemplos.

Grande parte dessas pesquisas tende a evidenciar a dimensão pedagógica presente na prática artística entendida, na contemporaneidade, como processo de pesquisa, ou a dimensão artística da prática pedagógica no contexto do ensino não

---

<sup>3</sup> Entrevista publicada no Suplemento Cultural do Diário Oficial do Estado de Pernambuco em 25 de janeiro de 2015.

formal. A proposta do PIBID-Arte/USP compreende e incrementa a dimensão artística na prática pedagógica desenvolvida no interior da escola, considerando o professor de arte um pensador/criador de percursos autorais, desde sua formação acadêmica.

Embora cada licenciando tenha a vivência de um processo autoral particular, é possível verificar que os desafios enfrentados na construção de seu papel de professor passam pela transposição de suas poéticas artísticas para o contexto da criação em sala de aula. Esse processo envolve a percepção de si no encontro com os outros agentes criadores - os estudantes da educação básica. É a experiência da intersecção desses universos, da arte e da sala de aula, que leva ao encontro de significados e de sua poética.

Significado, segundo Vygotsky, é processo cultural mais amplo, com representações socialmente reconhecidas e com certa estabilidade no tempo; sentido é processo particular que, conferindo apropriação de significados, torna o que é geral em singular, ou seja, significado é cultural e sentido é experiência singular de apropriação das representações dos significados.<sup>4</sup>

É nesse ponto que o trabalho do PIBID se diferencia dos estágios de licenciatura em geral. No grupo de “pibidianos”, encontramos diferenças bem acentuadas tanto na bagagem pedagógica quanto artística. Reconhecemos e legitimamos seus saberes e promovemos um contato próximo, semanal, de tutoria, dando nossa contribuição para que os bolsistas encontrem o sentido de ser professor de arte e construam sua poética pedagógica. Assim, estamos em consonância com “um objetivo primordial da transdisciplinaridade”, nas palavras de Valéria Moura Venturella (2007) – “a busca da integração da realidade às pessoas”.

Ainda segundo a pesquisadora:

No âmbito educacional, isso significa construir conhecimentos a partir de nossas realidades, trazendo nosso mundo - saberes, vivências, experiências, vislumbres e sonhos - para a sala de aula e, a partir deles, estabelecer as conexões existentes entre a nossa vida cotidiana e os saberes formais (2005, p.3).

## **2 Transcrição: experiências no encontro de identidade poética de bolsistas PIBID**

Desde o início do processo, alguns bolsistas traziam uma bagagem bastante substancial e clareza de sua identidade como criadores. O desafio para esses licenciandos era a “transcrição” de sua experiência como artistas para o encontro com outros agentes criadores – os estudantes da educação básica, no contexto dos encontros planejados. A transcrição dialoga com a proposta de Didática-Artista de Sandra Corazza (2013), na medida em que o professor se aproxima da figura do Didata-Tradutor, um “‘escritor’ (escritor-e-leitor), que transcreve e transcultura os

---

<sup>4</sup> Comunicação oral de Luiza Christov, na palestra na Instituto Vera Cruz 30 em de julho de 2013.

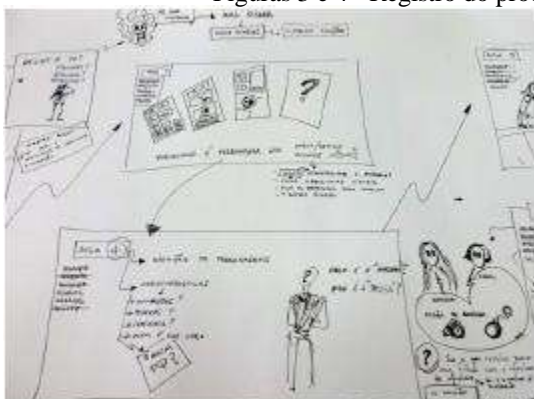
elementos científicos, filosóficos e artísticos, reconhecendo a sua própria produção” (CORAZZA, 2013, p.191).

Destacamos três percursos trilhados por bolsistas que enfrentaram o desafio de transcriber as próprias experiências como artistas para encontrar pistas para a constituição de sua poética de educador. Dennis Bueno - com seu trabalho de quadrinista que oferece o contraturno de tirinhas; Ana Flor de Carvalho e Ariel Freire que fizeram parceria nas aulas regulares de arte e que trouxeram as experiências com cultura e arte popular e as bolsistas Aline Oyakawa e Mariana Costa com o diálogo entre as artes visuais e cênica.

Dennis encontrou no próprio processo de criação dos quadrinhos, que envolve etapas de roteirização e criação de comunicação visual, caminhos para criar uma metodologia de ensino calcada na linguagem dos quadrinhos. Em seu processo de criação do PIBID – Arte/USP, foi se criando um desenho metodológico calcado no compartilhamento de soluções visuais para os desafios apresentados por Dennis. Além disso, o licenciando utilizou seu próprio processo de criação de uma história em quadrinhos como disparador para a aprendizagem/construção de conteúdos oriundos de outras áreas do conhecimento, numa perspectiva transdisciplinar.

Seu percurso de investigação incluiu ainda a apresentação de sua obra como quadrinista como convite aos estudantes da educação básica na aventura da criação artística, e trouxe inúmeros ganhos, como: a ampliação da autonomia criativa dos alunos participantes da Oficina de Quadrinhos; a ampliação de repertórios artísticos de todos os envolvidos e a percepção dos quadrinhos como recurso expressivo. Sua prática como artista foi utilizada como fonte poética para a criação de processos educativos em arte. Dennis apresentou suas primeiras conclusões dessa pesquisa na XXIII Confaeb realizada em 2013.

Figuras 3 e 4 - Registro do processo pedagógico da Oficina de Quadrinhos



Fotografia de Maria Claudia Robazzi  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores.



Fotografia de Dennis Bueno  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

Ana Flor e Ariel tinham o desafio de acessar sua substancial experiência na cultura popular para compor um percurso de criação com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e contavam ainda com a participação do bolsista Rafael Rodrigues, que não dispunha da mesma experiência viva de participação em manifestações da cultura popular. Rafael tinha interesse em investigar a criação teatral, focalizando o corpo em movimento. Desse encontro surgiu a composição de um trabalho interliguagens, uma poética compartilhada por três licenciandos em

formação. Os resultados dessa investigação foram apresentados no Trabalho de Conclusão de curso de Rafael no Departamento de Artes Cênicas ECAUSP, em 2013.

Figura 5 - Experiência na recriação do Côco Pernambucano



Fotografia de Maria Claudia Robazzi  
**Fonte: Portfólio dos pesquisadores.**

Outra experiência significativa esteve no horizonte interliguagens, desenhadas pelas bolsistas Aline Oyakawa e Mariana Costa, que construíram percursos que dialogavam com as linguagens de formação das duas – artes visuais e teatro – respectivamente. O foco de investigação compartilhado por ambas orientava-se para as possibilidades de abertura à leitura/fruição, ausência de formas definidas e criação em processo – marcas da arte contemporânea. Nos trabalhos conjuntos, realizados em 2013 - projetos Divisor e Livros Brincantes -, Aline e Mariana exercitaram uma poética que se encontra na fronteira dos territórios das linguagens artísticas e que lidou com a criação como experimentação lúdica dos materiais – o espaço, as tintas, os papéis, os movimentos.

No fim de 2013, a bolsista Aline Oyakawa graduou-se, deixando o grupo PIBID-Artes/USP. Mariana Costa permaneceu e iniciou uma nova etapa no projeto – o trabalho teatral no currículo escolar. Ao longo de 2014, nessa nova fase, circunscrita ao trabalho específico de uma linguagem, Mariana pode perceber as marcas de sua poética nas escolhas feitas.

Na disciplina de teatro para os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, trouxe referências das artes visuais, tais como fotografias e pinturas como disparadores para a criação, dado seu interesse em discutir – à luz do entendimento do conceito de signo teatral, base do curso – questões relacionadas à performance, ue trazem em si a essência interliguagens. Ficou claro que essas são escolhas poéticas que lidam com a própria essência do ser educador que está em formação.

Esses são exemplos em que as escolhas, a autoria, premissa para a criação dos planejamentos e para a condução dos processos com os alunos da Escola de Aplicação, revelam com clareza as poéticas dos licenciandos. Outros licenciandos circunscreveram itinerários diversos na busca da constituição de uma poética do educador, seja por meio da experimentação de diversos materiais e propostas didáticas, ou ainda na criação de seus percursos, a partir das percepções afinadas dos contextos de suas aulas, no intercâmbio das subjetividades.

Figura 6 - Experiência com o Divisor de Lygia Pape



Fotografia de Aline Oyakawa  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

Figura7 - Projeto Livros Brincantes



Fotografia de Adriana Oliveira  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

A aula, entendida como criação artística, se associa com o conceito de estética relacional, “onde o intercâmbio humano é o próprio objeto estético e seu principal elemento caracterizador” (Bourriaud apud Bertoletti 2011 p. 24).

Ao longo desse processo, articulando os diversos saberes, pudemos perceber que as ações do subprojeto arte PIBID/USP, que enfatiza a pesquisa, contribuiu para que a escola contemporânea possa assumir de fato o lugar de produção de conhecimentos e cultura.

### 3 Portfólios Pedagógicos: visualidade de poéticas

A constituição da poética é um processo de autoconhecimento cheio de meandros e curvas e que compreende o olhar do criador para si mesmo e para o contexto em que está inserido. Para Salles (2012, p.130), “o processo é o meio pelo qual o artista aproxima-se de seu projeto poético”.

O transcurso dessa aproximação envolve escolhas; combinações de ferramentas, soluções, suportes, processos e materiais; ações de integração ou recorte ou mesmo o descortinamento de possibilidades e/ou repertórios. Algumas dessas escolhas são oriundas de uma análise consciente do contexto, outras nascem de forma aparentemente espontânea no decurso dos processos de criação, fruto dos imprevistos e das ações imediatas necessárias para sua continuidade.

Para educadores em formação, o resgate desses passos é fundamental para evidenciar os contornos do percurso realizado. Um dos dispositivos propostos pela supervisão e coordenação do PIBID-Arte/USP é a formatação de um portfólio dos processos desenvolvidos pelos licenciandos. Para tanto, foi proposta, aos licenciandos, a documentação do evento pedagógico resultante de sua criação pedagógica. Cada um utilizou uma ou mais ferramentas para essa documentação, como: observações escritas realizadas durante as aulas, fotos ou vídeos, avaliações dos alunos, trabalhos artísticos, protocolos, partituras de movimentos, partituras musicais, entre outros.

A proposição dos portfólios vincula-se à ideia de criação autoral, pois é um olhar do próprio educador para seu processo. Um olhar de rememoração e, ao mesmo tempo, de análise, de interpretação e de reflexão. Os portfólios são a concretização do acompanhamento artesanal do processo de aprendizagem e de

ensino do ser professor. Assim, os portfólios podem também ser considerados documentos da pesquisa dos licenciandos, e deles emanam muitas vozes que compõem o todo, que revelam os sentidos.

O conhecimento é uma questão de voz. O objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante. Verdadeira polifonia que o pesquisador deve poder transmitir ao mesmo tempo que dela participa. (AMORIM apud Freddi, 2014, p. 3)

Os portfólios falam dos processos artísticos/pedagógicos, mas também dos artistas envolvidos em sua construção, e essas muitas vozes se revelam não apenas pelo discurso, mas pelas opções estéticas que representarão suas marcas identitárias.

Que recortes fazer? Como contextualizar um processo vivo e criativo sem cair no objetivismo que exclui os dados de invenção e frescor do processo? Como evidenciar visualmente as marcas autorais que permearam o processo e que revelam pistas para a poética do educador? Como revelar dilemas, sensações? As subjetividades podem ser tecidas de que maneiras?

Figura 8 - Página do portfólio do licenciando Dennis Bueno



Figura 9 - Página do portfólio da licencianda Maria Antonieta Falcão



Fonte: Portfólio dos pesquisadores

Fonte: Portfólio dos pesquisadores

A construção dos portfólios tem se mostrado um desafio compartilhado por todo o grupo PIBIB-Arte/USP. No decorrer de alguns encontros, nos detivemos a discutir como imagens, ideias, fotografias e textos poderiam resgatar os momentos do processo, com a clareza e a objetividade necessárias ao rigor fundamental para a sistematização de um processo de ensino e aprendizagem – metodologias, referências e proposições de soluções -, sem perder, contudo as dimensões lúdicas, poéticas, sensíveis que permeiam toda a criação – histórias, sensações, dilemas, percepções do humano.

É em transcurtos e circuitos de tradução, que a Didática-Artista (DidáticaArtista, foneticamente) movimentada os seus processos de pesquisa, criação e inovação. Acolhe e honra os elementos científicos, filosóficos e artísticos – extraídos de obras já realizadas, que diversos autores criaram, em outros planos, tempos, espaços –, como as suas efetivas condições de possibilidade, necessárias para a própria execução; e, ao mesmo tempo,

como o privilegiado campo de experimentação, necessário para as próprias criações”. (CORAZZA, 2013, p. 187)

O exercício de montagem de portfólios é extremamente fértil na perspectiva da poética do educador, pois na sua feitura, as escolhas são redimensionadas e eles ganham “uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional” (SÁ-CHAVES, apud ARAUJO 2007 p.4 ).

Os portfólios são apresentados periodicamente ao grupo e, pela apreciação de sua forma e pela discussão dos significados que dele emergem, ficam cada vez mais claros os caminhos que levam à construção dessa poética do educador.

#### **4 Considerações**

A escola contemporânea exige uma atitude mais atenta em relação ao sentido do ensino para o professor, e às suas articulações com as aprendizagens dos estudantes. Exige-se do professor, uma atitude cada vez mais flexível para encadear os diversos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais para um grupo específico de estudantes. Para que esse professor seja propositivo e criativo, necessita de uma formação cuidadosa, principalmente no que diz respeito ao autoconhecimento. No caso do professor de arte, no qual o pensamento criativo é preponderante, ele precisa se perceber criador, entrelaçando sua poética artística à sua poética pedagógica.

A arte contemporânea também exige do fruidor uma atitude de investigação e de coautoria e, portanto, a escola como um dos locais de formação de sujeitos, deve enfrentar o desafio da construção desse fruidor, descobridor, incentivando possibilidades de estranhamento. Nesse sentido, a possibilidade de criação artística como construção dialógica e de investigação instiga a aproximação desses estudantes à atitude ativa que a arte e a sociedade contemporâneas exigem.

Essas propostas se inserem na contemporaneidade, na área de fronteira entre as linguagens e em uma perspectiva de participação e de abertura. São, portanto, propostas contemporâneas tanto no que tange à esfera da criação – foco nos processos coletivos e colaborativos – quanto à fruição – fora dos padrões e espaços convencionais, pautados em pressupostos mais abertos à participação também coletivizada.

No mesmo horizonte de ampliação da capacidade de olhar, é de extrema importância a resignificação dos espaços escolares na percepção dos espaços como formas-conteúdos, na concepção de Milton Santos, e das materializações da história e de suas relações. Esses espaços podem se transformar na busca de relações coletivas norteadas pelo respeito, tolerância e responsabilização.

O processo de formação dos licenciandos do PIBID-Arte também foi espaço para a formação das supervisoras desse projeto, e nesse mundo onde a escola não ocupa o lugar único na transmissão de informações e a comunicação e aprendizagem se dão em rede, é fundamental que as equipes nas escolas possam formar-se mutuamente, numa perspectiva transdisciplinar - dialógica, compartilhada e consciente da complexidade da realidade.

Mas para que essas mudanças se efetivem no âmbito escolar, torna-se necessário abandonar a perspectiva transmissiva da educação, organizada por disciplinas, e assumir a concepção de educação a partir de processos formativos em arte, impregnando-os de sentido, pois

Educar é impregnar de sentidos. Impregnar de sentidos implica criar, traçar, (re)desenhar redes de relações (...) Revestir de sentidos os elementos da linguagem da dança nos abre para múltiplas leituras dessa arte em suas interfaces com o mundo: abre-nos possibilidades de educar e sermos educados. (MARQUES, 2010, p.52).

Olhar para o outro é condição para que um ensino de arte pulsante possa impregnar de sentidos a escola, mas olhar para si também é imprescindível, para a formação do arte-educador consciente, crítico, ético, criativo e reflexivo da sua prática ...“É que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele -o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto se fala dele com a força do testemunho”. (FREIRE, 1996, p. 41).

Acreditamos que o caminho que propusemos para o PIBID/USP-Arte possibilitou aos licenciandos a construção do ser professor, avançando na compreensão si mesmos, por meio do encontro entre suas poéticas artísticas e suas poéticas pedagógicas.

### **Referências bibliográficas**

**ARAUJO**, Elaine Sampaio. *O uso do portfolio reflexivo na perspectiva histórico cultural*. Trabalho apresentado na 30ª reunião anual da ANPED- 2007. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3310--Int.pdf>. Acesso em 29/07/15.

**ARNT**, Rosamaria de Medeiros. *Princípios da docência transdisciplinar*. I Congreso Internacional de Innovación Docente: Transdisciplinaridade y Ecoformación, Barcelona, 28-30 de marzo de 2007. Acesso em 12/10/15.

**BERTOLETTI**, Andréa. *Arte Relacional e Ensino de Arte: possibilidades e desafios*. Anais do VI Ciclo de Investigações do PPGAV – UDESC 2011. Disponível em <http://ppgav.ceart.udesc.br/ciclo6/artigo03.pdf>. Acesso em 15/07/15.

**CORAZZA**, Sandra Mara. *Didática-artista da tradução: transcrições*. In Mutatis Mutandis. Vol. 6, No. 1. 2013. pp. 185-200 Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/15378/13513>. Acesso em 24/07/15.

**FERREIRA GULLAR**, Revista Onda Jovem. São Paulo, ano 1, n. 3, nov. 2005. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/MarcosSantos65/revista-onda-jovemarteecultura>. Acesso em 12/10/15.

**FREDDI**, Helena Escobar da Silva. *A poética e o pesquisador: Reflexões sobre as reverberações subjetivas na pesquisa acadêmica em Artes*. In revista Belas Artes Ano 6, n.15, mai-ago 2014. Disponível em: <http://www.belasartes.br/revistabelasartes/?pagina=player&slug=a-poetica-e-o-pesquisador>. Acesso em 07/07/15



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

**GAGNEBIN**, Marie. *Walter Benjamin não pode ser mais um fetiche cultural*. Disponível em: <http://www.suplementopernambuco.com.br/entrevistas/1343-walter-benjamin-nao-pode-ser-mais-um-fetiche-cultural.html>. Acesso em 23/07/15

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

**SALLES**, Cecília Almeida. *Gesto inacabado – processo de criação artística*. São Paulo: Intermeios, 2012.

**SANTOS**, Milton. *A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: EDUSP, 2002.

**VENTURELLA**, Valéria Moura. *Rumo a uma abordagem transdisciplinar para a educação*. 2005. Disponível em: [http://cettrans.com.br/artigos/Valeria\\_Moura\\_Venturella.pdf](http://cettrans.com.br/artigos/Valeria_Moura_Venturella.pdf). Acesso em 12/10/15

**Adriana Oliveira** é Arte-educadora formada pelo Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP, com especialização em Linguagens da Arte pelo Centro Universitário Mariantonia. Há 08 anos atua como professora de Arte no Ensino Fundamental e Médio. Atualmente é professora de teatro no Ensino Fundamental e Médio da Escola de Aplicação da FEUSP e supervisora do PIBID-Arte/USP. <http://lattes.cnpq.br/4420410411331750>

**Dalia Rosenthal** é docente no Departamento de Artes Plásticas (CAP) da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA USP), arte educadora, pesquisadora e artista visual. Dedicou-se a formação de artistas, professores e a pesquisa "Transdisciplinaridade, coordenando diferentes projetos tais como Ateliê Nossa Casa, Conversas.CAP, Projeto Viveiro: Arte, Memória, Educação e Meio Ambiente (Prêmio SGA/2013) e PIBID-arte//USP-Artes. Pesquisadora do Programa de Pós Graduação da Universidade de São Paulo no qual ministra a disciplina "Transdisciplinaridade, Formação e Arte". <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4467921T9>

**Maria Claudia Millan Robazzi** é Arte-educadora formada pela UNESP, com especialização em Educação Lúdica pelo Instituto Superior de Educação Vera Cruz. Há 28 anos atua como professora de Arte no Ensino Fundamental. Atualmente ensina Arte na Escola de Aplicação da FEUSP e na Escola Vera Cruz. Desenvolve projetos de formação de educadores para a Assessoria a Instituições Educacionais Vera Cruz e é supervisora do PIBID-arte/USP. <http://lattes.cnpq.br/5134706080778686>



GT: **Artes Visuais** Eixo Temático: Cultura visual e ensino/aprendizagem em artes visuais

## DOCUMENTANDO O FUNK: CULTURA VISUAL, CINEMA E GÊNERO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Taís Ritter Dias (UFRGS, RS, Brasil)

### RESUMO:

*Este artigo trata de analisar uma experiência pedagógica ocorrida no ensino de arte, na qual se buscou estabelecer articulações entre cultura visual, cinema, arte erudita e questões de gênero. Por meio da realização de um projeto de ensino desenvolvido em uma escola pública, houve uma abordagem do repertório cultural dos alunos com ênfase no funk carioca, desencadeando uma experiência marcada pela construção de documentários sobre o tema. Com a tematização do funk outras questões emergiram entre elas a marginalização cultural e as relações de gênero. Diferentes ferramentas pedagógicas foram utilizadas no processo de criação dos documentários, com acentuado uso de tecnologias e plataformas digitais. Como resultado, observou-se a pluralidade de leituras suscitadas pelas produções funk e as variadas maneiras pelas quais os alunos são interpelados pelos discursos que ali residem.*

**Palavras-chave:** Cultura visual; Cinema; Gênero; Funk.

## DOCUMENTING THE FUNK: VISUAL CULTURE, CINEMA AND GENDER IN VISUAL ARTS EDUCATION

### ABSTRACT:

*This article analyzes an educational experience occurred in the teaching of art, which sought to establish a link between visual culture, cinema, classical art and gender issues. Through the implementation of an educational project in a public school, there was an approach to the cultural repertoire of students with emphasis on carioca funk, triggering an experience marked by the construction of documentaries on the subject. With the topic funk, other issues emerged, including cultural marginalization and the relations of genre. Different educational tools were used in the creation of the documentary process, with a large use of digital technologies and platforms. As a result, there was a plurality of readings raised by funk productions and the various ways in which students are challenged by the discourses living there.*

**Key words:** Visual Culture; Cinema; Gender; Funk.

## 1 Introdução

O presente artigo realiza uma análise em torno de uma experiência docente no ensino de artes visuais, com o propósito de defender a relevância da cultura visual, do cinema e da temática de gênero no âmbito escolar, referendado pelas teorizações de Belidson Dias, Jurjo Santomé, entre outros. Essa experiência foi desencadeada por um projeto de ensino<sup>1</sup> desenvolvido ao longo de dois meses, em uma escola pública da rede estadual do município de Porto Alegre, contemplando alunos de 13 a 19 anos. O projeto buscou articular linguagens e questões próprias da arte contemporânea, ao cinema, à cultura visual dos alunos e às questões de gênero suscitadas ao longo do percurso do projeto.

A partir de um processo de observação e de escuta dos interesses dos alunos, constatou-se um repertório cultural marcado pelas imagens, sonoridades, danças e enunciados da vertente musical conhecida como *funk carioca*. Buscando ser “cúmplice da autonomia das juventudes<sup>2</sup>”, a estratégia utilizada para abordagem desse repertório foi a elaboração de documentários com esse foco, produção central deste projeto. Esta se apresentou uma estratégia pertinente aos propósitos do projeto, pois, a partir dela, a exploração da temática *funk* é de ampla autoria dos alunos, cabendo ao professor mostrar recursos do documentário, apresentar caminhos que podem ser percorridos, organizar situações de contato com produções audiovisuais e com a arte contemporânea.

## 2 Da emergência das questões de gênero, das referências artísticas/cinematográficas

A proposta inicial foi tecer uma série de debates sobre o *funk*, e demais questões que surgiram nesse processo, visando fomentar a futura criação dos documentários. Num primeiro momento houve uma sondagem do que os alunos pensavam sobre o assunto, com uso de imagens que remetiam ao surgimento do *funk* na cultura norte-americana para disparar tal discussão. Os alunos revelaram um desconhecimento da história do *funk*, mas um forte engajamento e interesse nas questões de gênero presentes nas letras das músicas, o que, com isso, tornou-se um foco do projeto nas aulas seguintes.

A partir daí emergiram questões de gênero que reiteravam o deslocamento das alunas de alguns dos estereótipos mais usuais no contexto escolar. Desde o período das observações que antecederam as aulas, notou-se que as meninas fugiam completamente do estereótipo da fragilidade, capricho, meiguice e delicadeza, atributos que foram normalizados pela cultura escolar como inerentes à personalidade feminina. Elas, por um lado, demonstravam uma extrema agressividade, sobretudo verbal, uma completa intolerância a tudo que as importunasse, e uma necessidade em se equiparar em termos de potência física com os meninos. Por outro lado, havia uma pungência sexual em seus gestos e nas suas referências culturais, tendo como eixo principal, justamente, o *funk carioca*, que possui todo um arsenal de elementos que se notabiliza pelo seu apelo sexual.

---

<sup>1</sup> A experiência e o projeto de ensino descritos neste artigo referem-se ao estágio curricular obrigatório realizado no ano de 2013 na E.E.E.F. Rio de Janeiro, situada no município de Porto Alegre/RS. O desenvolvimento do estágio é condição obrigatória para conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais/UFRGS.

<sup>2</sup> Filho, 2009, p. 218.

Parecia ser tudo extremado em suas atitudes, tanto a potência agressiva (gritos, empurrões, palavrões são rotineiros) quanto à sexualidade. Tudo isso tensiona aquilo que a cultura idealizou como o comportamento feminino desejável e esperado.

No transcorrer dos debates alguns alunos argumentaram em favor da relação do *funk* com a cultura da periferia, posicionando-se criticamente frente à discriminação decorrente desta relação. Isto foi algo que levei em consideração no projeto, ao demonstrar a marginalização do *funk* e de seus produtores, em sua maioria, moradores das favelas cariocas, e ao abordar o contexto dessas produções. Nessa perspectiva foram explorados o vídeo da dupla Dias & Riedweg *Funk Staden*<sup>3</sup>, e o documentário *Santa marta: duas semanas no morro*<sup>4</sup>, de Eduardo Coutinho.

Figura 1- Material didático construído pela autora.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na videoinstalação *Funk Staden*, segundo Steen (2008, p. 25), Dias & Riedweg trazem “um duplo questionamento sobre o imaginário visual: do *funk* carioca produzido pela mídia e do índio visto pelo europeu”. Ainda de acordo com Steen (2008, p. 20), ao propor o cruzamento das ilustrações dos rituais antropofágicos realizados por índios tupinambás, feitas pelo viajante alemão Hans Staden no século XVI, com imagens dos atuais moradores dos morros cariocas, que têm no *funk* sua maior expressão cultural, os artistas tematizam a marginalização cultural imposta a esses grupos tão distantes temporalmente:

<sup>3</sup> Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=fzI2YeltWGI>.

<sup>4</sup> Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=dErVvYLO67M>.

O primeiro grupo [índios], dizimado durante a dominação colonial; o segundo [funkeiros], objeto de descaso, preconceito e discriminação – o que configura uma forma neocolonial de opressão. acréscimos meus.

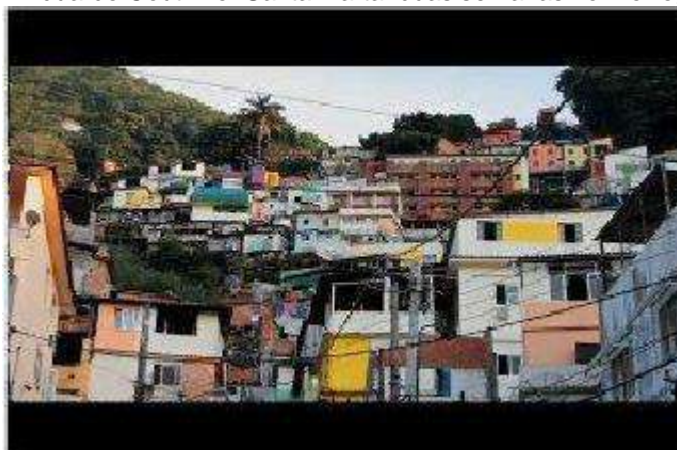
Figura 2 - Dias & Riedweg. Funk Staden, 2007.



Fonte: [www.istoe.com.br](http://www.istoe.com.br)

*Funk Staden* foi especialmente importante para o desenvolvimento do projeto, por exemplificar as possibilidades poéticas existentes no encontro entre a videoarte e o documentário. Como “artistas documentaristas<sup>5</sup>”, Dias & Riedweg procedem através da coleta, da compilação de dados e documentos sobre um determinado assunto, o que os aproxima dos documentaristas. Além disso, conforme Steen (2008, p. 27), abordam os estereótipos e estigmas culturais com “o intuito de desvendar mecanismos de poder implícitos à construção da imagem do outro”.

Figura 3 - Eduardo Coutinho. Santa marta: duas semanas no morro, 1987.



Fonte: <http://brazilianbullshit.wordpress.com/>

<sup>5</sup> De acordo com a dissertação de mestrado de Steen (2008).

Da mesma forma, o documentário *Santa Marta: duas semanas no morro*, aborda o preconceito e a discriminação social que aflige os moradores da favela. Levando em consideração que o contexto onde o *funk* carioca está inscrito é, justamente, o dos morros cariocas, esse documentário possibilitou refletir sobre a vida desses *funkeiros* e o papel da cultura *funk* neste cenário. Com isso, a tematização da marginalização cultural foi um aspecto que permeou toda a proposta do projeto de ensino.

### 3 Metodologia

Após uma sequência de aulas destinadas à reflexão e debate sobre *funk*, cultura da periferia, marginalização cultural e gênero, as intenções voltaram-se para a criação dos documentários. Para a elaboração de um documentário é de fundamental importância o processo de pesquisa, que neste projeto foi protagonizado pelos alunos. Nesta pesquisa eles puderam ampliar o seu repertório, comparar, relacionar o que conheciam com coisas que desconheciam, de modo que não houve nem a desvalorização, nem a exaltação das produções *funk*.

Figura 4 - Alunos realizando a pesquisa para a produção do documentário



Fonte: Arquivo pessoal da autora

O que se buscou, além disso, foi que ao pesquisar, roteirizar, gravar, editar despontasse a visão que os próprios alunos foram constituindo em relação ao tema. É oportuno observar que suas opiniões foram surgindo ao longo das diferentes atividades propostas: nos debates, nas suas escritas, nos seus depoimentos, na própria edição dos vídeos e na fruição destes.

As pesquisas foram realizadas em sites indicados pelo professor, nos computadores da escola. Para o armazenamento e partilha das pesquisas, criou-se

uma página *pbwork*<sup>6</sup> que, dentre outras coisas, viabiliza a interação entre alunos e destes com o professor. Esta foi uma estratégia utilizada para o armazenamento de materiais coletados na internet que viriam a integrar os documentários.

A ideia era de que o *pbwork*<sup>7</sup> também funcionasse como um portfólio digital, no qual os exercícios realizados em todas as etapas fossem postados, bem como, as imagens e vídeos assistidos em aula, como forma de retomar as ideias desenvolvidas assim que fosse necessário.

As filmagens dos documentários aconteceram no interior da própria escola, tendo como personagens diferentes membros da comunidade escolar. Foram diversas entrevistas com professores, alunos, funcionários e estagiários. Para as filmagens utilizaram-se câmeras filmadoras e, sobretudo, câmeras de celular, colocando em prática as referências de composição de imagem, enquadramento e movimentos de câmera, trabalhadas em aulas anteriores.

Já no processo de edição utilizou-se, especialmente, o software gratuito *Movie Maker*. Nesta etapa, os alunos organizaram todo material produzido ao longo das aulas: filmagens próprias, imagens históricas, vídeos, pesquisas, roteiros. Dessa forma, apreenderam recursos de edição de vídeo e aspectos gerais da linguagem videográfica.

#### 4 Resultados e análise

Muitas letras de música cantadas por diversas funkeiras deslocam a mulher do lugar de submissão que a cultura reservou a ela. Nessas músicas é a mulher que está no comando da relação, de forma agressiva e dominadora, revelando uma das faces mais anárquicas do *funk*. Essas músicas corroem as imagens auráticas que povoam nosso imaginário sobre o que é ser mulher. São letras que desafiam os padrões e normas que historicamente regularam as vivências femininas pautados na sua fragilidade, docilidade, ingenuidade e reserva sexual. Situam o binômio agressividade/sexualidade como ferramenta de subversão dos estereótipos mais pudicos inscritos na civilização cristã ocidental.

Da mesma forma, é pertinente observar como esse caráter transgressor do *funk* produz reverberações no comportamento dessas alunas. Como observei anteriormente, eram alunas que protagonizavam situações de provocação sexual e agressividade em sala de aula, algo que se coaduna com o teor das letras *funk*. Nessa direção, Berino (2010, p.10) nos fala do sentido de autonomia preponderante na constituição da existência/sexualidade feminina, ensejado pelo *funk*, com o qual possivelmente essas alunas se identificaram:

[...] A mesma trama – o encontro amoroso – pode ser encarada pelo menos de dois modos. Seu significado para os rapazes habita a pretensão recorrente da autoridade patriarcal. Mas diante da imaginação das meninas, pode representar a vontade de direção da própria existência, diante da totalitária ação falocêntrica de exibição, manipulação e mais-valia do corpo feminino.

<sup>6</sup> Ferramenta que possibilita a construção de páginas na web.

<sup>7</sup> Endereço do pbwork: <http://documentariofunk.pbworks.com/>

Por outro lado, aquilo cujo intuito é subverter a norma, muitas vezes (e seria o caso de dizer que isto acontece com essa vertente do *funk*) é assimilado pelo sistema de forma a distorcê-lo, e reforçar outro estereótipo que lhe é mais conveniente: o uso da imagem da mulher contornando a ênfase no seu apelo sexual, através da exploração do seu corpo e sexualidade. As imagens e músicas que desestabilizam, que se pretendem anárquicas, são domesticadas pelo sistema, por servirem à mercantilização dos corpos femininos e sexualidade que ele promove. Caetano (s.d., p. 4) está em consonância com essas ideias ao dizer que:

É claro que essas funkeiras subverterem a lógica de dominação masculina no sexo, trazendo a mulher para um lugar diferente do que se costuma ver na sociedade. Entretanto, somente a subversão não caracteriza a mudança concreta dessa lógica, nem mesmo o desejo ou a luta por essa mudança. No caso das mulheres do funk, há, ainda, outra questão: com a produção em série de montagens e funks “putaria”, as pessoas já se acostumaram com essas músicas, dessa forma, elas podem se tornar previsíveis, desgastadas. Transformar-se num clichê, para essas mulheres, é fazer com que suas músicas sejam simplesmente a reprodução de uma lógica, e não mais a subversão da mesma.

Havia, nesse sentido, uma condenação do clichê da “mulher sensual”, que o *funk* acabou difundindo, no documentário realizado por um grupo de alunos. Segundo eles, no *funk* a mulher é retratada como um objeto sexual que satisfaz as vaidades e desejos do homem, o que para eles não condiz com a realidade.

Essa mesma crítica – o culto ao corpo feminino e uma perspectiva machista sublinhada pelo *funk* – é enfocada em outro documentário elaborado pelos alunos. Nesse documentário, todos os depoimentos e vídeos de *funk* utilizados tentam reforçar a inadequação pornográfica de alguns funks, fato que retiraria sua validade enquanto música. Ainda conforme a visão desses alunos, o *funk* estaria impingindo às mulheres a mensagem de que toda gama de possibilidades de suas existências estaria fadada e reduzida ao deleite que seu corpo pode provocar no homem.

A conotação sexual exacerbada, a incitação à violência e a ostentação material, percebidas em distintas vertentes do *funk*, é alvo das críticas não somente dos alunos, mas também da maioria dos professores da escola entrevistados nos documentários. Alguns explicitam total aversão ao *funk*, referindo-se a ele através de termos como “chinelagem”, “coisa sem fundamento”. Ou enfatizam o seu estatuto de não-música: “isto não é música”, “é uma disseminação muito abrangente de sexo”. Outros falam que gostam da sonoridade do *funk*, mas dizem que suas letras são muito “apelativas”.

Em muitas dessas falas dos professores está presente uma ideia hierarquizada do que é arte, o que estaria reproduzindo uma noção de “baixa cultura” e “alta cultura”. Isso nos leva a especular sobre a forma como esses professores lidam com a cultura juvenil e o repertório cultural de seus alunos, levando em consideração que uma grande parcela deles é consumidora ávida das produções *funk*.

Quando da fruição dos vídeos na última aula, um dos alunos, com muita propriedade em seu argumento de defesa do *funk*, mencionou a relação deste com a cultura da periferia e com a cultura de rua. Disse ainda que há um preconceito e marginalização do *funk*, que revela a hipocrisia da sociedade, visto que não é apenas o *funk* carioca que fala sobre sexo, dinheiro e violência. Em outro momento,



durante o processo de pesquisa que fundamentaria o documentário, o mesmo aluno relata textualmente que:

*“O funk carioca é um estilo musical que sofre muito preconceito por ser música de pobre, favelado, mas não só por isso. O funk carioca também sofre preconceito por ter algumas músicas cujo tema é o sexo, por algumas músicas desvalorizarem as mulheres, por algumas músicas serem a realidade e a expressão da periferia. Mas o que muita gente não sabe é que o funk tinha letras sobre sexo há muito tempo, desde James Brown o “rei do funk”. James foi um cantor americano que criou o funk e ele se referia a mulher, assim como os cantores de hoje se referem. O que a sociedade também não sabe é que a maioria das músicas que falam da vida criminosa nas favelas é apenas uma realidade”.*

Outra aluna, também durante o processo de pesquisa que atravessou a construção do documentário, observa o preconceito sofrido pela cultura *funk*. Em texto ela argumenta que:

*“O funk é visto de forma discriminada, por ser um gênero musical que expressa violência, e os verdadeiros fatos que acontecem nas ruas, dentro de baladas, e também por falar sobre sexo, ostentação, drogas e problemas dos moradores que vivem em periferias, por causa desses fatores o funk é visto como má influência para sociedade.”*

## **5 Referencial teórico**

Considerando que a cultura visual e o cinema fazem circular representações de gênero, este artigo defende a importância da inserção dessa problematização nos currículos de artes, no sentido de que se possa pensar as imagens da cultura visual e também àquelas ligadas ao circuito erudito da arte como produtoras de visões de mundo. No entanto, apesar da relevância e das inúmeras possibilidades que essa abordagem poderia trazer para o contexto escolar, práticas educativas que tratem de abarcar essa discussão são escassas.

Segundo Dias (2011), um dos principais entraves que impedem a reflexão sobre identidade de gênero é a persistência de uma visão moralista no ensino da arte, visão esta que norteia a escolha das imagens que serão levadas para a sala de aula e os temas que serão explorados. Dentro desta perspectiva moralista, a temática de gênero é vista sob a rubrica da polêmica, por afetar a zona de conforto tão desejada pelos professores e pelos vários desdobramentos que podem advir dela. Como diz Loponte (2008b, p. 7), as discussões de gênero no ensino da arte “desestabilizam, provocam vertigens nas nossas formas mais tradicionais de ver e pensar arte e nem sempre é fácil aceitar ou deixar-se contaminar por um pensamento que desacomoda” .

Dessa forma, a reflexão sobre as representações de gênero que assegure uma interlocução com a cultura visual dos alunos, é especialmente importante, para que se possa perceber como estes vêm se apropriando desse universo cultural na constituição de suas identidades de gênero. Conforme Dias (2011, p. 83-86):

A cultura do cotidiano é um espaço que informa o espetáculo de gênero [...] em nossa cultura a juventude faz o uso da bricolagem no cotidiano como uma tentativa autônoma de construir e reapresentar sua percepção destas performances culturais. Portanto, uma prática de educação da cultura visual que destaque as representações visuais do cotidiano, de gênero e sexualidade, é uma experiência pedagógica significativa porque fornece uma miríade de oportunidades para cingir e adotar uma visão diversa da cultura [...].

A abordagem da temática de gênero nas aulas de artes foi situada e desenvolvida a partir da cultura visual dos alunos, na qual se destacaram as imagens do *funk*. Nesse sentido, outros autores que dão suporte à escolha de problematizar as produções *funk* são Jurjo Santomé e Aldo Victório Filho. O primeiro trouxe para o projeto um desejo de se alinhar com uma práxis de “currículo anti-marginalização”, dando espaço à cultura juvenil que historicamente é negligenciada pelo currículo escolar. Segundo Santomé (1995, p.165):

Uma instituição escolar que não consiga conectar essa cultura juvenil que tão apaixonadamente os/as estudantes vivem em seu contexto, em sua família, com suas amigas e seus amigos, com as disciplinas acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo adotado por todo mundo, isto é, o de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajudá-los/las a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação.

Para Santomé (1995, p. 172) “um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas”. São elas: as culturas infantis, juvenis e da terceira idade; as mulheres; o homossexualismo e o lesbianismo; a realidade do Terceiro Mundo e das pessoas pobres; as vivências rurais; as pessoas com necessidades especiais.

Santomé (1995, p. 173) nos fala também do “currículo turístico”, amplamente reproduzido no contexto escolar, no qual as datas comemorativas revelam a fetichização e a marginalização das culturas silenciadas pelo currículo escolar: os negros, os índios, as mulheres, entre outros. O projeto de ensino tentou propor, justamente, um novo olhar sobre essas culturas frequentemente estigmatizadas, mostrando como se constrói a imagem do outro e, problematizando essas imagens estereotipadas que reiteram o discurso do exótico, do folclórico, e os discursos racistas e misóginos.

Já Filho trouxe importantes reflexões sobre o *funk* carioca, percebendo-o como uma produção cultural amplamente marginalizada em nossa sociedade. E, principalmente, contribuiu para o que foi um dos principais intuítos do projeto, qual seja, o de entender o contexto das produções *funk* e as conexões possíveis entre os seus produtores e os consumidores, como forma de se aproximar daquilo que Filho (2009, p. 217) define como “poéticas de profana radicalidade”.

Como foi possível observar durante a experiência, as questões de gênero existente no *funk* são de uma complexidade e ambiguidade muito singulares, motivo pelo qual se decidiu problematizá-lo. Contudo, ao trazer suas imagens, inseridas na

cultura visual e no cotidiano dos alunos, não se excluíram as imagens da arte erudita, mas antes se propuseram conexões e costuras que aproximaram as produções da arte contemporânea do universo cultural desses alunos. Conforme Dias (2011, p. 62):

[...] o ensino e a aprendizagem da cultura visual, a educação da cultura visual, não suprime as artes de elite do currículo. Em suma, a educação da cultura visual, de acordo com essa visão, aborda os percursos curriculares a partir de perspectivas inclusivas nas quais diferentes formas de produção da cultura visual possam ser estudadas e entendidas de um modo mais relacional e contextual e menos hierárquicas.

Dias em *O Mundo da Educação da Cultura Visual* (2011), defende a inserção das imagens da cultura visual e da temática de gênero no ensino da arte, acreditando que a análise das representações visuais do cotidiano desenvolve um senso crítico que conduz à consciência social e ao sentimento de justiça. A presente pesquisa partilha amplamente das ideias defendidas por Dias, assim como daquelas encontradas em Santomé, buscando nesse aporte teórico os preceitos que fundamentaram a construção de um projeto de estágio e ampararam a prática docente.

Outra contribuição da cultura visual para o ensino da arte, de acordo com Dias (2011, p.6), está no fato de que ela fornece as ferramentas para os consumidores passivos “tornarem-se produtores ativos da cultura, revelando e resistindo no processo às estruturas hegemônicas dos regimes discursivos da visualidade”. Como se observou, as opiniões dos alunos formuladas perante as produções *funk* revelaram um senso crítico acentuado, na maioria das vezes explicitando a aversão ao conteúdo misógino existente em algumas letras de *funk*, o reconhecimento da discriminação impingida às produções *funk*, assim como a identificação com a ideia de autonomia da sexualidade feminina que elas promovem.

É necessário assinalar por fim, as contribuições de Zygmunt Bauman na fundamentação teórica da experiência descrita. Em *Identidade* (2005) o autor aponta as tecnologias como dispositivos significativos na instauração das relações líquidas, descartáveis e efêmeras que perfazem a sociedade líquido-moderna. No desenvolvimento do projeto, no entanto, o uso da tecnologia buscou superar esse distanciamento da realidade e das relações descritos por Bauman, criando, ao contrário, um espaço de ressignificação no qual a tecnologia (especialmente os celulares) constitui-se como potência de criação artística e reflexão crítica do cotidiano, possibilitando, dessa forma, redes de aproximação entre o aluno, o cotidiano e o ensino da arte.

## **6 Considerações finais**

Por meio da abordagem do universo *funk* no projeto de ensino, foi possível vincular imagens da cultura visual com imagens da arte erudita, com o intuito de despertar o interesse dos alunos pelas aulas de artes e, sobretudo como possibilidade de tematizar as questões de gênero. Perceber como essas questões de gênero estão presentes no cotidiano dos alunos através das produções *funk* foi um grande desafio. O *funk* produz fissuras em nossas noções de moralidade, de sexualidade e de gênero de maneira tão incisiva que é quase impossível não se

sentir desconfortado diante de sua estética de “profana radicalidade”. Por outro lado, foi especialmente interessante notar a pluralidade de leituras diante de um produto cultural tão polêmico, mas tão rico na sua rede de conexões com questões de marginalização cultural.

A amplitude das leituras apresentadas pelos alunos ia em direção do sentimento de justiça e consciência social enfatizado por Belidson Dias, quando este fala da importância da inserção da cultura visual e da problemática de gênero no ensino da arte. Notou-se a postura crítica dos alunos frente ao conteúdo sexista de algumas músicas *funk*, a defesa dos alunos em relação à ligação do *funk* com a cultura da periferia e sua crítica ao preconceito que advém disso e notou-se também a identificação de algumas meninas com a autonomia da sexualidade feminina insinuada por algumas músicas *funk*. Todas essas posturas revelam que já não estamos mais diante de consumidores passivos, mas sim de produtores ativos da cultura, assim como defende Dias.

Como foi possível perceber o *funk*, enquanto produção cultural, é atravessado por tramas complexas que, através da sua estética profana, polemiza noções de moralidade, sexualidade, gênero, elitismo e marginalização cultural. Nesse sentido, cabe pontuar a complexidade das questões de gênero que ali residem, observando que nele encontramos, concomitantemente, vias de deslocamento e reprodução dos estereótipos. A ambivalência das relações de gênero tecidas nas produções *funk* ressoa nas falas, comportamentos e produções dos alunos das mais variadas formas, acentuando leituras moralistas, críticas ao seu teor misógino, ou a identificação com a autonomia da sexualidade feminina.

## 7 Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERINO, Aristóteles de Paula. **A boneca de Descartes e a gaiola das popozudas: vozes femininas do funk carioca & proibidão**, 2010. Acesso em novembro, 2013 em [http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278262492\\_ARQUIVO\\_ABONECADEDESCARTESEAGAIOLADASPOPOZUDASFazendoGenero9.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278262492_ARQUIVO_ABONECADEDESCARTESEAGAIOLADASPOPOZUDASFazendoGenero9.pdf)

CAETANO, Mariana Gomes. **My Pussy é o poder: A representação feminina através do funk no Rio de Janeiro: Identidade, feminismo e indústria cultural**. Dissertação de mestrado em andamento. Rio de Janeiro: UFF. Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades, Universidade Federal Fluminense. Acesso em julho, 2013 em [http://marivedder.files.wordpress.com/2013/04/marianagomescaetano\\_projeto\\_de\\_mestrado\\_ppcult\\_2013.pdf](http://marivedder.files.wordpress.com/2013/04/marianagomescaetano_projeto_de_mestrado_ppcult_2013.pdf).

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

FILHO, Aldo Victório. Estéticas nômades: outras histórias, outras estéticas, outros...ou o funk carioca: produção estética, epistemológica e acontecimento. **Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual**, v. 6, n.1 e 2, 2009, p. 215-230.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Gênero, visualidades e arte: temas contemporâneos para educação. In: **31º Reunião Anual da ANPED**, 2008, Caxambu, MG. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Caxambu, MG: ANPED, v. 1, 2008, p. 1-17.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo, In: Silva, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula. Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 159-177.

STEEN, Paula Alzugaray van. **O artista como documentarista: estratégias de abordagem da alteridade**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, 2008.

#### **Taís Ritter Dias**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da disciplina de Artes na rede pública estadual no município de Santo Antônio da Patrulha-RS.

<http://lattes.cnpq.br/3515463902604765>



GT: Artes Visuais Eixo Temático: 2. Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal.

## ENSINO DE ARTE E CULTURAS VISUAIS NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

ANDRÉ LUÍS ONISHI (UNICESUMAR, PR, BR).  
SONIA MARIA DA COSTA MENDES (UEM, PR, BR).

### RESUMO:

*Neste estudo, buscamos identificar espaços de ensino e aprendizagem de práticas artísticas em contexto de educação não formal, na cidade de Maringá. O processo adotado é resultado de uma pesquisa com professores da disciplina de Arte na educação básica e nos espaços de educação não formal, para determinarmos as possibilidades do ensino de Arte na educação fora do ambiente escolar, ou seja, em espaço não formal, no intuito de ampliar as práticas educativas significativas em nosso município. A problemática em questão pautou-se em refletir sobre como o ensino das artes e culturas visuais realizados em espaços de educação não formal podem beneficiar as práticas educativas na sociedade? Assim, espera-se contribuir com reflexões para a responsabilidade social do professor/artista.*

**Palavras-chave:** Educação Não formal; Ensino de Arte; Culturas Visuais;

## ARTS AND VISUAL CULTURE TEACHING AT NON-FORMAL EDUCATION

### ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:

*In this study, we seek to identify learning and teaching spaces of artistic practices in nonformal education context in the city of Maringa, when performing a research with teachers of Art discipline in basic education and non-formal education spaces, to determine the possibilities to teach arts and visual culture in education outside the school environment in order to expand the significant educational practices in our county. Our main objective with this work is to show how the teaching of arts and visual culture can benefit the educational practices of society while investigates this educational process also in spaces beyond schools.*

**Key words:** Non-formal education; Art Education; Visual Culture;

## 1. Introdução

No decorrer da graduação da primeira turma do curso de Artes Visuais na Universidade Estadual de Maringá, foram contempladas algumas reflexões sobre a formação e construção da identidade docente e sua habilitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das artes e culturas visuais. Neste contexto, foi apresentado que as artes devem ser compreendidas indissociáveis da vida e das relações sociais, e também que o profissional responsável pelo ensino de Arte enquanto disciplina da educação básica deve buscar uma constante capacitação por meio de uma formação contínua, estando ciente do seu papel na sociedade. Deste modo entendemos que a relevância deste artigo esteja exatamente na contribuição com o contínuo aperfeiçoamento destes profissionais.

Neste artigo, buscaremos discutir de que maneira o ensino das artes e culturas visuais pode beneficiar as práticas educativas na sociedade ao investigar este processo educativo também em espaços além das instituições escolares. Ou seja, nosso objetivo aqui é investigar as possibilidades de ensino e aprendizagem das artes e culturas visuais na educação não formal em relação ao ensino na educação básica, bem como, refletir sobre ações pedagógicas que ampliam as práticas educativas dentro da sociedade. Assim, trataremos sobre estas práticas educativas, sua possibilidade de ampliação e a melhora nas metodologias de ensino com o intuito de favorecer a formação de um novo modelo civilizatório e de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores dentro de nossa comunidade para que a educação se estenda para além dos muros das escolas e, de preferência, sendo educação com qualidade objetivando sempre contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade justa e solidária.

Para cumprir o objetivo geral delimitado, ainda objetivamos mais especificamente identificar espaços de ensino e aprendizagem de práticas artísticas em contexto de educação não formal na cidade de Maringá, PR; realizar pesquisa de campo com professores da disciplina de Arte na educação básica e nos espaços de educação não formal; analisar as metodologias de ensino entre os professores destes espaços e os de escolas públicas e particulares visando fazer uma comparação entre seus processos de ensino e aprendizagem em Artes; e determinar as possibilidades do ensino de Arte e culturas visuais na educação fora do ambiente escolar. Nossa intenção é buscar a ampliação de práticas educativas significativas em nosso município.

Sendo assim, este artigo está subdividido em: **Procedimentos metodológicos** onde descreveremos a metodologia e o caminho percorrido neste trabalho; **Processos educativos** onde será descrito o que se entende por processos educativos em âmbito não formal; **Ensino das artes e culturas visuais** onde abordaremos as atuais discussões sobre o ensino das artes e culturas visuais, bem como a análise dos dados obtidos; e por fim encerramos com as **Considerações finais**.

## 2. Procedimentos metodológicos

Para atingirmos os objetivos propostos aqui, utilizamos a pesquisa bibliográfica e também pesquisa de campo. Sendo assim, a primeira etapa compreende a pesquisa bibliográfica, servindo de fundamentação para definir o que é espaço de educação não formal e como está sendo discutido o ensino das artes e culturas visuais atualmente. Já a coleta de dados qualitativos compreende a segunda etapa, onde professores de escolas de educação básica que ministram a

disciplina de Arte e professores e/ou ministrantes de oficinas que ensinam artes e culturas visuais em âmbitos de educação não formal foram contatados para responderem um questionário a respeito de suas metodologias e processos de ensino das artes. Nesta etapa contamos com a colaboração de dez professores.

Após a realização da coleta, a terceira etapa se deu com a análise dos resultados, apresentando em forma de gráfico o que foi coletado, e resultando na dissertação deste artigo, contendo a solução do problema apresentado por meio das hipóteses que surgiram após relacionar os resultados da pesquisa de campo com a fundamentação teórica utilizada.

Buscando atingir o máximo de participação, foram convidados por meio de telefone e e-mail dezenas de professores para integrar a pesquisa de campo e assim foi dada preferência pelos dez primeiros que responderam o questionário. Embora o número seja pequeno, esta meta foi estabelecida por conta do retorno dos dados, afinal muitas escolas não se disponibilizaram para encaminhar o questionário aos professores e a aplicação da pesquisa só foi possível à distância, fora que alguns professores que se mostraram dispostos não retornaram o questionário respondido. Foram eleitos professores da educação básica entre escolas municipais, estaduais e particulares da cidade de Maringá e também educadores de âmbito não formal, após o levantamento de espaços que exercem o ensino de artes e cultura fora do currículo da educação básica. Aproximadamente trinta instituições foram contatadas para a indicação do professor/educador/oficineiro capaz de responder o questionário da pesquisa de campo e todas elas estão localizadas na zona urbana da cidade.

O instrumento utilizado foi em forma de questionário contendo questões abertas e fechadas. Os temas abordados foram: formação específica para o ensino; práticas educativas nas três categorias (formal, não formal e informal); metodologias de ensino de artes; a compreensão das culturas visuais; e resposta/interesse dos alunos pelo conteúdo ministrado.

### **3. Processos educativos**

Em nível de elucidação, temos o conhecimento dos processos educativos em três categorias: educação formal, educação não formal e educação informal. As pesquisas que tratam de defini-las são inúmeras e não nos caberá aqui sua reprodução integral. Porém, nos pautamos na autora Maria da Glória Gohn para situarmos o que entendemos por educação não formal e eventualmente distingui-la das demais categorias. A autora traça como meta nesta modalidade de ensino a transmissão de informação e formação política e sociocultural, evidenciando que por meio desta se educa o ser humano para a civilidade, ou seja, se prepara cidadãos que combatam os conceitos de barbárie, egoísmo, individualismo, etc. (GOHN, 2006).

Os espaços educativos que ocorrem as situações de aprendizagem nesta modalidade geralmente são fora das escolas, em locais informais, edificados em territórios próximos as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos. O processo educativo é gerado de uma maneira interativa onde a participação dos indivíduos é facultativa e o modo de educar surge a partir dos interesses e necessidades daqueles que dele participam. Assim, o exercício da cidadania é fortalecido na construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social. Porém para se capacitar os indivíduos a se tornarem estes cidadãos do mundo, no mundo, deve haver a necessidade de uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. Por isso diz-se que a



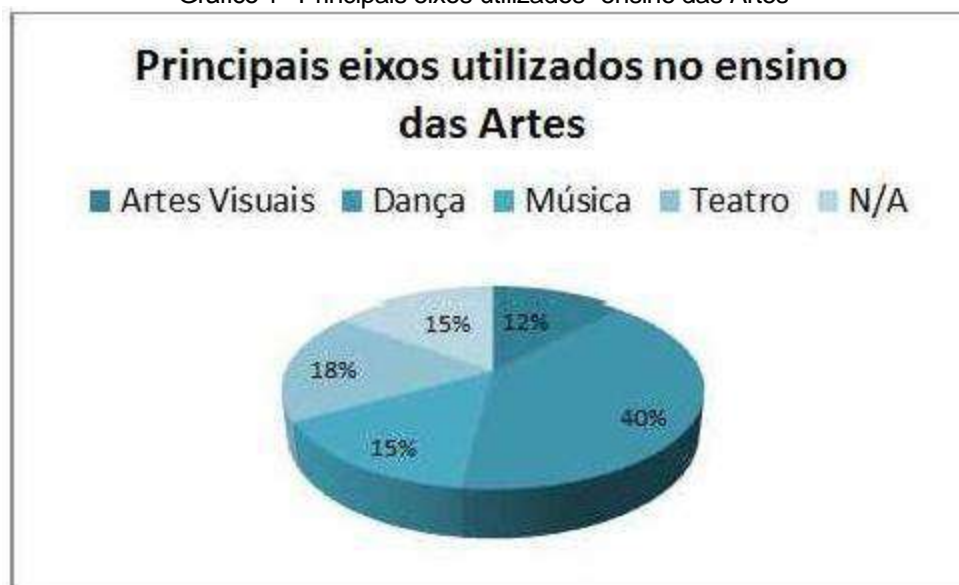
finalidade da educação não formal é "abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais" (GOHN, 2006, p. 29).

### 3.1. Ambientes de educação não formal

A partir de uma busca pela internet e redes sociais por escolas e demais instituições não formais que promovem o ensino de artes na cidade de Maringá conseguimos catalogar aproximadamente trinta espaços: Academia Daísa Poltronieri, Academia Marcia Angeli, Academia Nielici Camargo, Adois Danças de Salão, Atelier Belas Artes Maringá, Ballet Nara Dutra, Camarim Espaço Cultural Cristão, Celso Dias - Studio de dança, Centro Artístico Belas Artes, Centro de Educação Cultura e Arte de Maringá, Centro Musical Villa-Lobos, Cia Palco Maringá, Cia Pedras Teatro Circo, Escola de Dança Sílvia Mariah, Escola de Música Fábio Alencar, Espaço CoLab, Espaço das Artes, Espaço Nelson Verri, Estúdio Dançarte, Estúdio de Dança Renata Loyolla, Instituto da Música, Instituto Victor Neves, Jr. Paiva Espaço Artístico, Oficina de Teatro UEM, SESC Maringá, Street Company Tatiana Souza e Teatro & Ponto.

Quanto aos eixos utilizados para o ensino de Arte nos espaços não formais na cidade de Maringá/PR, são: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro.

Gráfico 1– Principais eixos utilizados ensino das Artes



Elaborado pelo autor.

Fonte: Autor.

Buscamos catalogar os ambientes listados nos quatro eixos das artes conhecidos no ensino como Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, sendo que onze das instituições pesquisadas têm o foco principal no ensino da dança, cinco no ensino do teatro, quatro na música, três nas artes visuais e as outras quatro desenvolvem o ensino em mais de uma modalidade específica. O tempo em que estes espaços estão em atividade na cidade varia entre um ano e 60 anos. Todos os espaços que conseguimos contatar via telefone autorizaram a menção da instituição nesta pesquisa. Por fim destacamos que a intenção era mapear o máximo de instituições de ensino de artes em âmbito não formal. Assim, foram catalogados até o momento vinte e sete espaços sabendo, porém, que ainda há diversos espaços na zona urbana de Maringá a serem adicionados a esta listagem inicial.

#### 4. Ensino das artes e culturas visuais

O ensino de Arte dentro do sistema educacional vigente é mais comumente associada com a disciplina de Educação Artística, porém, nas últimas décadas os termos educação através da arte e arte-educação são trabalhados no sistema formal de ensino brasileiro com a mesma finalidade, embora com distintas razões epistemológicas e concepções teóricas (FERRAZ e FUSARI, 2010). Por motivos e concepções diversas nas escolas, o ensino de Arte tem se apresentado de forma incompleta e comprometida com objetivos inatingíveis, o que por sua vez, “converte a disciplina em uma pulverização de tópicos, técnicas, produtos artísticos e empobrece o verdadeiro sentido de Arte (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 18)”.

Neste mérito, devemos ainda destacar a presença inexcluível da educadora Ana Mae Barbosa na história do ensino das artes no Brasil, por meio do seu processo conhecido por Abordagem Triangular e que integra o que ela chama de sua luta pela Arte/Educação (BARBOSA e CUNHA, 2010).

Com as possibilidades de abertura políticas, nos anos 1980, ocorrem no Brasil vários movimentos em arte/educação. É neste contexto que tivemos sob a liderança de Ana Mae Barbosa a conhecida Abordagem Triangular, pautada no contextualizar, ler e fazer arte, em que a autora intitula de um pensamento pós-moderno para o ensino de Arte no Brasil. De acordo com Barbosa, a ideia de basear o ensino da arte no fazer e ver arte é o cerne de todas as manifestações pós-modernas da arte/educação em todo o mundo. Os procedimentos expressivos não podem ocorrer de forma isolada, ou seja, sem a contextualização e leitura das produções artísticas e estéticas. O pensamento pós-moderno no ensino de Arte é caracterizado pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretação em sala de aula, juntamente com a já conquistada expressividade, proporcionada pela Semana de 22 e pelo pensamento moderno. A manifestação pós-moderna brasileira, centra-se na recusa à cópia e modelos prontos e no desejo de reconstruir e reorganizar a partir de experiências diretas com a realidade e com a cultura que nos cerca. O uso da imagem em sala de aula, até então, era desaconselhado, pois entendia-se que tais imagens influenciariam o fazer artístico do aluno, ou seja, era um procedimento não bem aceito no meio acadêmico.

Surge portanto, uma nova consciência artística e cultural, identificada pelo pós-modernismo, entendido como um fenômeno estético, cultural e intelectual. Tais questionamentos promoveram revisões no status da arte e valorizou a atividade interpretativa do espectador/fruidor de forma de que não existem interpretações únicas e verdades absolutas para uma obra de arte ou artefatos visuais. O que supõe que a prática pedagógica em Arte, usufrua de tais conceitos, com o objetivo de fazer com que o aluno venha a obter uma educação estética, significativa e sintonizada pelo tempo/espaço.

Na definição de Barbosa, “a arte/educação, hoje, integra as artes visuais, a cultura visual, a comunicação visual e a educação no modelo de Lindström, que corresponde exatamente ao universo de integração com o qual trabalho” (BARBOSA, 2011, p. 294). É também a partir desta autora que nos posicionamos a favor da ideia de que é preciso pluralizar e, portanto, utilizamos neste artigo a expressão culturas visuais quando tratamos da cultura visual no ensino das artes.

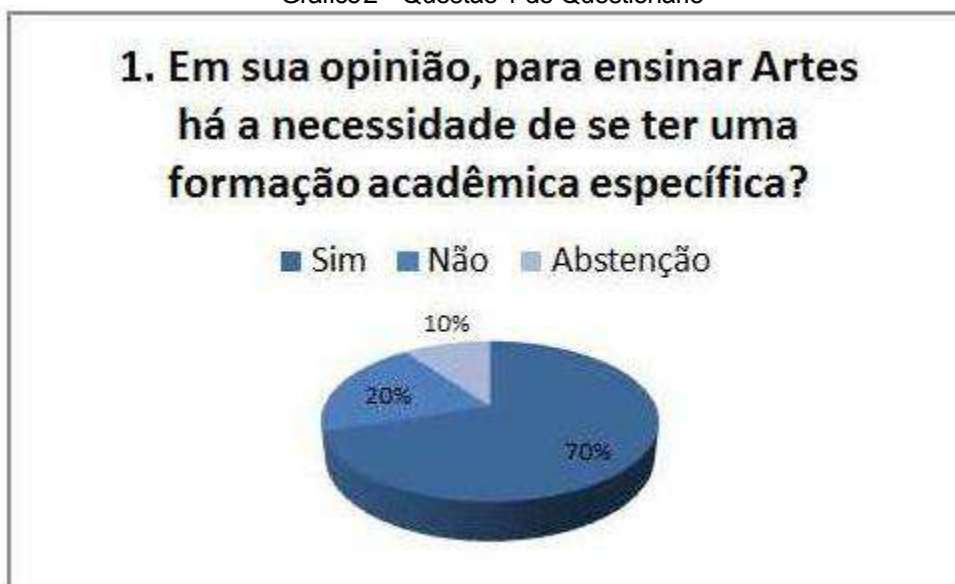
A seguir, ao analisarmos os dados da pesquisa de campo realizada nos âmbitos formal e não formal de ensino, destacaremos como ainda em Maringá nos encontramos distantes das discussões a respeito das culturas visuais, o que por sua vez não significa que não haja uma preocupação, por parte dos educadores e professores, com o desenvolvimento das capacidades pessoal e social dos alunos

utilizando-se de vivências e apropriações dos conhecimentos artístico e estético que lhes são apresentados.

#### 4.1. Resultado da coleta de dados

Tendo em mãos os dez questionários que obtivemos resposta com a pesquisa de campo envolvendo professores da disciplina de Arte na educação básica e nos espaços de educação não formal, conseguimos ter uma ideia relevante das ações pedagógicas desenvolvidas na cidade. A formação específica que já foi vista como problema nos casos em que a disciplina foi exercida por muitos anos, e em algumas escolas ainda continua sendo, por profissionais sem habilitação em artes foi destacada aqui como importante, afinal 70% dos entrevistados afirmaram que para ensinar Arte há a necessidade de se ter uma formação acadêmica específica, contra 20% que negaram essa afirmação e 10% que se absteve de opinar. Por mais que 20% do total afirmem que os conhecimentos ofertados pelas universidades são insuficientes, 40% deles inquestionavelmente destacam a necessidade do profissional em organizar tempos de estudos e se propor a adquirir vivências práticas. Destacamos ainda a constatação que em 30% das respostas a licenciatura é tida como necessária para que o docente saiba não só fazer arte como também ensinar. Pela outra via, um dos professores que negaram a necessidade de formação específica salientou que qualquer pessoa pode nascer com o dom da arte, ainda que estes casos sejam raros.

Gráfico2 – Questão 1 do Questionário



Elaborado pelo autor.

Fonte: Autor.

Na segunda questão averiguamos que 70% dos entrevistados são professores da educação básica, ofertando o ensino das artes prioritariamente na educação formal, contra 10% que se posicionou na categoria da educação informal e 20% da educação não formal. Do total 70% desenvolvem atividades em outra categoria daquela que informou contra 30% que não desenvolvem práticas de ensino fora da categoria prioritária. Também são 30% os que desenvolvem o ensino em instituições de âmbito não formal de maneira menos regular, fora 20% que dão aulas particulares, 20% que atendem projetos sociais e mais 20% que dão aula no ensino superior. Outros projetos contemplados na justificativa da terceira questão

foram Mais Educação (10%) e Cursinho pré-vestibular (10%). Do geral, apenas um entrevistado (10%) destacou ensinar artes em espaço próprio.

Gráfico3 – Questão2 do Questionário



Elaborado pelo autor.  
Fonte: Autor.

Gráfico4 – Questão3 do Questionário



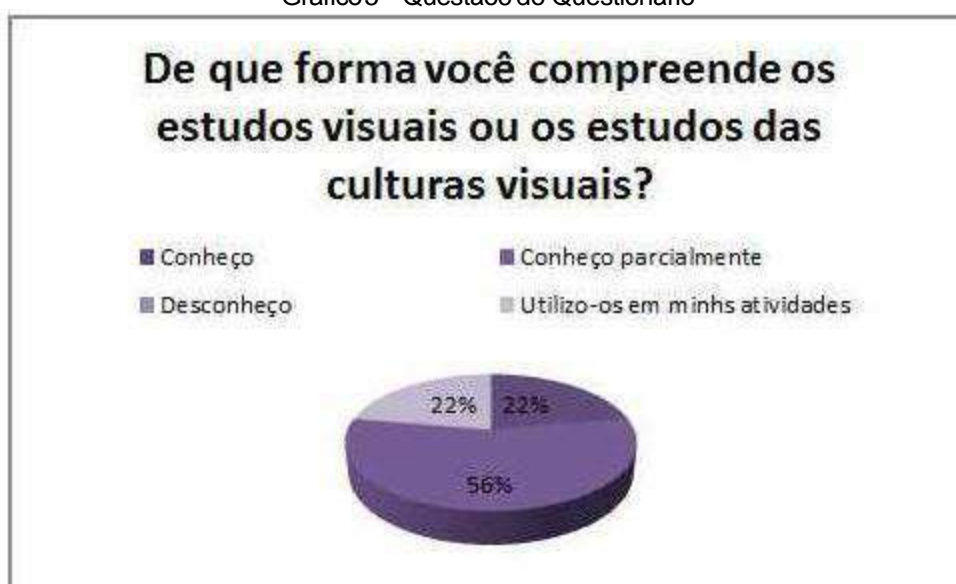
Elaborado pelo autor.  
Fonte: Autor.

Após questionarmos a opinião dos professores sobre a formação específica e outras duas questões acerca da categoria que eles ensinam, perguntamos também sobre a metodologia utilizada ou os principais referenciais teóricos que norteiam seus processos de ensino de Arte. A história da arte está presente em 40% das respostas, seguida pela abordagem histórico-crítica (20%), Livros didáticos específicos (20%), Diretrizes Curriculares Estaduais (20%), Interdisciplinaridade ou Multidisciplinaridade – abordando mais de um eixo das artes simultaneamente – (20%), Abordagem triangular (10%), Releituras (10%), Artesanato (10%), além de citarem as seguintes bibliografias especializadas (70%), com uma ocorrência: Bertolt

Brecht; Constantin Stanislavski; Cristina Costa; David Lee Gallahue; E. H. Gombrich; Graça Proença; Hans-Joachim Koellreutter; Ingrid Koudela; Jacques Lecoq; Jerzy Grotowski; Joseph Ducreux; Jusamara Souza; Keith Swanwick; Kraemer; Métodos Royal, Vaganova e Cecchetti; Murray Schafer; Peter Slade; Pierre Bordieu; Richard Courtney; Roland Candé; Rudolph Laban. E com mais de uma ocorrência: Ana Mae Barbosa; Augusto Boal; Keith Swanwick; e Viola Spolin.

Quando questionados sobre quais vivências artísticas os alunos se envolvem com maior interesse, obtivemos a seguinte resposta: Desenho, pintura e demais artes visuais (40%); Jogos cênicos e demais práticas teatrais (30%); Apreciação e prática musical (20%); Ballet e dança (10%); além de ressaltarem que depende muito do gosto pessoal dos alunos (20%) e que existe em um dos colégios mencionados uma metodologia diferenciada para o ensino da disciplina de Arte. Em uma das justificativas ainda notamos a preocupação de um professor com a indisciplina de alguns alunos frente às práticas artísticas.

Gráfico5 – Questão6 do Questionário



Elaborado pelo autor.

Fonte: Autor.

Buscamos também descobrir de que forma estes professores compreendem os estudos visuais ou os estudos das culturas visuais. Sendo assim, 22% afirmaram conhecer, 56% conhecer parcialmente, 22% assinalaram que os utilizam em suas atividades pedagógicas e ninguém assumiu desconhecer o conteúdo. Na justificativa notamos o contato superficial com o tema, porém na prática 40% dos entrevistados assumiram utilizarem recursos das artes visuais em suas aulas, 20% a leitura de imagens e 20% os recursos audiovisuais na busca de aulas mais dinâmicas e interativas. Ainda ressaltaram os subsídios bibliográficos (10%) e a constante pesquisa do que tem sido produzido atualmente (10%).

Por fim deixamos espaço aberto para relatarem o que não tinha sido contemplado no questionário, havendo poucas respostas para esta questão, parafrasearemos algumas. Conforme o professor A, para dar aula precisamos sempre inovar nossos métodos e pesquisar novidades, principalmente para as séries do fundamental. Para o professor B, existe por parte dos alunos uma compreensão equivocada do que é arte devido à falta de professores com formação específica na área, já que esta não era exigida há algum tempo atrás. E por fim, o

professor C considera que o ensino da arte oportuniza uma experiência sensitiva no processo de apropriação do conhecimento, caminho não oportunizado ao aluno no ensino formal, mas que pode se tornar uma contribuição rica quando o professor toma caminhos distintos dos processos metodológicos dos programas teóricos do atual sistema de ensino.

#### **4.2. Considerações sobre os dados**

Com base nos dados que coletamos podemos discorrer algumas considerações sobre o ensino de arte e culturas visuais. Sabemos que enquanto professores, necessitamos repensar o trabalho escolar para alcançarmos situações de ensino-aprendizagens consistentes e duradouras, porém isso “requer uma metodologia que possibilite aos estudantes a aquisição de um saber específico, que os auxilie na descoberta de novos caminhos, bem como na compreensão do mundo em que vivem e suas contradições” (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 19). Isto posto, é inegável afirmarmos a necessidade de formações específicas, sejam elas acadêmicas ou técnicas, para que o professor tenha em mãos embasamento teórico-prático para possibilitar a autonomia de seus alunos. Conforme Hernández, o docente necessita ser um profissional crítico da educação “integrando as experiências dos estudantes com suas leituras e suas construções como sujeitos” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 27).

Por mais que notemos o aumento da necessidade de formação acadêmica específica para o ensino formal, os estudos individuais e práticas profissionais já são fortes subsídios para aqueles que desejam mediar seus conhecimentos artísticos e estéticos no âmbito da educação não formal. Projetos sociais, oficinas e cursos profissionalizantes necessitam ser mais estimulados para oportunizarem o ensino de arte, preferencialmente utilizando de profissionais capacitados ao invés de indivíduos indicados puramente por questões políticas. A arte também enquanto ato político deve estar pronta para combater a péssima política praticada por nossos governantes.

Muitos dos autores mencionados pelos professores são debatedores atuais sobre o ensino de arte em seus múltiplos eixos. O domínio deste referencial teórico já garante o posicionamento do educador em defender a disciplina de Arte no currículo escolar. E em relação às Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, as pesquisas já evidenciam que “qualquer professor em formação inicial que faça uma leitura criteriosa das Diretrizes, verá que seus pressupostos já tornam possíveis a organização de conteúdos na prática pedagógica em Arte que darão subsídio a sua prática docente” (ONISHI, 2014, p. 25). Resta-nos imposição para não permitirmos o descaso com nossa disciplina e nem a superexposição de outras disciplinas, tidas como mais urgentes, em detrimento da nossa. Caso contrário as artes desaparecerão das escolas “juntamente com a possibilidade insubstituível e indizível de integração da emoção, sentimento e inteligência em linguagem visual para as futuras gerações” (BARBOSA, 2011, p. 300).

Ressaltemos ainda, que por mais que o ensino das artes esteja ligado à teoria tecnicista, o exercício do desenho ainda desperta o interesse dos alunos. Porém precisamos contextualizar melhor a atividade e não recorrer erroneamente à livre expressão. Um forte aliado do professor são os recursos audiovisuais e para isso o docente conta com uma infinidade de textos que podem auxiliá-lo nas mediações de apreciações estéticas em sala de aula, são inúmeras os autores que abordam técnicas para se trabalhar imagens com crianças e adolescentes, como Robert Ott,

Michael Parsons, Abigail Housen, Fernando Hernández (ARSLAN e IAVELBERG, 2006) e também a já mencionada Ana Mae Barbosa (BARBOSA e CUNHA, 2010).

Barbosa continua sendo referência também no que diz respeito ao ensino das culturas visuais. A mesma é pioneira na área e já destacou as perseguições sofridas pela dita guerra da cultura visual (BARBOSA, 2011). Este conflito que não merece destaque aqui resulta na incompreensão destes estudos e por sorte ainda não se estendeu para fora do âmbito acadêmico. Por sorte, estes estudos sobre as culturas visuais podem ser utilizados para a melhor compreensão do mundo visual que nos cerca e por isso devem alcançar não só as práticas educativas dos professores como também a sociedade. Afinal, por mais que os docentes entrevistados tenham dito conhecer e até mesmo utilizar estes estudos em sala, foram poucos os que comentaram a multidisciplinaridade inerente a estes, evidenciando apenas a presença dos recursos visuais em sala de aula, sem elucidar como esta prática está sendo realizada. Acompanhemos um relato de Barbosa para reflexão:

Outro dia, um professor da USP me dizia que a Cultura Visual é ótimo pretexto para professor não dar aula e passar filminhos. Se ele mostra os filminhos só para os alunos aplaudirem, está fazendo entretenimento e não Arte/Educação ou Cultura Visual, mas se busca desenvolver a capacidade crítica dos estudantes para analisar os filminhos, estará fazendo educação quer seja para Arte quer seja para Cultura Visual. É o desenvolvimento da consciência crítica impulsionado pelo pós-modernismo que envolveu as Artes e Culturas Visuais que faz a diferença e que incomoda o main stream (BARBOSA, 2010, p. 23).

Assim como relatado pela educadora, o que difere o ensino almejado por nós daquele que ainda hoje é desmerecido pelos professores das demais disciplinas é o desenvolvimento da capacidade crítica ao invés de passar filminhos. Desenvolver esta capacidade é o maior benefício que o ensino das artes pode ofertar, em nossa opinião. Ainda que tenhamos percebido que os processos de ensino e aprendizagem dos entrevistados sejam relevantes e frutos de reflexão por parte destes, precisamos almejar ainda mais, não nos contentando apenas com um ensino humanizante e de qualidade dentro das escolas, mas também lutando pela ampliação destas práticas educativas significativas e desenvolvedoras da consciência crítica. Afinal há muitas possibilidades de se ofertar o ensino de artes e culturas visuais na educação não formal, seja em espaço público em parceria com a administração municipal, privado como o exemplo das dezenas de instituições entrevistadas e até mesmo na construção de novas esferas públicas para este fim.

## **5. Considerações finais**

Nosso intento neste trabalho foi evidenciar que os propósitos humanizantes da arte se tornam cada vez mais necessários neste mundo de conexões virtuais, onde o contato humano está cada vez mais escasso. Sendo assim, o ensino das artes e a compreensão das culturas visuais se faz urgente para além dos muros da escola. Nós, enquanto docentes e educadores em artes, precisamos evidenciar o benefício que as vivências e apreciações artísticas trazem para o indivíduo social para que assim cobremos do Estado maiores incentivos por meio de atividades de formação de artistas e também de público para as produções culturais contemporâneas e regionais além do que é hegemônico.

Conseguimos com esta pesquisa identificar vinte e sete espaços de ensino e aprendizagem de práticas artísticas em contexto de educação não formal em Maringá. Conforme objetivamos, realizamos uma pesquisa de campo a qual poderia ter abrangido um maior número de entrevistados, contudo nos foi suficiente para verificar alguns procedimentos metodológicos por parte dos professores de artes. Também determinamos algumas possibilidades de se ensinar artes fora da escola, conforme exemplo da maioria dos professores entrevistados. Por fim concluímos que o benefício do ensino das artes e culturas visuais que transmita informação e formação política e sociocultural é preparar cidadãos críticos e educados para a civilidade, por isso a necessidade de se fazê-lo além dos muros da escola.

Para encerrar ressaltamos nosso desejo de que este artigo sirva de um breve apontamento para o emergente nicho de aprendizagem estética que o âmbito da educação não formal precisa abarcar para que consigamos atingir o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade justa, criativa, inovadora e solidária tanto em Maringá quanto no restante de nosso imenso país.

## Referências

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVLEBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. A cultura visual antes da cultura visual. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9288/6778>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

\_\_\_\_\_; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BREA, José Luis. **Estudios Visuales: la epistemología de la visualidad em la era de la globalización**. Madrid: Akal, 2005.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Folha de São Paulo. Confira o desempenho de cada escola do país no Enem 2013. 2014. Disponível em:< [www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/12/1566017-confira-o-desempenhode-cada-escola-do-pais-no-enem-2013.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/12/1566017-confira-o-desempenhode-cada-escola-do-pais-no-enem-2013.shtml)>. Acesso em: 02 ago. 2015.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online], v.14, n.50, p. 27-38, 2006.



HERNÁNDEZ, Fernando. **A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais.** In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). A Formação do Professor e o ensino das Artes Visuais. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

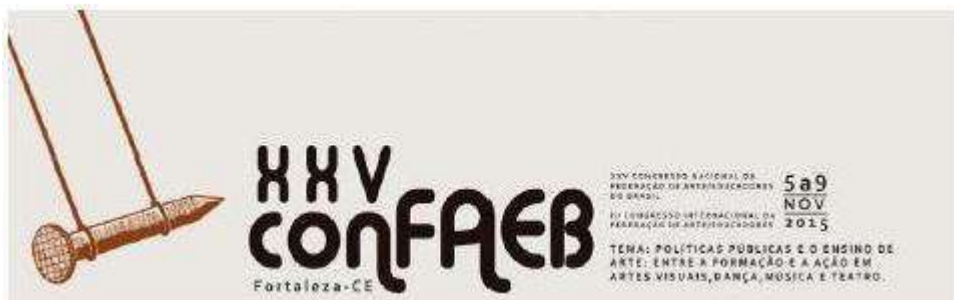
ONISHI, André Luís. **A formação docente e os Estudos Visuais.** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, monografia, 2014.

**André Luís Onishi**

Ator, Músico, Graduado em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá, Especialista em Metodologia do Ensino de Arte pela UNICESUMAR e Professor da disciplina de Arte no Cursinho Pré-vestibular UEM. Link do currículo lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4316424H1>

**Sonia Maria da Costa Mendes**

Doutora em Comunicação e Semiótica – PUC/SP; Mestre em Educação – UNESP/SP. Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação – Artes Visuais – UEM; Docente do Programa de Mestrado em Ensino de Linguagens e suas Tecnologias – Unopar. Link do currículo lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4775944E9>



Modalidade: Artigo completo

GT: (Artes Visuais)

Eixo Temático: (Políticas Públicas nas Artes Visuais: formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais)

### **RUMOS DA ARTE E SEU ENSINO: reflexões sobre a atuação política dos professores de Arte em Belém-PA**

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães (UFPA, Pará, Brasil)

#### **RESUMO:**

*O estudo objetiva analisar o processo de atuação política dos professores de Arte no contexto do movimento Rumos da Arte e seu Ensino no Estado do Pará, tendo como referência as ações desenvolvidas no ano de 2013, com o foco para as propostas curriculares. Analisa os caminhos percorridos no movimento, os descompassos entre a atuação dos professores e as intenções/orientações das propostas curriculares em função das recentes alterações na LDBEN Nº 9.394/96. Como procedimento metodológico, utilizou-se de revisão bibliográfica, análise de documentos e manifestações de professores atuantes na rede de ensino. As análises são fundamentadas em autores que discutem a relevância de uma atuação crítica/reflexiva para o alcance dos objetivos e qualidade na área. Os resultados apontam para a necessidade de planejar/construir ações pontuais com as instituições educacionais, visando assumir as responsabilidades sobre como o Ensino da Arte vem sendo desenvolvido na escola para o cumprimento da referida Lei.*

**Palavras-chave:** Artes Visuais; Atuação política; Formação de Professor.

**DIRECTIONS OF ART AND ITS EDUCATION: reflections on the political activity of the Art teachers in Belém-PA**

#### **ABSTRACT**

*The study aims to analyze the political action process of art teachers in motion the context of Art Directions and their education in the state of Pará, with reference to the actions taken in 2013, with the focus to the curriculum proposals. Examines the paths taken in the movement, the mismatches between the performance of teachers and intentions / directions of curricular proposals in the light of recent changes in LDBEN No. 9.394/96. As methodological procedure, we used a literature review, document analysis and demonstrations of teachers working in the school system. The analyzes are based on authors who question the relevance of a critical / reflexive action to achieve the goals and quality in the area. The results point to the need to plan / build specific actions with educational institutions to take responsibility about how art education is being developed in school to the implementation of that Act.*

**Keywords:** Visual Arts; Political activity; Teacher training

## 1 Introdução

[...] as opiniões divergentes que são saudavelmente necessárias, pois não há nada pior para o fluxo vital de qualquer instância de conhecimento do que a conformidade uniformizada.

Christina Rizzi

Ao abordar as configurações apresentadas na construção do conhecimento em Arte, em várias instâncias educacionais, o pensamento de Rizzi (2008, p. 347) instiga-nos para múltiplas reflexões sobre a atuação política dos professores na educação básica e superior.

Compreender o processo de atuação política dos professores de Arte no movimento denominado **Rumos da Arte e seu Ensino no Estado do Pará**, no ano de 2013, em suas cinco versões de encontros realizados, com o foco para as propostas curriculares, é o objetivo deste estudo. Assim, os caminhos percorridos pelo movimento, os descompassos entre a atuação dos professores e as intenções/orientações das propostas curriculares em função das recentes alterações na LDBEN nº 9.394/1996, são assuntos que discuto.

Como procedimento metodológico, utilizou-se de revisão bibliográfica, análise de documentos e das manifestações dos professores da rede de ensino estadual e municipal. As análises têm como referência os teóricos que discutem a relevância de uma atuação crítica/reflexiva no ensinar/aprender Arte, tais como: Barbosa (2015) Ferraz e Fusari (2012), Giroux e McLaren (1995), Rios (2009), Kramer, (1999) e outros. Os dados coletados/sistematizados nos encontros realizados no movimento, e outras fontes que consideradas relevantes, também fundamentam o estudo.

O artigo está organizado em tópicos. Inicialmente, abordou-se os caminhos percorridos no movimento, em seguida as alterações na atual LDBEN nº 9.394/1996. Logo após, são elencados e analisados alguns descompassos entre a atuação dos professores de artes e as intenções/orientações das propostas curriculares para a área de Arte, em destaque Artes Visuais no ensino médio, tendo em vista os números mais expressivos das manifestações dos professores por meio das redes sociais e outras fontes. Nas considerações finais, reflito sobre a necessidade de se planejar/construir ações pontuais com as instituições educacionais, visando assumir as responsabilidades sobre como o Ensino da Arte vem sendo ensinado nas escolas da Educação Básica.

## 2 Caminhos percorridos pelo movimento Rumos da Arte e seu Ensino no Estado do Pará

O movimento Rumos da Arte e seu Ensino no Estado do Pará foi criado com o objetivo de revitalizar as ações da Associação de Arte/Educadores do Estado do Pará (AAEPA), que em várias tentativas de fortalecer a atuação política dos professores, não conseguia reunir com os profissionais e estudantes de Arte para encaminhar as frentes de trabalho planejadas.

Coordenado por professoras<sup>1</sup>, membros da AAEPA (da educação básica e superior), o movimento realizou cinco encontros em 2013, que aconteceram nos espaços da Universidade Federal do Pará e Universidade da Amazônia em Belém e na Escola Superior Madre Celeste em Ananindeua-PA. Em cada encontro, os

---

<sup>1</sup> As professoras Nélia Fonseca, Miriam Gomes e Rita Cabral, fazem parte da organização/ coordenação do Rumos da Arte e seu Ensino no Estado do Pará.

assuntos foram centrados em: LDB – participar da audiência pública/alteração da Lei nº9394/96; ENEM – mudar a matriz de referência/BNI-não contempla todas as linguagens; PROVÃO PARA CARREIRA DOCENTE- ver os encaminhamentos para a área; UFPA/UEPA/UNAMA/ESMAC – articular ações com os coordenadores de curso; ALEPA – encaminhar o documento e acompanhar a tramitação; SEDUC e SEMEC e escolas particulares – posição do desenho curricular/Artes Visuais, Dança, Música e Teatro após a alteração da Lei 9394/96; ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO PARÁ - Após os ajustes no documento enviado em maio de 2012 à ALEPA, estamos aguardando um retorno para reunir com a Comissão de Educação; Participamos da Audiência Pública/Música (dia 24 de junho), questionamos a participação da FAEB. Houve manifestação de convidar a FAEB nos próximos eventos; Em Brasília houve audiência pública para alteração da LDB. Contribuímos com a elaboração do documento lido em plenária. Haverá ajustes para a nossa proposta inicial. <sup>2</sup>(Anotações da autora, 2013)

No primeiro e segundo encontros realizados em maio de 2013, houve uma participação significativa de professores e estudantes que levantaram várias frentes de trabalho. Além dos assuntos abordados acima, a palestra centrada na “Atuação Política da FAEB/AAEPA” objetivou situar os presentes sobre a dinâmica administrativa e pedagógica das entidades. E para convocar os membros do grupo, foi encaminhada, na ocasião, a mensagem abaixo:

Professores e Estudantes de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro após a reunião do I Rumos da Arte e seu Ensino do Estado do Pará, com uma significativa presença no Ateliê de Artes da UFPA, realizado em 03 de maio, decidiram continuar com as ações pertinentes à organização política do Ensino de Arte. Assim, convidamos todos(as) para o II RUMOS DA ARTE E SEU ENSINO DO ESTADO DO PARÁ objetivando assinar o documento a ser enviado à Assembléia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA) e encaminhar as ações dos grupos de trabalho. Sua presença é imprescindível para o sucesso do evento. Participem!!! (GRUPO PROFESSORES DE ARTE, 2013)

O terceiro encontro, realizado em junho de 2013, também continuou com os mesmos assuntos em pauta. Na ocasião, houve a distribuição de tarefas para os membros do grupo e cada frente de trabalho ficou sob a responsabilidade dos participantes no processo de implementação das mesmas.

Também por meio das redes sociais houve a convocação abaixo:

Queridos(as), nosso III Rumos será antecipado para o dia 19 de junho de 2013 no Atelier de Arte da UFPA. Esperamos vocês para planejar nossas ações urgentes para 2013. Participem!!!!  
III RUMOS DA ARTE E SEU ENSINO NO ESTADO DO PARÁ  
19 de Junho de 2013  
Atelier de Arte da Universidade Federal do Pará (UFPA/ICA) -  
Campus Belém. (GRUPO PROFESSORES DE ARTE, 2013)

O quarto encontro, realizado em setembro de 2013, teve uma dinâmica bem provocativa, com a palestra denominada “Arte é Linguagem?” foi proferida por

---

<sup>2</sup> Os registros elaborados pela autora foram sistematizados para apresentação nos encontros.

professores da UNAMA e UFPA<sup>3</sup>, com o propósito de qualificar criticamente as atuações dos responsáveis pelas frentes de trabalho e demais interessados no movimento. Além da continuidade da pauta dos encontros anteriores, discutimos sobre a necessidade de se criar mecanismos para incrementar as ações do grupo em função do número reduzido dos membros responsáveis pelas frentes de trabalho.

O quinto encontro, realizado em outubro de 2013, contou com a participação de novos professores e estudantes da ESMAC e mais uma vez professores foram convidados para proferir palestra com os temas: Panorama da Trajetória Histórica do Ensino da Arte e Estudo de Audiovisual/Cine Clube Escola. Uma estratégia pensada pela coordenação do movimento para qualificar os trabalhos e agregar parcerias.

A atuação dos professores de Arte em cada evento realizado, as dificuldades de encaminhar as ações propostas do movimento, a baixa frequência do grupo a partir do terceiro encontro que as tarefas foram distribuídas, e outras situações apresentadas durante o processo, nos fez refletir que o compromisso político de cada professor foi/é afetado em função da ausência de uma política séria de valorização do Ensino de Arte em todos os níveis de ensino, com práticas superficiais existentes na maioria das escolas, as quais vão comprometer a formação inicial e continuada do professor.

Como consequência, o planejamento, a execução e a avaliação das ações curriculares são fragilizadas em função do despreparo de profissionais que estão desenvolvendo o Ensino de Arte na maioria das escolas e universidades numa perspectiva ainda polivalente (MAGALHÃES, 2006; 2012).

Considera-se lamentável a falta de continuidade das discussões coletivas em prol da qualidade do Ensino da Arte no contexto dos movimentos políticos. Perde-se uma rica oportunidade de ampliar o debate, de forma organizada, com os profissionais de educação em Arte. Pensar o que temos hoje, questionar e propor caminhos curriculares condizentes para o Ensino da Arte que queremos, continua sendo grandes desafios.

Para pensar, questionar e propor ações articuladas, necessitamos de espaço. Onde encontrar as condições para ampliar o debate em prol da Arte na escola? Sem dúvida que a reflexão coletiva dos professores é o caminho imprescindível para conquistar e garantir as condições necessárias, conforme manifestado pelo Professor F:

[...] é necessário haver uma articulação entre nós para que possamos dialogar com as secretarias de educação sobre os "Rumos" da arte. Considero o movimento rumos uma maneira de estarmos pensando o ensino das artes e ao mesmo tempo criando um espaço de autoformação. (PROFESSOR F)

Após esse breve histórico do movimento Rumos da Arte e seu Ensino no Estado do Para, entende-se necessário valorizar e continuar com o diálogo para a retomada das frentes de trabalho com as vozes dos professores e estudantes de Arte e demais interessados.

### **3 Alteração na LDBEN nº 9.394/1996 no campo da Arte**

A alteração na redação da LDBEN nº 9.394/96 para a área de Arte teve a contribuição da FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB),

---

<sup>3</sup> Professor Edison Farias (UFPA) e Janice Lima (UNAMA) membros do grupo.

entidade que tem 28 anos de existência e representa os profissionais da Educação na área de Arte, ainda encontra-se em fase de aprovação.

Trata-se de esclarecimentos sobre quais as modalidades artísticas que fazem parte do componente curricular Arte. Ou seja, no projeto de Lei nº 7.032/10, alterar o artigo 26 da LDBEN, apenas em relação ao § 6º, no sentido de que as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança se tornem as linguagens que constituirão o componente curricular do ensino da Arte de que trata o §2º do mesmo artigo.

Sabe-se que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, em seu artigo 26, § 2º estabelece no Art. 26 que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)

As alterações na LDBEN, provocadas pelas discussões nacionais, vêm contribuindo para novas frentes de debates no campo da Arte e refletem na atuação dos professores e nos movimentos políticos dos profissionais da Educação. Porém, as ações curriculares que se destinam a orientar a área de Arte nas instâncias educacionais para todos os níveis de ensino, ainda são frágeis, confusas e fragmentadas.

O documento elaborado pelo MEC, em 1997, que instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ressalta que:

No ensino fundamental a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança. (BRASIL, 1998, p.19)

Porém, as orientações curriculares dos PCN são confusas e no contexto das escolas, não se tem a clareza de quais as modalidades do campo artístico são obrigatórias para cumprimento da Lei. E várias descaracterizações vão ocorrer nas práticas educativas fragilizando o conhecimento Arte na Educação Básica.

Diante do cenário apresentado, apareceram muitas tentativas de fortalecer os debates sobre as mudanças no Ensino da Arte, por parte da Associação dos Arte/Educadores do Estado do Pará, a partir da aprovação da LDBEN nº 9.394/96. Porém, a participação mais efetiva e significativa da AAEPA e dos professores de Arte da capital e interior só veio ocorrer quando da realização de um encontro promovido pela SEDUC/Divisão de Currículo do Ensino Médio, em março de 1999, e a conseqüente elaboração da Proposta Curricular para o Ensino Médio, conforme consta no documento:

A Secretaria Executiva de Educação, através de sua Diretoria de Ensino e Departamento de Ensino Médio, atendendo a necessidade de reformulação das Diretrizes Curriculares para o Ensino da Arte manifestadas pelos professores e técnicos desta Secretaria,

promoveu em março de 1999 o Encontro dos Professores de Ensino Médio em parceria com as instituições formadora (UFPA, UNAMA e UEPA) e Associação de Arte-Educadores do Estado do Pará, objetivando a atualização dos docentes da rede estadual, ao mesmo tempo em que proporcionou a revisão crítica e reflexiva da prática de ensino de arte e discussão dos elementos curriculares, a fim de criar condições para a elaboração da Proposta de Reformulação Curricular – Arte que ora se apresenta, contemplando as mais novas tendências teórico-metodológicas para o Ensino de Arte. (PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO, 1999, p. 1)

Ainda no contexto do ensino médio, tivemos a oportunidade de dialogar com os organizadores do Guia Docente: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006), no processo de formação continuada dos professores, como continuidade dos trabalhos iniciados em 1999<sup>4</sup>. O objetivo foi dar prosseguimento ao processo de formação continuada que segundo os organizadores:

Agora, com este material, pretendemos aprofundar a proposta inicial trazendo reflexões sobre os aspectos educacionais mais importantes abordados nos PCNEM, voltados ao desenvolvimento de competências e habilidades no aprendizado e ensino das áreas do conhecimento. (GUIA DOCENTE, 2006, p. 6)

Observa-se que havia preocupação dos organizadores dos documentos (Proposta curricular para o ensino médio e Guia Docente: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) com a formação continuada dos professores para o ensino médio, e existia um compromisso com o campo artístico naquele contexto de gestão. Por que após esse período de implementação da proposta curricular para o ensino médio a participação dos professores de Arte e da AAEPA não teve a mesma atenção e convite dos gestores atuais da Secretaria Executiva de Educação?

Conforme documentos analisados e afirmações dos professores, presumo que a resposta para a questão acima reside na falta de diálogo com os professores e continuidade das ações pedagógicas com as instituições parceiras. E o Ensino da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) em nível médio vem sendo conduzido de forma superficial e sem compromisso.

No que diz respeito ao ensino fundamental não temos registros de convites da SEDUC e SEMEC para diálogos com a AAEPA e com os professores de Arte no processo de discussão e elaboração de propostas curriculares para área de Arte desde os anos noventa. O que existe, na SEDUC, até a presente data e que temos conhecimento por meio da manifestação dos professores e técnicos da SEDUC, é uma Proposta Curricular do Ensino da Arte centrada nas linguagens das Artes Visuais, Música e Teatro. O depoimento do professor deixa evidente a falta de clareza nas orientações curriculares:

Eu desconheço uma proposta curricular da seduc e semec (Belém) para a área de arte em suas modalidades específicas, a única proposta que conheço é aquela já antiga do ensino médio (Seduc) feita ainda no final da década de noventa se não me engano, também vi uma EJA, mas era uma proposta polivalente existe uma cartilha, que foi criada por alguns professores do curso de lic em

---

<sup>4</sup> Importante enfatizar que as Proposta Curricular para o Ensino Médio da SEDUC-PA, contemplava, na ocasião, as linguagens de Artes Visuais, Música e Teatro.

música da upa e Seduc, e a Seduc vem divulgando em seu site, ela se destina para todo o ensino básico...

A Seduc tem divulgado em seu site uma orientação curricular no ensino da arte (PROFESSOR D).

A referida proposta não deixa evidente o caminho para se consolidar as especificidades de cada linguagem artística e não avançou no debate da política nacional conforme as determinações do MEC. Tanto as manifestações dos professores para elaboração deste estudo como as realidades apresentadas em cada escola envolvida com a formação docente por meio dos estágios, os quais somos responsáveis, revelam o quadro desolador do ensino de Arte no Estado.

Portanto, ao concordar com as afirmações de Santana e Magalhães (2015), entende-se que a qualidade da educação é objeto de lei, portanto, não se pode colocar um profissional sem preparo e sem condições de oferecer aos alunos o mínimo de conteúdo exigido para a área de Arte. Seria caminhar contra a Lei e suas conquistas.

#### **4 Descompassos entre a atuação dos professores de Arte e as intenções das propostas curriculares**

Com o propósito de compreender os descompassos para área de Arte em todos os níveis de ensino em relação a atuação dos professores e as intenções das propostas curriculares, além de solicitar informações dos órgãos competentes e os documentos para estudo, encaminhamos ao grupo virtual Professores de Arte, um pedido com as seguintes indagações:

Professor(a) de Arte (artes visuais, dança, música e teatro). Preciso sistematizar as informações sobre o desenvolvimento do Ensino de Arte em cada nível de ensino. Qual a Proposta Curricular da área de Arte que a SEDUC e SEMEC adotam para a área em questão. Alguém tem o arquivo em PDF que possa encaminhar? Quais as diretrizes que vocês participaram nos últimos dois anos? Os dados serão registrados para os debates no Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil em Fortaleza. Agradeço a colaboração de todos(as). (GRUPO PROFESSORES DE ARTE, 2015)

Como poucos professores não responderam em tempo hábil, provocamos mais uma vez, com as seguintes questões: Será que ninguém consulta a proposta curricular da SEDUC e da SEMEC na área de Arte? Houve a participação de vocês na construção da Proposta Curricular para o Ensino Médio? Quando, como e onde?

A provocação e as dificuldades de acesso aos documentos solicitados que balizam as práticas educativas em Arte no Estado, nos instigou a pesquisar sobre as orientações curriculares vigentes para a área em todos os níveis de ensino e conhecer documentos que encontravam-se disponíveis na internet e enviados pelos professores de Arte. Dentre estes, o Guia do Estudante: Ensino Médio - Orientações Gerais, com a seguinte mensagem ao aluno:

É com muita satisfação que entregamos a você, aspirante a uma vaga no nível superior, o Guia do Estudante que oferece a possibilidade de acompanhamento não somente do conteúdo que será ministrado pelos seus professores, ao longo de todo o ano letivo, mas também constituído por orientações sobre os programas



federais vigentes para ingresso no ensino superior, bem como os cursos ofertados pelas universidades públicas instaladas no Pará.

De acordo com a legislação nacional, o Ensino Médio é a etapa final da educação básica, ele representa um segmento na qual milhares de jovens tomarão a decisão de escolher uma carreira profissional a ser seguida num mercado de trabalho cada vez mais exigente, desafiador e competitivo que, por sua vez, nem sempre é alcançado por todos que concluem a educação básica.

Os indicadores educacionais demonstram anualmente que a rede estadual responde por mais de 90% das matrículas registradas no Ensino Médio, motivo pelo qual nos obrigam a estabelecer estratégias que possibilitem o melhor preparo de nossos alunos.

No presente documento, você encontrará, em linhas gerais, orientações sobre o novo sistema de avaliação, que será implementado pela Secretaria de Educação (SEDUC), em vigor a partir deste ano letivo na rede estadual de ensino, e em consonância com matriz de referência vigente do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (GUIA DO ESTUDANTE, 2015, p.3)

Analisando as orientações do Guia do Estudante para o Ensino Médio, é evidente que os conteúdos para a área de Arte e das demais áreas, estão centrados para contemplar a prova do Exame Nacional Ensino Médio (ENEM), e todos os conteúdos de Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) deverão ser ministrados na escola, apenas no primeiro ano do ensino médio.

Ao acessar o Portal da SEDUC, que enfatiza sobre o lançamento do referido Guia do Estudante, o texto com o título “**Ensino Médio tem nova proposta curricular em 2015**”, nos surpreendeu mais uma vez em função do significado dado a proposta curricular, assim redigido:

A proposta curricular abrange uma sistemática de ensino e estrutura de conteúdos, em sintonia com as competências e habilidades do Enem, de modo a facilitar o repasse de conteúdos pelo professor aos estudantes em sala de aula. A **nova proposta curricular** será tema de uma webconferência a partir das 14 horas desta sexta-feira (6), no auditório da Seduc, com a palavra inicial do secretário de Estado de Educação, Helenilson Pontes. (grifos da autora)

Essa atenção especial à formação dos estudantes de Ensino Médio, elencada pelo secretário Helenilson Pontes como prioridade para as escolas da Seduc, visa elevar o desempenho dos alunos no Enem, cuja nota é, hoje em dia, o principal passaporte para ingresso no ensino superior. (PORTAL DA SEDUC, 2015)

Causou-nos estranheza a divulgação do guia referido com a mesma conotação de proposta curricular. O termo guia, além de ser diferente de proposta, ratifica o sentido de “documento que acompanha mercadoria para poderem transitar livremente” segundo Silveira Bueno no dicionário de língua portuguesa. E a palavra proposta curricular é ampla e carrega em seu sentido diálogo. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de resposta.

Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois, se traz “a” resposta, já não é uma pergunta. Aponta, isso sim, um caminho também a construir. (KRAMER, 1999, p.169)

Além de enfatizar a sintonia com as competências e habilidades do ENEM, a intenção do documento, como afirmado no Portal, é repassar os conteúdos. Da forma como encontra-se a escrita e os conteúdos propostos para a área de Arte e suas linguagens - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - entende-se que as recomendações das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2012), assim como as reivindicações dos professores de Arte, conforme formulado nas suas várias instâncias de representação, não foram consideradas pelos organizadores na elaboração do referido Guia. Ou seja, seus desejos não foram contemplados para o cumprimento da LDBN nº 9.394/96.

Com tanta fragilidade conceitual e metodológica observadas para todas as linguagens artísticas, compreende-se que o documento Guia ou Proposta Curricular analisada, inviabiliza tanto para o estudante como para o professor aprofundamentos no campo artístico para o ensino médio.

Evidentemente, no nosso entendimento, conhecimento não se repassa conforme consta nas orientações do Guia do Estudante. Há mediação, troca, construção. E as “orientações sobre o novo sistema de avaliação, que será implementado pela Secretaria de Educação (SEDUC)”, conforme consta no Portal Seduc (2015), precisam ser dialogadas com os professores na implementação da “nova proposta curricular”. Pelas manifestações dos professores pesquisados foi possível observar que eles não querem ser meros executores de propostas curriculares. E que a formação continuada é uma ação política imprescindível para autonomia do professor responsável.

Também na página que divulga as ações da Unidade Seduc na Escola – USE 16, é destacado:

Diretores e professores das escolas, neste início de ano letivo é importante o acesso e divulgação do guia do estudante do Ensino Médio, o qual apresenta os programas de acesso ao ensino superior e as matrizes de referência das disciplinas, deixando claro aos professores e alunos os conteúdos que devem ser trabalhados a cada bimestre e as formas de avaliação da aprendizagem. (GUIA DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO.SEDUC/USE 16, 2015)

Diante das orientações citadas no documento e os descompassos entre a atuação dos professores e as intenções dos documentos, muitas perguntas surgem em busca de respostas: Será que o estudante realmente vai ter acesso as diversas linguagens artísticas em apenas um ano do ensino médio? Como ensinar os conteúdos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro com uma carga horária tão reduzida? Quem são os professores de Arte que ministram todas as linguagens artísticas na escola? Como são viabilizadas as ações educativas em Artes Visuais? E será que os objetivos do ensino médio e ensino de Arte devem ser focados apenas para resolver a prova do ENEM?

As questões acima revelam que há grandes lacunas, distorções, descompassos, sobre os objetivos do ensino médio no contexto do ensinar/aprender Arte. Pois, conforme as recomendações do MEC:

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio deixam evidente que:

Art. 12. O currículo do Ensino Médio deve:

I - garantir ações que promovam:

- a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes;
- b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;
- c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento exercício da cidadania; [...] (BRASIL, 2012, p. 4)

É óbvio que a compreensão e significado das modalidades artísticas na escola só serão garantidas aos estudantes, se houver diálogo, planejamento e sistematização dos conhecimentos artísticos para cada modalidade – artes visuais, dança, música e teatro - em todos os níveis e anos e ou ciclos de forma aprofundada. E concordando com as afirmações de Fusari e Ferraz (2001, p. 103), entende-se que:

[...] precisamos aprofundar estudos, ampliar reflexões, que nos levem à compreensão da arte, com suas múltiplas formas, tanto dentro do nosso tempo, quanto em diferentes épocas. Além disso, refletir sobre sentidos, as funções e os significados da arte, é conduzir necessariamente ao conhecimento do próprio processo artístico, que inclui o produtor (artista, autor), a obra e suas relações com o público.

Sem aprofundamento do campo artístico, o estudante do ensino médio em um ano de estudos vem sendo preparado para o ENEM? O Guia do Estudante vem contribuindo de forma significativa para qualificar o aprendizado no campo artístico em todas as linguagens artísticas?

Também nos chamou atenção o que dizem os professores da rede de ensino do Estado e Municípios nas manifestações abaixo e a ênfase sobre a formação dos professores, registrada no Guia do Estudante, afirmando que:

Para esse começo de atividades nas escolas, nós realizamos previamente jornadas pedagógicas com professores, em parceria com os gestores de Unidades Seduc na Escola (USEs), para as escolas de Belém e das Unidades Regionais de Educação (UREs), para as escolas do interior do Estado (GUIA DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO, 2015)

Sabemos que as jornadas pedagógicas são proposições dos gestores das secretarias de educação para viabilizar o acesso as orientações curriculares na escola. No entanto, os professores que se sentiram provocados com as questões que levantamos para o estudo manifestaram<sup>5</sup> que:

[...] atualmente trabalho com as séries iniciais do fundamental (agora anos na nova nomenclatura). Encontrei uma proposta curricular antiga polivalente que uma técnica me deu da escola que trabalho. Porém totalmente desatualizada e polivalente.... Passo um copia

---

<sup>5</sup> Os depoimentos dos Professores A, B, C, D, E e F, foram selecionados dentre os demais, pela relevância dos dados para o estudo e estão no grupo virtual Professores de Arte e em emails da autora.

para teu email da proposta. Quanto ao ensino médio participei de uma formação (de um dia) em 2006 oferecida pela Seduc no Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio PROMED". (PROFESSOR A, 2015)

[...] Entrei faz quatro anos na Seduc tenho trabalhado com o fundamental de 1º a 5º ano/9 e ensino medio. Sempre fiz meu planejamento sozinha (ou seja, tendo como ponto de partida os PCNs e as minhas próprias escolhas)

A cada ano vou avaliando e reorganizando os conteúdos de acordo com o que acho mais adequado para cada série, principalmente no que se refere ao fundamental. Quanto ao médio, eu tento afinar meu plano de ensino com os conteúdos do Enem. Em 2014 foi feita a escolha e esse ano é a primeira vez que uso livro didático no médio. Essa semana recebemos livri didático do 4º e 5º ano/9 para ser feita a escolha. Mas, respondendo a sua pergunta de forma clara, nunca consultei as orientações da Seduc. A equipe técnica e gestão passada da escola de fundamental onde trabalho nunca haviam sentado para discutir planejamento. Nos 4 anos, apenas 1 teve semana pedagógica. Agora em agosto, depois da mudança de direção, tivemos semana pedagógica e estamos reelaborando os planos e ensino. Espero ter ajudado. (PROFESSOR B)

[...] trabalho a nove anos na SEDUC e nunca participei nem fui convidado para construção de uma nova Proposta Curricular nem pra o Ensino Fundamental e nem para o Ensino Médio na disciplina de Arte dessa Rede. Talvez pelo pouco tempo que tenho na Casa e pelas inúmeras atividades/ocupações docentes que realizo, confesso que também não fui atrás. No entanto para desenvolver minhas atividades na área com comprometimento e qualidade, participo das semanas pedagógicas, planejamentos, formações (sempre que possível), elaboro meu plano de curso e meus planos de aula, de acordo com as propostas curriculares antigas (que estavam disponíveis no site da SEDUC) fazendo adaptações e ressignificações com o foco nas Artes Visuais, com a LDBEN e com os PCN Arte, além de ouvir os alunos e as demandas da Cultura Visual e da contemporaneidade. Afinal também temos autonomia para isso (PROFESSOR C)

As manifestações acima revelam que os planejamentos das ações educativas em Arte para todos os níveis de ensino, são elaborados com base nas escolhas de cada professor e que o desconhecimento da proposta curricular vigente para a área de Arte é confirmado nas falas dos mesmos. Por um lado é extremamente saudável a autonomia docente na construção do conhecimento Arte em sala de aula, mas, por outro, não se tem a dimensão da concepção de currículo e de seus componentes curriculares básicos que são evidenciados nas intenções/proposições das escolas e Secretarias de Educação. Com isso, as práticas educativas podem ser fundamentadas ou na perspectiva tradicional ou na perspectiva crítica das teorias pedagógicas conforme evidenciado nas falas dos professores.

Em busca de diretrizes norteadoras para o ensinar/aprender Arte, em função da falta e ou dificuldade de acesso as orientações das instituições educacionais, e quase inexistência de formação continuada e outras situações que travam o processo, o professor acaba recorrendo a práticas tradicionais em sala de aula, sem um olhar crítico/reflexivo. Essas formas de atuação terminam por banalizar o campo artístico,

não havendo interesse em ampliar o diálogo com seus pares para desenvolver ações educativas coadunadas com as perspectivas contemporâneas para a área de Arte.

Nossa compreensão sobre a atuação crítica/reflexiva/política do professor, tem como base os estudos de Giroux e McLaren (1995), quando enfatizam a necessidade de luta coletiva para fortalecer o poder dos professores e ao mesmo tempo estimular o exercício da docência como instrumento para fortalecimento de poder. E poder na mão de poucos e sempre os mesmos, reduz tanto a maioria como as minorias ao silêncio (BARBOSA, 2015).

E Rios (2009), ao abordar sobre educação e política, enfatiza que o poder não se apresenta apenas como capacidade de influência, mas também como possibilidade de escolha, de definição entre alternativas de ação. Esclarece que é preciso refletir sobre os objetivos específicos da educação, não só para a distinguirmos da prática política propriamente dita, mas para podermos ver claramente a presença da dimensão política na prática educativa.

Os desencantos com a docência são tantos, por diversas razões, e no campo da Arte equacionar os conflitos não é tarefa nada fácil. Por isso, acredita-se que orientações mais sólidas são necessárias por parte das secretarias de educação para a área de Arte que historicamente foi desprovida de propostas pedagógicas consistentes, principalmente para educação infantil e ensino fundamental. Reduzir a lacuna entre teoria e prática no campo artístico é tarefa que merece um esforço coletivo por parte dos professores, gestores, técnicos e as instâncias educacionais.

As diretrizes atuais para a área de Arte oriundas do MEC são focadas em práticas educativas que exigem do professor de Arte o exercício da crítica, da reflexão e da atuação política. Como diz Ana Mae Barbosa ao sistematizar a história do ensino da Arte em seus estudos:

O conceito de Arte se ampliou, se contorceu e se viu interligado à cultura. Ensinar Arte não era mais só fazer Atividades Artísticas, mas falar sobre Arte, ver Arte, valorizar a imagem como campo de conhecimento, acolher todas as mídias, considerar as diferenças e os contextos. (BARBOSA, 2015, p. 21)

É evidente que por muitos anos o ensino da Arte não contemplou de forma contínua o desenvolvimento de propostas curriculares com conteúdos de todas as linguagens artísticas – artes visuais, dança, música e teatro - por diversas razões. E dentre elas, ainda é presente na atuação da maioria dos professores de Arte, a visão espontaneísta do ensinar/aprender Arte na escola.

Como consequência, o planejamento, a execução e a avaliação das ações curriculares são fragilizadas em função do despreparo de profissionais que estão desenvolvendo o Ensino de Arte na maioria da escola numa perspectiva ainda polivalente. (MAGALHÃES, 2006; 2012).

Contudo, mesmo com todo o descaso da maioria das instituições educacionais, observa-se que os professores investigados tentam de todas as formas desenvolver ações pedagógicas coerentes e com olhar crítico sobre as intenções curriculares oriundas da política educacional do MEC assim manifestadas:

Nesse ano ou não teve, ou a informação desses encontros não chegou em nossa escola, ou ainda, não nos foi repassado. O atraso no início do ano letivo e a greve dos professores também deve ter influenciado [...] Contudo, ultimamente realizei a montagem do meu plano de ensino da disciplina de Artes com base nas Leis de Diretrizes Curriculares, e em

pesquisas de conteúdos programáticos da Seduc, não só do Pará (que é um antigo e que a meu ver estava muito aberto, suscito e desordenado em relação a interdisciplinaridade e adequação dos conteúdos para cada ano), o das escolas particulares e o que há no Pará dentro desse conteúdo. Em fim, busco colocar a história da Arte no Mundo, no Brasil e no Pará, além da prática e leitura artística, tudo em consonância com as outras disciplinas que ministro. Mas a verdade é que muito poucos fazem isso. (PROFESSOR D)

[...] eu voltei à sala de aula no ano passado, mas desconheço essa a proposta curricular para o Ensino Médio. (PROFESSOR E)

Ananindeua abriu uma discussão com os profissionais de lá em 2009 para criar um programa para artes, mas só tínhamos profissionais de música e artes visuais na época, não sei se atualizaram. (PROFESSOR F)

Portanto, acredita-se que a atuação crítica/reflexiva/política dos professores de Arte poderá provocar mudanças necessárias e urgentes, garantindo o direito das crianças, jovens e adultos aos conhecimentos artísticos/estéticos na escola. As leis são instrumentos que favorecem as nossas ações educativas, mas somente elas não são suficientes para garantir o Ensino da Arte na Educação Básica e Superior.

Somos cientes que o número de respostas advindas dos professores, após as provocações no grupo virtual, não são suficientes para afirmar que a maioria dos professores não consultam as orientações das secretarias de educação do estado e município. Contudo, pela nossa experiência no processo de formação docente no contexto dos estágios supervisionados nas escolas, de pesquisas sobre o tema e as manifestações dos professores pesquisados, é possível afirmar que os dados analisados refletem a realidade do ensino da Arte na maioria das escolas do Estado do Pará.

## **5 Considerações Finais**

A iniciativa/tentativa de construir diálogos no movimento Rumos da Arte e seu Ensino no Estado do Pará apontou que muitas ações são necessárias para uma aproximação das instâncias educacionais envolvidas. Dentre as ações elencadas pelo movimento, observou-se o interesse dos professores em discutir e elaborar as propostas curriculares para o ensino de Arte em todos os níveis de ensino em função da obrigatoriedade das linguagens artísticas – artes visuais, dança, música e teatro. Porém, são imprescindíveis ações integradas com as secretarias de educação do estado e município e instituições universitárias, com vistas a facilitar/provocar a presença/atuação dos professores nos debates curriculares, para dirimir dúvidas, aprofundar e responder as questões que surgem, tendo como proposta inicial para o debate, as recentes alterações da lei que rege a educação no país.

A atuação comprometida dos professores de artes visuais e das demais linguagens artísticas e as ações pedagógicas/administrativas desenvolvidas em parceria com as instituições educacionais, são prioridades na construção de políticas públicas no campo artístico, para juntos assumirmos as responsabilidades sobre como o Ensino de Arte vem sendo ensinado/aprendido na escola e universidade, e fazer valer o cumprimento da referida Lei.

Ao examinarmos as intenções/orientações dos documentos analisados e as atuações/manifestações dos professores de Arte sobre a dinâmica curricular vigente para o campo artístico, foi possível compreender que a ausência de continuidade

nas discussões coletivas, a falta de de formação continuada na área e a não valorização do conhecimento Arte na educação escolar, corroboram para fragilizar a prática educativa do professor de Arte. E as condições para democratizar o ensino da Arte na escola com vistas a fortalecer o poder dos professores dependem de uma vontade política tanto das instâncias educacionais, como dos professores, para viabilizar mudanças estruturais e pedagógicas.

Importante salientar que ainda não conseguimos dirimir as dúvidas existentes sobre a dinâmica de cada linguagem artística nas escolas, universidades e nos documentos oficiais do MEC. E as mudanças sinalizadas no projeto de Lei nº 7.032/10 necessitam de debates urgentes nas instâncias educacionais para um melhor entendimento e construção de propostas pedagógicas coadunadas com a especificidade de cada modalidade artística.

Continuar o diálogo com o movimento Rumos da Arte e seu Ensino no Estado do Pará e com as demais instituições educacionais, na tentativa de construir caminhos possíveis para um ensino de Arte que tanto se almeja na Educação Básica e Superior, é o que pretendemos.

### Referências

BARBOSA, Ana M. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 21 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2012.

COMISSÃO de Constituição e Justiça e de Cidadania Redação Final do Substitutivo da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei nº 7.032-C, de 2010 do Senado Federal (PLS nº 337/2006 na Casa de Origem) Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=52BFD246C72BB663957FB0D39D274B72.proposicoesWeb1?codteor=1377131&filename=Tramitacao-PL+7032/2010](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=52BFD246C72BB663957FB0D39D274B72.proposicoesWeb1?codteor=1377131&filename=Tramitacao-PL+7032/2010)>. Acesso em: 27 ago. 2015.

ENSINO médio tem nova proposta curricular em 2015. **Agência Pará**. Disponível em: <[http://www.agenciapara.com.br/noticia.asp?id\\_ver=109458](http://www.agenciapara.com.br/noticia.asp?id_ver=109458)>. Acesso em: 20 ago. 2015.

FERRAZ, M. Heloísa C.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte**: fundamentos e proposições: São Paulo: Cortez, 2009.

GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F.B.; SILVA, Tomaz T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GUIA do Estudante do Ensino Médio. **SEDUC/USE 16**, 2015. Disponível em: <<http://use16.blogspot.com.br/2015/03/guia-do-estudante-do-ensino-medio.html>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

GUIA Docente: linguagem, códigos e suas tecnologias – Arte/Programa de melhoria e expansão do ensino médio. **Projeto Escola Jovem**. Belém: SEDUC/FIDESA, 2006.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antônio Fávio Barbosa (org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor V. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012, p.179-194.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor V. Professor não vale nada: vozes silenciadas na pesquisa acadêmica. In: MOKARZEL, M. **Artes visuais e suas interfaces**. Belém: Unama, 2006.

PENNA, Maura. et al. O ensino de arte que queremos: construção, e não conclusão. In: \_\_\_\_\_ (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: CCHLA/UFPB. 2001, p.163-170.

PROFESSORES de Arte, 2013 (Grupo Virtual). Disponível em: <<https://www.facebook.com/professores.arte>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

PORTAL SEDUC. Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=3958#>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

PROPOSTA Curricular para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias/Artes. SEDUC, Belém: 1999. (versão preliminar para discussão com o professor)

RIOS, Terezinha A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões de Nossa Época).

RIZZI, M. Christina de S. L. Reflexões sobre a abordagem triangular do ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SANTANA, Paulo; MAGALHÃES, Benedita Alcidema C.S. **Formação de professores em teatro na Amazônia paraense**: análise sobre a Licenciatura em Teatro do PARFOR. Belém: UFPA, 2015. (texto digitalizado).

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães

Mestre em Educação, Licenciada em Educação Artística/Artes Plásticas, Professora da UFPA (Artes Visuais e Pedagogia), Membro da FAEB, Ex-Presidente da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) e da Associação de Arte-Educadores do Estado do Pará (AAEPA). <http://lattes.cnpq.br/0310909316607481>





GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Cultura visual e ensino/aprendizagem em artes visuais.

### O LIVRO DIDÁTICO, A HISTÓRIA E O ENSINO DA ARTE: Encontros nas visualidades do cotidiano.

Rafael Augusto da Silva Alves (IFPE, PE, BR)  
Virgínia Lopes de Lemos (IFPI, PI, BR)

#### RESUMO

Voltado à análise crítica dos livros didáticos *Arte em Interação*, de Hugo B. Bozzano, Perla Frenda e Tatiane Cristina Gusmão, e *Por Toda Parte*, de Solange Ultuari, Daniela Libâneo, Fábio Sardo e Pascoal Ferrari, este artigo busca auxiliar na escolha/utilização do livro a ser adotado pelos professores de Arte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como de outras escolas públicas e privadas do país. Diante da extensão cronológica e multicultural que envolve o estudo da(s) História(s) das Artes Visuais, nossa análise baseia-se em concepções pós-modernas, considerando aqui a pós-modernidade como o período que supera a concepção moderna de progresso.

**Palavras-chave:** Livro didático – Ensino de Arte – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

### THE TEXTBOOK, HISTORY AND THE ART OF TEACHING: Encounters in everyday visualities.

#### ABSTRACT

Focused on the critical analysis of the textbooks *Arte em Interação*, by Hugo B. Bozzano, Perla Frenda & Tatiane Cristina Gusmão, and *Por Toda Parte*, by Solange Ultuari, Daniela Libâneo, Fábio Sardo & Pascoal Ferrari, this article aims to assist in the choice/use of the book to be adopted by teachers of Art of the Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, as well as other public and private schools in the country. Faced with the chronological and multicultural extension that involves the study of Visual Arts History(s), our analysis is based on postmodern conceptions considering here postmodernity as the period that exceeds the modern conception of progress.

**Keywords:** Textbook - Art Education - Federal Institutes of Education, Science and Technology

## 1 Introdução

Este artigo volta-se à análise crítica dos livros didáticos *Arte em Interação*, de Hugo B. Bozzano, Perla Frenda e Tatiane Cristina Gusmão, editado pela IBEP (2013), e *Por Toda Parte*, elaborado pelos autores Solange Ultuari, Daniela Libâneo, Fábio Sardo e Pascoal Ferrari, obras a serem adotadas pelos Institutos Federais de Educação (IFETs) de todo o país. A escolha do livro didático (LD) em cada campus dos IFETs (Institutos Federais de Educação Tecnológica) fica a critério dos professores que irão trabalhar com ele. Concomitantemente, abordaremos aspectos da História da Arte, de seu ensino e da história do ensino da Arte para adensar nossa discussão. Estes materiais didáticos fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD de 2015, programa do Governo Federal que tem o intuito de prover as escolas públicas nos níveis fundamental e médio, com livros didáticos, obras literárias, obras complementares e dicionários.

Registramos antecipadamente a nossa satisfação de poder escrever este artigo, pois ter um livro didático em 2015 para a disciplina de Arte no Ensino Médio (EM) é uma novidade. Essa conquista permite que os estudantes tenham em mãos um material específico e que as imagens e o discurso sobre arte não fiquem restritos ao professor. Além disso, a presença do livro é importante para possibilitar mais uma oportunidade de outros docentes planejarem um trabalho interdisciplinar.

Esses volumes fazem parte do plano político de mudança no ensino, que busca, ainda que de maneira incipiente, trazer para seus planos políticos a ideia de uma educação intercultural e interdisciplinar. É fato que esses volumes vêm preencher uma lacuna no ensino de Arte no ensino médio, embora ainda preso à concepção moderna da polivalência. Outro problema encontrado nesses trabalhos é seu modo generalista de tratar o ensino de Arte. É importante ter em mente que nem todas as escolas atuam da mesma maneira.

Vale ressaltar que temos, na educação brasileira, três modalidades de ensino médio: o ensino médio tradicional, com três anos de duração e de formação propedêutica; o ensino médio na educação de jovens e adultos, cujas aulas são noturnas e a carga horária é reduzida; e o ensino médio profissionalizante, que abrange as escolas técnicas tanto estaduais quanto federais. E dentro dessa terceira modalidade encontramos diferenças: em alguns Institutos Federais de Educação, o ensino médio tem duração de três anos, em outros, de quatro anos. A carga horária de Arte é a mesma em todos, sendo ofertada pelas instituições apenas duas aulas por semana no primeiro ano.

Uma opção para os professores de Artes Visuais é fazer uso do livro todo apenas no 1º ano priorizando os conteúdos dessa área, uma vez que não tem domínio das demais. Dessa forma, parte dos conteúdos não seria abordada, possibilitando ao professor trabalhar com o livro durante um ano.

É fato que esses livros vêm preencher uma lacuna no ensino de Arte do EM, embora ainda possam favorecer a concepção moderna da polivalência ao abordar as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Vale lembrar que cada escola tem sua especificidade, portanto a aplicação ortodoxa dos LDs pode generalizar o ensino. Por isso estes são apenas um dos instrumentos para potencializar a prática docente, visto que não é o livro que estrutura o currículo da disciplina, mas sim o professor.

É importante frisar que na educação brasileira o Ensino Médio, geralmente com três anos de duração e de formação propedêutica, também é ofertado em outras modalidades. Assim destacamos a (EJA) Educação de Jovens e Adultos, cujas aulas são noturnas e a carga horária é reduzida; e o Ensino Médio profissionalizante, que abrange as escolas técnicas tanto estaduais quanto federais. Nesta última modalidade, em alguns

Institutos Federais de Educação, o Ensino Médio tem duração de três anos, em outros, quatro. Além disso, dificilmente a carga horária de Arte vai além de duas aulas semanais no primeiro ano.

Ambos os livros seguem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), fazem uso de vários recursos didáticos para a apresentação de conteúdos, estimulam à reflexão dos alunos e dos professores, buscam a contextualização do conteúdo com o cotidiano dos estudantes. Este último aspecto, especialmente, é convidativo para que ação pedagógica do professor reserve um momento para fechar os livros e transfigurar em material didático os questionamentos das visualidades que permeiam o ambiente do estudante.

“constituem documentos que visam a esboçar as principais linhas de referência para a educação escolar na perspectiva do desenvolvimento do ensino, com a finalidade de orientar a formulação das propostas curriculares das diversas regiões do Brasil, os projetos pedagógicos, as escolas e as ações dos docentes quanto à elaboração do planejamento didático propriamente dito” (2006, p.167).

Os livros em questão fazem uso de vários recursos didáticos para a apresentação de conteúdos e estímulo à reflexão dos professores e alunos e buscam a contextualização do conteúdo com o cotidiano dos estudantes. O recurso que consideramos mais significativo é a utilização da imagem junto ao texto, indispensável para qualquer livro que se proponha falar da arte e sua história.

O conhecimento em Arte abrange muitos saberes: artes visuais, teatro, dança, música. Faz-se necessário compreender que tais conhecimentos estão em constante construção e se reelaboram o tempo todo. São construídos a partir do meio sociocultural onde se insere. Apesar da importância do saber universal acerca da arte, é necessário desconstruir e reconstruir esses saberes dentro do contexto contemporâneo.

Nem sempre as existências em torno da arte estão presentes no cotidiano do estudante de maneira significativa, não sendo satisfatórias para abranger a gama de possibilidades de construção do conhecimento que envolve a Arte. Sendo assim, é imperativo que a escola viabilize ações que estimulem ações de maneira a estimular o pensamento crítico.

Entretanto, lançar-se no labirinto de contingências do cotidiano pode não ser muito fácil. Por isso, o conhecimento em arte que leve em conta a sabedoria dos sentidos pode servir como bússola. Sendo assim, as mudanças que marcaram as produções artísticas e conseqüentemente a escrita de suas histórias apresentam-se como elementos importantes para enriquecer a aprendizagem em arte, complementando o recorte de conteúdos que propomos para esses Livros Didáticos.

### **Aspectos da História das Artes Visuais**

Diante da extensão cronológica e multicultural que envolve um estudo da(s) História(s) das Artes Visuais, nosso recorte se dá na passagem do modernismo para o contemporâneo. Sobre esse período, Antoine Champagnon, em *Os Cinco Paradoxos da Modernidade* (2010, p. 20), destaca que:

A afirmação de um progresso na ordem do gosto, e não somente na ordem do conhecimento científico ou filosófico, isto é, a afirmação da superioridade dos modernos sobre os antigos, na arte e na literatura, surgiu por oca-

sião da querela dos antigos e dos modernos, no fim do século XVII. Assim, foi questionado o fundamento da estética e da ética clássicas, considerando-se o culto e a imitação dos Antigos o único critério do belo e afirmando-se o valor intemporal dos modelos antigos (CHAMPAGNON, 2010, p. 20).

A crença no progresso foi, talvez, um dos maiores engodos da modernidade. O desígnio do Positivismo: acreditar, como o filósofo francês Auguste Comte (1798 - 1857), que o avanço tecnológico levaria o homem ao estado de felicidade, libertando-o das visões dogmáticas, metafísicas e chegando ao conhecimento científico como o único verdadeiro. Porém, as duas Grandes Guerras Mundiais (1914-1918 e 1939-1945), o aceleração do desenvolvimento industrial, aumento do consumo e os avanços científicos e tecnológicos evidenciaram que o uso da razão baseada na ideia do progresso culminou também em ações danosas ao meio ambiente e a convivência pacífica entre nações.

Ao falarmos da concepção moderna de progresso acabamos de descrever uma metanarrativa. Estas consistem em grandes histórias utópicas que tentam abarcar uma totalidade social e/ou cognitiva. Segundo o filósofo francês Jean-François Lyotard (1924-1998), “o pós-moderno é a incredulidade em relação às metanarrativas” (1989, p. 04). Para fugirmos do inebriante debate sobre os melhores termos que definem o tempo presente adotaremos o contemporâneo para nos referirmos aos acontecimentos que sucederam o pós-Segunda Guerra. Desse modo, o pós-moderno de Lyotard equivale ao contemporâneo, que apresenta um cenário marcado pela quebra da linearidade das metanarrativas.

Os discursos lineares e hegemônicos vão sendo contaminados pelas micro-narrativas que surgem das diversas partes do globo. A despeito de nem sempre ter sido assim, as disputas pela hegemonia cultural estiveram polarizadas entre a Europa (Paris – Berlim) e, após a Segunda Guerra Mundial, América do Norte com os Estados Unidos. Nitidamente isso se refletiu na escrita das Histórias das Artes, pois nomes pretensiosamente totalizantes como *A História da Arte* de Ernest Gombrich, ou *Arte Moderna* de Giulio Carlo Argán, revelavam basicamente obras e artistas consagrados por esses polos. A preocupação de Gombrich era de fazer o leitor ver a História da Arte como condutora para a fruição e não a armadilha de um conjunto de informações que distancia esteticamente o público da obra. Por esse motivo o autor (1993, p. 15) deixou clara a sua expectativa para o livro:

examinarei a história da arte, que é a história da construção, da feitura de quadros e da realização de estátuas. Penso que conhecer algo dessa história ajuda-nos a compreender por que os artistas trabalham de uma determinada maneira ou visam certos efeitos. É, sobretudo, um excelente modo de exercitarmos os nossos olhos para as características particulares das obras de arte e, por conseguinte, de aumentarmos a nossa sensibilidade para os mais sutis matizes de diferença. Talvez seja o único modo de se aprender a desfrutar uma obra de arte per se (GOMBRICH, 1993, p. 15).

Mesmo tendo desenvolvido um trabalho com uma proposta louvável e uma escrita eloquente, podemos perceber que a estrutura cronológica ainda permanece, afinal os capítulos fazem referências a sequência de séculos desde a Pré-História. Outras culturas como as de matriz africana e do oriente foram abordadas, embora tenham sido aquelas em que a visão eurocêntrica assimilou nas Vanguardas do século XX para renovar a Arte.

Por outro lado, surge uma abordagem diferente com o historiador italiano Renato de Fusco, em *História da Arte Contemporânea*, de 1983, que sistematizou, desprezando a

ordem cronológica, obras e artistas através de eixos temáticos como: linha da expressão, linha da formatividade, linha do onírico, linha da arte social, linha da arte útil e linha da redução.

Observamos que ambos os livros dos quais estamos tratando abordam a história da arte numa perspectiva crítica de investigação de uma obra de arte, considerando suas características processuais com ênfase no seu contexto histórico.

Podemos encontrar uma consonância entre a sistematização da Arte Contemporânea realizada por Fusco (1989) com o pensamento dos filósofos Gilles Deleuze (1925 - 1995) e Felix Guatarri (1930 - 1992) em *O que é Filosofia*, de 1992, quando alertam para mudanças no estrutura do pensamento nos tempos atuais, pois “os paradigmas arborizados do cérebro dão lugar a figuras rizomáticas, sistemas acentrados, redes de autômatos finitos, estados caóticos” (p. 275).

Igualmente, traçamos um paralelo entre o livro e esses dois autores a partir da ideia de Rizoma (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 19): “o livro não é a imagem do mundo segundo uma crença enraizada. Ele faz rizoma com o mundo”. Há linhas de articulação entre o mundo e os territórios, mas também abre para a possibilidade da desterritorialização. As linhas de conexão existentes entre o livro e o mundo abrem para possibilidades de expansão e rupturas. Ainda segundo Deleuze e Guatarri, o rizoma se rompe sempre que “linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma” (p. 17).

Sobre esses aspectos de descontinuidade, complexidade e o viés contemporâneo rizomático os livros didáticos oferecidos pelo PNLD 2015 também abandonam a estrutura linear. Os seus capítulos são independentes, possibilitando ao professor uma liberdade maior para planejar o programa da disciplina. Não há uma hierarquia do progresso onde as produções artísticas do presente são melhores do que as do passado, tampouco as obras “consagradas” não estão acima das expressões regionais. Consideramos esse aspecto dos livros em questão como sendo de grande importância, visto que a disposição dos conteúdos de maneira hierarquizada tende a direcionar o olhar do estudante para a cultura hegemônica, levando-o a imaginar-se um sujeito passivo na sociedade, sua cultura e vivências ficam em segundo plano.

Entendemos que o livro didático representa uma construção da realidade por meio da seleção de um amplo conhecimento em uma determinada área, e no caso particular da história da arte, corre-se o risco de fazer essa seleção privilegiando conteúdos da cultura hegemônica em detrimento de manifestações artísticas de grupos ditos minoritários (indígenas, orientais, negros, etc.).

### **Análise do livro didático Por Toda Parte**

O ensino da Arte no Brasil passou por diversas transformações. Nosso recorte compartilha das mudanças que ocorreram principalmente após a primeira metade do século XX. O livro aborda temas relacionados à atualidade e ao contexto nacional. No que diz respeito à efetivação das atividades interdisciplinares, o livro sugere que o professor considere seu contexto local e a realidade dos estudantes.

O livro *Por Toda Parte* apresenta basicamente quatro concepções de Ensino da Arte: Abordagem Triangular, Cultura Visual, Interculturalidade, Territórios da Arte & cultura. Além de esses discursos serem identificados pelas imagens e exercícios ao longo do livro, há um material destinado ao professor chamado *Diálogo com o professor*. Nele os autores contextualizam e sugerem modos de utilizar o livro durante as aulas: “A ideia é

que você trace um mapa, uma cartografia para explorar os territórios de arte e cultura, e crie um diário de bordo que seja seu companheiro de viagem” (p. 10).

Sendo assim, as concepções de ensino destacadas no livro apresentam pontos de diálogo com as mudanças na História da Arte que brevemente abordamos acima.

Ana Mae Barbosa, durante sua gestão na direção do Museu de Arte Contemporânea (MAC – USP), debruçou-se sobre pesquisas relativas aos setores educativos dos museus. É nesse momento que ela estrutura em três eixos uma nova abordagem para a relação arte e público. Apreciar, Contextualizar e Produzir são os elementos centrais da concepção de arte/educação que se formava no Brasil.

Entretanto, vale salientar que essas contribuições da professora Ana Mae Barbosa extrapolam sua origem museológica e se lançam no âmbito escolar. Esse foi o momento do embate interessante entre uma abordagem que se apresentava e os ensinamentos de arte que aconteciam, pois o contraditório é sempre bem vindo para repensarmos a nossa prática. Nas palavras de Ana Mae Barbosa (1994, p. 89-90) o ensino de arte contemporâneo se deparava com a seguinte situação:

Enquanto no modernismo se privilegiava o enfoque expressionista, dentre as funções criadoras, a originalidade preservando o estudante do contato com a obra de arte, a pós-modernidade vem enfatizando a elaboração, dentre outros processos mentais envolvidos na criatividade. Por outro lado, o modernismo apelava para a emoção na abordagem na obra de arte nas escolas brasileiras; já a pós-modernidade aponta a cognição como preponderante para compreensão estética e para o fazer artístico, introduzindo a crítica associada ao fazer e ao ver. (BARBOSA, 1994, p. 89-90).

Podemos estabelecer a correlação da conquista da expressão no ensino com as vanguardas do século XX que rejeitaram as regras da arte acadêmica numa incessante corrida pelo novo. No ensino de Arte, a rejeição foi com o uso da imagem para preservar a originalidade do estudante. Renato de Fusco, citado anteriormente, no capítulo A Linha da Expressão destaca artistas em que a expressão assume um protagonismo na obra, e desse modo, aborda sob esse aspecto o *Art Nouveau*, Expressionismo, Futurismo, Abstracionismo expressionista, Informalismo e a *Body Art*. O autor toma como norte de sua análise o expressionismo ao invés da sucessão cronológica de estilos, escolas e movimentos da Arte. Afinal, a contemporaneidade na Pop Art, no desenvolvimento da Arte Conceitual, ensina que podemos nos apropriar do que existe para criarmos. Assim sendo, ao revisitarmos através da memória e da História da Arte as produções artísticas e contextualizá-las com um fazer, na verdade estamos favorecendo o ato cognitivo.

Outras contribuições para o ensino da Arte são os estudos da Cultura Visual, que o livro *Por Toda Parte* traz em imagens de personagens de Histórias em Quadrinhos, cenas de videogame, de manifestações carnavalescas e do cotidiano. Para o professor Fernando Hernandez (2007, p. 69), em *Os catadores da Cultura Visual*:

A satisfação que os estudantes sentem com a cultura visual ou que esta lhes propicia em suas vidas, não é um aspecto a ser recriminado ou reprimido, mas a ser transformado em questões sobre o papel que desempenha na construção de suas subjetividades (HERNANDEZ, 2007, p. 69).

Numa análise sobre narrativas fílmicas a professora Aida Martín (2013) destaca que “o espectador empírico nunca responde de (do todo ou em absoluto) ao espectador

imaginário que a narrativa pressupõe” (p. 361). Isso também contribui para construção de subjetividades.

Nesse sentido, a cultura visual está interessada no embate significativo dos estudantes com os seus repertórios imagéticos. Por esse aspecto, as imagens da arte são apenas parte de um universo de imagens que os estudantes têm acesso.

As vanguardas europeias do início do século XX registraram o interesse por outras culturas e pelo primitivismo para encontrar fôlego na incansável busca pelo novo. Picasso recorreu em *Les Demoiselles d'Avignon, de 1907*, às máscaras africanas. Henri Rousseau, artista autodidata, conferiu à sua pintura um caráter peculiar livre das referências da pintura acadêmica.

Resultados interessantes apareceram nas produções de vanguarda, no entanto é igualmente importante perceber a cultura como ela é com suas singularidades e não somente através da apropriação. A Interculturalidade no ensino da arte está preocupada com a valorização da diversidade cultural, seja pela preservação de identidades ou pelas novas que são construídas devido ao fluxo desse mundo globalizado. O professor Graham Chalmers alerta para ficarmos atentos enquanto professores de Arte que (2008, p. 245) “a iniquidade da injustiça tem de permear nosso trabalho de modo crescente. Não é tanto de ‘onde somos’ que importa e sim ‘onde estamos’”.

Essas são questões que o professor deve ter atenção, pois se omitir diante de uma manifestação popular que é marcante na comunidade do entorno da escola, ou quando o estudante cai na armadilha polarizante de que o erudito é bom e o popular é ruim, são duas situações perigosas. O livro do PNLD que estamos analisando é muito feliz quando aborda os bens patrimoniais, destacando manifestações populares regionais. Não promove uma reflexão aprofundada da cultura de matriz africana ou indígena, embora apresente imagens ao longo de todo o trabalho sem colocá-las como exóticas.

Os recentes territórios da arte e cultura, com a base conceitual apoiada nos filósofos Gilles Deleuze e Felix Guatarri, são objetos de estudo das professoras Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque (1998). Apresentam a noção de currículo-mapa onde o professor constrói o currículo a partir da escrita e/ou desenhos de sua prática docente, de seu cotidiano, como um diário de bordo. O livro sugere ainda que o professor experimente isso, ao passo que permite o desenvolvimento de um trabalho rizomático.

Quanto ao manual do professor, o livro apresenta os pressupostos teóricos-metodológicos que o fundamentam, bem como segue uma organização de complexidade de maneira crescente.

### **Análise do livro didático Arte em Interação**

O livro *Arte em Interação* traz as linguagens artísticas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro e é proposto para os três anos do Ensino Médio. Embora proponha o trabalho interdisciplinar entre os campos artísticos, não articula os conhecimentos em Arte com os conhecimentos de outras disciplinas do currículo escolar. Desta maneira, não valoriza o aspecto interdisciplinar exigido pelo ensino contemporâneo.

O Guia de livros didáticos, sobre o volume Arte em Interação, considera que:

a obra privilegia os conteúdos e atividades relacionados às Artes Visuais e dedica menor volume à Dança, à Música e ao Teatro, o professor deverá buscar materiais complementares, especialmente nos campos de Dança e Música. Nessa busca, o professor pode dar preferência a materiais em vídeo com shows, concertos, óperas, balés e apresentações de dança, para

que o aluno possa desenvolver uma melhor apreciação desses campos, ampliando a fruição já presente por meio de imagens estáticas na obra (PNLD 2015, p. 32).

Entretanto, não foi essa a nossa percepção. As quatro linguagens encontram-se bem articuladas, com propostas de atividades interligadas e equivalentes em termos quanti e qualitativos. Além disso, os autores afirmam que nenhuma linguagem se sobrepõe às outras, as atividades são divididas de modo que todas são trabalhadas igualmente, o que pode ser claramente identificado.

O livro *Arte em Interação* aborda arte contemporânea em paralelo com outros períodos da história, percorrendo as quatro linguagens artísticas. Trabalha dentro da perspectiva intercultural, trazendo as artes indígena e africana em vários momentos, não apenas de maneira pontual e isolada. Apresenta manifestações das artes visuais, da dança e da música dessas etnias. De maneira menos presente estão também citadas manifestações artísticas de povos do oriente, como Japão, Indonésia e Índia.

Suas atividades estimulam a reflexão e o senso crítico, bem como a observação do contexto do aluno, de modo a conduzi-lo a refletir seu cotidiano e a sociedade em que vive, trazendo conteúdos também de caráter político. Porém, de maneira geral, a pesquisa fica em segundo plano. A seção *Foco na prática* privilegia trabalhos em grupos, atividades práticas de artes cênicas, música e artes visuais ocupam mais espaço do que a pesquisa. Aliás, de todas as seções, *Foco na prática* se sobressai em relação às demais.

O volume é composto por nove capítulos, cada um apresenta seções que fazem conexões com a contemporaneidade e o tema estudado. Na seção *Cápsulas*, o livro traz curiosidades e informações adicionais relacionadas ao conteúdo trabalhado em aula, além de indicar fontes adicionais de pesquisa, sobretudo da internet. A seção *Conexão* apresenta conteúdos contemporâneos que fazem link com o tema estudado.

Um bom exemplo disso encontra-se nas páginas 142 e 147, onde aparecem conexões entre arte da antiguidade e de povos africanos com arte moderna e contemporânea. Na página 147, são colocadas lado a lado as imagens da escultura grega *A Vitória de Samotrácia*, do ano 190 a.C., e da escultura de Umberto Boccioni *Formas Únicas de Continuidade no Espaço*, de 1913.

Conforme o manual do professor coloca, as atividades propostas foram desenvolvidas a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e PCN+ (Ensino Médio). Também nortearam as atividades e conteúdos apresentados nesse volume as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, de 2012.

O livro apresenta ainda o conceito de arte e suas funções de modo amplo e reflexivo. Sobre a conceituação de beleza na obra de arte, o livro traz a ideia de que o feio e o grotesco também são elementos integrantes de uma obra.

Figura 1 Detalhe da  
*Arte em Interação*, 2013, p.



página do livro  
147.



Fonte: Imagem extraída do livro *Arte e Interação*.

Segundo Richter (2003, p. 28), o ensino de Arte cuja abordagem seja intercultural enfatiza as manifestações artísticas de diversas culturas, “considerando duas visões de mundo e seus próprios conceitos de arte”.

A interculturalidade é o grande desafio dessas publicações. Em virtude de serem livros que serão adotados em diversas escolas do país, para a efetiva regionalização do ensino de Arte, como preconizam a LDB e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, é necessária a complementação através de materiais selecionados pelos professores. Desta maneira será possível abordar conteúdos específicos de cada região, estado ou cidade onde a escola está inserida. Entretanto, na prática fica evidente a impossibilidade de inserir todos os conteúdos do livro dada a reduzida carga horária destinada à disciplina Arte.

Diante do volume do livro, que traz conteúdos das diversas linguagens em suas mais de 390 páginas (*Arte em Integração*), percebe-se o grande desafio que é colocado ao professor. O próprio documento (orientações curriculares para o ensino médio) ressalta a importância da contextualização dos conteúdos desenvolvidos durante as aulas.

As orientações curriculares para o Ensino Médio exploram os diversos códigos das variadas linguagens artísticas. A proposta é orientar cada professor a trabalhar segundo sua realidade, reconstruindo os conteúdos a serem abordados. Contudo, os livros em questão apresentam todas essas linguagens de maneira integrada. Não obstante, é possível fazer uma seleção dos conteúdos segundo a formação do docente, considerando a impossibilidade de um único docente dominar de modo eficaz todas as linguagens.

Mesmo sendo isso possível, supondo um profissional múltiplo, a carga horária disponível para a disciplina Arte é extremamente reduzida, poucas escolas dispõem de profissionais das várias linguagens, ficando o ensino de todas elas a cargo de um único profissional, que, em geral, tem formação limitada a uma única linguagem.

Tomando como exemplo o capítulo 2, que trata de identidade e diversidade, analisamos seus objetivos, métodos e conteúdos. Foram definidos 14 conteúdos atitudinais, entre eles destacamos:

- Perceber as diferenças estéticas entre as culturas e as relações com a identidade de grupos humanos;
- Identificar relações entre a produção artística e o meio ambiente;
- Perceber a importância da oralidade na manutenção de culturas tradicionais;
- Conhecer e experienciar conceitos e técnicas da linguagem visual: padrão e abstração; modelagem; composição; luz e sombra;
- Conhecer e classificar instrumentos e agrupamentos musicais;
- Experienciar conceitos da linguagem cênica: ação, personagem e improvisação.

Trata-se de conteúdos complexos que o livro sugere que podem ser alcançados por meio das atividades nele dispostas. No entanto, a precarização do ensino, ainda presente em nosso país, dificulta que todos esses e outros objetivos sejam alcançados. Isso se dá em virtude da quantidade de vagas ofertadas pelas escolas no Ensino Médio, em torno de 40 vagas, e da reduzida quantidade de aulas de Arte que as escolas oferecem. Aparentemente, o livro possui mais conteúdo do que a quantidade de aulas poderia abarcar. Isso acontece, sobretudo, por se tratar de um livro polivalente.

De maneira adequada seria necessária a ampliação da carga horária tanto para que os conteúdos dispostos no livro possam ser abordados de modo eficaz, como para a inserção de conteúdos não abordados, como a arte regional (nordeste) e local (Piauí e suas cidades).

Destarte, é necessário que o professor faça uma seleção prévia do que será utilizado para que os conteúdos não se percam em aulas “corridas” sem o devido aproveitamento por parte dos estudantes.

### **Considerações finais**

Temos a compreensão de que não se deve utilizar o LD como se este fosse o resumo do currículo dentro da escola.

É possível perceber consonâncias entre diversas tendências teórico-metodológicas, rompendo com a equivocada ideia de que uma proposta elimina a outra. É possível identificar nas obras aqui trabalhadas a tendência de aspectos positivos da Escola Nova, como a busca pela ampliação da criatividade, corroborando com os preceitos filosóficos de John Dewey, bem como o ensino calcado na interdisciplinaridade, os LDs aqui explorados buscam contextualizar os conteúdos segundo a realidade de seu público, característica de outra tendência teórico-metodológica – a Pedagogia Crítica.

Pode-se dizer que os livros trazem do Tecnicismo, além da própria ideia do uso do LD, o uso das tecnologias disponíveis no momento, incluindo uma versão digital que acompanha o livro impresso. Mas, dessa tendência, ficou também a ideia da polivalência, uma vez que ambos inserem as quatro linguagens de arte: música, artes visuais, teatro e dança.

Os livros foram elaborados para serem usados durante seis semestres, portanto pensado para o Ensino Médio. Nos IFETs temos dois semestres. A solução possível para esse problema é a seleção por parte do professor dos conteúdos que serão por ele trabalhados, de acordo com sua formação. Ainda assim, se a carga horária permanecer a mesma, muitos conteúdos deverão ser excluídos das aulas.

A quebra da narrativa linear, como foi exposta em Renato de Fusco e na estruturação dos conteúdos dos livros aqui analisados, também surge como aspecto importante da análise da professora Aida Martin sobre visualidades em narrativas fílmicas.

Aida Martin (2013) compreende a visualidade como a “posição de produção de sentido e de subjetividade [...] que tente comunicar algo a alguém” (p. 356). Além disso, ela defende o papel pedagógico e constitutivo de sujeitos presentes nas visualidades. É por esse motivo que defendemos a seleção dos conteúdos do livro e o trabalho com as especificidades do ambiente dos estudantes.

A preocupação histórica com a relação entre espectador e a imagem é testemunha de diferentes maneiras de comportamento desse sujeito que ver. Aquele que observa distanciado, *voyer*, é questionado para dar espaço ao sujeito ativo na criação da visualidade, através de narrativas que interpelem o espectador para sair da zona de conforto do que já é esperado ver.

A interpelação de imagens acontece a todo o momento e em qualquer local. Recomendamos a seleção dos conteúdos destes livros didáticos para codificar num currículo estratégias que viabilizem o alcance de competências em arte. Esse recorte pode ser um instrumento eficaz para produção de sentido que ocorre no embate entre o que é apresentado na ação pedagógica e as visualidades presentes no cotidiano do estudante.

Insistir no esforço hercúleo de dar conta de toda extensão do livro didático em poucas aulas é dispensar tempo precioso da experiência do corpo com a especificidade do ambiente do estudante: propagandas, hábitos, vídeo games, etc. Com isso, esperamos possibilitar aos estudantes a compreensão e escolha de modos de interpelar as visualidades que os cercam.

Ademais, acreditamos na Interdisciplinaridade e no embate com a Cultura Visual como estratégia para melhoria do Ensino Médio dos Institutos Federais de Educação, que possui atualmente doze disciplinas de formação geral, além das disciplinas técnicas. Tratar o ensino de arte polivalente como se fosse interdisciplinar recai no erro que o tecnicismo cometeu: a formação superficial em Arte.

Se por um lado temos cursos de licenciatura com formações específicas em Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, o PCN propõe que todas essas linguagens sejam trabalhadas ao longo da educação básica. Por isso defendermos que os livros aqui analisados sejam utilizados segundo a formação do professor, que poderá selecionar os conteúdos referentes à sua área. Mas, acima disso, propomos a ampliação da carga horária da disciplina: das atuais 60 horas para 120 horas, tempo mínimo necessário para um ensino de Arte que pretende atender aos objetivos dispostos no PCN+.

## REFERÊNCIAS

ARGÁN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BOZZANO, Hugo B.; FRENDA, Perla Frenda; GUSMÃO, Tatiane Cristina. **Arte em interação**. São Paulo: Editora IBEP, 2013.

CHALMERS, Graham. "Seis anos depois de Celebrando o Pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico". In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

COMPAGNON, Antoine. **Os cinco paradoxos da modernidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FERRARI, Solange do Santos Utuari et al. **Por toda parte**. São Paulo: FTD, 2013.

FUSCO, Renato de. **História da Arte Contemporânea**. Lisboa: Presença, 1983.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.

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

LYOTARD, Jean-François. **La condición postmoderna: informe sobre el saber**. Madrid: Cátedra, 1989.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

RICHTER, Ivone M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino de Artes Visuais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. V. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SANCHEZ DE SERDIO, Aida. “Visualidade, produção de conhecimento e pedagogia do olhar”. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual**. Santa Maria: Editora da Ufsm, 2013.

#### **Rafael Augusto da Silva Alves**

Graduado em Licenciatura em Desenho e Plástica pela Universidade Federal do Pernambuco (UFPE); mestrando em Artes Visuais (UFPB); professor de Arte do quadro efetivo do IFPE, campus Caruaru.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4215139U6>

#### **Virgínia Lopes de Lemos**

Graduada em Educação Artística (Universidade Federal do Piauí – UFPI); especialista em História da Arte e da Arquitetura (IFC) e em Cultura Visual e Metodologias do Ensino da Arte (UFPI); mestranda em Artes Visuais (UFPB); professora de Arte do quadro efetivo do IFPI, campus Valença do Piauí.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4421902P1>



GT: (ARTES VISUAIS) Eixo Temático: (6- CULTURA VISUAL E ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS)

## PERCEPÇÃO, EXPERIÊNCIAS, CORPO E ARTE: EDUCANDO OS SENTIDOS

Cristina Garcia Palhares Viso (UFU, MG, Brasil)

### RESUMO:

*O presente artigo aborda o sentido da percepção relacionando a experiência, corpo, arte e educação. Observa esses conceitos na educação para os sentidos como possibilidades na construção de um novo modo de pensar e agir do homem contemporâneo uma vez que educar para os sentidos é desenvolver competências para o aperfeiçoamento da inteligência emocional por meio da experiência que passa pelo corpo. Faz observação acerca da percepção como dados dos sentidos que nos chegam de forma fragmentada e é interpretado individualmente. Observa sobre a experiência enquanto resultado de percepções. Argumenta que o corpo pode trazer percepções da matéria ou pela matéria. Relaciona a arte como criação pela matéria através da percepção e relata algumas experiências com o corpo através de ações performativas com alunos do ensino médio a partir de um diálogo com os textos sobre Hélio Oiticica. Conclui que a educação para os sentidos é algo que se deve buscar nas aulas de arte.*

**Palavras-chave:** Percepção. Educação. Experiência. Corpo. Arte.

### RESUMEN:

*Este artículo aborda el significado de la percepción relacionada con la experiencia, el cuerpo, el arte y la educación. Toma nota de estos conceptos en la educación para los sentidos como sea posible en la construcción de una nueva forma de pensar y actuar del hombre moderno ya educar a los sentidos es el desarrollo de habilidades para mejorar la inteligencia emocional a través de la experiencia que pasa a través del cuerpo. Se hace la observación acerca de la percepción de los sentidos como los datos que llegan de una manera fragmentada y se interpreta de forma individual. Notas acerca de la experiencia, como resultado de las percepciones. Argumenta que el cuerpo puede llevar a la percepción de la materia o la materia. Se relaciona con el arte como la creación de la materia a través de la percepción y los informes de algunos experimentos con el cuerpo a través de la realización de acciones con los estudiantes de secundaria a partir de un diálogo con los textos sobre Hélio Oiticica. Llega a la conclusión de que la educación para los sentidos es algo que usted debe buscar en las clases de arte.*

**Palabras clave:** Percepción. Educación. Experiencia. Cuerpo. Art.

## 1 Introdução

Pensar acerca da percepção e de uma educação para os sentidos é caminhar por lugares onde a emoção e a afetividade ganham notoriedade.

Identificar os fluxos criativos que ocorrem a partir desse tipo de educação tem sido alvo de pesquisa acadêmica.

Não há como pensar em desenvolver a inteligência sem pensá-la em sua multiplicidade. Desde os anos 80 não se fala mais em uma inteligência e sim em múltiplas inteligências.

As inteligências variam de pessoa para pessoa e precisam ser desenvolvidas competências para atender a essas inteligências.

A inteligência emocional ganha forças com Daniel Goleman (GOLEMAN, 2012) que pouco depois de Howard Gardner (GARDNER, 1983), elabora suas teorias.

Em um tempo em que as pessoas sabem cada vez mais sobre o universo, surgem conhecimentos a respeito dos quais precisamos atentar.

Educar para os sentidos é desenvolver competências para que a inteligência emocional se traduza em capacidade. Essas competências podem ser desenvolvidas por meio da experiência.

Pensando neste aspecto, o presente artigo abordará o sentido da percepção relacionando com experiência, corpo, arte e educação. Observará esses conceitos na educação para os sentidos como possibilidades na construção de um novo modo de pensar e agir do homem contemporâneo.

## 2 O sentido da percepção

Analisando a premissa que para se conhecer arte precisamos percebê-la, pois ela é percepção (AISTHESIS) ou aquilo que nos chega aos cinco sentidos, é importante observarmos alguns posicionamentos a respeito do assunto para refletirmos.

A preocupação em evidenciar a arte enquanto “percepção” aproxima-se ao “sentido e Percepção” de Austin (AUSTIN, 2004). Ele elabora alguns questionamentos quais indicam uma preocupação com a experiência. Observa que não percebemos apenas uma coisa no mundo, mas, uma variante muito grande que muitas vezes não temos a consciência direta de ter percebido. Argumenta com questionamentos se “*Percebemos ou não as coisas diretamente?*”, ou seja, a percepção que temos nos chega de forma direta ou mediada por outro instrumento, material? Quando mediada, existe percepção? Existe experiência?

Peter Pal Pelbart<sup>1</sup> descreve as falas do pensador Foucault que observa a respeito da suas experiências transformadoras ao produzir seus livros.

Neste sentido a experiência de Foucault esta relacionada à percepção apurada dos acontecimentos na medida em que escrevia.

Austin afirma que não podemos perceber a coisa por inteiro se nos chega de forma indireta. E mesmo os dados dos sentidos quando nos chegam são interpretados pelo cérebro e essa interpretação varia de pessoa para pessoa. Austin observa:

---

<sup>1</sup> Filósofo, ensaísta, professor e tradutor húngaro, residente no Brasil.

*Nós nunca vemos, ou, de outro modo, percebemos (ou sentimos), ou, de qualquer maneira, nunca percebemos ou sentimos diretamente objetos materiais (ou coisas materiais), mas somente dados dos sentidos (ou nossas próprias ideias, impressões, sensações, percepções sensíveis, perceptos, etc.) (AUSTIN, 2004 pag.2)*

Assim, a forma de perceber objetos materiais não é universal e nem integral. Percebemos de maneira individual e fragmentada todo tipo de conhecimento.

A preocupação em oportunizar um conhecimento que se constrói na coletividade, na experiência do fazer e olhar do “outro” respeitando as diferenças tem sido objeto de pesquisa no mestrado profissional.

### **3 Percepção e experiência**

Pensar em percepção é pensar em experiência uma vez que a experiência acontece através da percepção.

Walter Benjamin (BENJAMIM, 1994) descreve em seus textos “Narrador” e “Pobreza da experiência” o quanto a experiência é importante para a transformação do ser humano.

As narrativas observadas pelo autor em questão fazem menção à percepção individual compartilhada oralmente. E como a experiência de compartilhar essas percepções que, embora fragmentadas de um indivíduo, podem somar-se a outras percepções individuais e formarem um conhecimento coletivo.

Para Benjamin, experiência comunicável em forma de narrativas é a experiência útil que constrói o ouvinte e esta forma de experiência tem se perdido com o tempo, ponto descrito pelo autor quando argumenta sobre a pobreza da experiência. Para ele, narrar de forma responsável é uma atividade cada vez mais rara uma vez que estamos sujeitos atualmente a tanta informação e pobres de histórias surpreendentes.

As histórias que surpreendem, são histórias cheias de “acontecimentos” que são memórias de experiências incríveis ou resultadas de percepções arrebatadoras de indivíduos criativos. De indivíduos que conseguiram transformar tristeza em beleza.

No texto “Experiência e pobreza”(BENJAMIM, 1994, pag114-119), Benjamin argumenta que:

*[...] não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. (BENJAMIM, 1994, pag. 118)*

Os homens modernos não querem novas experiências porque experimentar significa construir sensações novas a partir de algo não construído. É difícil sair da mediocridade e do conformismo e tentar algo nunca antes pensado. O autor argumenta, “*não é por ignorância ou inexperiência e sim por devorarem tudo*”, ou seja, pelo excesso de informação, ficaram saciados e cansados.

Se por um lado Benjamim aborda o aspecto negativo da falta de experiência, Larrosa (LARROSA, 2008) aborda o que alcançamos com experiência.

Quando temos uma experiência significativa ela nos faz desejar a realidade de tal modo que queremos transformá-la.

Larrosa aborda essa perspectiva no texto sobre Desejo de realidade. Para ele, desejar realidade é desejar transformação, desejar sair do comum, do trivial. Significa desejar algo que tenha vitalidade. E esse desejo só se vale da experiência significativa.

A experiência acontece quando fazemos, conhecemos e indagamos. Não acontece no isolamento e sim na perspectiva da influência. No trabalho e apreciação.

Agora vejamos o que a educação ganha com a experiência.

#### **4 A potência da experiência no contexto escolar**

Jorge Larrosa ( LARROSA, 2004) é um teórico que reflete sobre a prática na prática. Defende uma educação valendo-se da experiência. Uma experiência que está acima de opiniões, excesso de informação e tempo.

O autor ainda questiona que o sistema educacional é normatizado de forma que torna a experiência algo difícil de acontecer e que o excesso de trabalho também a restringe.

Para ele, pensar é um ato que dá sentido ao que somos e ao que nos acontece. E pensar é consequência do que fazemos e ouvimos sobre a percepção do que o “outro” fez.

Argumenta que o sujeito da experiência precisa ser afetado, sensível, marcado pela experiência e que dê espaço ao acontecimento. Precisa ser exposto, vulnerável e apaixonado.

Mas de que forma essa experiência útil e perceptível pode acontecer na escola?

Marina Marcondes (MACHADO, 2015) por outro lado repensa o currículo da arte. Como trabalhar o fluxo criativo dentro da sala de aula. Essa experiência que Marina propõe valoriza o processo como algo mais importante que o resultado.

A potência do processo é algo que transcende o resultado. O resultado não dá conta de toda a potência do processo.

Marina argumenta que os alunos não são folhas de papel em branco para nós “os professores” preenchermos com nossos conhecimentos. Eles têm bagagens culturais que precisam ser respeitadas.

Essas bagagens culturais se referem às experiências de aprendizagem a partir das percepções reconhecidas por eles.

Assim, é importante o momento de troca depois do fazer artístico. Esses momentos contribuem para ampliar as visões sobre o assunto. Visões que se completam e instauram outras maneiras de ver o mesmo tema.

Citando Austin novamente, podemos perceber por outros meios, inclusive a partir da visão fragmentada do outro. A construção individual se dá no coletivo. No coletivo pensamos tudo o que nos acontece. No coletivo experimentamos um pouco do que o outro experimentou e isso vem somar às experiências individuais tornando-as mais amplas.

#### **5 Experiência e corpo**



Pensar em experiência também significa pensar o corpo. Se experiência é resultado da percepção e percepção é aquilo que nos chega aos sentidos isso significa que essa percepção afeta o corpo.

Por outro lado, sob a ótica de Jose Nuno Gil (GIL, 2004) a consciência do corpo vai além da percepção imediata de realidade. Ela alcança planos do inconsciente.

O autor em questão usa a ideia de corpo espectral como aquele que não tem figura, mas forças que visam o corpo de outro e seus órgãos. Entram em conexão inconsciente com o inconsciente do outro. É o corpo do afeto.

Pensando a respeito do sentido do corpo de Gil, esse corpo enquanto presença potente para o afeto é um corpo que ainda alcança os sentidos na medida em que afeta o outro a partir de seus significados.

Gil também elabora um argumento sobre o corpo aberto como sendo aquele corpo que se abre quando o inconsciente sobe a superfície do consciente. Isso acontece quando as emoções atingem o intelecto e essas forças desconsideradas pelo inconsciente se tornam potência.

Observando as considerações acerca do corpo aberto, cabe fazer relações com os objetivos da arte contemporânea no Brasil a partir da década de 60. Sobretudo aos trabalhos de Helio Oiticica e Lygia Clark. Artistas visuais que buscaram no corpo o sentido para suas obras plásticas. A partir das manipulações dos objetos, o corpo pode ser afetado de tal modo que podemos aludir ao corpo aberto de Gil.

Hélio Oiticica, artista visual, juntamente com Lygia Clark propuseram na década de 60 uma mudança radical ao paradigma que se seguiu nas artes visuais sobre a separação do espectador e obra de arte.

A obra que até o início da década de 60 servia para ser apreciada, estava fixada em um pedestal anti-toque. A experiência que ocorria até este período estava relacionada com a percepção visual e contemplativa da obra. Observava-se um tipo de fixação pelo divino, pelo intocável.

A mudança que a arte contemporânea trouxe, oportunizou fazer com que o espectador participasse ativamente da obra de arte, manipulando os objetos dando um novo significado ao trabalho. Quem toca se forma e forma o objeto.

Alguns autores usam o termo “Quebra de moldura” para explicar essa relação entre a obra e o espectador que foi rompido e questionado. A experiência de tocar a obra “Bichos” de Lygia Clark e dançar com os “parangoles” de Hélio rompem com esse distanciamento.

Paula Braga (BRAGA,2013) ao falar sobre as singularidades e multiplicidades de Helio Oiticica cita o trabalho do poeta Haroldo de Campos ao comparar os parangoles como “Asa deltas” para o “Êxtase”. Paula também relaciona a ação de Oiticica como uma “dança dionisíaca”. Coloca o ambiente no lugar do transcendente e do mítico.

Analisando essa visão de “*asas delta para o êxtase*” e da “*dança dionisíaca*”, percebemos que o sentido do ritual, do culto, não se perde na contemplação da obra e sim se transforma para uma nova forma de ritualidade, mais performativa no sentido que abarca a ação do corpo do espectador que é possuído pela obra ao possuí-la. O que só enfatiza o comentário de Braga sobre a experiência com o corpo que Helio teve principalmente na mangueira. Desloca o corpo para além do corpo que dança aspirando ao mito e anuncia o “Parangolé”.

Esse tipo de experiência transcende os aspectos ensinados sobre contemplação e fruição da obra. Transcende porque exige do espectador um

envolvimento tal que o processo passa a ser mais importante que a obra final. A obra se constrói no brincar, no dançar, na experimentação com o material proposto. Abre-se o corpo.

Concluimos que abrir o corpo é desenvolver um aspecto emocional de tal modo que a plasticidade aconteça no processo do fazer.

O texto de “Arte ambiental, arte pós-moderna, Helio Oiticica” Mario Pedroza (PEDROZA, 1965) enfatiza a plasticidade artística no aspecto emocional como consequência do contexto sócio-cultural em que estamos inseridos. Observamos essa ideia no fragmento:

*Agora, nesta fase [...] os valores propriamente plásticos tendem a ser absorvidos na plasticidade das estruturas perceptivas e situacionistas. É o fenômeno psicológico perfeitamente destrinchado o fato de a plasticidade perceptiva aumentar sob a influencia das emoções e dos estados de efetividade. (PEDROZA, 1965, pag. 9)*

Ele constrói um pensamento que perpassa pelas consequências culturais de cada período artístico o que justifica as produções que antecederam a produção de Helio.

Pedroza faz observações relevantes sobre os parangolês no campo da inteligência emocional uma vez que existe na experiência da expressão uma, “*exaltação sensorial*”.

*“O artista se vê agora, pela primeira vez, em face de outra realidade, o mundo da consciência, dos estados de alma e mundo dos valores”.(PEDROZA, 1965,pag. 12)*

Notadamente, a arte através do corpo, perpassa por aspectos emocionais que constrói de forma útil o indivíduo e transforma-o na medida em que experimenta outras formas de apreciação e fruição.

O próprio autor da obra em questão diz:

*A obra nasce de apenas um toque na matéria. Quero que a matéria de que é feita a minha obra permaneça tal como é; o que a transforma em expressão é nada mais que um sopro: sopro interior, de plenitude cósmica. Fora disso não há obra. Basta um toque, nada mais. (OITICICA, ,pag 22 )*

O toque que Helio faz menção abrange o corpo amplamente no sentido que se faz, se aprecia e frui. São áreas para o ensino de arte. Isso acontece de forma imediata. Não há separações, distinções, momentos. Torna-se um acontecimento natural, sem regras. E se torna um acontecimento no processo. No corpo as potencias criativas acontecem.

Neste sentido para trabalhar o processo artístico, é interessante compreendermos essas dimensões do corpo. Podemos usá-las na experiência da

sala de aula. Tanto a representação desse corpo, quanto o corpo real que se constrói na experiência do processo.

## **6 A Performance enquanto potência para se pensar o corpo das emoções no contexto escolar.**

Pensar a performance é pensar em uma variedade de termos a respeito dos quais ela abarca. Não há limites para pensar a performance e como ela esta presente no cotidiano das pessoas. Comportamentos são performativos, situações podem ser performativas.

Diana Taylor (TAYLOR, 2011) argumenta que a performance como ação vai mais além da representação. Cita alguns pesquisadores para defender a ideia de que a performance pode deixar rastros de um ato real, uma observação que aponta a força profunda do meio. Traz exemplos de peças ou situações que podem ganhar vida com a performance e conclui que esses atos, ainda escenificados, descrevem o real de maneira concreta. Também observa que não existe performance apenas do corpo, embora este seja matéria prima e primeira da ação performativa. Mas existe performance do objeto e da língua.

Pensando a respeito desse aspecto, a ação performativa ganha uma ampla visão e alcança diversas áreas do conhecimento, tornando-se uma forma de pensar o real através da re(a)presentação da ação performativa.

Podemos re(a)presentar tudo através da performance. Inclusive o ambiente escolar.

O ambiente escolar pragmático e estrutural muitas vezes antagônico é um cenário que pode ser transformado através da ação performativa.

Taylor também vê a teatralidade de práticas que a maioria não considera praticas cênicas mas que para ela são situações de transformação e isso leva para uma ação performativa o que ela chama de espaços liminares.

Instigada pelos textos de Taylor, através de um fluxo criativo de trabalho escolar, surgiu uma proposta de trabalho com adolescentes o objetivo era fazer um trabalho que incluísse ações performativas durante os intervalos de uma escola da rede estadual de ensino.

Veremos agora alguns trechos de trabalhos de alunos do ensino médio através de ações performativas, que mudou o contexto do momento chamado “Hora do recreio”.

### **6.1 Relato de experiência com alunos do ensino médio.**

Ao ensinar a teoria de arte contemporânea aos alunos do 3º ano do ensino médio, em uma escola estadual de Uberlândia, surgiu a necessidade de realizarmos uma prática sobre o assunto e após essa prática, fazermos considerações reflexivas acerca da experiência. Uma reflexão que revelasse as emoções envolvidas no trabalho. Uma reflexão que promovesse o autoconhecimento.

Instigada pelos textos de Diana Taylor (TAYLOR,2011) sobre performance , Jorge Larrosa (LARROSA,2008) e Walter Benjamim (BENJAMIM,1994) sobre a questão da “Experiência”, e motivada pelos parangolês de Helio Oiticica que aborda um estilo de arte mais performativa, surgiu a ideia de propôr aos alunos a criação de “ações” performativas que ocorressem durante os intervalos de recreio. Essas ações seriam uma forma de “Intervenção” para questionar, intervir e ressignificar o comportamento dos alunos durante estes intervalos.

O momento do intervalo ou hora do recreio, a princípio, foi o espaço e momento que conseguimos pensar para propor a ideia do “Happening<sup>2</sup>”, pois queríamos que o público interagisse de alguma forma com as ações que eram performatizadas pelos alunos do 3º ano. Queríamos ver como o público reagia diante de um acontecimento inusitado e que fugisse dos comportamentos rotineiros da escola.

Os alunos foram divididos em grupos e cada dois grupos apresentavam paralelamente em um mesmo recreio (intervalo) de forma simultânea.

Os temas das ações foram temas escolhidos pelos alunos. Eles tiveram liberdade para tratar de uma gama intensa de assuntos. E podiam se expressar de forma livre respeitando os limites impostos da escola.

Escolhemos para análise neste artigo apenas 5 das inúmeras ações experimentadas pelos alunos.

nesse sentido, serão apresentados a seguir: a proposta, a experiência prática e o desfecho de cada ação mencionada.

No dia 24 de Junho de 2015 os grupos iniciaram suas ações. O primeiro grupo era composto de várias moças. Elas sentaram em círculo em frente à sala dos professores. E colocaram faixas na boca, pés, mãos e com cartazes. O tema era a respeito da liberdade de expressão ou falta dela.

Fotografia 1 - Alunas do 3ºE em ação performática: "Cadê a liberdade de Expressão?"



Fotografia de Cristina Garcia Palhares Viso  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

As alunas queriam causar a noção de “estranhamento”. Essa noção aconteceu por vários motivos: elas se concentraram em um espaço central por onde os alunos transitavam, sentaram-se em um espaço que não era comum esse comportamento. Ficaram como estátuas, não falaram uma palavra. As pessoas que passaram por elas estranharam a atitude. Paravam para olhar. Por ter sido o primeiro tipo de trabalho como esse na escola, mudou a concepção do momento do recreio. O recreio se tornou momento de apreciação de ações. E o espaço se tornou um palco aberto para expressão do corpo.

O corpo de cada aluna manifestava o que queriam expressar. Elas estavam como estátuas. Era uma composição de formas corporais que expressava uma ideia. A ideia era que por mais paralisadas que estivessem, elas ainda resistiam através da ação, as imposições da fala, do gesto ou da visão. Foi uma ação de

<sup>2</sup> Palavra que pode ser traduzida do inglês como acontecimento, é um termo criado pelo artista Allan Kaprow (1927-2006) para designar um tipo de ação artística flexível, em que a espontaneidade e o acaso são assumidos pela obra.

resistência. Uma ação que expressava um corpo submerso a limites que não podem aprisioná-lo. Foi uma forma de aviso.

A ideia emocional por trás dessa ação traz questionamentos importantes como: de quem é o corpo que censura a conduta dos indivíduos? Quem tem esse poder? Quem hoje é dominador e quem é dominado?

O fragmento “Corpos Dóceis” do livro *Vigiar e punir* de Foucault (FOUCAULT, 2014, pag 133-189) traz observações apropriadas para essa discussão do corpo das alunas que apresentaram. Ele argumenta que é no contexto da “Disciplina” que nasce a “anatomia do corpo”. Ou seja, uma forma de corpo apropriada para as regras vigentes. Condutas coerentes e não subversivas. Comportamentos dóceis. Percebemos que o autor escreve sobre os processos disciplinares e como eles existem há muito tempo nos exércitos, oficinas e conventos. E como se tornaram formas de dominação. Para ele, essa anatomia do corpo é uma anatomia política e está relacionada à mecânica do poder.

Neste sentido, quando elas sentam em lugares “inapropriados”, se amarram e expressam através do corpo, estão quebrando com essa “anatomia do corpo”, estão mudando esse “corpo dócil”, para um corpo indócil, para um corpo que não quer se encaixar aos padrões estabelecidos por um grupo de pessoas que se acham no exercício do poder. Um corpo que quer estabelecer-se no mundo não como dominado, mas como um corpo que é presente, que se manifesta, que vê, que fala, que se expressa. Um corpo que é vida.

Simultaneamente a essa ação, outro grupo entrou em cena. Eles tinham na mão uma caixa preta com um ponto de interrogação e saiam pelos corredores da escola chamando os alunos para observar o conteúdo da caixa preta. Havia muitos curiosos, porém, poucos corajosos.

Fotografia 2 - Alunos do 3º E em ação performativa: "O que tem na caixa?"



Fotografia de Cristina Garcia Palhares Viso  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

A caixa era um mistério. E a curiosidade foi instigada. Durante o momento do recreio todos que passavam por perto eram convidados a abrir a “Caixa preta”. No relatório do grupo sobre a prática os alunos escreveram:

*“Nosso grupo utilizou-se da arte visual para compor uma caixa preta e buscamos trabalhar no teatro o “Happening” que refletiria diferentes reações do público. Nosso objetivo era que cada pessoa que participasse do projeto tivesse reações diferentes como alegria ou espanto. Muitas pessoas que participaram, tiveram um certo receio ao olhar dentro da caixa. Em relação a reação do público, nós*

*atingimos nosso objetivo, porém, em relação a quantidade de pessoas que participaram da nossa ação, era que fosse um número reduzido o que nos surpreendeu, pois diversas pessoas além de olharem dentro da caixa, chamaram seus amigos para participarem também”. (relatório de trabalho, alunos 3ºE)*

Instigar a curiosidade foi o objetivo desse grupo. E a forma de instigar foi pensando nessa caixa preta. Nos momentos de diálogos com o grupo após a ação houve a pergunta: Porque a caixa preta? Por que esse elemento foi escolhido?

A necessidade de se levantar esse questionamento esta no fato de que a criação artística sempre esta ligada a vida pessoal do artista. Jung defende a ideia de que a arte tem o solo no ser humano (JUNG, 2013, pag. 72), ou seja é dele que ela prolifera e recebe todo o nutriente de vida.

Em princípio o grupo não soube responder. Não conseguiram ligar a nenhum elemento ou história. Mas depois os alunos levantaram a ideia do medo do desconhecido. A conversa sobre esse “Medo do desconhecido” se tornou um momento de autoconhecimento. Surgiram questionamentos paralelos ao assunto: Do que temos medo? Porque temos medo? O medo é bom? Existem níveis de medo? Em que ponto o medo vira dor? Foram momentos preciosos de reflexões através da fala de cada pessoa da sala.

Interessante observarmos como uma manifestação expressiva da arte colocou em questões formas reprimidas das emoções. Segundo Jung as coisas externas indicam e denunciam aquilo que o homem sofre (JUNG, 2013, pag. 25).

Através do diálogo existiu esse momento de expurgar o que faz mal. Através do olhar do outro houve apresentação de percepções novas de mundo.

Trazer à consciência esses conteúdos internalizados são momentos únicos de possibilidades de transformação do sujeito.

Se considerarmos a abordagem junguiana que considera que o artista diz através da arte mais do que ele percebe pois a arte segundo essa abordagem revela o inconsciente. Neste sentido, “A análise prática dos artistas mostra sempre de novo quão forte é o impulso criativo que brota do inconsciente”. (JUNG, 2013, pag. 75). Ou seja, é importante observarmos através de uma análise prática o que os elementos simbólicos representam, pois é a partir deles que podemos analisar o que esta sendo dito de forma consciente.

No dia 25 de junho de 2015, outros grupos entraram em cena. Dos dois que apresentarei, apenas um fez no intervalo. Os alunos pensaram em fazer pegadinha com as pessoas. Então de forma ensaiada e organizada, eles olhavam para o céu e faziam comentário uns para os outros. A ideia era fazer com que os outros alunos que não sabiam da ação olhassem para o céu também. Foi interessante ver como as pessoas são conduzidas pelo comportamento das outras pessoas.

Fotografia 3 - Alunos em Ação performativa: "O que tem lá em cima?"



Fotografia de Cristina Garcia Palhares Viso  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

O tema mais uma vez aqui foi instigar a curiosidade. O grupo performou uma ação que era irresistível não olhar também. Todos queriam ver o que o outro estava vendo.

A forma de esse grupo instigar a curiosidade das pessoas desconhecidas, foi olhando para o céu e montando um a um uma ação corporal que vislumbrava uma expressão de espanto, alegria ou novidade. Essas reações que foram feitas um a um montaram uma imagem de corpos que olharam para cima buscando algo novo e inusitado.

As pessoas que passavam pelo grupo que se formava, participavam da ação sem saber que era uma ação performativa.

E vislumbrar a ação foi divertido, pois tínhamos a reação dos corpos que sabiam da ação diante dos corpos que entraram na ação sem saber o que estava acontecendo. A espontaneidade do acontecimento fez o trabalho lidar com o acaso e com a naturalidade das expressões das pessoas. Uma criação através da experiência dos comportamentos diante de certas situações.

No relatório de reflexão sobre a prática o grupo expôs que ficou com medo de “pagar mico”. Dos olhares de reprovação diante do comportamento fora dos padrões.

É importante neste momento trazer o pensamento de Jung para a argumentação novamente: as coisas externas indicam e denunciam aquilo que o homem sofre (JUNG, 2013, pag. 25). Surgiu a pergunta: por que esse medo de pagar mico? Por que os olhares de reprovação são suficientes para não fazermos uma prática como essa? Quem comanda você?

Embora os alunos tenham gostado da experiência de “Pagar mico”. Houve um momento que antecedeu a prática dessa ação. E esse momento foi paralisante para eles. Foi exatamente o medo de pagar mico. O medo da reação das pessoas. E foi sobre esse momento que após a prática conversamos. É importante pensarmos sobre como a nossa sociedade esta cada vez mais preocupada com os “outros” e como isso reverbera em nosso comportamento. Houve a pergunta: E se esse medo tivesse paralisado vocês a ponto de não fazerem a prática? Ao que eles responderam: “não teríamos experimentado como foi divertido”.

Larrosa argumenta sobre a importância da experiência em nossa vida e como o sujeito da experiência precisa estar Exposto. Estar exposto significa estar pronto para o novo, para novas perspectivas. Muitas vezes estar exposto, significa parar de

preocupar com o que o outro pensa e se preocupar mais com o que vamos pensar a partir de determinada experiência.

Para esse grupo a perspectiva do autoconhecimento foi o da exposição para novos desafios, novas oportunidades.

No dia 29 de junho de 2015 tivemos várias ações simultâneas durante o intervalo, dentre as quais cabe observar aqui 2 ações. Enquanto um grupo fazia ações de brincadeiras infantis com todos pulando corda sem corda, brincando de pic-pega, outro grupo com cerca de 15 alunos faziam sombra em pessoas desprevenidas. Foi interessante ver tanta ação acontecendo simultaneamente. Parecia que todos haviam enlouquecido.

Fotografia 4 - Alunos do 3º C em ação performativa: "Brincadeiras infantis".



Fotografia de Cristina Garcia Palhares Viso

Fonte: Arquivo pessoal da autora

As brincadeiras infantis foi o tema resgatado por esse grupo. Eles trouxeram para o corpo as memórias de crianças. Um corpo que brinca e se diverte na coletividade. A cada momento eles mudavam as brincadeiras. Pula corda, pic pega, pic esconde. O espaço se tornou um local de brincadeiras como acontecem com as crianças no turno da tarde. Inapropriado para os alunos do turno da manhã que só se sentam perto de suas salas para conversar e lanchar.

Após a ação, refletimos sobre a experiência e houve a pergunta: por que “brincadeiras infantis?”. Ao que o grupo respondeu: “temos saudade dessa época”. Outra pergunta foi gerada: Por que vocês não podem brincar mais? Quem falou para vocês que é proibido brincar depois de certa idade?

Os alunos se calaram. Não sabiam como responder a essa pergunta. Parecia uma pergunta tão boba, mas não tinham respostas para ela. Depois de certo tempo, uma aluna respondeu: “agora precisamos estudar e trabalhar”.

Houve a necessidade de novamente pensar acerca do fragmento “Corpos Dóceis” do livro Vigiar e punir de Foucault (FOUCAULT, 2014, pag 133-189) onde ele argumenta que no contexto do capitalismo os corpos deviam ser treinados para serem produtivos. Que precisam se comportar e se posicionar de acordo com regras impostas anatomicamente. Brincar não é produtivo para esse pensamento. Brincar é coisa de criança no sentido que criança não tem mais nada para fazer. Como se o brincar não fosse por si mesmo uma atividade importante para o homem.

Foucault argumenta como estes “corpos dóceis” são construídos para atingir a objetivos produtivos e alcançam os jogos do poder. Existe um controle de atividade com horários, uma forma do corpo se apresentar. Essa forma repressiva de



disciplinar o corpo esteve presente durante séculos da história e hoje faz parte da anatomia do corpo contemporâneo.

Trazer a consciência essa relação de poder sobre o corpo foi o momento de autoconhecimento do grupo. Conscientizar sobre autodomínio do corpo como uma forma de vida e não de interiorizar padrões. O desejo de brincar não pode fazer parte apenas da memória. Brincar é imaginar é criar e é viver.

Após essas reflexões houve propostas de brincadeiras na sala onde nos divertimos e aprendemos conteúdos também.

Fotografia 5 - Alunos do 3º B em ação performativa: "Sombras"



Fotografia de Cristina Garcia Palhares Viso  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imitar os outros e analisar o comportamento foi o objetivo desse grupo. Os alunos faziam filas atrás de todas as pessoas despercebidas. E imitavam todo o movimento corporal dessas pessoas. Quando a pessoa imitada percebia, os alunos saíam. E eles fizeram isso com muitas pessoas. E mesmo após o recreio, os alunos continuaram por imitar os professores, o diretor. Foi engraçado ver a reação das pessoas imitadas.

Após a experiência da prática houve o tempo de reflexão. Foi levantada a pergunta: por que o grupo optou pela ação: Sombra? Por que imitar o outro? A princípio eles riram. Após um tempo uma aluna respondeu: foi o que pensamos para pegar as pessoas de surpresa.

Neste sentido começamos a conversar sobre a ideia de imitação. Foram levantadas perguntas sobre o que é imitar? Imitar e representar são a mesma coisa?

Durante muito tempo e principalmente nas artes visuais a imitação foi a forma única de representar o mundo. Com o surgimento da fotografia a imitação nas artes visuais caiu em desuso uma vez que a fotografia conseguia captar a realidade com mais fidelidade e perfeição que uma pintura ou desenho por exemplo. Os artistas começam por buscar alternativas de criação que fugisse da imitação. Surge como uma das principais correntes a ideia da arte abstrata como aquela que foge dos padrões realistas e busca-se uma concepção mais formal sem preocupação com o significado.

Neste sentido, a imitação é valorizada ou não, dependendo do contexto.

Se observarmos nossa sociedade e os comportamentos do homem contemporâneo perceberemos que existem ainda esse ideal da imitação incrustada nas formas de consumo e comportamento.

As pessoas perderam sua identidade e passaram a ser quem o outro é e ter o que o outro tem.

Essas reflexões foram levantadas em sala. E os alunos começaram por refletir sobre identidade. Sobre quem ele é no contexto em que ele vive. Ele é fruto do que o outro representa ou fruto da concepção que ele mesmo criou de si?

O trabalho para o autoconhecimento para este grupo foi desenvolvido a partir da perspectiva da identidade. Do se valorizar no mundo. De não ser sombra de ninguém.

Para todas as ações os alunos escreveram suas observações através de um relatório. Neste relatório eles descrevem o quanto a experiência de uma ideia vai além da proposta. As palavras não conseguem explicar a experiência destas ações. Em um dos relatórios a aluna escreveu: *“Obrigada por confiar na gente. Obrigada por nos dar liberdade na criação”*.

A experiência dessas ações que intitulei “ações performativas?” Foi muito rica. Mesmo que sejam experimentações de criações, foi além do esperado. Os alunos se envolveram e se empenharam por fazer algo diferente.

### **Considerações**

Educar para o sentido abrange a percepção do corpo para as diferentes formas de expressão da arte as quais lidam com a experiência.

Experimentar é observar o mundo apresentado de formas diferentes, de forma dinâmica e transformadora. Transformadora do ser que cria e do ser que aprecia.

Experimentar é resgatar a ideia do ritualístico ou daquilo que nos aproxima de nós mesmos e de nossa afetividade.

As emoções são lugares pouco visitados pelo restante dos conhecimentos e a arte é uma dessas áreas que passa neste lugar e o transforma.

Experimentar através das percepções que perpassam pelo corpo e para o corpo e fazer com que essas experiências façam sentido, dá lugar aos fluxos criativos como potências em processos pelos quais nenhum resultado pode dar conta.

Resgatar a experiência de experimentar junto enquanto prática, refletir sobre a experiência como momento de fruição de forma a dar sentido ao que se aprende e ao que se conhece, são algumas formas que podemos fazer para contribuir com o ensino ministrado nas escolas brasileiras.

### **Referências**

AUSTIN, John Langshaw. **Sentido e Percepção**/ J.L. Austin: [tradução Armando Manuel Mora de Oliveira]. – 2ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004. – (Tópicos)

BRAGA, Paula. **Oitica. Singularidade Multiplicidade**. São Paulo: Perspectiva, 2013. P. 112-117.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica: arte e política; ensaios sobre a literatura e historia da cultura**. In: Obras escolhidas. 7ª Ed., São Paulo: Brasiliense, vol I. (1994)

FERRACINI, Renato. **Café com queijo: corpos em criação**. São Paulo: Huclitec, 2006. P. 77-110

FOCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2013. Pag.07-17

GIL, José. **Abrir o Corpo**. In: FONSECA, Tania Maria Galli; ENGELMAN, Selda (org) **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004. P. 13-28.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: objetiva, 2012.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autentica 2004. P.151-165.

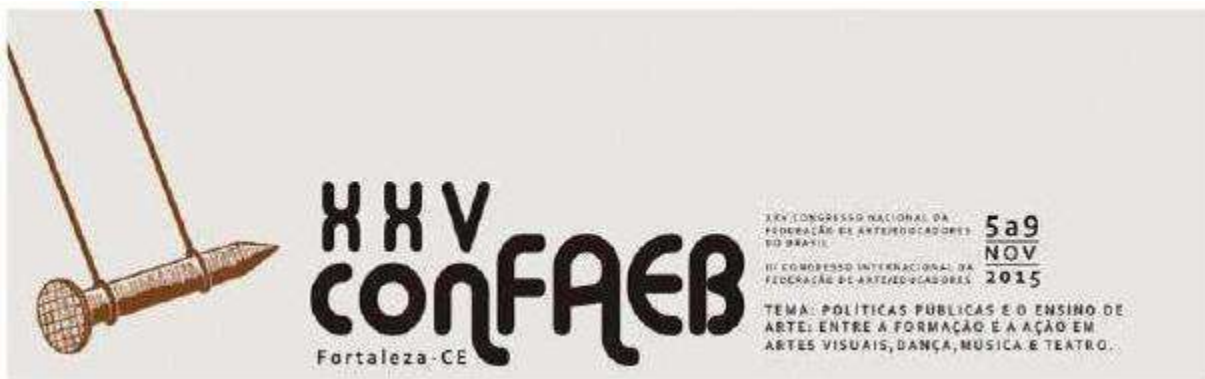
\_\_\_\_\_. **Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa**. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (org). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autentica, 2008. P. 185-194).

MACHADO, Marina Marcondes. **Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral, para pensar um currículo em arte**. Disponível em <http://revista.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048> Acesso em 24 de abril de 2015.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande Labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

TAYLOR, Diana. **Estudos avançados de Performance**. Mexico: FCE, Instituto Hemisférico de performance y Política, Tisch school of the Arts, New York University, 2011.

**CRISTINA GARCIA PALHARES VISO** - Possui graduação em Artes visuais/ educação artística com licenciatura plena pela Universidade Federal de Uberlândia (2003) e pós graduação em Arteterapia desde 2009. Atualmente é professora de Arte - Secretaria Estadual da Educação e pela Prefeitura municipal de Uberlândia, atua também no AEE como arteterapeuta pela rede municipal e é mestranda do programa profissional de arte pela Universidade Federal de Uberlândia no departamento de teatro. Tem experiência na área de ensino de Artes visuais, teatro, dança.  
[https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG\\_MENU.menu?f\\_cod=507EE3ED7F5112921F751097EED99BD0#](https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=507EE3ED7F5112921F751097EED99BD0#)



GT: Artes Visuais

Eixo Temático:

## FUNDAMENTOS DO ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO VISUAL DOS EDUCANDOS DA ESCOLA ESTADUAL TEREZA HELENA MATA PIRES

Jaildon Jorge Amorim Góes – UFBA/UDESC – Bahia/Brasil

### RESUMO:

O artigo reflete sobre a democratização e acesso à linguagem artística visual na Escola Estadual Tereza Helena Mata Pires, localizada na comunidade popular na cidade de Salvador, a partir da observação da falta de afluência e interesse dos educandos em relação aos códigos artísticos e estéticos visuais. Fundamentado em uma pesquisa bibliográfica, este estudo objetiva contribuir com ressignificativos fundamentos metodológicos do ensino/aprendizagem em artes visuais, de maneira que possibilite a democratização e apropriação destes conhecimentos, e conseqüentemente a alfabetização visual destes educandos em sua cotidianidade. Como resultado preliminar, constatei que a alfabetização visual se mostrou muito importante para o desenvolvimento da inteligência visual e das potencialidades criativas e poéticas dos educandos desta referida escola, no sentido de desenvolver a educação do olhar para que assim ampliassem a visão da realidade de si, dos outros do mundo.

**Palavras chave:** Alfabetização Visual. Arte. Democratização. Estética.

### ABSTRACT:

*The article reflects on the democratization and access to visual art language in the State School Tereza Helena Mata Pires, located in the popular community in the city of Salvador, from the observation of the lack of supply and interest of students in relation to visual arts and aesthetic codes. Based on a literature review, this study aims to contribute ressignificativos methodological foundations of teaching / learning in visual arts, in a way that enables the democratization and appropriation of this knowledge, and therefore the visual literacy of these students in their daily lives. As a preliminary result, I found that visual literacy has proved very important for the development of visual intelligence and creative and poetic potential of the students of this this school, to develop education look so that widen their view of reality itself, the other of the world.*

**Keywords:** Visual Literacy. Art. Democratization. Aesthetics.

## Introdução

A arte sempre esteve presente em todas as manifestações da vida humana, colaborando de forma significativa com o processo de humanização e de transformação da realidade, desde a formação das primeiras civilizações até à contemporaneidade; tanto como forma de comunicação e expressão, quanto como possibilidade de manifestação da estesia em nossa cotidianidade.

Muitas vezes não nos damos conta, mas se dermos uma volta de 360º com os olhos bastante atentos à nossa realidade, seria o suficiente para descobrirmos a presença da arte e suas linguagens, apresentando-se nas diversas manifestações culturais populares, acadêmicas, de massa e virtuais.

É fácil constar que a arte é uma forma de linguagem elaborada pelo homem, através dos sentidos, da sensibilidade e da racionalidade; enquanto criação exclusivamente humana, carrega toda a história da construção da humanidade e nos dá o direito de articular um sentido para as coisas da vida e para as nossas existências, já que se relaciona com a nossa identidade cultural e colabora com as possibilidades de transformação, crítica e reconstrução de uma sociedade.

É muito complexo se definir arte, justamente para se criar estratégias arte-educativas eficientes em diversos projetos escolares, mas Barbosa (1991, p.04) tem uma visão de arte que se alinha bem na proposta nesta ação arte-educativa, onde a arte é vista como possibilidade humanizadora e de transformadora da realidade, simplesmente quando ela diz que:

A arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve [...]. Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, sem a arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento representacional que caracterizam a arte.

Todo processo educativo que se preze, deve oferecer a arte como possibilidade de diálogo humano, pois a arte é uma das formas de expressão mais marcantes na vida do homem, justamente por garantir a integração e a síntese das várias dimensões humanas, permitindo a tomada de consciência da realidade. Por isso Barbosa (1991, p.04), ainda sobre o tema afirma que:

[...]se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade de arte é ainda mais crucial para desenvolvermos a percepção e a imaginação para capturar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação dessa realidade.

Com isso, refletir sobre a democratização e o acesso às linguagens artísticas nas escolas de comunidades populares, tornou-se atualmente um evento importante, justamente pela peculiaridade das provocações que a área de arte promove na educação básica nestes contextos e pelas possibilidades de modificabilidade que a arte e suas linguagens promove na existência deles.

Principalmente, porque ao conhecer arte, seja no âmbito local ou global, segundo Ferraz e Fusari (2009, p.19) os educandos terão a oportunidade de construir e ampliar a sua própria concepção de arte e aprender a dar sentido pra ela, sendo que deste convívio, decorrem, portanto, a apropriação de conhecimentos que desenvolvem seu

repertório cultural, como possibilitam-lhes também o posicionamento crítica da realidade.

Independente de condição sociocultural, hoje os educandos estão inseridos numa cultura pós-moderna, mediada pelos avanços tecnológicos, pela fragmentação dos saberes e da identidade cultural e também pela poluição imagética. Por isso, as artes visuais, enquanto linguagem artística na perspectiva da cultura visual contemporânea

têm um papel importante na construção da visualidade/visibilidade dos educandos, ou seja, na forma como eles conhecem e compreendem as imagens em sua cotidianidade e como os orientamos na ampliação da inteligência (visual), percepção, sensibilidade, criatividade, reflexão, crítica e imaginação através do ver/olhar.

A imagem hoje, é um instrumento poderoso e decisivo para a construção da nossa identidade visual. Na contemporaneidade, vivemos no império das visualidades, somos cotidianamente bombardeados por imagens de todos os tipos, cores e formas, carregadas de informação sobre nossa cultura e o mundo em que vivemos, portanto uma seara com muitas referências e informações imagéticos para ensinar e aprender.

Deparamo-nos constantemente com uma diversidade de apelos e estímulos visuais que interferem na forma como desenvolvemos conceitos e compreendemos a vida cotidiana. Com elas formulamos ideologias, valores e concepções de mundo direcionando modos de ver, que muitas vezes não estão condizentes com a nossa própria visão de mundo.

Aprender a ver, que vai além da capacidade fisiológica de enxergar; nos ajuda a identificar a forma como atuamos na realidade que nos cerca e também contribui para a construção dos juízos morais e estéticos que consideramos pertinentes para a nossa existência.

Percebe-se “então, que a cultura vivida pelo aluno de hoje se caracteriza pela saturação de imagens, e que a maioria das informações que ele recebe chega através delas” (ROSSI, 2003, p. 9). Com isso, a presença constante das imagens na vida dos educandos ressalta a importância da alfabetização visual desde o início da sua vida escolar para que os mesmos possam desenvolver a inteligência visual e todas as possibilidades de produzir, contextualizar, ler e interpretar as imagens presentes no seu contexto cultural cotidiano.

Tomando-se como referência o contexto da Escola Estadual Tereza Helena Mata Pires, localizada na cidade de Salvador/Bahia/Brasil, foi possível observar que os educandos não tinham fluência aos códigos artísticos e estéticos visuais (alfabeto visual formal e vivencial). E, em consequência da ausência dos estudos destes referenciais imagéticos, estes educandos acabavam vivenciando com dificuldade o processo de interação com as imagens, provocando nos mesmos a falta de interesse pela (de)codificação das mesmas e pelas aulas de artes visuais.

Nesta situação, um outro fator preponderante e que no momento pode ser denominado de “invisibilidade do visível”, é que os educandos enxergam (fisiologicamente falando) as imagens, poucos conseguem olhá-la (concentradamente) e que pouquíssimos conseguem ou sabem vê-las (inferentemente). Sendo assim, com a capacidade de observação comprometida pela falta de apropriação destes conhecimentos, a contemplação imagética na maioria das vezes se dava de forma não-relacional e muitas vezes as imagens passavam despercebidas, mesmo sendo apreciadas nos momentos de leitura.

Além disso, pode se constatar que mesmo eles tendo contato com as imagens e experiências visuais anteriores, com o repertório de conhecimentos artísticos e estéticos limitados, pela falta de compreensão do sistema de representação visual;

percebia-se claramente a dificuldade deles no processo de ampliação da percepção visual e na formação de uma visão crítica e criativa em relação as possibilidades de expressão por meio delas, em sua cotidianidade escolar e fora dela.

Neste contexto, esta problemática foi detectada através da observação direta durante as aulas, através de mapeamento cultural realizado no início das atividades escolares para identificar o contato e a vivência que eles têm com as manifestações artísticas, principalmente as artes visuais, através de avaliação diagnóstica individual (antes da realização dos projetos e processos criativos) e também por uma avaliação diagnóstica da escola, para analisar o projeto político pedagógico da mesma.

As duas justificativas observadas e identificadas inicialmente, foi que os educandos nunca haviam experienciado a arte, nesta escola, através de suas linguagens, de forma sistematizada e a outra, é que a legislação educacional brasileira inclui e garante a arte na Educação Básica, atualmente como “disciplina obrigatória” na grade curricular (LDB 9494/96) e como “documento de orientação arte-educativo” para expor a compreensão do significado da Arte na educação, segundo o PCN/Arte (1998: 26 e 27), mas a lei não é cumprida neste estabelecimento de ensino, pelo menos como deveria em sua integralidade.

Apesar desta linguagem visual ser uma potente ferramenta de expressão humana, a ser oferecida como componente obrigatório na grade curricular na educação brasileira, justamente por reconhecer que as manifestações artísticas estão presentes em nosso cotidiano, o que se constata é que este direito nunca é respeitado e cumprido em muitas instituições escolares dos sistemas de ensino governamental das cidades brasileiras. Para Lavelberg (2003: p. 09):

Privar o aluno em formação deste conhecimento é negar-lhe o que lhe é de direito. A participação na vida cultural depende da capacidade de desfrutar das criações artísticas e estéticas, cabendo à escola garantir a educação em Arte para que seu estudo não fique apenas reduzido à experiência cotidiana.

Muitas vezes boicotamos as poucas oportunidades que os educandos têm de apropriação destes conhecimentos, que poderiam lhes permitir o desenvolvimento da inteligência visual dos educandos e conseqüentemente a inclusão e inserção sociocultural. Desta maneira, negligenciar a arte, em especial as artes visuais é a mesma coisa que negar o direito de: “transformá-los em indivíduos visualmente alfabetizados, segundo Dondis (2007)”.

A nossa sociedade utiliza frequentemente os sinais visuais e a escola sendo de comunidade popular ou não, sempre será responsável pela democratização e ao acesso destes códigos artísticos visuais, como caminho de reflexão de suas configurações no tempo e no espaço. Mas, se queremos que os educandos tenham um nível aprofundado de compressão da comunicação visual, devemos oferecer realmente um processo de ensino e aprendizagem em artes visuais, que garanta este acesso e facilite o gosto e o interesse dos educandos para a produção e para a apreciação destes saberes.

A partir deste contexto de privação artística, passei a perguntar como e o que fazer para reverter esta situação, sendo assim, cotidianamente refletia sobre: Qual a função

do ensino de a arte (visuais) nestas comunidades? Como e quais métodos me ajudariam a propor um processo de ensino e aprendizagem artístico eficiente? Como fazer com que os educandos se interessem pela arte? E quais imagens seriam importantes para ajudar no processo de alfabetização visual destes educandos?

Por tudo isso, este estudo objetiva contribuir com informações sobre ressignificativos fundamentos metodológicos do ensino/aprendizagem de Artes Visuais, de maneira a possibilitar o acesso e a socialização destes conhecimentos, tendo em vista desenvolver um processo de alfabetização visual dos educandos desta comunidade popular em que atuo como arte-educador. Sempre tive estas dúvidas e as respostas até hoje venho buscando... Enfim, tornou-se um grande desafio pra mim, mediar um processo arte-educativo em artes visuais, consciente da minha reponsabilidade sociocultural com os educandos desta unidade escolar.

### **Reflexões sobre fundamentos metodológicos e a alfabetização visual dos educandos da Escola Estadual Tereza Helena Mata Pires**

Para Dondis (1997, p. 7) a experiência visual humana é fundamental no aprendizado para que possamos compreender o meio ambiente e reagir a ele, identificando que a informação visual é o mais antigo registro da história humana. Sendo assim, podemos inferir que o homem sempre buscou a comunicação e a expressão por meio de imagens, desde a pré-história até a atualidade, cada época em sua especificidade, mas, sempre como portadora de um referencial comunicativo.

Em plena era das conquistas tecnológicas e científicas, a imagem ganhou um grau de importância muito maior, tornando-se um instrumento poderoso e decisivo para a construção do que fazemos da realidade que nos cerca. Na contemporaneidade, justamente por carregarem este poder comunicativo, podemos dizer que vivemos na perspectiva de uma cultura imagética, mais conhecida como a “era da visualidade” ou da “cultura visual”, por isso, segundo Ostrower (1990, p.51):

“As noções que vamos ganhando da realidade do mundo e de nós mesmos elaboram-se em nossa mente através de imagens. Guardemos bem este aspecto fundamental de nossa imaginação: percebemos, compreendemos, criamos e nos comunicamos, sempre por intermédio de imagens, formas”.

Neste contexto, em que interagimos e damos forma ao mundo através das imagens, é importante ressaltar que a presença maciça destas, de todos os tipos e em todas as partes, desde as do mundo presencial, quanto as do universo virtual; nos leva a consumir uma grande quantidade de informações visuais que de uma forma direta e ou indireta, consciente ou inconscientemente interfere na nossa subjetividade, chamando à nossa atenção para a necessidade de aprendermos a vê-las, mediante a este contexto de proliferação das informações visuais.



Como ver é uma potencialidade humana que aprofunda o nosso conhecimento sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre os nossos posicionamentos mediante a realidade cotidiana; esta reflexão apresenta-se fundamental como forma de pensar e ajudar os educandos desta comunidade escolar na ampliação da percepção visual e no desenvolvimento da capacidade de observação das imagens para que assim aprendessem a dar forma aos seus pontos de vistas sobre a realidade de si, dos outros e do mundo.

As imagens dialogam com o mundo que nos rodeia e nos convida o tempo todo para uma apreciação e uma experimentação mais cuidadosa. Mas, muitas vezes não somos educados para aprender a ver, principalmente para o desenvolvimento da capacidade de atenção e de observação ampliada, comportamentos necessários para compreender o mundo das imagens e concomitantemente da comunicação visual.

Caso não orientemos os educandos para o desenvolvimento da forma como eles veem, sentem, pensam e imaginam as coisas do mundo, acabamos perdendo a chance de ensiná-los a perceber e visualizar a realidade com o olhar próprio, reflexivo e crítico e com a capacidade de construir e compreender os pontos de vistas que elaboram.

É preciso investir na descolonização do olhar dos educandos, pois com o olhar condicionado e embotado, eles perdem a possibilidade de experimentar o mundo em sua plenitude, tornando-se indivíduos muitas vezes alienados, insensíveis e sofridos, com a autoimagem comprometida e a estima muito baixa.

Um dado interessante que Fernando Hernández (2007: 29) identifica citando o diretor de cinema Bigas Luna é que: “pessoas analfabetas do século XXI, serão aqueles sujeitos que não conseguem construir narrativas através das imagens”. E foi justamente esta dificuldade que percebi nos educandos do 9º ano da referida escola; estes vivenciam diariamente contato com imagens e mesmo sendo evidentemente sujeitos de uma sociedade contemporânea multimagética, interativa e pluricultural, acabam sendo prejudicados na forma de construir e criar narrativas visuais e também na maneira de perceber, inferir, refletir e compreender o sentido/caráter da imagem em sua cotidianidade.

Neste contexto, em que a exposição incessante às múltiplas manifestações imagéticas gera um desconforto visual e dificulta a conversão das informações em conhecimentos artístico e estético, emergiu a necessidade premente de possibilitar aos educandos o desenvolvimento de uma alfabetização artística visual que atendesse às demandas da cultura visual, tanto da arte clássica, quanto da contemporânea. Dondis (2007, p.227) ilumina a questão dizendo que:

Além de oferecer um corpo de informações e experiências compartilhadas, o alfabetismo visual traz em si a promessa de uma compreensão culta dessas informações e experiências. Quando nos damos conta dos inúmeros conceitos necessários para a conquista do alfabetismo visual, a complexidade da tarefa se torna muito evidente.

E para dar conta deste processo e tornar a ação mais simples e eficiente, surge a necessidade de compreendermos que o conceito de alfabetização visual, está diretamente ligado ao termo visualidade; e que processo pode ser compreendido quando os indivíduos aprendem a conhecer, a observar e a criar a partir os códigos que sustentam esta área de conhecimento, que são os chamados elementos visuais. E para facilitar uma melhor apreensão dos educandos, estes foram classificados em elementos básicos/formais (ponto, linha, forma, cor, etc.); os elementos secundários compositivos (ritmo, movimento, equilíbrio, etc.) e os elementos vivenciais/contextuais (tema, mensagem, história, biografia, etc.).

Os elementos do alfabeto visual sempre relacionam-se dando origem a códigos, representações e sistemas de significações imagéticas, e ao ser apresentado de várias maneiras ao longo da história da arte, correlaciona com o imaginário do tempo histórico das diversas culturas. De posse destes conhecimentos, os educandos puderam criar suas poéticas visuais também gerando códigos correlacionados com o seu tempo e o seu espaço de vida.

Sendo assim, a alfabetização visual proposta aos educandos foi além da questão do gostar, do gosto ou não gosto das imagens, do sei ou não sei utilizá-las, mas, também à forma como puderam compreender o poder de manipulação das imagens, na forma como elas são apresentadas não só artisticamente, mas como midiaticamente e na forma como os seus elementos são organizados simbolicamente, dentro de um contexto sociohistórico e cultural específico.

Para que compreendessem e valorizassem as artes visuais, foi preciso ir além dos conhecimentos dos elementos que compõe a gramática visual, com isso tive que mediar uma aprendizagem em que os educandos ampliassem a maneira de ver/olhar/visualizar, além do ato de enxergar.

Desta forma não bastou aos educandos somente saber enxergar, já que todos eles nasceram com esta capacidade fisiológica, mas também aprender a ver também do ponto de vista artístico visual, que conseqüentemente os levaram a aprender a ver do ponto de vista cultural ao perceber, observar e olhar com atenção as manifestações visuais produzidas pela humanidade, aprendendo a distinguir e identificar intencionalidades, pensamentos, sentimentos, ideias, e qualidades nas proposições imagéticas.

Nesta perspectiva foi necessário ajuda-los a explorar todos os sentidos, através de exercícios de percepção visual; concomitantemente propus outros exercícios que explorassem a capacidade de observação e o potencial de criação articulando a sensibilidade e a inteligência para que aprendessem a combinar os conhecimentos anteriores da memória visual, em vários níveis de compreensão da comunicação visual.

Para que eles se interessassem pelas aulas, foi preciso que eles compreendessem que as artes visuais é uma importante linguagem de arte, que trabalha com os elementos estéticos visuais, que carregam uma série de informações que os levam ao estudo das imagens. Como o próprio nome diz, refere-se às manifestações artísticas que envolvem a visão, sendo que este é o sentido que mais utilizamos cotidianamente. Foi também importante lembra-los que não vemos somente com os olhos, os cegos, por exemplos, veem com o corpo todo e de uma forma ou de outra, nós deveríamos ao menos, ser convidados a ver também com todo o corpo.

Aprender a ver, para todos nós, em especial para educandos de comunidades populares abre as portas da visibilidade, ou seja, quem amplia a maneira de ver de si, dos outros e do mundo e desenvolve o seu potencial artístico, estético e criativo, tem mais chance de sair da invisibilidade sociocultural e se posicionar existencialmente, conquistando o seu direito de cidadão em processo de humanização.

A escola hoje, em especial as de comunidade popular se caracterizam mais pela imposição de verdades e transmissão de conhecimentos, aos quais os educandos devem se submeter, do que pela mediação e construção de conhecimentos e saberes pra que consigam elaborar suas próprias visões de mundo.

Sendo que neste projeto arte-educativo, os educandos tiveram a oportunidade de indagar, questionar e posicionar-se sobre aquilo que os inquieta cotidianamente, no sentido de ver, ver-se, ver os outros e ver o mundo elaborando pontos de vistas nos aspectos: pessoal, sociocultural e ambiental.

Pode-se inferir, que se queremos uma educação transformativa em artes visuais desenvolvida em comunidades populares, é preciso que o arte-educador e os educandos tenham um posicionamento político, já que pela arte todos nós podemos nos tornar formadores de opinião e construtores de uma cultura. De acordo as propostas de Paulo Freire, a educação não deve ser um processo político que reforça as injustiças sociais pelo controle de consciências, mas poderá ser uma promotora de mudanças pelo processo de reflexão e conscientização crítica da realidade. Sendo assim, Freire (1995, p.68): ratifica que

“Apenas os seres humanos são capazes de executar a operação complexa de simultaneamente transformar o mundo através de suas ações e expressar a sua realidade através de linguagens criativas”

Como desejei que os educandos desenvolvessem um processo de conscientização e de transformação na ação de forma reflexiva, criativa, crítica e proativa; uma função essencial da Arte neste contexto seria a de ajuda-los a perceber o uso das imagens como oportunidade de indagar as condições (desu)humanas em que vivem e as possibilidades de construir novos mundos.

Além de provoca-los nos deslocamentos e na desterritorialização do olhar; permitindo um estranhamento na possibilidade de ver as mesmas coisas de todos os dias com outros olhos mais abertos às surpresas e em diálogo com aquilo que poderá ser visto, além do que se vê na realidade.

Toda educação de comunidade popular, sendo ou não através da arte (visuais), deve ser transformativa e apostar na modificabilidade dos educados, pois segundo Reuven Feuerstein (2014), todo indivíduo tem um potencial de aprendizagem a ser desenvolvido, independentemente de sua idade, situação econômica, status sociocultural ou origem étnica-racial. Mas ao mesmo tempo, ainda segundo o referido autor, a maioria de nós apresenta uma série de "funções cognitivas deficientes", que necessitam de modificabilidade e podem mudar de acordo a determinadas experiências que os ajude a melhorar na habilidade de pensar e aprender.

Nós, arte-educadores em artes visuais, precisamos assumir o compromisso político e sociocultural e a responsabilidade de educar os indivíduos pelo olhar, em estimular e

desempenhar a função de mediador da alfabetização visual nos educandos. Isso somente pode acontecer e colaborar para a transformação da visão que os educandos fazem de si, dos outros e da realidade, se houver a socialização equânime dos saberes artísticos e estéticos dentro e fora das escolas.

Segundo (Paulo Freire, 1996) pensar numa educação que seja realmente democrática e que seja acessível a todos, de forma indiscriminada, é pensar nas possibilidades de ação-reflexão, de diálogo e na transformação de consciências e da realidade a partir da leitura do mundo, com isso, a linguagem de artes visuais seria a possibilidade de criação de metodologias significativas, já que propus aos educandos conhecerem o mundo, vendo e vendo-se, enquanto leitores e interpretes do mundo, através do desvendar do universo visual de seu cotidiano.

As experiências em artes visuais levaram os educandos a conhecer e a vivenciar de forma consciente aquilo que não teriam a oportunidade de aprender e experimentar na realidade presente, e isso só é possível segundo (1991, p.69/70) “pela articulação daquilo que é vivido (sentido) e simbolizado (pensado) e também pela consideração dos aspectos socioculturais da educação proporcionada pela arte, pois ela estará sempre situada num contexto histórico e cultural”.

Ainda para Duarte Jr. (1991, p. 73) no panorama de desenvolvimento metodológico arte-educativo, “a atenção do arte-educador deve cair sobre o processo de criação, processo pelo qual leve os educandos a elaborar seus próprios sentidos que os oriente em relação ao mundo a sua volta”.

Por processo criativo, compreende-se que seja a vivência em que os educandos(artistas) são provocados a observar, conhecer, pesquisar, experimentar, refletir e criar a partir do seu próprio percurso artístico, estético e poético (visual); onde todos são convidados a investigar, explorar, escolher e experimentar as possibilidades dos materiais, técnicas, temáticas, contextos socioculturais, alfabeto visual, processos compositivos, símbolos, etc. por meio da vivência de conceitos (ideias). (Fotografia 1 e 2)

Para criar visualmente de forma consistente, o primeiro passo durante o processo de alfabetização artística visual aos educandos foi oferecer o acesso e a apropriação dos códigos/elementos (ponto, linha, forma, cor, textura, luz, volume, sombra, movimento, ritmo, etc.) que compõem a gramática visual em suas relações com os processos compositivos, as técnicas, os materiais, os símbolos, os contextos e conceitos nos espaços bi, tri e quadridimensionais durante o processo criativo mediante produção de imagens, sejam elas estáticas e ou em movimento.

Em consequência disso, foi possível perceber que através do conhecer, do diálogo, da organização e da compreensão destes conhecimentos visuais que os educandos se sentiram empoderados destes saberes e puderam atuar na sociedade enquanto sujeitos sociohistóricos e culturais, sendo protagonistas de sua própria visão de mundo e criadores de suas próprias poéticas visuais.

Pensando nestes pressupostos, busquei criar estratégias metodológicas que pudessem ajudar os educandos desta escola a valorizarem a Arte e a linguagem visual que lhes foram negligenciadas, reforçando assim as identidades visuais a partir de referenciais imagéticos concernentes a si mesmos, aos outros e à realidade;

constituindo assim, a base de uma proposta de ensino e aprendizagem em artes visuais realmente significativa, democrática, holística e inclusiva.

Neste contexto, percebi que para extrair dos educandos um olhar mais apurado, já que não receberam uma educação para aprender e saber ver, comecei a investigar a cultura local, e identificar a vontade, o desejo, o interesse e as necessidades que eles tinham em relação a arte, em especial as visuais, para poder compreendê-los e orientá-los numa perspectiva de mudança.

Sabemos que durante a adolescência, é que os jovens estruturam e traduzem a sua identidade (visual) por meio de suas escolhas estéticas. Por isso ponto de partida metodológico foi escutá-los, permitindo um diálogo com seus anseios, fazendo-os compreender que todo processo educativo tem uma intencionalidade, e que o objetivo maior seria inter-relacionar as visões de mundo e a partir daí formular uma proposta arte-educativa crítica e criativa, partindo da investigação de temas geradores e propostas problematizadoras e conscientizadoras que fossem do interesse da turma. Como aponta Freire, (2014, p. 121):

Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo a apreensão de temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

Por temas geradores, entende-se que são propiciadores de conhecimento, justamente porque parte do estudo da realidade dos educandos que os mobiliza para uma aprendizagem significativa e para a construção de uma rede de relações visuais que permitirá, tanto ao educador quanto aos educandos, uma postura cultural discursiva, interpretativa, política e crítica da realidade, em um processo de constante problematização, exigindo a participação de todos de forma interativa e coletivizada, mas sem perder o foco no sensível e no criativo.

Ainda para Paulo Freire (2014), estes temas não se encontram nos homens isolados da realidade e nem separados da realidade dos homens, estes só podem ser compreendidos na relação homem-mundo, sendo que o que se pretende investigar é o homem e a sua visão sobre o mundo.

No campo cultural, fonte inesgotável de temas geradores, sabemos que todos somos portadores de um patrimônio artístico incomensurável, porém quando nossos educandos na condição de indivíduos oprimidos e vilipendiados pelo sistema, não conseguem ver e ver-se representado, expressando suas visualidades e sem uma visão sobre o mundo estabelecida; com toda certeza não conseguirão posicionar-se no mundo.

Cabe a nós educadores abrir espaços e provocá-los a partir de temas pertinentes à realidade circundante, já que a arte (artes visuais) possibilitam aos educandos o caminho para a construção de uma visão de mundo, justamente por oferecer conteúdos e temáticas com plurissignificações e mostrar uma realidade interligada que conta a história das construções e das transformações humanas.

A partir daí, percebi que os educandos somente poderiam desenvolver uma cultura artística, ao fazer, ler e contextualizar imagens utilizando como base de orientação pedagógica, a Abordagem Triangular, sugerida pela pesquisadora e arte-educadora brasileira Ana Mae Barbosa (2009: 33), que assegura a importância do processo de alfabetização artística e estética dos educandos, justamente por “inter-relacionar o fazer artístico à leitura de obra de arte e a à história da arte”, colocando a imagem como centro do processo de ensino e aprendizagem em artes visuais.

No entanto, na perspectiva da arte contemporânea e no contexto da escola em que atuo, face a dificuldade de concentração dos educandos, privação cultural dos conhecimentos artísticos e estéticos e mediante a uma oferta excessiva de imagens, para assegurar o desenvolvimento de uma visualidade/visibilidade; tive que modificar esta abordagem, incluindo também o conhecer (pesquisar), o contemplar (observar) e o refletir (questionar) entre a sequência sugerida pela pesquisadora. Além disso, no processo de fazer/criar, a experiência artística visual deve incluir também o “ócio criativo”, termo alçado pelo sociólogo italiano Domenico de Masi (2000), que defendo aqui como tempo livre para devanear e estruturar o processo criativo/poético visual.

Com isso, ao longo da minha experiência docente percebi, na relação travada em sala de aula, ligações intrínsecas entre arte, cultura e vida cotidiana. Constatei que no processo de alfabetização visual, para desvendar o sistema de signos artísticos visuais, os educandos antes disso deveriam primeiramente conhecer, através da investigação (pesquisa), o alfabeto visual, os materiais, as técnicas, os contextos, os símbolos, etc. Em segundo lugar, aprenderem a contemplar (observar), desenvolvendo o olhar atencioso e, em terceiro, refletirem de forma crítica sobre o que é visto e não visto no mundo ideal, real e possível.

Nesta perspectiva, os educandos desta comunidade popular conseguiram produzir (criar), ler e contextualizar as imagens de forma muito mais significativa (Fotografia 3 e 4) – sendo capazes de perceber e analisar a cultura em que eles estão inseridos e tendo a oportunidade de contrapor a sua identidade local com as referências imagéticas globais, adquirindo não só o entendimento contextual das diversas manifestações artísticas visuais, mas também dos sistemas de valores, influências e tensões da sociedade em que vivem de forma reflexiva, crítica, sensível e criativa.

Fotografia 1 e 2 – Processo Criativo e Produção com os educandos do 9ºano.



Fotografia de Jaidon Jorge Amorim Góes  
Fonte: Portfólio do Pesquisador.

## Considerações finais

Ao propiciar aos educandos um processo de alfabetização artística e estética através das imagens, pude perceber durante todo o processo de avaliação, principalmente nos relatos de auto avaliação e no olhar de cada educando, um desejo de aprender cada vez mais sobre o poder da imagem, como também pela necessidade de aprender a produzir, criar, ler, refletir e contextualizá-las.

Somente com a democratização e o acesso à linguagem das Artes Visuais é que pude permitir aos educandos desta comunidade em que trabalho, ao desenvolvimento e a ampliação da percepção visual de si, dos outros e da realidade, criando uma consciência crítica, proativa e criativa sobre a comunidade onde eles vivem.

Foi através do desenvolvimento do pensamento espacial, divergente, relacional, abstrato, criativo, imaginativo e dialógico que eles puderam fazer inferências na situação tanto pessoal, quanto social e promover ideias de transformação nas formas de ver, pensar, sentir, agir, criar e recriar as relações, buscando outras mais éticas, estéticas e humanizadas.

Antes eu tinha uma maneira de trabalhar até certo ponto impositiva partir desta mudança de enfoque metodológico, podemos conjuntamente (eu e os educandos) investigar os temas sugeridos e alinhar conteúdos artísticos. Com isso, consegui propiciar experiências artísticas e estéticas mais significativas para os educandos; observei também impactos positivos na atitude deles frente a estes saberes, provocando um interesse maior pela Arte e a linguagem visual e um comprometimento com as aulas e as vivências estéticas dentro e fora da escola.

Como as aulas de Arte tornaram-se um espaço aberto para dar voz a visão que eles constroem de si, dos outros e da realidade, esta oportunidade propiciou que os educandos tornassem agentes protagonistas de suas ações reflexivas sobre os saberes artísticos e estéticos. E a maior contribuição neste processo foi ajudar na elevação da autoestima e, conseqüentemente, da autoimagem dos mesmos (Figura 4) – pois quando abrimos espaços para que eles mostrem suas potencialidades criativas e suas referências culturais eles tendem a se sentirem mais valorizados, humanizados e respeitados como seres construtores de uma visão de emundo e de uma história de vida.

Na análise das imagens, nos projetos problematizadores, na troca de ideias, discussões, debates e diálogos, os educandos tiveram a oportunidade de exercitar de forma crítica o respeito aos diferentes pontos de vista que existem acerca de uma única imagem, ao qual se pode obter inúmeras leituras e não somente uma única interpretação, reconhecendo que as imagens carregam significados/sentidos, são como perguntas em aberto, que cabe sempre uma nova possibilidade de resposta.

Conhecer a gramática visual, ler de forma questionadora, delineando estratégias de contestação e resistência para romper com padrões estetizantes banalizadores da cultura e produzir de forma criativa, contextualizada e consciente, faz com que estes educandos circulem com desenvoltura sobre o mundo imagético que geralmente nos é (im)posto cotidianamente.

Reconheço que o processo o processo de alfabetização visual é complexo, como os indivíduos têm uma percepção de mundo diferente, constatei que cada um dos educandos desenvolveu a consciência do olhar/ver em seu próprio tempo pedagógico, uns com mais facilidade e outros com mais dificuldade, mas sempre aprendendo a sensibilizar-se pelo olhar.

Penso que mesmo assim, são urgentes os esforços para a democratização dos conhecimentos artísticos e estéticos na escola, sendo ou não de comunidades populares, os benefícios culturais do acesso aos saberes artísticos e estéticos são numerosos para a compreensão da realidade em que vivem e a para incentivá-los a participar ativamente do seu processo de transformação pessoal e também sociocultural.

Mas, para que o objetivo de possibilitar o acesso à Arte e suas linguagens e o desenvolvimento do processo de alfabetização imagética seja alcançado, é necessário também repensar políticas públicas de fomento a cultura no âmbito bem geral; a escola, sendo um lugar de socialização dos conhecimentos, mesmo que com o suporte da arte-educação, não dará conta de realizar este intento sozinha; mesmo assim não podemos deixar de oportunizar que os saberes artísticos cheguem a este espaço educativo e que minimizem assim o menosprezo destes conhecimentos no âmbito escolar.

Enfim, estes resultados permitem afirmar que estou conseguindo contribuir para um processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais desenvolvendo nos educandos desta escola uma alfabetização artística visual realmente transformadora, de forma a que eles aprendam cotidianamente a olhar a realidade de si, dos outros e do mundo

em perspectiva, alargando o horizonte visual e vendo sempre além do que a maioria das pessoas veem.

Fotografia 1 e 2 – Leitura e Contextualização de Imagens com os educandos do 9ºano.



Fotografia de Jaílton Jorge Anônimo Góes  
Fonte: Portfólio do Pesquisador

## Referências

Barbosa, Ana Mae. 2009. A Imagem no Ensino da Arte: Anos 80 e Novos Tempos. 7ª Edição Revisada – São Paulo: Perspectiva.

Brasil, Secretaria da Educação Fundamental do. 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (1ª a 4ª Séries / 5ª a 8ª Séries). Secretaria da Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF.



Dondis, Donis A. 2007. *Sintaxe da Linguagem Visual*. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Freire, Paulo. 2014. *Pedagogia do Oprimido*. 57ª Eds. Rev. e Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. 1996. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Hernández, Fernando. *Catadores da Cultura Visual: Transformando Fragmentos em Nova Narrativa Educacional*. Fernando Hernández; ver téc. Jussara Hoffmann e Susana Rangel da Cunha; trad.: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

Iavelberg, Rosa. 2003. *Para Gostar de Aprender arte; Sala de Aula e Formação de Professores*. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2003. (Formação de Professores).

Ostrower, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 1978.

\_\_\_\_\_. *Universo da Arte*. 3ªed. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

\_\_\_\_\_. *Acasos e Criação Artística*. 2ªed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

#### **Jaildon Jorge Amorim Góes**

Arte-educador em Artes Visuais das escolas: Municipal Santa Luzia do Lobato (Fundamental I) e da Escola Estadual Tereza Helena Mata Pires (Fundamental II e do Ensino Médio). Graduado em Licenciatura em Desenho e Artes Plásticas (UFBA). Especialista em Arte-Educação, Cultura Brasileira e Linguagens Contemporâneas (UFBA) e Arteterapia (UCSAL) e Mestrando do Profartes. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1194432011484121>



GT:Artes Visuais Eixo Temático: Pesquisa no ensino de Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.

## **Distensões e Anacronismo: reflexões entre Sistema de Arte e Ensino de Arte Visual.**

CAMARGO, Isaac Antonio  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

### **RESUMO:**

*O presente texto reflete sobre alguns aspectos do Ensino de Arte Visual praticado no Ensino Superior no Brasil confrontando certas estruturas curriculares com o distanciamento das transformações que ocorreram entre a produção artística e as diferentes instâncias do chamado Sistema de Arte nos últimos anos.*

*Esta proposta se funda nas vivências acadêmicas experimentadas ao longo de quarenta anos de atividade docente e toma como principal questão a relação entre o Sistema de Arte, constituído pelas organizações ou instituições que atuam com a Arte ou na Arte e os modos como seu Ensino é professado, especialmente no nível superior, em cursos que se dedicam à formação artística graduando estudantes em bacharelados ou licenciaturas através de seus Currículos Pedagógicos.*

*Palavras Chave: Ensino de Arte Visual; Currículo Pedagógico; Ensino.*

## **Sprains and Anachronism: reflections between Art System and Visual Art Education.**

### **ABSTRACT:**

*This paper reflects on some aspects of Visual Art Education practiced in higher education in Brazil confronting certain curriculum structures with the distance of the changes that occurred between artistic production and the various instances of so-called art system in recent years.*

*This proposal is based on academic experiences tried over forty years of teaching activity and takes as its main question the relationship between art system, made up of organizations or institutions that work with art or art and the ways in which their education is professed especially at the top level in courses dedicated to art education graduate students in bachelor's degrees or through their resumes Pedagogical.*

*Keywords: Visual Art Education; Educational curriculum; Education.*

## **1. Precedentes: condutas e contaminações.**

O que motiva esta discussão é a relação entre minha prática docente e o Ensino superior de Arte desde 1976, portanto, não se trata de uma abordagem estatística, ampla ou comparativa mas restrita a um contexto específico e particular, à exemplo de um estudo de caso de caráter descritivo e documental.

Grande parte das informações e reflexões aqui relatadas decorre da experiência vivenciada como professor, pesquisador e avaliador de projetos de cursos em diferentes instituições de ensino superior. Tais reflexões surgiram das análises sobre Currículos: aqueles com os quais convivi ao longo de minha trajetória como docente nas diferentes universidades nas quais atuei desde a Universidade Estadual de Londrina, passando pela Universidade Federal de Uberlândia, depois pela Universidade Federal de Santa Catarina e, atualmente, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e também daqueles de cujas avaliações participei como membro de comissões de avaliação do INEP/MEC ou como consultor da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná. Nestas situações foi possível conhecer uma boa parte da estrutura curricular praticada nestas instituições constatando e inferindo dados que possibilitaram fazer algumas análises e tecer as observações críticas a respeito da relação Ensino de Arte e Sistema de Arte<sup>1</sup> aqui apresentadas.

Tomando por base os Currículos Pedagógicos<sup>2</sup> de vários cursos foi possível inferir alguns aspectos das concepções e circunstâncias por meio das quais foram concebidos. Inicialmente analisamos as orientações educacionais emanadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 5692 de 1971, que, pela primeira vez, inseria o ensino de arte no contexto educacional nacional, definindo a obrigatoriedade da Educação Artística no Ensino de Primeiro e Segundo Grau. Quando o Ministério da Educação assumia, na figura do Conselho Federal de Educação, a responsabilidade normalizadora das condutas pedagógicas, especialmente das instituições de ensino superior. As prescrições deste Conselho se fizeram presentes na criação dos Currículos Mínimos, material de referência obrigatória para a configuração dos cursos superiores no país até a edição de uma nova lei de Diretrizes e Bases em 1996. Até então a aprovação para funcionamento de cursos superiores em instituições públicas ou privadas, não acontecia sem que eles apresentassem uma proposta de currículo compatível com tais orientações.

Posteriormente, com a mudança da Constituição, em 1988, surge também uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 de 1996, que flexibiliza a legislação anterior e define a obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica que compreende o Ensino Fundamental e Médio. Dessa nova postura decorrem as Diretrizes Curriculares Nacionais, cuja especificidade na área de Artes Visuais, é editada pela Resolução n.1 de 16 de Janeiro de 2009,

---

<sup>1</sup> Sistema de Arte, entendido aqui como o conjunto de instituições: museus, galerias, coleções públicas e privadas, edições de

<sup>2</sup> O conceito de Currículo Pedagógico, aqui utilizado, compreende suas diferentes dimensões: social, política, econômica e cultural considerando que, historicamente, o termo currículo foi sempre relacionado à projetos de organização, métodos, procedimentos didáticos e controle do ensino e da aprendizagem na consecução dos objetivos da praxis escolar.

na qual o Conselho Federal de Educação, define as diretrizes curriculares para estes cursos. Tais diretrizes são editadas em diversas áreas e servem de referência para a criação de cursos superiores no país. Tais fatores, entre outros, foram determinantes para a configuração dos currículos dos cursos de arte estabelecendo as características manifestas conforme observadas nesse estudo.

As diferentes estruturas curriculares avaliadas mostram, além das orientações decorrentes da legislação, a influência das circunstâncias temporais, conceituais e ideológicas que vigoraram nos diferentes períodos históricos deixando suas marcas nestes currículos. Notam-se também as marcas deixadas pelos agentes locais designadores deste ensino orientados pelas suas leituras, releituras e também das experiências vividas por eles. Tais marcas decorriam ora do ensino tradicional à exemplo do ensino Acadêmico, como o das Belas Artes, ora de propostas mais inovadoras de base Modernista como o que caracteriza o modelo das Artes Plásticas e até da Educação Artística ou ainda, mais arrojadas, tomadas das referências conceituais, performáticas, participativas ou intervencionistas trazidas das décadas de sessenta e setenta do século passado tentando uma atualização curricular com a práxis artística de seu tempo.

O fator interveniente mais evidente é a contaminação de um currículo sobre outros, mediante a apropriação de fragmentos esparsos tomados como referência de currículos vigentes em outras épocas, locais e instituições e usá-los como modelos ou parâmetros para estruturar um currículo local. Isto gera, sem dúvida, mais distensão e anacronismo.

Sob este olhar também se constata tentativas de atualizar tais projetos, aliando-os às conquistas tecnológicas, quer por meio da incorporação de uso de aparelhos como os computadores, projetores, câmeras de tomada e produção de imagem e seus desdobramentos na computação e seus resultados digitais fixos, virtuais ou em rede. Nem sempre esta tentativa obtém sucesso, quer pelo desconhecimento das novas tecnologias, quer pela dificuldade de investimentos para compra ou atualização de tais equipamentos ou ainda pela dificuldade que os agentes envolvidos no processo final, os professores e técnicos, tem de assimilar, aplicar e difundir tais tecnologias: mais distensão e “anacronismo ao reverso”, ou seja, tentativas de avanço forçando a inserção de conteúdos ou recursos sem que se tenha pleno domínio sobre eles.

Todos estes são fatores que compõem o complexo de dados e informações que concorrem para a configuração de uma estrutura curricular que, na tentativa de não perder sua efetividade, procura estabelecer um diálogo com a sociedade dirigindo um olhar para a Arte e outro para o Sistema no qual ela se insere na atualidade tentando traduzir, no seu contexto pedagógico, as questões que orientam tanto o fazer quanto o ser da Arte na atualidade.

Tal tentativa é ainda influenciada ou contaminada pelas interpretações de como estes agentes entendem do seu contexto cultural, independente de reflexões mais profundas sobre o que este sistema representa no contexto histórico e pedagógico.

Além destes fatores, deve-se ressaltar ainda que as opções curriculares implementadas nos diferentes cursos superiores também decorrem da liberdade de gestão acadêmica que as instituições de ensino superior gozam. Desse modo podem orientar seus Projetos Pedagógicos de acordo com o interesse institucional em função das características e/ou idiosincrasias locais. Cada contexto social propõe o tipo de formação no qual acredita ter sido configurado segundo necessidades regionais e as características típicas de cada lugar personalizando.

Portanto, com base nos projetos curriculares que vivenciamos, inferimos a variação de perfis que chamamos de Matrizes Curriculares. É disso que trata este texto: verificar a construção de uma “Identidade Curricular” a partir da reflexão sobre as distensões e anacronismos revelados por meio da análise destes currículos.

Embora não esteja em pauta, nessa discussão, o debate sobre a verificação do sistema educacional nacional, a sua eficiência e efetividade é aferida por meio de avaliações institucionais realizadas pelo Ministério da Educação, via Conselho Federal de Educação ou pelas Secretarias de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, por meio do Conselho Estadual de Educação no caso do Estado do Paraná. Independente dos fatores que influenciam tais currículos, há, acima das instituições de ensino, um organismo regulador e avaliador que pretende, por força de lei e em prol da manutenção de parâmetros de qualidade, verificar a validade de tais projetos.

## **2. Percursos do Ensino de Arte**

Vivendo o Ensino de Arte, desde a década de setenta do século passado, foi possível observar a ocorrência de diferentes versões curriculares nesse contexto. Parte destas observações se tornaram uma publicação na década de noventa intitulada: *Vertentes para o Ensino em Arte Visual*, publicada pela Editora da Universidade Estadual de Londrina em. Naquela ocasião refletia à respeito das diferentes possibilidades relacionadas ao Ensino de Arte considerando o ensino dedicado à formação artística, como os Bacharelados de Arte; às Licenciaturas como de Artes Plásticas, Desenho e Plástica, Artes Visuais e Educação Artística orientada pelo Conselho Federal de Educação pelo Parecer 1284/73 de autoria do Prof. Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (1921-2006) e também em cursos como o Design (originariamente Desenho Industrial e Comunicação Visual), que mantinham estreita relação com a arte recorrendo à alguns de seus aspectos poéticos como coadjuvantes deste ensino e não como meta principal.

Em vários momentos destes quarenta anos constatei que um dos fatores essenciais na consecução deste ensino é a Estrutura Curricular sob a qual é orientado que, na maioria das vezes, é uma mescla das diferentes tendências estético/artísticas que surgiram desde os mais tenros períodos da Arte. Além disso, há a interveniência de fatores idiosincráticos decorrentes dos modos como os professores organizam seus programas de ensino, chamado de currículo oculto, ou seja, as interpretações, adaptações, compreensões e mesmo transformações impostas pelos professores na realização das atividades didáticas em sala de

aulas. Portanto, a análise da configuração estrutural dos cursos que conhecemos é importante para entendermos como este ensino tende a se realizar mantendo ou alterando o *status quo*.

A grande questão ou problemática é observar como os Currículos instituídos nestes cursos dialogam com o chamado Sistema de Arte. Neste sentido, a hipótese que orienta estas reflexões é que existe uma distensão, ou seja, um distanciamento, uma defasagem cronológica entre o que se propõe no contexto educacional, manifesto por meio dos currículos, e o que se vê ou se espera da arte na sociedade, explicitado pelo Sistema de Arte<sup>3</sup>.

Ao olharmos para a história pregressa do Ensino de Arte, podemos dizer que seu surgimento formal ocorre com a fundação das Academias no contexto do Renascimento italiano. Antes, a preparação de pessoas para exercer o fazer da arte, era realizado pelas Corporações de Ofícios, as Guildas medievais nas quais os Aprendizes dependiam dos Oficiais e Mestres para dominar um ofício, fosse ele a Pintura, o Desenho, a Escultura ou qualquer outro meio de manifestação artística ou profissional. O modelo pedagógico configurado pelas Academias passou a orientar boa parte de seu ensino baseando-se na recuperação da origem histórica Greco-Romana recorrendo ao estilo fundado pelos artistas nesse contexto sócio-político-cultural evocado pela redescoberta da tradição ancestral e das técnicas consolidadas até então como a Pintura, Escultura e Arquitetura. Tais procedimentos, por sua vez, influenciam a fundação das Academia de Belas Artes que surgiram na França séculos depois.

Os procedimentos pedagógicos destas Academias utilizavam, principalmente, o processo de observação e cópia de modelos como base para a apreensão visual das imagens e desenvolvimento motor das habilidades artísticas. O estudo de Modelo Vivo, Anatomia e Ornamentação eram características deste processo que, mais tarde, é contestado pela Modernidade.

Pode-se dizer então que as Belas Artes, como modelo de ensino de Arte Visual, perdurou até o advento da Modernidade quando os artistas se rebelaram e se opuseram aos efeitos decorrentes dos procedimentos metodológico instituídos pelas Academias que levavam a Arte à uma espécie de padronização visual, descartando a personalidade e a individualidade como valores inerentes à expressão artística.

Os sintomas de esgotamento deste processo foram manifestos, na França, por meio dos Salões dos Recusados, que ocorreram a partir de 1863, por determinação de Napoleão III em vista aos protestos dos artistas recusados nas mostras do Louvre que resultou, por fim, na exposição dos Impressionistas em 1874, marco das transformações da arte visual no século XIX que, teoricamente, instituiu a Arte Moderna. No Brasil, a exemplo do que já havia ocorrido nos Estados Unidos em 1913, na Mostra Internacional de Arte Moderna, chamada de Armory Show, ocorre a Semana de Arte Moderna em 1922 em São Paulo, na qual os artistas propunham mudanças essenciais no fazer da Arte que, conseqüentemente, reflete no seu ensino.

As manifestações artísticas decorrentes da Modernidade, identificadas pelos inúmeros “ismos” com os quais passamos a conviver, ampliaram o universo expressivo e discursivo da Arte Visual possibilitando a expansão de novas abordagens estéticas e, conseqüentemente, pedagógicas.

Alguns antecedentes que influenciaram as transformações do ensino de Arte merecem ser destacados. Um deles é o surgimento das Escolas de Artes Plásticas na Alemanha no final do século XIX, que antecipou a criação da Bauhaus por Walter Gropius, em Weimar, ao estabelecer um diálogo importante com a industrialização, já apontada por meio do movimento Arts and Crafts capitaneado por William Morris em defesa da tradição dos fazeres artesanais na indústria nascente. O diferencial da Bauhaus é a fundação de uma Escola a partir de uma concepção didático-pedagógica estruturada nos fazeres da Arte e, ao mesmo tempo, em sua artesanaria. As atividades didáticas eram desenvolvidas dentro de oficinas nas quais os exercícios, o desenvolvimento de projetos experimentais que visavam, em última instância, aplicações de caráter industrial associando os criadores aos industriais. Isto acabou promovendo o surgimento do que chamamos hoje de Design.

Independente do surgimento do Design, como decorrência do projeto *Bauhausiano*, o modelo pedagógico que se constitui naquele momento, passa a ser um referencial para o desenvolvimento de uma Pedagogia Moderna, ou seja, a estruturação do ensino em oficinas, seminários conceituais e técnicos constituem os procedimentos comuns no surgimento das novas escolas de Arte que, a partir daí, se contrapõem às academias.

A ideia de *oficina* se opõe às de *ateliers* ou *estúdios* comuns ao conceito Acadêmico. O fazer da arte se aproxima e recupera o pragmatismo do fazer do artesão enquanto manipulador das qualidades plásticas dos materiais e suas propriedades e significados, diferentes do ocultamento da matéria que orientava o fazer dos artistas acadêmicos no qual o material era apenas um suporte, um meio e não uma qualidade expressiva. A elevação das qualidades sensoriais dos materiais para o nível de qualidades estéticas é, portanto, um fator da Modernidade.

A inventividade, a criatividade e, principalmente, a liberdade de expressão, passam a ser também elementos de expressão para a Arte Moderna em oposição às habilidades técnicas desenvolvidas por meio de treinamento intensivo e extensivo dos artistas no uso e aplicação de instrumentos e materiais artísticos comum no passado. Neste sentido, as habilidades técnico-motoras dos artistas deixam de ser um critério de mensuração, distinção e validação da Arte.

O mesmo acontece com o afastamento da visualidade do mundo natural, iniciada a partir do Expressionismo. Tal conduta justifica a criação de imagens operadas por meio da distorção, deformação e pela destituição da lógica representativa orientada anteriormente pela ótica visualista da tradição.

Entretanto, como educadores, não podemos descartar totalmente a postura tradicional do Ensino de Arte, quer se originasse no fazer da artesanaria que

amparava as poéticas plástico-visuais desde a pré-história, na antiguidade, nas Guildas Medievais e das Academias Renascentistas ou Novecentistas quanto aos procedimentos de observação e metodologias. Considerando ainda que o domínio psicomotor é uma das condições necessárias para a compreensão e realização das Obras de Arte desde os primeiros momentos da humanidade até a contemporaneidade. Neste sentido há duas concepções estéticas na atualidade: uma Material e outra Conceitual. Pode-se dizer que a Material, decorrente das conquistas da tradição artística, considera os aspectos cognitivos, psicomotores, técnicos e matéricos na configuração das imagens de Arte e a Conceitual considera especialmente os aspectos cognitivos-conceituais na concepção das Obras de Arte.

É recorrente o fato de se atribuir à Arte Acadêmica um sentido pejorativo, entretanto, devemos considerar que o que se condena é o investimento exacerbado em técnicas e habilidades motoras em detrimento da expressão como se a concepção de Arte residisse apenas no aspecto formal e na aparência do mundo natural e não no contexto expressivo e conceitual.

Devemos considerar que, no contexto pedagógico do Ensino de Arte, o conhecimento também é cumulativo, portanto, os procedimentos anteriores são tão necessários às condutas artístico/estéticas das poéticas contemporâneas quanto aquelas criadas e desenvolvidas nas concepções atuais. Ao falarmos em Pintura, por exemplo, evocamos as pinturas desde a pré-história até os dias de hoje já que seu conceito e a expressão pictórica, mudou muito pouco desde suas primeiras manifestações. Mesmo que as técnicas e procedimentos pictóricos tenham variado, transformado e expandido desde lá. Podemos dizer que o mesmo acontece com o Desenho, a Escultura e com outros procedimentos que se originaram no passado e perduram até hoje mesmo que, originariamente, tivessem funções diferentes das que tem agora. Um exemplo disso é a Gravura que surge como um meio de reproduzir imagens mas, num dado momento, torna-se exclusivamente uma modalidade de expressão artística constituindo-se numa poética com estrutura diferenciada e própria.

Outro fator importante é reconhecer que o imaginário humano, desenvolvido desde seus primeiros tempos, sempre tomou como referência o mundo natural, quer pelas qualidades sensíveis que ele possui ou pelo estímulo à produção de imagens que ele provoca. Durante muito tempo, a Arte também era avaliada ou validada por meio do reconhecimento das habilidade manuais e técnica dos artistas focados em reproduzir aquilo que viam ou que existia no mundo natural. O afastamento deste modelo só ocorre por ocasião da Modernidade e, coincidentemente, corroborado pelo surgimento paralelo ou simultâneo da fotografia.

O caso da fotografia também é interessante, antes de se tornar um sistema de registro e expressão, em seus primeiros tempo era muito precária e não tinha as condições técnicas para competir com os artistas daquele tempo. Embora tenha surgido como uma tentativa de reprodução de imagens tentou filiar-se à Pintura o que resultou no Fotopictorialismo. Mais tarde, buscou sua identidade expressiva com o movimento Foto Secessão americano, que conseguiu destacar a fotografia das condicionantes das Belas Artes e instaurar sua



autonomia técnica e criativa. Deste modo, a fotografia passa a atuar concomitantemente na configuração visual de imagens que se aproximavam do mundo natural e, logo, tornou-se um referencial importante e eficiente para registro e documentação do mundo visível, além disso se torna também um procedimento expressivo importante, constituindo uma poética própria e por tudo isto acaba influenciando a Arte Visual.

Ao mesmo tempo é necessário aceitar que, até o século XIX e antes do advento da fotografia, o único meio de criar imagens era o artístico, portanto, não havia como ignorar que, uma boa parte da produção de imagens, era realizada nesse contexto e dependia das habilidades dos artistas. Neste sentido é compreensível que as Academias investissem na consolidação de processos e procedimentos que garantissem à sociedade meios para a realização de imagens compatíveis com o mundo natural. O advento da fotografia é um dos fatores que liberam a Arte da obrigação do naturalismo, do figurativo e do treinamento excessivo para a construção de imagens possibilitando à Arte a dispensa gradual desta responsabilidade e, em consequência disso, pode assumir com maior autonomia sua identidade e inventividade próprias.

Contemporaneamente, admite-se que o fazer Arte não é prioritariamente um meio de representar ou dar visibilidade ao mundo natural, mas de dialogar, interagir com ele, recriá-lo e ressignificá-lo.

### **3. As Diretivas Pedagógicas e Matrizes Curriculares**

Os procedimentos orientados pelos currículos observados nos vários cursos recorrem, indistintamente, a diferentes concepções de arte. Neste caso vamos encontrar resquícios dos procedimentos típicos do ensino Acadêmico, oriundo das Academias Renascentistas ou das Academias de Belas Artes, vamos reconhecer também elementos retirados das proposições Modernistas que ampararam o surgimento das Artes Plásticas oriundos de várias posturas, inclusive da matriz Bauhausiana centrada em oficinas pedagógicas que influenciaram também a configuração dos cursos de Artes Visuais, uma das últimas vertentes pedagógicas no contexto do ensino de Arte.

Mesmo entendendo que o conceito de visualidade de base naturalista já havia sido superado pelas manifestações artísticas desde a década de sessenta do século passado onde a destituição das manifestações artísticas de seus objetos, suportes, como os Ready Mades, as Performances, as Instalações e Intervenções Ambientais entre outras ocorrências alternativas e, principalmente, Conceituais já haviam se consolidado no contexto da Arte, ainda assim, as estratégias pedagógicas tomadas por meio da observação do mundo natural, ainda são incorporadas ao processo de formação da visualidade contemporânea.

É fácil perceber isto quando observamos que, mesmo depois de reconhecermos as transformações e apropriações imagéticas realizadas por diferentes artistas, por meio de suas estratégias discursivas e expressivas, como as colagens Cubistas e Dadaístas, ainda recorreremos à disciplina de Desenho como base de formação

em vários currículos. A versão atualizada deste processo expande a concepção de Desenho para o conceito de Expressão Gráfica, ou seja, uma orientação pedagógica amparada na essência do desenho e não em sua aparência naturalista ou figural.

Ao admitirmos que a Arte atual é mais baseada em ideias e conceitos e menos nas habilidades técnicas, materiais ou motoras não quer dizer que o processo de observação esteja obsoleto e deva ser extirpado do contexto de ensino, é necessário entender apenas que sua finalidade mudou. Se, para a Arte de tradição acadêmica o desenho de caráter naturalista era a base de estruturação das demais manifestações artísticas como a Pintura e a Escultura, hoje o que ele preserva é a capacidade de aprendizado para entender a visualidade e, por consequência, assimilar os procedimentos discursivos e expressivos, que orientam a Cultura Visual que constitui o mundo contemporâneo em todas as suas manifestações imagéticas.

Ressalve-se ainda que, os procedimentos da Arte Contemporânea, ao serem reconhecidos e considerados válidos na expressão artística, também passaram a ser passíveis de se transformarem em conteúdos pedagógicos, no entanto constatamos que, apesar disso, não tem sido incorporados aos Currículos atuais das escolas de arte. Isto demonstra, por um lado, a dificuldade que o ensino regular tem de incorporar novas possibilidades expressivas, tornando-as didaticamente adaptadas ao contexto pedagógico e, por outro, que o contexto pedagógico não assimilou ainda muitos destes procedimentos e transformações que a Arte atual consolidou. As poéticas contemporâneas não são enfatizadas nos currículos dos cursos de Arte e, lamentavelmente, ainda se distanciam da Arte atual recorrendo, anacronicamente, aos procedimentos tradicionais na sua constituição pedagógica.

A melhor interpretação destas transformações conceituais e valorização do caráter de essência ou conceito dos meios de expressão artísticos da pós-modernidade, a meu ver, foram manifestos por ocasião do Parecer 1284/73 de autoria do Prof. Valnir Chagas, publicado pelo Conselho Federal de Educação como orientação para a instituição dos cursos de Educação Artística em seu Currículo Mínimo preconizado pela Lei 5692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que conseguia traduzir as questões poéticas da modernidade em conteúdos pedagógicos.

Independente dos efeitos positivos ou negativos que tal transformação proporcionou no contexto do ensino de Arte no país, acabou por distinguir na formação em arte duas vertentes principais: uma dedicada à formação dos Professores, aqueles que atuam no sistema de ensino e operam as mediações entre a Arte, enquanto campo de conhecimento e realização humana e a sociedade e outra dedicada à formação dos Produtores de Arte, aqueles que atuam no Sistema de Arte e assumem a responsabilidade de realizar Obras de Arte quer por opção e interesse pessoal ou por contingência social.

O Parecer supra citado, no contexto de sua exposição e justificativas apresentava conceitos e nomenclaturas que ampliavam o contexto poético do fazer artístico naquele momento. A nosso ver, um dos poucos exemplos de clareza de como o

discurso estético do fazer expressivo da arte visual pode ser operado a partir de suas essências estéticas e qualidades plásticas.

A nomenclatura adotada naquele momento revelava os processos e procedimentos necessários ao pensar e ao fazer artístico contemporâneo, distinto do processo tradicional amparado no ensino acadêmico como Desenho Artístico, Anatomia, Modelo Vivo, Desenho de Observação, entre outras possibilidades. Tais conteúdos são nomeados através de seus procedimentos ou conceitos como: Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas; Formas de Expressão e Comunicação Artísticas, na parte fundamental e comum. Na parte específica: Fundamentos da Linguagem Visual; Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos; Técnicas de Expressão e Comunicação Visuais, na parte da Arte Visual. Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica compreendendo o desenho geométrico, a geometria descritiva, a perspectiva e sombra e luz na parte do Desenho.

Estas novas maneiras de nomear as disciplinas refletem o que os produtores de Arte já haviam constatado em relação aos seus fazeres poéticos: a manipulação das substâncias de expressão como os materiais, instrumentos e dos demais constituintes da Arte Plástica e Visual haviam se tornado elementos expressivos, portanto, componentes significativos de seus discursos estéticos. A título de exemplo pode-se dizer que, se o Desenho tradicionalmente compreendia a reprodução de imagens do mundo visível, no momento em que o chamamos de Expressão Gráfica, podemos destituir a sua vinculação com o mundo natural e reposicioná-lo no contexto das essências expressivas de caráter gráfico no qual a grafia, a gestualidade, os instrumentos e materiais passam também a ser considerados como produtores de sentido independente de estarem comprometidos ou não com a visualidade do mundo natural.

É nesta linha de raciocínio que, ao falar em *Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas* é possível compreender o potencial de abordagem dos processos de constituição das poéticas discursivas voltadas para a contemporaneidade, ou seja, identificar os modos de significação a partir dos elementos básicos da comunicação artística, desde o ponto, linha e plano, como propõe Kandinsky, até sistemas mais complexos como luz, espaço e tempo, até os procedimentos digitais na atualidade que servem tanto para a expressão artística quanto para a sua comunicação com seus pares e seu público.

As *Formas de Expressão e Comunicação Artísticas* tratam das diferentes modalidades expressivas nas quais a visualidade opera seja o desenho, a pintura, a escultura, a gravura, fotografia e outros meios recorrentes da manifestação artística com as quais lidamos. Neste caso é que podemos identificar a Expressão Gráfica, Pictórica, Escultórica, Fotográfica, Cinematográfica, Videográfica ou Digital entre outras agrupadas no contexto do que se chamou de *Expressão em Superfície Volume e Movimento*.

Na parte específica da Arte Visual, são indicados: *Fundamentos da Linguagem Visual*, destinados a discutir com mais eficiência a questão dos processos discursivos da Visualidade, já que na parte comum, tais aspectos são abordados em todas as modalidades expressivas, sejam visuais, musicais ou cênicas.

Na *Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos* a finalidade é discutir, identificar, explorar e expandir tanto os procedimentos técnicos quanto as experimentações com materiais e soluções estéticas destinadas à expressão e não à representação típica da tradição acadêmica.

Em *Técnicas de Expressão e Comunicação Visuais* o que se requer é o aprofundamento nas questões poéticas e estéticas.

Na *Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica* quer se preservar o contexto do desenho geométrico, a geometria descritiva, a perspectiva, sombra e luz destinados à formação técnica necessária às Engenharias, Arquitetura, Desenho Industrial e outras aplicações pragmáticas e projetivas que, nem sempre, são objetivos da Arte.

O grande diferencial colocado por esta nova concepção pedagógica é o de coadunar com as novas condições da Arte Visual e tentar fazer com os currículos, que mantinham a tradição artística anterior, passassem a incorporar os novos conceitos, novas técnicas e tecnologias que começavam a interferir na sociedade como sintoma dos tempos atuais. Pode-se dizer então que este processo se constituiu como um segundo momento no Ensino de Arte, já que o primeiro havia se configurado pela tradição acadêmica.

Tomando por referência as transformações pelas quais as estruturas pedagógicas passaram, da tradicional para a inovadora, é possível destacar, pelo menos, três matrizes distintas que vão contemplar, em maior ou menor grau, os currículos avaliados: a Tradicional, a Modernista e a Conceitual.

A matriz Tradicional evoca as questões a Arte desde sua origem, reconhecendo um percurso histórico que consolidou técnicas, habilidades e procedimentos na constituição de uma estética idealizada conforme as condutas dos artistas consagrados como mestres e tomados como referência modelar para os demais como preservação da tradição de caráter acadêmico e visualista, do qual é ainda devedora, identificado aqui como Anacronismo o que provocaria a constituição de um currículo marcado por aspectos retrógrados e conservadores.

A matriz Modernista, é amparada nas transformações provocadas pelo advento da Arte Moderna e as novas proposições pedagógicas que surgiram como a troca dos ateliers e condução dos mestres por oficinas de criação; a troca da visualidade figurativa pela expressividade; o afastamento das técnicas consagradas em prol da experimentação; a aceitação do artista como responsável pela concepção, criação e execução de seus trabalhos, revelando também certos anacronismos e distensões na elaboração de seus currículos.

A matriz Conceitual admite a existência de uma nova concepção artística, tanto na relação com os produtores quanto o reconhecimento por parte do Sistema de Arte. Entende que o artista não é mais o único responsável pela criação mas um gestor que elabora conceitos e delega tarefas para outros na execução de seus projetos. Aceita que o mercado é influenciado pelas mídias de comunicação, especialmente a de massa, mas ainda não se desprende totalmente das matrizes anteriores e, neste caso, não assume plenamente as condicionantes

atuais para consolidação de um currículo inovador, o que provoca o que identificamos como Distensão.

Em suma, pode-se dizer que as diferentes matrizes são visitadas e revisitadas continuamente na constituição dos currículos dos cursos de Arte no país, desde suas primeiras versões até a atuais o que define, bem ou mal, uma “Identidade Curricular”. O grande problema é que, embora haja uma atualização em termos de nomenclatura, nem sempre esta atualização se reflete nos programas das disciplinas, conseqüentemente, não se efetivam na formação dos professores tampouco no fazer dos produtores de arte.

#### **4. Influências na Práxis Pedagógica**

A título de conclusão pode-se dizer que, em boa parte dos cursos, a prática pedagógica no Ensino de Arte Visual tem ocorrido, desde meados das décadas e cinquenta do século passado, focado no contexto da matriz Modernista da qual resultou o ensino de Artes Plásticas e, mais tarde, o ensino de Educação Artística e de Artes Visuais. Neste sentido, conclui-se que os egressos deste ensino ainda sofrem com isto e não dialogam plenamente com as tendências da Arte produzida nos dias de hoje, quer pela dificuldade assimilar as informações promovidas pela educação anacrônica e distendida à qual estão submetidos, quer pela dificuldade de traduzir as tendências contemporâneas para o seu contexto pedagógico vivencial e possibilitar sua integração no Sistema de Arte atual.

Embora em algumas instituições insiram em seus currículos conteúdos que abordem as manifestações artísticas no contexto atual por meio de disciplinas que contemplam ou façam referência às Poéticas Contemporâneas como as performáticas, as instalações e poéticas tecnológicas e digitais, também buscam amparar suas imersões nesse contexto pontuando as Disciplinas de História da Arte e Estética com conteúdos que dizem respeito à Arte Contemporânea. Tais investidas na contemporaneidade por meio da práxis pedagógica destas instituições de ensino nem sempre surtem efeitos significativos no Sistema de Arte por diversas razões que não cabe aqui discutir. Prova disso é a constatação de que o debate crítico sobre as manifestações artísticas da contemporaneidade; as discussões sobre o Sistema de Arte da atualidade e suas características e influências nos currículos definidos para o Ensino de Arte Visual nestas instituições, é incipiente.

Tudo isto se agrava na medida em que as orientações pedagógicas originárias da legislação Federal, anteriormente criticada por ser impositiva, autoritária e atuar na ingerência sobre as condições locais, desapareceram. Em contrapartida, as instituições de ensino pouco avançaram em busca de soluções que pudesse reverter o quadro atual. As Diretrizes Curriculares como orientação pedagógica também se mostram anacrônicas e distendidas nas suas relações com a contemporaneidade cujo pior resultado são os efeitos deletérios que se revelam pelas parcas publicações nacionais da área de Artes das últimas décadas.

## **Bibliografia**

- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Ensino da arte: memória e história, São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo, São Paulo: Perspectiva, 1978
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 5692 de 1971.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 de 1996.
- BRASIL. MEC. Conselho Federal de Educação, Parecer 1284/73.
- DURAND, José Carlos Garcia. Artes Plásticas, Arquitetura e Classe Dirigente no Brasil: 1855/1985. São Paulo: Perspectiva, 1989.

## **Resumo Curriculum Vitae**

Prof. Dr. *Isaac Antonio Camargo*.

Atualmente é professor do Curso de Artes Visuais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, MS.

Possui formação em Licenciatura Desenho e Plástica (Unaerp/SP), Especialista em Arte Educação (UNAERP/SP), Mestrado em Educação (UEL/PR) e Doutorado em Comunicação e Semiótica (PUC/SP).

Atua no ensino desde 1974 e possui experiências acadêmica no ensino fundamental, médio e superior; e também na administração universitária e na área de curadoria em arte visual desde 1976.

Foi professor do Departamento de Arte Visual da Universidade Estadual de Londrina, de 1976 a 2009, aposentando-se por tempo de serviço. Ministrou disciplinas em graduação e pós-graduação em História da Arte, Teoria, Estética, Crítica, Fotografia e Percepção Visual, promovendo cursos, realizando palestras e assessorando projetos educacionais.

Professor concursado, em 2009, na Universidade Federal de Uberlândia, junto ao Departamento de Arte Visual, atuando nas disciplinas de História da Arte, Teoria e Crítica em nível de Graduação e Pós-Graduação de 2009-2010. Professor concursado do Curso de Design na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, de 2010 a 2015 atuando na área de Fotografia Digital e História da Arte.

Como administrador universitário tem, ao longo deste tempo, participado de comissões, comitês e conselhos superiores; dirigido instâncias acadêmicas Universitárias como Núcleos e Grupos de Pesquisa, Colegiado de Curso, Chefia de Departamento, Divisão de Artes Plásticas/Casa de Cultura, Direção de Centro, Chefia de Editoração e Coordenadoria de Comunicação Social em nível de Pró-reitoria.

Como criador participa de exposições desde 1972 e como produtor/curador desde 1976. Tem pesquisado e publicado desde 1979, textos como catálogos, apresentações de mostras de arte visual, artigos, capítulos e livros. Atua como editor, e em editoria, publicando desde 1995. Mantém o Site: [www.artevisuale ensino.com.br](http://www.artevisuale ensino.com.br) como apoio às atividades didáticas nas disciplinas que ministra.

### **Produção Bibliográfica:**

Autor de diversos artigos científicos (FAEB, ANPAP, COMPÓS) e textos técnicos em arte visual publicados em livros, revistas, jornais e catálogos. Foi articulista em arte visual da Folha de Londrina de 1979 a 1980; Articulista em Arte Visual do provedor Internet, SERCOMTEL, em Londrina, nos anos de 2002, 2003 e 2004. Mantém Blog sobre Arte Visual ([www.artervis.blogspot.com](http://www.artervis.blogspot.com)) desde 2007, veiculando textos e imagens.

**Livros:**

*“Vertentes para o Ensino em Arte Visual: em busca de caminhos possíveis”.*

*“Reflexões sobre o Pensamento Fotográfico: uma introdução às imagens e à fotografia”.*

*“Manual para a realização de eventos em Arte Visual”.*

*“Métodos e técnicas de ensino dirigidos para a fotografia”.*

*Realizou pesquisas como:*

“Panorama da Arte Visual em Londrina, de 1959 a 1984”.

“Aspectos da Arte Visual em Londrina: ensino, produtos e produtores”.

“Vertentes para o Ensino em Artes Visuais”. Dissertação de mestrado

“Modos de presença da imagem na enunciação da mídia jornalística impressa”. Tese de doutorado.

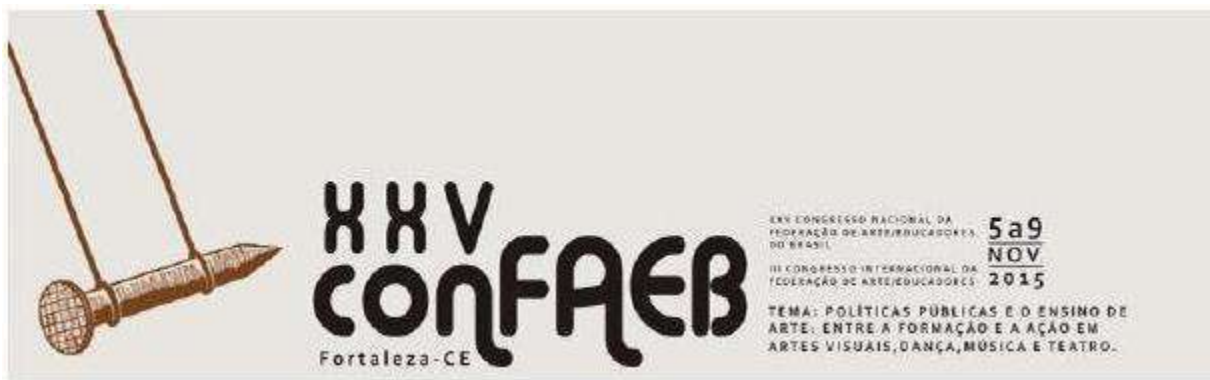
***Arte Visual, Produção e Curadoria:***

Realizou diversas exposições de Arte Visual no interior de São Paulo e Paraná, em Londrina e Curitiba desde 1972. Como Curador, produziu várias exposições como Chefe da Divisão de Artes Plásticas da Casa de Cultura da UEL, de 1982 a 1990.

***Atividades Administrativas e Culturais:***

Desempenhou diferentes atividades acadêmico/administrativas desde 1976 na Universidade Estadual de Londrina assim como: Coordenador de colegiado de cursos de graduação e pós-graduação; Chefe do Departamento de Arte Visual; Diretor do Centro de Educação, Comunicação e Arte; Chefe da divisão de Artes Plásticas da Casa de Cultura da UEL; Chefe da divisão de Editoração da Editora da UEL; Assessor de Comunicação Social da Universidade Estadual de Londrina.

Foi membro do conselho administrativo da Galeria de Arte Banestado -Atual Banco Itaú- de Londrina, da Galeria da Caixa Econômica Federal em Londrina, foi coordenador do Curso de Especialização em Arte-Educação da UEL e membro do Centro de Pesquisas Sociosemióticas, vinculado à PUC/SP, CLCH/USP/SP e CNRS/Paris/Fr



GT: Artes Visuais, Eixo Temático: Pesquisa no ensino de Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas

### **UM RINOCERONTE NA AULA DE DESENHO: DESENVOLVIMENTO CRÍTICO DE CAPACIDADES GRÁFICAS EM ESTUDANTES DE ARTES VISUAIS**

José Raimundo Magalhães Rocha (UNIVASF/ Bahia/ Brasil)

#### **RESUMO:**

O artigo problematiza o ensino de desenho nos cursos de artes visuais de nível superior. Trata-se do relato de experiências e reflexões sobre possibilidades de desenvolvimento de capacidades de expressão e comunicação gráficas para estudantes de artes, tendo como premissa o conceito de estratégia estabelecido pelo pesquisador espanhol Juan José Gómez Molina.

**Palavras-chave:** Desenho; Ensino; Estratégia.

### **UN RINOCERONTE EN LA CLASE DE DIBUJO: DESARROLLO CRÍTICO DE LAS CAPACIDADES GRÁFICAS PARA ESTUDIANTES DE ARTES VISUALES**

#### **RESUMEN:**

El artículo problematiza la enseñanza del dibujo en los cursos de nivel superior en Artes Visuales (Bellas Artes). Se trata del relato de experiencias y reflexiones sobre las posibilidades de desarrollo de las capacidades de expresión y comunicación gráficas para estudiantes de artes, teniendo como premissa el concepto de estrategia establecido por el investigador español Juan José Gómez Molina.

**Palabras clave:** Dibujo; Enseñanza; Estrategia.



## 1. Introdução

As considerações aqui expostas são decorrentes de leituras efetuadas durante a realização de experiências que tiveram como objetivo principal dinamizar e atualizar os conteúdos das disciplinas de desenho da grade curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF.

Localizada no Sertão do Rio São Francisco, fronteira entre os estados de Pernambuco e Bahia, a UNIVASF oferece o único curso de artes visuais de nível superior daquela região. Tal fato gera algumas peculiaridades. Seu corpo discente, por exemplo, é bastante diversificado, composto por indivíduos que podem ou não possuir experiência artística. Entre esses, estudantes que pretendem exercer ou já exercem o ensino profissionalmente e aqueles que, almejando seguir uma carreira artística, encontraram na licenciatura uma alternativa para sua formação.

Nesse contexto, como tornar o ensino de desenho produtivo para todos os discentes, tendo em vista suas especificidades e interesses? Como promover o desenvolvimento de capacidades gráficas de maneira crítica, dialogando com a arte contemporânea e capacitando os estudantes para atuarem como professores e/ou artistas? Como essas dúvidas repercutem na postura do professor universitário?

Na tentativa de obter resposta, tornou-se necessário aprofundar conhecimentos sobre o desenho numa perspectiva contemporânea, estabelecendo uma reflexão a partir do ato criador – trânsito ininterrupto entre prática e teoria. Buscou-se embasamento teórico em textos de autores pertinentes ao assunto, principalmente o artista, professor e pesquisador espanhol Juan José Gómez Molina, a filósofa brasileira Marcia Tiburi, o historiador austríaco Ernst Gombrich e o compositor canadense Murray Schafer. Deve-se ressaltar que o título desse artigo faz alusão ao capítulo *O rinoceronte na sala de aula*, contido no livro *O Ouvido Pensante* (2011), de Schafer.

Portanto, o presente artigo tem como objetivo registrar o percurso de realização dessas experiências e, nos desdobramentos desse registro, refletir sobre o ensino de desenho e arte contemporânea.

## 2. Referencial teórico

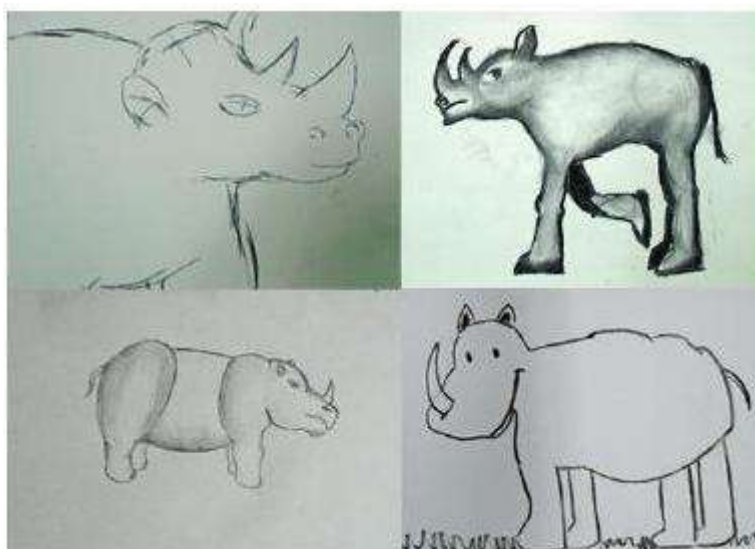
### 2.1. Estratégia: desenhe um rinoceronte de memória

Com o enunciado “desenhe um rinoceronte de memória”, iniciaram-se as aulas da disciplina Desenho I, do curso de Artes Visuais da UNIVASF, no primeiro semestre do ano de 2015.

Tratou-se de uma proposta de exercício que obteve, nas soluções encontradas pelos estudantes (Figura 1), resultados diversos: representações de animais híbridos ou monstros imaginários; personagens oriundos de histórias em

quadrinhos ou filmes de animação; tentativas em que percebemos a dificuldade imposta à memória pela tarefa de representar um objeto pouco familiar.

Figura 1 – Alguns resultados obtidos no primeiro exercício realizado na disciplina Desenho I, UNIVASF, 2015.



Fotografia de José Raimundo Magalhães Rocha  
Fonte: Arquivo do autor.

O enunciado ao qual nos referimos é um recurso que pode ser definido como uma *pergunta-passaporte*. Segundo a Professora Doutora Sonia Rangel (2009, p. 127), da Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia, as *perguntas-passaporte* são como vetores, “[...] não são perguntas apenas para serem respondidas. [...] levam a sondar os pensamentos da imagem e as imagens do pensamento em novas obras”. No caso relatado, o exercício (desenhe um rinoceronte de memória) foi necessário na análise do nível de entendimento dos estudantes envolvidos com relação ao desenho.

A realização desse primeiro exercício gerou uma profusão de questionamentos. Surgiram frases de senso comum, como: “não tenho jeito para o desenho”, “acho muito difícil fazer desenho de memória”, “é impossível fazer desenho de observação”, “quero aprender desenho hiper-realista, não essas maluquices de arte contemporânea”. Nota-se, implícito nessas declarações, um entendimento superficial sobre determinadas questões da arte – o que leva a uma valoração exacerbada da representação realística – e uma percepção do desenho apenas como uma técnica com objetivos práticos a serem alcançados. Tal desconforto encontra sua razão de ser nas palavras da filósofa e desenhista Marcia Tiburi:

[...] lembro-me de como a faculdade de artes foi desestimulante para o desenho justamente quando eu fazia meu bacharelado em desenho. Por mais artistas que fossem os professores – e não quero dar nenhum tom de queixa ao que vou dizer –, fiquei pensando que me faltou sempre uma introdução ao desenho que me colocasse junto com o que é próprio ao gesto de desenhar: o gesto de pensar

como ato de criar conceito por meio de traços. (TIBURI, 2010, p. 13-14)

O modelo de ensino ao qual se refere Marcia Tiburi tem o desenho como uma disciplina iminentemente prática em que determinadas habilidades devem ser adquiridas. Trata-se, basicamente, de desenvolver técnicas materiais – manejo de instrumentos e suportes, entre outros – e técnicas conceituais – aprendizado da perspectiva linear e da anatomia humana, por exemplo. O professor Gómez Molina afirma que esse modelo de academia reduz o ensino de desenho a uma repetição de modelos formais que não favorece aos alunos na formação de conteúdo crítico necessário ao desenvolvimento de trabalhos que sondem as potencialidades dessa linguagem.

El aprendizaje del dibujo debe permitir al alumno desarrollar aquellas capacidades gráficas que le permitan enfrentarse ante las necesidades que determina su proyecto. Reducirlo a la imitación de los modelos formales predominantes sólo hace empobrecer sus posibilidades ante nuevos problemas. La dificultad fundamental estriba en que para comprender y desarrollar determinadas capacidades es necesario que previamente éstas se hayan sentido como necesidad; cuando no hay problemas no hay tampoco posibilidades de desarrollar técnicas que tendrían que ver con ellos. Todo se convierte en un simulacro. (MOLINA, 2003, p. 35)

As ideias de Molina sobre ensino são decorrentes de seus estudos para compreender a posição ocupada pelo desenhista na contemporaneidade. Enfatizando o momento de conflito presente nos processos de criação artística, Molina sugere o uso do termo estratégia como um termo através do qual as características, aspectos e comportamentos presentes na atividade de desenhar podem ser melhor avaliados.

Frente a la idea de “métodos de trabajo”, que parece conllevar siempre una cierta seguridad y generalidad de los resultados, hemos elegido estrategias para hablar de ese lado oscuro que es el momento de la creación, en la que la obra no es todavía lo que será, [...]. (MOLINA, 2006, p. 14).

Trata-se de uma estratégia no sentido de uma tomada de posição, visto que “dibujar no es un problema de representar objetos o de hacer presente lo real, sino de transformar la realidad desde la modificación de lo imaginario” (MOLINA, 2006, p. 17). Um conceito de desenho que busca, no traço, as evidências de suas intenções. Pois, segundo Molina (2006, p. 19), “la estrategia se vincula más a la acción de dibujar que al propio dibujo”.

Tanto para Molina como para Tiburi é fundamental que o ensino desperte, nos aprendizes de desenho, a busca consciente pelo sentido do ato de desenhar. Portanto, ao aproximarmo-nos do conceito de estratégia, tentamos estabelecer uma

via coerente para que os estudantes desenvolvessem a autonomia de questionar, refletir e construir soluções apropriadas aos seus projetos de arte.

Nesse momento, outras questões se fizeram prementes. Por exemplo: como viabilizar essa busca por sentido e autonomia através de exercícios de desenho? Como se daria essa introdução ao desenho de que trata Marcia Tiburi? Como alcançar um entendimento histórico coerente à pergunta “o que é o desenho na contemporaneidade”?

### 3. Metodologia

#### 3.1. Descrevendo um rinoceronte para Dürer

Ao adotar o conceito de estratégia como pressuposto às atividades desenvolvidas nas disciplinas de desenho, pretendeu-se favorecer aos estudantes uma compreensão ampla do desenho na contemporaneidade. Mas, tal compreensão deveria, antes de tudo, fazer sentido para os mesmos, ou seja, não poderia perder de vista o aprendizado técnico necessário ao desenvolvimento de seus projetos.

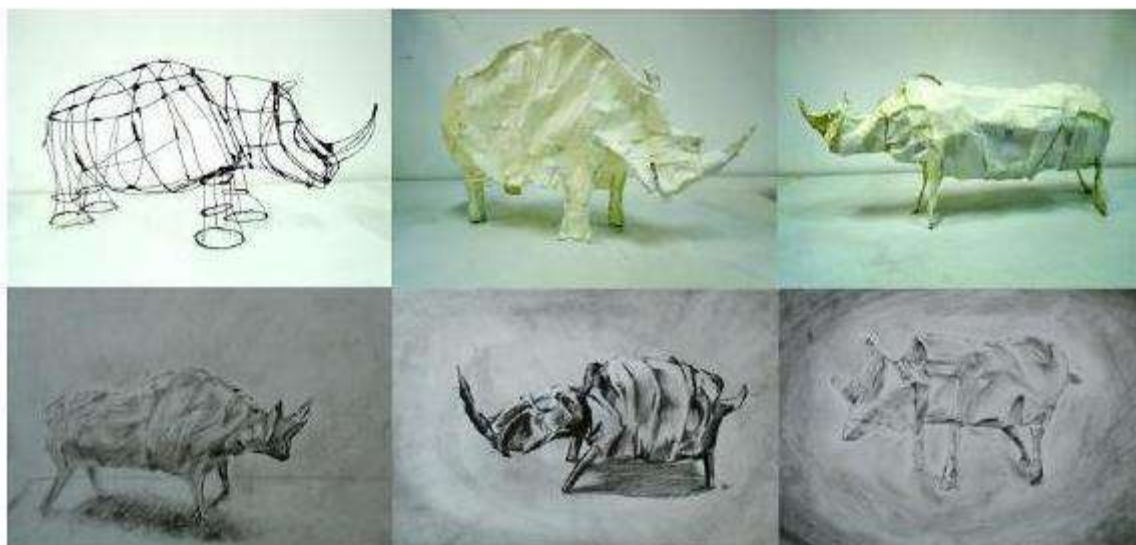
Como o próprio Gómez Molina (2008, p. 25) observa, somando-se ao enfrentamento dos espaços virtuais e das possibilidades do desenho no campo expandido<sup>1</sup>, os problemas enfrentados pelos aprendizes de desenho parecem ser os mesmos de sempre: a passagem da visão de formas tridimensionais para o plano bidimensional, os conflitos entre a percepção, a representação e a convenção. São operações complexas, disseminadas por um amplo aprendizado cultural e que seguem sendo o arcabouço das imagens cotidianas de nossa época, como publicidade, internet, televisão, etc. São essas as referências que, geralmente, o aprendiz possui e de onde ele deduz leis elementares à prática do desenho (MOLINA, 2008, p. 142).

Tendo em vista esses parâmetros, outros exercícios foram propostos. Em cada experimentação, requereu-se o aprofundamento de determinados fundamentos ou conceitos, buscando-se a complementariedade entre metodologias usuais de ensino de desenho e o diálogo com recursos de comunicação e informação digitais. Em algumas atividades, por exemplo, os estudantes recolheram imagens na internet, utilizaram telefones móveis para registrar suas referências, realizaram modelos tridimensionais e praticaram desenho de observação (Figura 2). Dentro dos parâmetros exigidos nesses exercícios, havia uma margem de liberdade para a criação e a busca por prioridades técnicas. Com relação aos resultados anteriores, podemos afirmar que, paulatinamente, houve uma melhoria técnica substancial.

---

<sup>1</sup> O termo *expandido* foi formalizado em 1979 por Rosalind Krauss no ensaio “The expanded field of sculpture” e é relativo à escultura e as mudanças ocorridas na prática artística nas décadas anteriores. Atualmente, é amplamente utilizado “[...] quando se pretende designar processos artísticos que procuram esbater fronteiras entre disciplinas ou alargar os limites de determinadas práticas artísticas.” (ELIAS & VASCONCELOS, 2010, p. 1188).

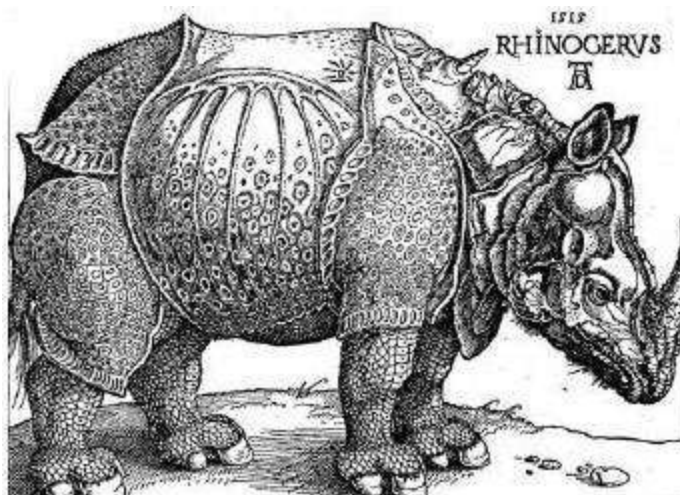
Figura 2 – Estudos realizados na Disciplina de Desenho I, UNIVASF, 2015.



Fotografia de José Raimundo Magalhães Rocha  
Fonte: Arquivo do autor.

Além de vetor para discussões e exercícios, a opção pela imagem do rinoceronte serviu como uma espécie de alegoria na busca por uma definição de desenho. Sabe-se que um rinoceronte foi presenteado ao rei de Portugal que, por sua vez, presenteou-o ao Papa Leão X. No caminho para Itália, o navio enfrentou uma tempestade e naufragou, condenando o rinoceronte à morte, enjaulado no fundo mar. Então, o artista Albrecht Dürer (1471- 1528) foi requisitado para realizar uma ilustração do rinoceronte (Figura 3). Sem nunca ter visto tal animal, teve que utilizar, como referência, apenas o depoimento de testemunhas.

Figura 3 – Dürer. Rinoceronte, xilogravura, 1515.



Fonte: GOMBRICH, 1995, p. 87.

O rinoceronte de Dürer é citado por Ernst Gombrich no segundo capítulo de sua obra *Arte e Ilusão* (1995); serve de exemplo para sua teoria sobre a

impossibilidade da representação se basear apenas no registo visual direto e de que hábitos, estereótipos visuais e tradições condicionam os modos de representação.

Durante o semestre de estudos, outras atividades foram realizadas, incluindo leituras e trocas de informações por meio da criação de uma página virtual em um site de relacionamentos<sup>2</sup>. Após discussões e exercícios práticos sobre essas questões, abriu-se caminho para que os estudantes compreendessem o desenho de representação para além da técnica, como uma construção cultural a partir de modelos relacionais, que eles puderam constatar nos inúmeros manuais de desenho ou “tutoriais” publicados na internet, que ensinam a construir figuras e paisagens a partir de esquemas e cópias de imagens exemplares.

Como um paralelo à gravura de Dürer, também foi apresentada a representação de rinoceronte presente na obra do artista sulafricano William Kentridge. Especificamente, um trecho da animação realizada como cenário para a ópera *A Flauta Mágica*, de Mozart (Figura 4).

Figura 4 – William Kentridge. Rinoceronte de *A Flauta Mágica*, animação, 2005.



Fonte: KENTRIDGE, 2014.

Kentridge realiza desenhos a carvão em grandes dimensões. No entanto, estes desenhos são sistematicamente refeitos, transformados por apagamentos e novas investidas gráficas. Antes de desaparecerem, essas imagens são fotografadas, passam por processos de edição, inclusão de trilha sonora e, ao final, são apresentadas na forma de filme.

Portanto, encontramos nas obras de Kentridge as implicações geradas como resultado das relações do modelo de ensino de desenho das academias tradicionais com as novas tecnologias e os recentes meios para troca de informações. Uma obra resultante de processos que abarcam campos de ação diversos. A partir dos filmes de William Kentridge, retomamos a questão: o que é o desenho na contemporaneidade?

<sup>2</sup> <https://www.facebook.com/groups/780549645363062/>

Na opinião de Molina (2003, p. 24), a história do desenho é a história das transformações daquilo que se entende como tal. Um percurso que conduziu essa linguagem a uma condição singular dentro da arte contemporânea.

Quando o termo *disegno* surge, em Itália, no período renascentista, é palavra encarregada de dar nome às interseções entre materialidade e pensamento, onde a expressão por meio da linha assume papel de meio reflexivo, projetivo e comunicante – encontra-se mais próximo, em português, aos significados do termo *desígnio*. Portanto, desenho é palavra de atração disseminada por um amplo espectro de atividades. Sua presença se faz em territórios de conhecimento distintos – arte, ciência ou técnica – em que é determinante para os processos de concepção, realização, investigação e clarificação de percursos.

Notadamente, muitos teóricos concordam que o início da grande reavaliação da linguagem do desenho se dá, principalmente, entre os anos 1960 e 1970, período no qual muitos artistas buscaram, através do desenho, as marcas do pensamento em fluxo, entendendo que a ação de desenhar parece sempre descrever a si própria. Uma das principais mudanças está no fato de que o desenho, que durante a maior parte da história da arte ocidental reservou-se à condição de fundamento para a elaboração de outras artes, foi alçado a um patamar de autonomia.

Atualmente, em decorrência de tais mudanças e diante da complexidade dos processos de produção e circulação de imagens, não é mais possível discriminar o desenho de arte apenas pelo uso de determinadas técnicas ou materiais. O vocabulário formal comumente associado ao desenho passou a ser explorado em suportes e materiais diversos – sejam no campo da pintura, fotografia, instalações, novas tecnologias – e na diversidade de operações que dialogam com recursos e imagens advindas de áreas de conhecimento distintas. Uma permissividade de procedimentos pelos quais as imagens se contaminam e hibridizam. Estratégias de criação em que os métodos pessoais ou estabelecidos por tradições são constantemente postos à prova.

La comprensión de las operaciones mentales que cada formalización conlleva es la única posibilidad de que el dibujo progrese en sus configuraciones, pero siempre crece por medio de traiciones. Cada método propone unos caminos que deben ser burlados para poder visualizar sus límites. (MOLINA, 2008, p. 37)

A partir da elucidação de que a arte contemporânea não trata apenas da representação da natureza, mas da natureza da representação e suas convenções – uma representação que renuncia a neutralidade e a inocência (MOLINA, 2008, p. 141-142) –, chegamos à conclusão de que os estudantes podem alcançar uma melhoria substancial nas suas capacidades de compreensão, tanto dos fundamentos técnicos do desenho como da posição ocupada pelo mesmo na história da arte.

Constatou-se que a maioria desses estudantes passou a adotar uma observação intencionada de imagens como forma de compreender as convenções do desenho de representação e, conseqüentemente, aplicá-las. Nesse momento, o desenho foi retomado em suas qualidades intrínsecas, como determinante aos processos reflexivos, projetivos, investigativos, expressivos e comunicantes.

Contudo, tendo em vista que as disciplinas de desenho do curso de licenciatura em artes visuais da UNIVASF possuem uma carga horária reduzida – se comparada aos cursos de bacharelado – e um corpo docente, como já vimos, com especificidades e interesses diversos, como deve agir o professor para viabilizar as ideias aqui propostas?

#### 4. Resultados e análise

##### 4.1 O professor-rinoceronte

Primeiramente, faz-se necessário salientar que, no nosso entendimento, uma reflexão que parte de questões próprias aos processos de criação artística não é, de forma alguma, estranha àquelas impostas ao ensino. O professor de artes muitas vezes é artista e pesquisador e tem, segundo Icleia Cattani (2002, p. 40), “[...] um compromisso com a produção do saber e o efeito multiplicador de suas reflexões.” Desta forma, deixamos evidente nossa escolha ao exercer a função de ensino, acreditando na criação artística como uma forma validada de produção de saberes e vivências.

Diversas vezes, durante o percurso relatado, na busca por respostas sobre como dinamizar e atualizar os conteúdos das disciplinas de desenho, deparámo-nos com dúvidas e percalços. Acima de tudo, constatou-se que uma introdução que facilitasse o entendimento do desenho num contexto múltiplo era uma carência presente tanto nos estudantes como na formação do próprio professor.

No entanto, aquilo que antes era uma deficiência passou a configurar-se como oportunidade. Aos poucos, estabeleceram-se determinados pressupostos didáticos que nortearam o encadeamento das aulas, por exemplo:

1º Pressuposto: desde o início, os estudantes deveriam estar a par do que seria realizado, dos objetivos de cada exercício e do direcionamento didático do curso de desenho.

Esse pressuposto acarretou uma postura mais responsável por parte de todos os envolvidos e, sobretudo, tornou consciente a necessidade de cada exercício em conjunto com a compreensão da prática de ensino.

2º Pressuposto: haveria um “tronco” comum de conhecimentos, porém algumas questões (técnicas ou conceituais) seriam determinadas individualmente, a depender da necessidade de cada estudante com relação ao seu projeto.

O resultado da aplicação desse pressuposto ficou evidente ao término do curso, nas especificidades (temáticas, técnicas, poéticas, etc.) de cada trabalho apresentado como exercício final. No exemplo abaixo (Figura 5) as peculiaridades dos resultados configuram-se desde a representação naturalista, a ilustração de moda ou a ilustração científica.



Figura 5 – Trabalhos finais apresentados pelos discentes Fernando Pereira de Araújo, Bruno Pionório Bahia e Uitamara dos Santos (nessa ordem).



Fotografia de José Raimundo Magalhães Rocha  
Fonte: Arquivo do autor

3º Pressuposto: tendo em vista o 2º pressuposto, o orientador deverá ser flexível quanto ao encadeamento didático do curso. Decorrente disso, cada turma será única.

Para minimizar possíveis e constantes falhas presentes nessa abordagem, encontramos subsídios e uma via possível a partir da leitura dos textos do compositor Murray Schafer, que também utiliza a imagem do rinoceronte para ilustrar sua maneira singular de entender o papel do professor.

Não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes. Isso é um exagero a fim de induzir à noção de que o professor precisa continuar a aprender e crescer com os alunos. Naturalmente o professor é diferente, mais velho, mais experiente, mais calcificado. É o rinoceronte na sala de aula, mas isso não significa que ele deva ser coberto com carcaça blindada. O professor precisa permanecer uma criança (grande), sensível, vulnerável e aberto a mudanças. A melhor coisa que qualquer professor pode fazer é colocar na cabeça dos alunos a centelha de um tema que faça crescer, mesmo que esse crescimento tome formas imprevisíveis. [...] Muito frequentemente, ensinar é responder a questões que ninguém faz. (SCHAFER, 2011, p. 270)

Segundo Schafer, cabe aos professores a tarefa de viabilizar a autonomia e o desenvolvimento individual dos estudantes, mas, exercendo o duplo papel de orientador e aprendiz. Dessa maneira, o professor é inserido nos ciclos de descobertas, criação e construção de saberes.

Schafer, por sua vez, inspirou-se no curso básico de desenho ministrado por Johannes Itten (1888- 1967), na Bauhaus. Recorrendo às suas ideias, adotamos procedimentos dialéticos entre pesquisa, reflexão e prática, tendo como premissa a

bagagem do aprendiz, aquilo que ele sabe – e, muitas vezes, não sabe que sabe. Uma didática baseada na não existência de um modelo pré-definido na abordagem de questões intrínsecas aos processos de criação.

Numa classe programada para a criação não há professores: há somente uma comunidade de aprendizes. O professor pode criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema; depois disso, seu papel de professor termina. Poderá continuar a participar do ato de descobertas, porém não mais como professor, não mais como pessoa que sempre *sabe* a resposta. (SCHAFER, 2011, p. 274)

Através dessa abordagem, pretendeu-se a compreensão do desenho em termos técnicos e conceituais, admitindo que em arte não existam respostas únicas ou estanques, mas soluções diversas que se adaptam às singularidades dos processos cognitivos individuais, o que permite a inclusão dos sujeitos na busca do amadurecimento de suas obras, como agentes ativos comprometidos na construção do conhecimento.

## 5. Considerações

No momento em que os cursos de artes visuais se expandem, com a implantação de novas Universidades Federais no Brasil, tem-se a chance de repensar o papel do professor e, nesse cenário, do próprio ensino de desenho.

Se o ato de desenhar parece atravessar épocas e lugares, o desenho varia conforme o contexto cultural no qual está inserido. Nessa perspectiva – visto que é difícil encontrar uma forma de apreendê-lo sem reduzir sua complexidade –, admitimos a condição complexa e conflituosa como constitutiva de sua natureza.

O desenho produzido contemporaneamente lança mão de estratégias diversas, demonstrando a amplidão de conceitos que abarca. Dialoga com a tradição, mas amplia-se pela apropriação, fragmentação, citação, fazendo uso das tecnologias e trocas digitais. Permite, assim, profícuas incursões interdisciplinares. Retoma, por variados recursos e intentos, os sentidos presentes na origem da palavra *disegno*, como termo prenhe de vitalidade, por meio do qual se promovem acessos, trânsitos e correspondências.

Pois, como nos mapas, em que a linha que divide também pertence aos territórios divididos, parece ser essa a fronteira onde se encontra o desenho: simultaneidade entre um vestígio material (o desenho = substantivo) e uma ação singular (eu desenho = verbo). E o ensino de desenho também deve adaptar-se e transitar por esses limites imprecisos.

## 6. Referências

CATTANI, Icleia Borsa. Arte contemporânea: o lugar da pesquisa. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (organizadoras). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, p. 35-50.

ELIAS, Helena; VASCONCELOS, Maria. **Desmaterialização e Campo Expandido: dois conceitos para o Desenho Contemporâneo**. 8º Congresso LUSOCOM, 2009. Disponível em: <<http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/lusocom/8lusocom09/paper/viewFile/200/177>>. Acesso em 11 nov 2010.

GOMBRICH, Ernst Hans. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica**. São Paulo: Martins Fontes, 3ª ed. 1995.

KENTRIDGE, William. **Seis lições de desenho**. Rio de Janeiro: IMS – Instituto Moreira Salles, 2014. 2 DVDs (ca 360 min), color.

MOLINA, Juan José Gómez. (Coord.). **El manual de dibujo: estrategias de su enseñanza en el siglo XX**. Madrid: Cátedra, 4ª ed. 2008.

\_\_\_\_\_. **Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo**. Madrid: Cátedra, 3ª ed. 2006.

\_\_\_\_\_. **Las lecciones del dibujo**. Madrid: Cátedra, 3ª ed. 2003.

RANGEL, Sonia. **Olho Desarmado: objeto poético e trajeto criativo**. Salvador: Solisluna, 2009.

SCHAFFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

TIBURI, Marcia. **Diálogo/desenho**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

#### **José Raimundo Magalhães Rocha**

Artista Visual e músico. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes - UFBA, na linha de processos criativos. Bacharelado em Artes Plásticas pela mesma instituição. Atualmente, professor de desenho no curso de Artes Visuais da UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco.  
CV:<http://lattes.cnpq.br/8336717683408907>



Modalidade: artigo completo. GT: Artes Visuais. Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal.

## **BEBÊS EXPERIMENTAM ARTE A PARTIR DAS IDEIAS DE ANA MARIE HOLM**

**Renata Pereira Navajas Mancilha Barbosa (SME) Secretaria Municipal de São José dos Campos, São Paulo, Brasil)**

### **RESUMO:**

O artigo relata uma experiência de arte-educação realizada na rede pública Municipal de Educação Infantil, em São José dos Campos, São Paulo, Brasil. Foram realizadas propostas de arte com bebês de dois anos, em instituição de Educação Infantil, onde a pesquisadora atua. A partir da organização dos espaços, a pesquisadora elaborou desafios, acompanhou e observou as ações das crianças pequenas em contato com os diferentes espaços e materiais disponibilizados. A experiência permitiu despertar nos sujeitos o interesse pela experimentação de diversas materialidades incomuns. Os bebês participantes produziram livremente, buscando os elementos, as superfícies e as cores que mais lhes agradavam. A metodologia da pesquisa foi de abordagem qualitativa, realizada por meio de pesquisa-ação, que possibilita uma relação de interdependência e dinamismo entre sujeitos da pesquisa e o mundo real. A pesquisadora fez intervenções espontâneas, conforme as oportunidades surgidas. Os bebês puderam observar, fazer, experimentar tudo a seu modo, sem os limites habituais de propostas fechadas e impostas. O objetivo foi proporcionar o contato dos bebês com os materiais artísticos ali apresentados e trabalhar mais organicamente com materiais simples, advindos da natureza, tais como terra, areia, folhas, galhos, tintas extraídas de vegetais, além de materiais de diferentes texturas, cores e formas descartados pela sociedade, tais como caixas de papelão e de madeira, garrafas pet, latas, bastões de madeira entre outros. Como resultados destacam-se a ampliação do vocabulário dos sujeitos quantitativa e qualitativamente, bem como a expansão do olhar dos bebês e do seu potencial estético e criativo.

**Palavras-chave: Arte; Bebês; Propostas artísticas.**

## **BABIES EXPERIENCE ART FROM THE ANNA MARIE HOLM IDEAS**

## **ABSTRACT:**

The article describes an art education experience conducted with babies in the Municipal public early childhood education in the city of São José dos Campos in São Paulo. Several art proposals were made with babies (2 years) in an institution of Child Education, where the researcher, organized spaces, elaborated the challenges, accompanied and watched the actions of small children in contact with the different spaces and materials made disposal. The research allowed awaking in the subjects the interest in discovery and research using the various materiality unusual. Os babies participants built their productions freely seeking the elements, surfaces and colors that pleased them. The research methodology was qualitative approach, carried out through action research, which would allow an interdependent and dynamic relationship between research subjects and the real world. The researcher made spontaneous interventions, as eventual opportunities. Babies could see, do, experience all their own way that is, there was closed and imposed proposals. The goal was to provide the contact of infants with art materials that were presented and work more organically with simple materials arising from the nature and from anywhere in the world. As results stand out expanding the vocabulary of the subject quantitative and qualitative, as well as expanding the look of babies and their aesthetic and creative potential.

**Key words: Art; Babies; Artistic Proposals**

## **1 Introdução:**

A oportunidade de fruir arte e a participação em situações que envolvem conhecer e vivenciar arte propiciam aos seres humanos experimentar, de forma ímpar, o contato com o mundo, com a sua história, e assim, desenvolver sua sensibilidade e sua competência cognitiva, ampliando o seu repertório estético e visual. Sendo assim, no ano de 2014 deparei-me com um grande desafio na minha carreira docente, quando assumi uma turma de Berçário com crianças de dois anos de idade. Logo percebi que toda a teoria que eu havia estudado até o momento não estava me oferecendo suporte para viabilizar propostas didáticas que se encontrassem com os interesses daquelas pequenas crianças.

Dessa forma, busquei pesquisar mais atentamente autores empenhados em estudar ou promover a arte para crianças pequenas, com destaque para Anna Marie Holm, que trouxe uma nova forma de olhar e compreender o trabalho de arte com os pequenos, dando respaldo teórico e prático para desenvolver propostas artísticas interessantes e desafiadoras que pudessem suprir a necessidade de experimentação e de descoberta das crianças pequenas. Foram previstos objetivos tais como: estabelecer vínculos afetivos com os pequenos, investir em materialidades diferentes para as propostas, organizar previamente os ambientes, desenvolver nas crianças a curiosidade e a autonomia de escolher como fazer a produção.

Delimitados os objetivos foram planejados os passos para a realização da pesquisa. Com uma abordagem qualitativa, que possibilitaria uma relação de interdependência e dinamismo entre o sujeito, o mundo real e ele próprio, foi escolhida a técnica da pesquisa-ação e foram planejados os passos para a realização da pesquisa.

A opção pela metodologia de pesquisa-ação ocorreu por permitir uma orientação metodológica em que os pesquisadores tenham condição de produzir informações e

conhecimentos de uso mais efetivo, principalmente em nível pedagógico. A pesquisadora delimitou os espaços da escola e do parque público da cidade a serem utilizados para as produções das crianças. Indubitavelmente a escolha dos locais foi um dos pontos que demandou muito estudo e atenção. A ideia era a de proporcionar o contato das crianças com os diferentes materiais e locais e com as possibilidades ali encontradas, de forma livre e espontânea, nada de avaliar os rabiscos feitos e, antes de qualquer informação sobre essas produções, o que se pretendia era investigar o olhar e o fazer das crianças para os locais e materiais, a partir das suas próprias referências. Tal posicionamento nos permitiu perceber o quanto foi prazeroso desenvolver este pensamento estético, expressivo e criativo nas crianças que se entusiasmavam constantemente brincando pintando e se esbanjando durante as propostas artísticas.

## **2 Desenvolvimento da pesquisa:**

A pesquisa ocorreu numa instituição de Educação Infantil onde a pesquisadora atua. As propostas artísticas eram implementadas todas as segundas, quartas e sextas no período de aula das crianças. A escolha por propostas artísticas se deu por ser a arte uma grande aliada da educação Infantil no que se refere ao desenvolvimento da expressividade, sensibilidade, autonomia linguagem. Além disso, através da arte ocorrem conexões diferentes, pois a arte não é apenas objeto, ela possibilita o encontro entre sujeito e objeto e as formas sendo criados quando se está junto num processo dinâmico e dialógico.

A pesquisadora delimitou os espaços da escola e do parque público da cidade a serem utilizados para as produções das crianças. Indubitavelmente a escolha dos locais foi um dos pontos bastante significativo da pesquisa. Isso porque foi necessário muito empenho e planejamento para que todos os participantes tivessem materiais suficientes, locais adequados, recursos humanos como monitoras para auxiliar no trajeto até o parque. O propósito foi de que todos pudessem participar com segurança das atividades. Pesquisar materiais diferenciados e que oferecessem possibilidades de exploração e brincadeiras também foi um dos pontos importantes. Assim, garrafas, plástico bolha, plástico fino e transparente, elementos da natureza, tudo foi estudado minuciosamente com a finalidade de se tornar suporte para pintura ou brincadeiras. Ainda havia uma tentativa de se utilizar substâncias mais orgânicas no preparo de tintas e suportes para pinturas como o urucum, a terra de várias tonalidades, as folhas, as pedras. Para se pensar na organização das propostas e nas ações dentro da sala de aula, bem como no tempo de duração e nas rotinas da Educação Infantil foi preciso respaldo teórico que oferecesse fundamentos para compreender as práticas docentes com crianças pequenas. Foram utilizadas as referências teóricas de Barbosa (2006) que trazem informações para repensar as rotinas de Educação Infantil e o tratamento dispensado às crianças. Em seu trabalho, Barbosa (2006) afirma que historicamente existem várias concepções de infância e uma delas, ainda presente em nossa sociedade, é a que pertence à visão adultocêntrica, a qual percebe a criança como alguém que não tem condições de decidir e que tudo fica a critério do adulto porque ele sabe o que é melhor para as crianças. Assim o adulto centraliza as decisões em suas mãos, sem considerar as opiniões, os gostos e as falas das crianças que nesse contexto são seres passivos. A autora propõe uma concepção de infância que considere a criança como um sujeito ativo, que precisa participar da elaboração das suas rotinas. Com as exigências da vida moderna, a sociedade força a imposição de rotinas na instituição escolar, que é influenciada por outras instituições sociais. As rotinas são produtos culturais criados para organizar o cotidiano do trabalho nas fábricas, com objetivo de controlar o corpo e ter

horário para as diversas atividades, fazendo bom uso do tempo. Servem também para interiorização de regras num padrão fixo. Segundo Barbosa (2006) a escola necessita repensar sua rotina e evoluir em suas ações, sendo que uma proposta pedagógica para a Educação Infantil deve considerar elementos como liberdade, flexibilidade, criatividade e uma maior participação da criança na elaboração do seu cotidiano. Neste enfoque as falas das crianças devem ser consideradas porque quando a criança participa das decisões, ela constrói a sua identidade e a escola passa a ter sentido para a criança. Diante desse contexto foram pensadas ações prazerosas, que dessem oportunidade para as crianças usarem o tempo com criatividade e alegria. A escuta das opiniões e das sugestões das crianças estiveram sempre presentes nas propostas artísticas feitas.

Segundo Holm (2007) o processo criativo não pode se desenvolver numa situação fechada. Quando se cria, é preciso fugir da necessidade de fazer ótima produção o tempo todo. Precisa-se retornar à criação como um elemento integrado, uma convivência comum, sem esperar resultados.

### **O grupo, a roda e a afetividade.**

Com as crianças pequenas do berçário, primeiramente os laços de confiança entre pais, educadores e crianças precisam ser construídos para que haja harmonia no ambiente e todos possam participar das atividades. Para apresentar a proposta era sempre feita uma roda em que todos tinham a oportunidade de ouvir e opinar sobre a ideia lançada. Assim eram tratados e resolvidos os assuntos. Com o passar do tempo as relações, no início bem difíceis, foram se tornando mais harmoniosas, e uma certa tranquilidade foi se instalando aos poucos e, assim, foram sendo construídos laços afetivos mais estreitos com a turma e com cada criança em particular.

### **Um pouco de nossas vivências**

Em uma tarde a pesquisadora trouxe terra de vários tons em potes e a proposta era a de fazer tinta com essa terra para pintar, livremente, sobre papeis grandes. Dessa forma, as crianças poderiam experimentar e explorar o elemento terra de um modo diferente, bem como perceber a sua transformação ao ser utilizada como tinta.

A animação foi total e à medida que a mistura ia sendo preparada, aos poucos surgia uma tinta. Todos riram e se divertiram muito com aquele preparo. Para eles era como se as tintas fossem poções mágicas. O costumeiro barulho e as correrias típicas de turmas dessa faixa etária sumiram. Só se ouviam as exclamações de surpresa e os risos francos das crianças, que permaneciam sentadas, com os olhos vidrados no pote de terra.

Parecia que os pequenos nos convidavam a criar, investigar o material, é surpreendente observar como as crianças tem a arte dentro de si e não há necessidade de material elaborado tudo pode ser usado e porque os materiais que não levam a nada como a um pote com terra tem grande importância para as crianças.

Terminada a elaboração, mãos à obra: foram esticados e fixados na mesa papéis grandes. O próximo passo era resolver como a tinta seria aplicada ao papel e a escolha foi o pincel.

Foto 1: Pintando com terra sobre papéis grandes



Fonte: foto do acervo da pesquisadora

Cada criança desenvolve a sua expressão de forma singular e o imprevisto está sempre presente nunca se sabe ao certo como a criança irá acolher a proposta e quanto tempo de interesse terá. As próprias crianças são quem sinalizam em que momento a proposta acabará ou continuará. O tempo é outro ponto a ser considerado ao trabalhar com os pequenos, talvez o tempo seja um importante elemento para a definição de uma proposta de arte. Segundo Barbosa (2006) as crianças pequenas, e especialmente os bebês, precisam de tempo e tem a árdua tarefa de compreender e significar o mundo, necessitando de tempo para interagir, para observar, para usufruir, para criar. Muitas vezes, pensa-se que as crianças pequenas têm pouca capacidade de concentração, de atenção e de envolvimento. Desse modo não se oferece a elas certas atividades que demandam certo tempo, ou, ao contrário, trocam a cada momento as propostas para que as crianças não enjoem delas. Em contato com os bebês, por meio da pesquisa, pude perceber que os bebês brincam por longos períodos de tempo. Basta que a proposta seja interessante.

### **Tintas, papéis, plástico, sucatas. Vamos pintar?**

Preparamos com antecedência um ambiente do solário (nome dado a um espaço externo da sala de aula) e, em pequenos grupos, as crianças se dirigiam para lá. Cada grupo chegava e olhava curioso para saber o que aconteceria de diferente naquele espaço. A turma foi dividida em quatro grupos de cinco crianças para que a pesquisadora pudesse estar atenta e presente ao trabalho de todos e de cada um em particular.

A proposta permitiu à pesquisadora descobrir que é possível buscar outras formas de interagir com as crianças, oferecendo possibilidades e espaços diferenciados com materiais espalhados aleatoriamente, sem nada pronto, sem se preocupar com a beleza ou o produto para expor. Simplesmente pelo prazer de fazer arte, de construir o inusitado.

Cada criança podia escolher o que pintar. A proposta era de pintura, mas outras coisas chamaram a atenção das crianças como o balde com água para limpar os pincéis, os panos para secar o pincel, os copinhos para colocar a tinta. Muitas vezes o suporte virava um brinquedo.



Plástico vermelho pendurado num varal de barbante também proporcionou curiosidade. Enxergar o céu e os objetos em vermelho trouxe divertimento e principalmente quando ventava, o balanço da fina textura do plástico ofereceu desafios aos sujeitos participantes que necessitavam afastar-se do plástico ou ficavam carimbados de tinta. A diversão era ponto garantido na proposta. Para aqueles que se cansavam de pintar no varal havia a possibilidade de desenhar no chão.

A exploração era o essencial naquele momento, as dimensões e a consciência do plástico pendurado permitiam isso. Sobressaiu o prazer de manusear e explorar a tinta naquele plástico tão fino e transparente que voava como se fosse uma asa.

fotografia 2:-Pintura em pequenos grupos



Fonte: foto do acervo da pesquisadora

Uma placa de compensado pode virar suporte para pintura. A tinta foi feita em grupo junto com as crianças com o objetivo de mostrar a mistura de cola com anilina de várias cores.

Fotografia 3 -pintura na placa de compensado com muita alegria



Fonte: foto do acervo da pesquisadora

A pintura de assopro foi uma proposta muito simples, mas que trouxe surpresa e alegria aos pequenos. Quando assopravam, a tinta andava. Esse acompanhamento do caminho da tinta no papel celofane foi divertidíssimo.

Fotografia 4- Pintura de assopro



Fonte: fotografia da pesquisadora

Meleca: tinta, farinha de trigo, água e muita alegria, esses são os ingredientes principais dessa proposta de fazer todos juntos uma massa mole e divertida em que a participação e a aceitação foram maciças.

Fotografia 5: - meleca de farinha de trigo



Fonte: fotografia do acervo da pesquisadora

Para que a rotina acontecesse e que os pequenos construíssem laços de confiança e segurança com a pesquisadora foi preciso compromisso e constante participação em todas as propostas. A constância e a presença possibilitaram o aprofundamento dos movimentos do processo de aprendizagem. Por isso, é importante que o pesquisador esteja sempre atento à rotina, aos ritmos do grupo e aos ritmos de cada um para que a proposta possa fluir de forma prazerosa e com a participação de todos. Considerando o grupo como uma construção é essencial que o pesquisador esteja sempre perto e atento para que se crie

uma rotina viva e não um fazer sem sentido. Uma situação de interação verdadeira entre os materiais e os sujeitos, tanto o pesquisador como os participantes, na qual haja um pulsar dos seus desejos.

Esta proposta da meleca foi bem pensada e o local externo para a exploração foi preparado com antecedência pela pesquisadora: todo o chão foi coberto com plástica bolha. A sujeira, ao final de cada atividade, foi imensa e a diversão também.

Fotografia: 6 -A experimentação e a descoberta tomam conta da situação.



Fonte: acervo da pesquisadora

O desenho ao ar livre no parque também trouxe emoção aos pequenos desde a preparação e os combinados para a saída da escola e a caminhada até o local. Isso revelou a importância de ir ao encontro do desconhecido no cotidiano com as crianças, em vez de permanecer sempre no mesmo caminho.

Fotografia: 7 Locais diferentes para explorar



Fonte: acervo da pesquisadora.

Experimentar era a ordem. Assim, outra proposta bem interessante foi a de manusear macarrão cozido com tintas coloridas.

Fotografia: 8 Tingindo macarrão cozido



Fonte: acervo da pesquisadora

Muitos suportes, caixas, parede, chão, tudo no mesmo ambiente. Isso permitiu às crianças experimentarem muitas novidades na arte de explorar materiais diversos, tendo desenvolvido seu potencial criador.

Fotografia: 9 Muitas escolhas, cores e divertimento



Fonte: acervo da pesquisadora.

Por meio da pintura, das escolhas do suporte a ser pintado, das cores a serem usadas e da maneira como iriam pintar, cada criança pôde expressar suas preferências e ampliar seu potencial estético. Depois da pintura conversamos sobre a proposta realizada, lançando desafios, questionamentos, escutando as opiniões e sensações e propondo situações de escolha, de cooperação, de diálogo. Isso configurou momentos de descoberta, de investigação, propiciando, assim, construção de novos conhecimentos.

### **Para além do conhecimento:**

Aos poucos e em contato com os bebês descobriu-se que para trabalhar com os pequenos é preciso despir-seda postura de professor que ensina algo a alguém, para tornar-se pesquisador de caminhos a serem construídos junto deles, e assim poder mergulhar no

universo da criança e compreender que o pensamento infantil é totalmente diferente do pensamento do adulto. Fazem parte das pesquisas sobre a educação infantil, e está presente nos encontros e nos estudos de formação continuada de professores o pensar, o refletir, e a discussão sobre como os bebês aprendem e quais eixos de conhecimento seriam importantes a serem trabalhados. As teorias oferecem conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, bem como referencial teórico articulado com práticas educativas contempladas em propostas curriculares para o trabalho nos berçários e renomados autores tratam da temática. Porém há ainda uma lacuna existente entre os saberes científicos e a atuação docente de qualidade com os bebês. Atrevemo-nos a dizer que isso ocorre, talvez, por falta de um saber, não em relação aos estágios de desenvolvimento e das características das crianças pertencentes à faixa etária de zero a três anos de idade. Sobre isso há farto material de pesquisa, principalmente na Psicologia. Refiro-me aqui a um saber fazer algo diferente, pois há escassez de bibliografia sobre estudos feitos com crianças menores no campo da arte.

Encontramos este saber-fazer na prática de arte realizada pela artista plástica dinamarquesa Anna Marie Holm (2007), ao afirmar que quanto mais a criança experimenta, mais rico fica o seu vocabulário e mais figuras diferentes ela desenha. O desenvolvimento da fantasia infantil pode ser lido por meio de seus desenhos. Brincar com materiais criativos contribui para uma mente cheia de fantasia. A autora revela que os desenhos das crianças começam a tomar forma entre um ano e meio e dois anos de idade. Nessa faixa etária a criança passa por vários processos de desenvolvimento, cada uma num ritmo diferente e o desenvolvimento, de modo geral, se dá por etapas, mas todos se desenvolvem de forma singular, uns mais rapidamente e outros de maneira mais lenta. No entanto há que se ter cuidado ao agrupar as crianças por faixa etária, pois cada uma desenha de uma forma particular, mesmo que tenham a mesma idade e nunca se deve analisar ou avaliar as produções das crianças. Adverte Holm (2007) que o adulto, além de observar as diferenças, deve conversar com as crianças sobre os seus fazeres de uma maneira que elas se sintam valorizadas. Afinal, as crianças sabem muito mais do que aquilo que conseguem expressar. Cada criança tem uma personalidade, cada criança é um ser especial.

Para Holm (2007) um traço nunca será o mesmo traço, mesmo feito pelo mesmo indivíduo em outro momento. Assim, a criação artística é algo que não pode ser vivido de forma isolada; ela é um todo que envolve formas, linguagem, sensações, corpo, experimentos, brincadeiras, materiais, lugares, e até mesmo convivência. Todo desenho de uma criança pequena é uma novidade. Jamais veremos esses desenhos novamente, ou seja, eles não se repetem. São sempre diferentes a cada vez que são feitos. Cada situação é sempre nova. Até mesmo as brincadeiras dos pequenos são diferentes mesmo que repetidas. O desenho começa com determinadas formas e estas vão se transformando, se delineando como outras e, desse modo, vai se construindo a criação em arte, que se torna, cada vez, mais interessante, à medida que a criança vai dominando melhor os seus movimentos. Isso está ligado às oportunidades oferecidas às crianças, ou seja: à diversidade de materiais e de suporte e de situações distintas, afim de que elas próprias sejam capazes de definir os seus movimentos. Nada disso importa se o adulto não estiver junto da criança, acompanhando o seu percurso criador.

### **Considerações finais:**

Analisando o percurso feito, a conclusão a que se chega é a de que para dar espaço às expressões das crianças é preciso vê-las em sua totalidade, estar atentos a elas nas suas diferentes formas de se comunicarem e descobrirem o mundo. Se o professor não for sensível às expressões das crianças, um desenho, uma foto, uma imagem, uma fala poderá passar em branco. Será que realmente é possível ver e escutar as crianças? Será que se presta atenção ao que o grupo informa? Por que isso é tão difícil para os educadores?

Para pensar uma educação que valorize a expressão das crianças, é importante trazer uma nova dimensão para a ação docente que, segundo Leite e Ostetto(2004) seria uma abordagem que visa a ampliar olhares e escutas, despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia.

Dessa forma, para que as crianças possam ter verdadeiramente espaço para se expressarem, os professores também precisam encontrar abertura para se expandir. A partir das propostas prazerosas realizadas com as crianças durante a pesquisa constatou-se que a arte é capaz de possibilitar essa abertura. Assim, visitas a museus, teatros, cinemas, espaços de arte, livrarias, leituras, devem fazer parte da formação permanente de professores, pois é por meio do encontro com a arte e com tudo o que ela provoca, como o estranhamento, a abertura ao novo, que os educadores abrem caminhos para sua própria expressão, despertando novos enredos, novas ideias, novos olhares, novos movimentos, conseqüentemente, abrindo caminhos para entender e estimular a expressão das crianças.

Para seguir compondo com as crianças o professor precisa, primeiramente, reconhecer-se, descobrir a sua possibilidade criadora e acreditar que é possível fazer uma educação com alegria, cores, sons, movimentos. Que é possível e necessário articular razão e emoção; que é essencial recuperar a dimensão criadora, inventiva, brincalhona, ousada, corajosa e aventureira para provocar e abrir espaço à cor, ao prazer e à alegria de construir conhecimento junto com os pequenos.

Como pedagoga e autora desta pesquisa sobre as propostas artísticas com os bebês foi possível perceber o quanto a arte contribui na construção do imaginário infantil e ainda, constatar a importância de uma ação educativa dialogada com a arte através de uma variedade de informações que viabilizem situações novas e prazerosas.

Apresentar aos bebês-alunos uma grande variedade de materialidades e de possibilidades desafiadoras e investigáveis proporcionou aos pequenos a descoberta de outros meios de desenhar, de pintar, de pensar e de ler o mundo. Em toda a jornada docente da autora deste estudo, ela nunca havia trabalhado de forma tão diferente, alegre, comprometida e prazerosa. A pesquisa foi uma experiência muito rica que desenvolveu o exercício do olhar, as possibilidades de expressão, atenção, interpretação, pensamento, improvisação e, principalmente, o desejo de se expressar através da arte com autonomia e criatividade. Foi possível perceber, com base nos registros obtidos e no processo de reflexão sobre os resultados da pesquisa, que ao final do ano letivo as crianças estavam mais abertas aos conhecimentos estéticos e haviam ampliado consideravelmente o seu potencial criador e visual. Além disso, as crianças apresentaram avanço significativo em seu vocabulário, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo, ampliando os seus processos de

comunicação com os seus pares e com os adultos. Ao final da experiência foi apresentado aos familiares um vídeo mostrando as atividades desenvolvidas e as conquistas e novas aprendizagens realizadas pelas crianças. O trabalho realizado surpreendeu e provocou emoções nos pais, ao perceberem o quanto uma criança pequena é capaz de pensar e fazer.

## REFERÊNCIAS:

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HOLM, Anna Marie. **Baby art. primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2004.

PROPOSTA CURRICULAR PARA BERÇÁRIOS, v.1. Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos - Divisão de Educação Infantil, 2009.

**Renata Pereira Navajas Mancilha Barbosa**, profissional especializado na área de educação e arte, com experiência docente, também tendo desenvolvido projetos criativos e propostas de formação de professores aliadas à arte e sustentabilidade. Atuação profissional: Professor efetivo da Rede Pública. Formação Acadêmica: Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela "Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo" Graduação em Pedagogia, Especialização em Linguagens da Arte pelo Museu Histórico Maria Antônia USP (São Paulo).

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/6743149818600283>



Modalidade: Artigo completo GT: **Artes Visuais** Eixo Temático: Mediações culturais e sociais: fundamentos, práticas e políticas.

## NASCERARTE: MEDIAÇÃO CULTURAL NA CIDADE DE IRECÊ-BA

Elisio José da Silva Filho (Instituto Federal Baiano. Bahia, Brasil)

### RESUMO:

*Este trabalho apresenta o Grupo Nascerarte, fundado no Município de Irecê-BA no ano de 1986, e aborda a realização da Semana de Arte e Cultura de Irecê – SEMARC, entre os anos de 1986 a 1989, com vistas a analisar se nesta ação do Grupo ocorreu mediação cultural e se esta iniciativa reverberou no processo de Arte Educação no Município e Território de abrangência. Aborda ainda a condição histórica da arte e da educação, bem como as políticas públicas de cultura no município e como esses foram impactados pela ação do Grupo.*

**Palavras-chave:** Mediação cultural; Arte Educação; Irecê-BA; Nascerarte

## NASCERARTE: CULTURAL MEDIATION IN IRECÊ-BA CITY

### ABSTRACT:

*This article presents the Nascerarte Group, founded in Irecê -BA County in 1986, and addresses the implementation of the Week of Art and Culture Irecê - SEMARC, between the years 1986-1989, in order to examine whether this action group occurred cultural mediation and if this initiative reverberated in the process of Art Education in the City and Territory of coverage. It also discusses the historical condition of art and education, and public policy culture in the city and how these were affected by the action of the Group.*

**Keywords:** Cultural mediation; Art Education ; Irecê -BA ; Nascerarte

## 1 Introdução

Nos anos de 1980 um grupo de estudantes do município de Irecê, cidade do interior da Bahia, região da Chapada Diamantina, promoveu um evento de arte que objetivava a mostra e difusão da produção cultural da região naquele momento. O grupo batizado com o nome de Nascerarte teve sua atuação entre os anos de 1986 a 1989 e trouxe para a cena do momento as artes visuais produzidas no interior do Estado no Território que hoje compreende 20 municípios do entorno de Irecê.



A presença do grupo Nascerarte enquanto expoente produtor e difusor das artes visuais no lugar foi de extrema importância, sobretudo na influência de uma geração que posteriormente se interessou pelo estudo acadêmico das artes em suas diversas vertentes, mais especialmente em artes visuais.

Investigar a trajetória das artes visuais no Território de Irecê no período de existência e atuação do Grupo Nascerarte é trazer à tona a identidade de um povo através das artes visuais do lugar. Para Joanildo Burity (2002), o estudo das identidades culturais procura dar conta de uma preocupação contemporânea com a questão da cultura. Ainda para Burity (2002), a preocupação com a compreensão de uma vivência social, neste caso através do Grupo Nascerarte, é simbolicamente mediada pelas manifestações artísticas, e, em especial trataremos das artes visuais como um elemento mediador simbólico, representativo da arte do lugar.

A pesquisa em torno da produção em artes visuais num Território de Identidade, numa cidade polo como Irecê, é relevante para ampliação do painel histórico da produção artística no Estado bem como no Nordeste Brasileiro. Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2001, p.67-68) afirma que toda a pesquisa em torno da ideia de Nordeste, inicialmente, será realizada no sentido de localizar estes elementos garantidores da identidade, da semelhança, da homogeneidade do espaço e da fixação deste olhar e deste falar “nordestino” e sobre o Nordeste.

Compreendendo a cultura e a dinâmica da produção do lugar, é possível obter um quadro geral de quem é o artista, o que ele produz, e como a produção afeta os observadores. Assim os parâmetros culturais e identitários farão sentido ao produtor e ainda mais ao observador como destaca Stuart Hall (2003:135) em seus estudos sobre a teoria de Raymond Williams, relacionando a cultura à soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades refletem as suas experiências comuns, e na arte define-se uma forma especial de processo social de dar e tomar significados.

A partir dos estudos de Hall (2003) sobre cultura e identidade é possível compreender a vasta gama de conceitos em que a cultura pode se desdobrar, o que torna a prática artística ainda mais diversa. Se por um lado a experiência individual de cada artista fornece um parâmetro cultural do lugar, por outro lado a experiência do observador é igualmente importante no processo de apropriação cultural como reflexo social coletivo e de resignificações.

Terry Eagleton (2005) defende a teoria de Versões de Cultura. Inicialmente expõe o conceito etimológico de cultura como algo vindo da natureza, ligado ao cultivo agrícola, termo igualmente explicitado por Alice Itani (2003). Em Eagleton vemos ainda o termo cultura compreendido na raiz latina da palavra: *colere*, que pode significar cuidar, proteger, neste sentido a palavra “cultura” guarda em si os resquícios de uma transição histórica de grande importância, ela codifica questões filosóficas fundamentais (EAGLETON, 2005, p. 11).

Situar culturalmente a produção artística de um Território de Identidade, na perspectiva de um trabalho de pesquisa elucidada não só o conteúdo histórico e social das produções, mas sobretudo do próprio lugar. No Nordeste brasileiro, os escritos em torno da cultura e das artes visuais são destacados em Albuquerque Jr. (2001), para o autor a pintura procura realizar plasticamente a visibilidade do Nordeste, contribuindo para a formação de um arquivo de imagem-símbolo da região. Citando Gilberto Freyre, o autor enfatiza a importância de uma pintura regionalista onde a constante presença da luz, do sol, dava ao Brasil, e ao Nordeste em particular, uma paisagem própria, uma luz própria, que implicava na forma de ver e de se expressar pictoricamente diferente da forma européia.

Perpassando pelas questões identitárias, a pintura do Nordeste caracteriza-se, ainda segundo Albuquerque Jr. (2001), pelas formas primitivas, ingênuas, populares, integrando o homem e a natureza, expressadas por alguns artistas.

A observação da vocação do Território de Irecê para as artes visuais suscita o interesse pela história dessa vertente de produção artística no município bem como identificar os seus representantes dentro da esfera do Grupo Nascerarte. Esta agremiação atuou pela cultura e as artes no Território durante quase duas décadas. Hoje é extinta, mas parte considerável do grupo que a originou ainda é residente do Município ou de outras cidades do Território.

A SEMARC teve quatro edições, e a descontinuidade do evento deixa uma lacuna no processo de difusão das artes visuais no município o que sugere uma retomada desta história e uma investigação da produção em artes visuais no Território de Identidade de Irecê, tendo como mediador o Grupo Nascerarte.

## **2 O Território e a cidade: o marco da SEMARC**

Irecê, cidade do interior da Bahia, distante cerca 470 km da capital, com uma população estimada em mais de 72 mil habitantes<sup>1</sup> e com 82 anos de emancipação política, pertence a região do semiárido baiano. Os indicadores culturais do Território dão grande visibilidade ao Município de Irecê, contudo tais manifestações se dão num raio mais amplo. Dos relatos culturais coletados por Jackson Rubem (2001) as primeiras manifestações culturais do Território nascem no Município vizinho de São Gabriel (p. 127).

Entre o período das décadas de 1940-50 até a década de 1980 os escassos registros não nos permitem elaborar um plano perceptivo da produção artística da época. Ainda segundo Rubem (p. 147) as atividades culturais de Irecê eram desenvolvidas a partir de grupos políticos dada a pouca organização social não governamental no período. A partir da década de 1980 os artistas da região despontam com uma produção artística em música e teatro, mas é na pintura e no desenho que se tem o maior destaque. Contudo, ainda não aconteciam mostras expositivas que colocassem os artistas locais em maior evidência.

A cidade da década de 1980, que tinha como base econômica a produção agrícola, estruturou-se culturalmente em torno de festejos populares mais tradicionais, como o São João, que durante décadas foi o ponto de convergência cultural do Território. Durante o período junino músicos populares, dançarinos, artesão, pintores, desenhistas, entre outros, se encontravam em torno da celebração.

O ano de 1986 marca o surgimento do Grupo Nascerarte no Território de Irecê a partir de sucessivas reuniões realizadas por um grupo de jovens estudantes do Município. Rubem (2001) relata que o grupo discutia alternativas para as manifestações culturais da cidade e a decisão de realizarem um movimento cultural grandioso que seria denominado de I SEMARC, a Semana de Arte e Cultura de Irecê. Constituem-se assim, de uma só vez, o Grupo Nascerarte e a SEMARC, contudo o Grupo torna-se oficial apenas um ano depois, em 2 de janeiro de 1987 (RUBEM, 2001: 128). O nome do Grupo se dá pela expressão Nascer a Arte.

Tendo como meta, promover os valores artísticos e resgatar outros valores culturais de Irecê e do Território e pensando na integração da sociedade com a comunidade artística, o Grupo Nascerarte, segundo Rubem (2001: 127), “queria

---

<sup>1</sup> Censo Populacional 2013 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (01 de julho de 2013). Acesso em: 02 mar. 2015.

estimular a juventude no desenvolvimento dos seus dotes artísticos, no teatro, nas artes plásticas, na música, na literatura e no artesanato de modo geral”. O Grupo Nascerte congregou num único ente dezenas de pequenos grupos que trabalhavam isoladamente, o que foi um grande feito do Grupo para a época.

Rubem (2001) destaca ainda, de forma bastante curiosa, o conceito de artista plástico evidenciado pela população da época dizendo: “aqui na região Artista Plástico é visto apenas como o que pinta telas.” (p. 128).

### 3 A Política Municipal de Cultura

Antes de adentrar às Políticas Municipais de Cultura de Irecê, é pertinente citar um trecho de Eagleton (2005) por coincidir com a estrutura econômica predominantemente rural do Município até o final de década de 1990, que traz arraigada consigo a mentalidade que perdurou no Poder Público e se estende até o momento atual.

Talvez por detrás do prazer que se espera que tenhamos diante de pessoas “cultas” se esconda uma memória coletiva de seca e fome (...), são os habitantes urbanos que são “cultos”, e aqueles que realmente vivem lavrando o solo não são. Aqueles que cultivam a terra são menos capazes de cultivar a si mesmos. A agricultura não deixa lazer algum para a cultura. (EAGLETON, 2005:10)

A afirmação de Eagleton não pode ser lida separadamente do contexto. O autor vem dissertando sobre uma condição histórica em que o homem rural é visto com menosprezo frente a ideia de avanço cultural imposta pelo homem e sociedade urbanos. Contudo nos é necessário destacar aqui, que esta citação ainda reflete a visão de parte do Poder Público Municipal como uma verdade indissolúvel e é justamente por isso que o tema da cultura não aparece com qualquer prioridade nas pautas de discussão governamentais.

Basicamente não havia um projeto de cultura, uma entidade ou agente cultural no Município e as decisões neste campo eram de total domínio da figura do Gestor Público Municipal. Na esfera pública dos anos de 1970 até o final da década de 1990 a Cultura era agregada à Secretaria Municipal de Educação, situação que se repete entre 1998 até 2008. No intervalo dos oito anos, entre 1990 a 1998, havia no Município uma Diretoria de Esporte e Cultura, mas relatos indicam uma maior preocupação com o esporte e menos com a cultura.

No ano de 2008 é criada através da Lei Orgânica Municipal de 31 de dezembro de 2007 a Secretaria de Cultura, Esporte e Lazer do Município de Irecê, tendo como Gestor o Sr. Pascoal Martins de Souza, anteriormente vereador municipal e autor da Lei Municipal de Incentivo à Cultura<sup>2</sup>. A criação desta Secretaria representou, naquele momento, um avanço aguardado pela comunidade artística local e territorial, uma vez que os modelos implementados em Irecê serviriam de base para a sua multiplicação nos demais Municípios do Território, mesmo aqueles com um histórico maior de gestão e representação em cultura a exemplo de São Gabriel e Uibaí.

O cenário muda no final do ano de 2011 quando se dá início a uma das maiores movimentações em Política Cultural no Município, a formação do Sistema Municipal de Cultura e a adesão do Município ao Sistema Nacional de Cultura. Um anteprojeto, fruto de duas Conferências Municipais de Cultura realizadas em 2009 e

---

<sup>2</sup> Lei Municipal de Incentivo à Cultura do Município de Irecê, Nº. 757, de 08 de dezembro de 2006.

2010 são os documentos base na escrita e implantação do Sistema que entra em vigor em 29 de dezembro daquele ano<sup>3</sup>.

Contudo, a ação para na Lei e a descontinuidade do governo municipal termina por ferir grandemente o andamento da Política de Cultura do Município em duas situações, a primeira delas foi o fato da Lei encontrar entraves na montagem do Conselho Municipal de Cultura e a segunda a extinção da Secretaria de Cultura, Esporte e Lazer a partir da nova gestão, no ano de 2012.

É necessário que o Poder Público compreenda a importância e o impacto que a Cultura provoca em um município do ponto de vista da cidadania, da sustentabilidade e do trabalho.

#### **4 Um Grupo, uma mediação e a arte presente**

Longe de museus e galerias, distante de um contexto de mercado, as artes no Território fluíam para um campo mais da apreciação do que do lucro. A obra apresentada pelos artistas fazia mais sentido ao público que vivia as cenas, pintadas nas inúmeras telas que ocuparam as salas da antiga Prefeitura de Irecê durante as SEMARCs. Tirar as telas dos espaços de trabalho dos artistas e leva-las ao público foi o desafio empreendido pelos jovens estudantes do Grupo Nascerarte.

Sem um conceito definido naquela década sobre o que é Mediação Cultural, o Grupo o faz sem pretensão e sem calcular o alcance que ação provocaria. Para Martins (2014) a mediação promove um encontro sensível com a arte e a cultura, e nesse entendimento é possível constatar que havia uma necessidade desse encontro sensível da arte e da cultura com o público.

A curadoria das obras, embora não obedecesse a critérios de uma efetiva proposta curatorial ocorre tão somente por afeto e proximidade dos membros com os artistas que as apresentariam, ou dos membros artistas que se mostrariam ali. Distante da ideia de ser apenas relacionada a uma exposição, a mediação tem, para Almeida Júnior (2008), um processo maior que envolve fazeres que ultrapassam o pensamento de que a mediação é somente uma intermediária entre obra e público.

Pode-se considerar que a mediação em arte é aquela que liga o sensível ao simbólico através da ideia de cultura. Essa ligação se expande possibilitando a aproximação do indivíduo ou de um coletivo às obras ou saberes culturais. Assim, a mediação é uma transferência da informação pelo mediador e a apropriação desta pelo público.

Assim, pode-se afirmar que as ações implementadas pelo Grupo Nascerarte, ainda que de modo não pré-determinado, converte-se num processo de mediação cultural que aproximou a arte do público local, que possibilitou a transferência da informação cultural até então desconhecida e a aproximou de um público maior. Esta arte presente pode, enfim, contar a história de um povo ao próprio povo e não se pode desvincular a Arte da história da humanidade.

A mediação cultural caracteriza-se basicamente pelo encontro da arte/cultura com o público, em qualquer contexto da vida cotidiana, seja numa instituição cultural ou numa escolar, numa ampliação da potencialidade mediadora ela também se caracteriza como estratégias de acesso e de aproximação entre arte e público.

Nesta perspectiva a ação mediadora do Grupo Nascerarte passa a existir juntamente com a I SEMARC. Dos primeiros encontros entre artistas à definição do modelo expositivo das mostras ao uso dos espaços públicos da cidade, todo o processo torna-se um ato de mediação. Francione Carvalho (in MARTINS, 2014) nos

---

<sup>3</sup> Lei Nº. 922, de 29 de dezembro de 2011.

fala sobre encontros mediados pela arte, assim é possível afirmar que o encontro do público com a I SEMARC foi ao mesmo tempo mediado tanto pela arte quanto pelo Grupo Nascerarte. Embora não houvesse um projeto propriamente pautado numa ideia de mediação cultural, as ações promovidas pelo Grupo podem ser entendidas como tal.

Dos registros das pinturas rupestres ao design digital o ser humano tem sido produtor de cultura manifestada a todos nós, também, através da Arte. Martins (in OLIVEIRA, 2007) fala-nos de uma construção social da arte a partir de uma cultura visual e do despertar daquilo que chama de prática do ver. Cultura e arte não é privilégio da “formação e concepção burguesas” (*grifo nosso*, p. 22), e contrariando a isso ele afirma que a arte abala estes espaços de fruição e ampliam a experiência coletiva de participação.

A experiência coletiva foi desde o princípio o ideal do Grupo Nascerarte ao projetar a SEMARC. Era a participação do público que tornaria o evento real, mais do que apenas mostrar trabalhos artísticos. A experiência coletiva passaria, principalmente, pela prática do ver, ou do ver-se exposto numa pintura que caracterizava notadamente a região.

Fotografia 1 - Antonio Carneiro, Casarilho, sem data.



Fonte: Acervo do autor

Neste contexto a arte presente no Território de Identidade de Irecê se afirmava longe dos grandes centros difusores da arte, contudo ocupava um espaço próprio e definia uma estética que caracterizava o lugar (Fig. 1). Albuquerque Jr. (2001) em suas “Pinceladas de Nordeste”, afirma que a pintura sobre/do nordeste traz consigo uma contribuição para a formação da imagem-símbolo da região.

Os quadros não são apenas representação de um real, de uma empiria, de uma coisa. Eles são descobertas de uma nova forma de ver, um novo ângulo para olhar objetos familiares. Eles fazem ver aquilo que a visibilidade comum torna invisível (...), Nestas telas não só figuram os traços regionais, como ensinam a vê-los e desenhá-los. Elas educam a visão para descrevê-los, até imaginá-los. Ensinam a outras pessoas a organizarem “paisagens regionais”, a identificarem “tipos de ícones regionais”, a fixarem o que seriam as cores e a luz “regional”. (ALBUQUERQUE JR., 2001, p. 146).

Assim, não diferentemente, a arte produzida no Município e Território, sobretudo em pintura e desenho vem carregada desse imagético simbólico que

durante décadas predominou como única representação. Se fosse possível elaborar um conjunto pictórico da produção em artes visuais do lugar, figurariam nele as imagens-símbolo que caracterizariam regionalmente o Município, contudo, não seria exatamente diferente das inúmeras representações de Nordeste que florescem em toda a Região.

Dos elementos aludidos na pintura dos artistas do Grupo Nascerarte, seus violões, cabaças, casas de enchimento, sol e água, ou sua escassez, hoje contrastam com a urbanização e a produção atual em artes visuais, a exemplo do grafite, que já encontra espaço na produção em arte da cidade. Ainda assim a produção revela a forte influência dos temas dos artistas da década de 1980 expostas durante as SEMARCs.

Ainda neste contexto do elemento formador da imagem-símbolo, entendendo a imagem como memória, Gilmar Arruda (2000) destaca que, a memória construída sobre os espaços geográficos exerce grande influência na constituição dos sentimentos de identidade, sejam nacionais, regionais e mesmo locais, inclusive na transformação desses espaços geográficos, bem como na transformação da representação estética.

A imagem de Paulo Brito (Fig. 2), embora realizada com a contemporânea técnica do grafite, ainda remete em sua temática aos mesmos elementos que constituem um campo de afeto ao lugar, ou a região. O chapéu de cangaceiro aparece na imagem como elemento simbólico de afirmação da força e da resistência ao sistema social, para Albuquerque Jr. (2001) é um “ver a própria imagem” (*grifo nosso*, p. 263).

Fotografia 2 - Paulo Brito, Nordestino, 2012.



Fonte: Acervo do autor

Ver a temática expostas nas obras do período da SEMARC é entender que “a memória tece lembranças assentadas na efetividade de acontecimentos, miúdos ou grandiosos, e o impacto e eloquência que impuseram a observadores participantes,

que nestes acontecimentos se engajam integralmente”. (GONÇALVES FILHO, 1988, p. 98).

## **5 Um contexto cultural para Arte Educadores em Irecê: Arte Educação/Mediação possível e realizada**

O histórico artístico da cidade de Irecê e ação mediadora do Grupo Nascerarte, em princípio, não favoreceram a um projeto em arte educação, à época este tema pouco suscitava indagações e o ensino da arte, naquele contexto, repetia uma tendência nacional de desprezo. Por parte do Poder público o apoio as ações culturais se limitavam a festas de largo e mesmo no ente responsável pela educação não havia um planejamento que aproveitasse o potencial em cultura ofertado pelo Grupo e seus componentes.

Para tratarmos aqui do um contexto cultural para arte educadores em Irecê, necessitamos compreender o histórico do ensino da arte no Brasil, para que tenhamos um parâmetro da situação predominante no Município por décadas e o quanto esta limitação atingiu arte educadores e instituições de ensino.

A literatura pioneira da Arte Educadora, Ana Mae Barbosa (2005), descreve os momentos pelos quais passaram o ensino da Arte no Brasil e suas implicações gerais até culminar nos últimos documentos que incluem o Ensino Médio. Das análises textuais da autora, é possível perceber onde o ensino de Arte se encontrava até a década de 1980 e que avanços foram obtidos desde então. É possível às instituições de ensino se utilizarem dos estudos e metodologias, inclusive tecendo comparativos históricos da sua própria situação de ensino em Arte.

O cenário da formação superior em Arte no Estado da Bahia pouco mudou desde a década de 1980. Os cursos continuam centrados nas Capitais, nas principais Universidades e em algumas poucas Faculdades particulares. Ao buscarmos especificamente, esta formação nas cidades interior, o cenário piora profundamente. Há um número ínfimo de profissionais com formação superior em Arte e esses são quase que imediatamente requeridos pela empresa privada.

A educação no Município sofrerá um impacto positivo somente no final de década de 1990 com a instalação de uma faculdade particular, a UESSBA (Unidade de Ensino Superior do Sertão da Bahia) e a instalação do Campus XVI da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, estas traziam nos projetos de ensino e, sobretudo, nos cursos de Pedagogia, ações voltadas para a cultura e para o ensino da arte, ainda que este último fosse feito de forma incipiente trazia luz para um futuro um pouco mais promissor para o ensino da arte como também para a atuação de arte educadores.

Somada a UESSBA e ao Campus XVI da UNEB, é dado início ao Projeto FACED Irecê, fruto do convênio entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e a Prefeitura Municipal de Irecê no ano de 2006. As proposições em cultura e arte abordadas pelo Projeto reestruturam de maneira decisiva e eficaz a realidade do ensino da arte na Rede Municipal, professores são orientados e encaminhados a buscarem uma formação específica em arte e toda a ação da educação no Município passa a ser pautada em incluir a cultura como elemento impulsionador da educação.

Arte e Educação mediam uma a outra simultaneamente, juntas compõem um duo dinâmico que permite uma aprendizagem que supera o processo de escolarização e efetivam novas formas de aprender.

Em sendo colocada no papel de mediadora da arte, a educação exerce uma função fundamental em duas principais vias da mediação: a primeira em ser uma

ligação do público com a arte e sua produção e a segunda em fazê-lo de modo inteligível, como propôs Barbosa (2005) em sua “Abordagem Triangular para o Ensino da Arte”.

No primeiro posicionamento a educação encontra-se entre o público, que pode ser o aluno, um visitante do museu ou o espectador de um show e o objeto de arte, um quadro ou reprodução em imagem, uma escultura, ou uma música. Situada nesse contexto, a educação mediadora esclarece ao público as intenções da obra, elucida dúvidas, diminui a distância entre os dois e já abre caminho para o segundo posicionamento, tornando essa experiência entre obra e público algo fundamental para a ampliação sensível do conhecimento.

Ao fazê-lo de modo inteligível, a educação não apenas mostra arte e público, um ao outro, mas apresenta-os em condições de compreensão e intimidade público-obra, rompendo receios e quebrando preconceitos. O conteúdo de algumas obras de arte em lugar de suscitar dúvidas, traz agora consigo inquietações, que serão respondidas nesse processo de mediação.

Trazendo esse panorama para o evento da SEMARC em Irecê, encontramos um primeiro entrave que é a não participação da educação no processo de montagem da mostra, fato que não diminui o seu valor, mas que potencializaria ainda mais a ação. Em havendo a educação próxima ao projeto expositivo, levaria professores e alunos a estarem mais perto dos artistas e produções.

Assim, creditamos parte considerável das perdas do projeto expositivo da SEMARC e até a sua descontinuidade, a ausência do conteúdo educativo atrelado à mostra e ao processo de mediação. Houve mediação entre arte e público, contudo não se deu de modo inteligível. A sugestão de Barbosa (2005) propõe que no contato com a obra de arte aconteça e “Leitura da Imagem”, estabelecida num processo triangular: ler a imagem, fruir a imagem e fazer a imagem, que é: ler a imagem, como um ato de ver de forma detalhada, atentando para o tema, pincelada, cores, simbologias, representações. Fixar o olhar à imagem de forma a conhecê-la por completo.

Fruir a imagem é contextualizá-la historicamente, saber, através de pesquisas e leituras, como o artista desenvolveu tal obra, seus significados e sua importância dentro de um espaço/tempo e, por fim, fazer imagem, que é suscitar no observador o desejo e a experiência de ser aquele que produz, não como uma cópia, mas de maneira autônoma, respeitando seu limite de criação, mas sem deixar de vivenciar o fazer artístico.

A somatória de um projeto educativo ao projeto artístico favorece à formação do que Fayga Ostrower (1987) chama de o ser consciente-sensível-cultural. Ele é dono das ações criativas e utilizador do potencial criativo, tem esse tripé defendido em qualidades inerentes ao ser humano desde o seu surgimento.

É o ato intencional criativo que produz a ação potencial criativa, um ato consciente. A autora coloca também que a hereditariedade do comportamento social é algo que gera uma cultura que é transmitida através das gerações. Estas transferências culturais talvez expliquem as atitudes educativas das pedagogias, tanto as extintas quanto as atuais e mesmo numa visão para futuros métodos. A criatividade ou seu potencial estão também nessa transmissão: “Não há, para o ser humano, um desenvolvimento biológico que possa ocorrer independente do cultural” (Ostrower, 1987, p. 11), ainda mais:

O comportamento de cada ser humano se molda pelos padrões culturais, históricos, do grupo em que ele, indivíduo, nasce e cresce. Ainda vinculado aos mesmos padrões coletivos, ele se desenvolverá enquanto



individualidade, com seu modo pessoal de agir, seus sonhos, suas aspirações e suas eventuais realizações.(OSTROWER, 1987, p. 11-12).

A sensibilidade – mecanismo articulador da criação – é inerente a constituição do homem. Ela é vista como uma porta de entrada das sensações. Mesmo vinculada ao inconsciente, uma parte dela chega ao consciente, de modo articulado, em forma de percepção. “A percepção é a elaboração mental das sensações” (Ostrower, 1987, p. 12).

O ser cultural é aquele movido por formas materiais e espirituais que fazem parte do seu grupo de convivência. Neste ponto, tomando por referência o fato de que a escola é um novo grupo formado por diferentes elementos de diversos grupos de convivência, nela um novo esquema cultural e outros formatos de comportamentos são desenvolvidos a partir da passagem do indivíduo por ela; seja o docente, seja o discente ou o funcionário. O potencial criador será valioso e de extrema utilidade dentro dessa formação cultural nesse novo grupo de convivência. O ser consciente, articulador das informações, dominador dos mecanismos, utilizador do amparo sensível, se utilizará intensamente do potencial criativo no reconhecimento e adaptação à nova estrutura cultural e social. Estes fatores reunidos constroem a orientação dos interesses, das necessidades e das formas de participação social.

Nessa integração que se dá de potencialidades individuais com possibilidades culturais, a *criatividade não seria então senão a própria sensibilidade*. O criativo do homem se daria ao nível do sensível. Acrescentamos ainda que, como fenômeno social, a sensibilidade se converteria em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo. No enfoque simultâneo do consciente, cultural e sensível, qualquer atividade em si poderia tornar-se um criar. — Isso, naturalmente, quando as circunstâncias de vida de um indivíduo permitem. Quando sua atividade *não* se lhe apresenta significativa, de um modo geral não se dá a estimulação da sensibilidade e o fazer do indivíduo dificilmente chegará a ser criativo. (OSTROWER, 1987, p. 17).

Ligar a criatividade, a sensibilidade e o potencial criador, para Ostrower (1987), é uma atitude de busca de desenvolvimento. Para o educador o exercício criativo diário requer o uso do elemento memória através do ‘recolhimento de experiências anteriores’ e ‘lembranças de resultados obtidos’ que se manifestam através da criatividade para “orientar possíveis ações solicitadas para o dia a dia”.

Uma mediação possível requer uma imersão do educador em sua própria cultura e uma visão aberta a cultura do outro. Há uma necessidade que o educador desenvolva aquilo que Anamélia Bueno Buoro (1996) chama de construção do olhar, para que a consciência guie a sensibilidade.

Pensar uma mediação cultural em arte educação para uma realidade interiorana é buscar no professor o principal mediador. Contudo antes de adentrarmos a mediação realizada faz-se necessário conhecermos tal realidade, assim, o pouco que pode realizar poderá ser redimensionado e valorado como ações que produziram um enorme impacto no contexto da arte educação no Território, em especial no Município de Irecê.

O contato com os professores do Território se deu durante a realização das Jornadas Pedagógicas durante o mês de fevereiro de 2012. Inicialmente trava-se apenas das oficinas de formação continuada, com 16 horas/aula. No entanto, as primeiras conversas com os professores cursistas já relatavam um cenário

preocupante para o ensino da Arte, o que culminou numa roda de conversa, bastante reveladora e útil. Não se tratando de um grupo focal especialmente convidado para esse fim, os registros foram feitos somente através de anotações num caderno de percurso, por este autor.

Foi notado que há um número expressivo de profissionais da educação atuando como Arte-Educadores. Situação permitida pela fragilidade da regulamentação da profissão, que desobriga, nas séries iniciais, a formação específica em Arte, levando os pedagogos e mesmo profissionais de outras áreas a atuarem como professor de Arte.

A listagem de conteúdos em Arte era apontada pelos professores cursistas, como sendo o principal entrave para a efetivação do ensino da área. Alegavam não conseguir visualizar os conteúdos, o que os leva a apoiarem-se em pequenas produções de fazer manual, pontuais, como sendo conteúdo de uma aula de Arte.

Os professores cursistas alegavam não obterem contato com a Arte em condição suficiente que lhes permitisse ter uma experiência. Mas é perceptível nesta fala do grupo que há um conceito de Arte ainda preso às convenções difundidas até o final do século XIX, de que o lugar da Arte e, conseqüentemente, da experiência em Arte, seja tão somente os já consagrados espaços de Arte: museus e grandes centros expositivos. E ainda mais quando considera que a Arte só está estabelecida nos grandes mestres da pintura europeia.

Para sanar esta lacuna conceitual foi apresentada aos cursistas, como uma possibilidade mediação, a Abordagem Triangular, desenvolvida por Barbosa (2005a). Mais evidente a partir da década de 1990, sua grande difusão pelas escolas em todo Brasil ocorre depois dos anos de 2000. A abordagem apresenta um procedimento de ensino baseado na leitura de imagens de Arte, sejam elas pinturas, escultura, uma peça de teatro ou um filme, é dividida em três etapas distintas, no entanto complementares: conhecer, fruir (apreciar) e fazer. Para Barbosa a junção desses três itens, de modo a compreender a produção em arte, são essenciais para a promoção da aprendizagem e da formação crítica do educando.

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. (BARBOSA, 2005a, p. 32).

Ao apresentar a abordagem triangular ao grupo, foi mencionado por alguns o conhecimento da existência de tal abordagem, mas não havia uma compreensão clara de como aplicá-la em sala de aula. As dúvidas expostas pelo grupo passavam pela inexistência de material de leitura disponível, mesmo em sendo relatados por alguns, que a busca do tema na internet lhes trouxe mais dúvidas do que esclarecimentos.

A partir desse relato do grupo, era perceptível que havia uma busca por maiores informações que contribuíssem para um melhor desenvolvimento das atividades em sala de aula. No entanto a leitura da informação de maneira assistemática e sem outros referenciais para complementar o entendimento, os fazia, mais uma vez, voltarem-se aos modelos de aula já existentes, disponíveis na internet. Mesmo se utilizando de um plano de aula que incluía o uso da abordagem triangular, essa era suprimida em sala de aula, fazendo apenas uma repetição da escrita contida no plano de aula.

Essa condição de ensino relatada é extremamente preocupante. Demonstra não haver compreensão suficiente de como utilizar materiais, sejam reproduções de obras ou um trabalho de arte original, e mesmo de como inserir esta obra no contexto da abordagem triangular.

No mesmo relato, os cursistas afirmaram, terem passado, anteriormente, por uma oficina de trabalho artístico, onde a orientação do trabalho em sala de aula envolvia o uso da Abordagem Triangular, contudo, ao final da oficina não se sentiam seguros o suficiente para realizar essa abordagem em sala de aula. Alegando entre outros motivos, o fato de o educando não se concentrar numa atividade teórica. Por conta desse último fato, escolhia-se primeiro o tipo de atividade prática a ser ofertada ao aluno e somente depois havia uma tentativa de encaixe de um tema como conteúdo de Arte.

A insegurança, sobretudo, nos temas em História da Arte revela-se como um efeito paralisante no trabalho desse professor. Os relatos indicaram a busca pela informação histórica, unicamente, na internet. O que é preocupante do ponto de vista da segurança dessa informação. Uma vez que sem domínio dessa torna-se passível de apropriar-se de informações errada, incompletas, adquiridas de uma fonte que pode não possuir respaldo artístico.

O estudo da História de Arte é a base fundamental da Abordagem Triangular, sem ela não se pode definir procedimentos de leitura da imagem, uma vez que não se conhece o tempo histórico da obra.

Os programas de formação continuada ofertados pelos municípios, tornaram-se uma via de acessível ao professor, que muitas vezes não dispõem de recursos suficientes para investir na própria formação, mesmo entendendo a importância de continuar o estudo e a pesquisa.

É necessário haver uma imersão na História de Arte, com a finalidade mesmo, de compreendê-la, uma vez que a arte, diferentemente de outras áreas, não apresenta um conteúdo tácito, imutável. Ele se constrói à medida que o professor o percebe como tema gerador de produção no grupo de educandos.

Frente a este exposto as ações de mediação propostas e realizadas no Território tiveram como principal objetivo fazer a imersão dos professores num ambiente de arte que lhes proporcionasse uma experiência plena. Assim, no final do ano de 2007 uma ação da Secretaria de Educação promoveu uma grande exposição de Instalações Artísticas realizadas pelos professores cursistas do Projeto Irecê.

Na exposição foram montadas cinco Instalações artísticas. A experiência de produzir e fruir a arte trouxe aos professores uma outra dimensão do ensino da área, do quanto matéria e memória trabalham juntas para concretização do objeto artístico e sobretudo como o público reage a presença da obra.

O memorial formativo dos professores cursistas foi o ponto de partida para a criação das obras, que num conjunto montado transformaram texto em objeto artístico, em ação performática e envolvimento com o público. Para a ação mediadora, os próprios autores das instalações guiavam o visitante em suas memórias, espaços, vivências e notava-se o quanto o visitante se sentia também parte do processo criativo ao ver-se representado pelos diversos elementos presentes nas cenas. Cada objeto instalado remetia o visitante também para a sua própria experiência vivencial, fosse a casa, uma sala de aula, um caminhar pela roça ou o fogão à lenha.

A memória/lembança era objeto de arte e ao mesmo tempo instrumento de ação da mediação. Apenas colocados como objetos não tivessem, talvez, a mesma força condutora das sensações, assim, a mediação cultural fortalece o contato com

o objeto/espaco de arte convertendo-o em um arranjo que vai além de apenas um conjunto cenográfico.

Outra importante ação mediadora realizada partiu da Escola Estadual Luiz Viana Filho no ano de 2006, a professora Pedrina Silva do Carmo promove um levantamento dos artistas visuais do Território de Irecê. Mobilizando as turmas de 6º a 9º Ano, os temas em artes visuais foram apresentados aos alunos e foram listados os artistas locais que residiam no Território e também aqueles que estavam fora do Estado, mas tiveram o início da sua trajetória no Território. Do levantamento realizado pela professora e alunos foram desenvolvidas várias pesquisas e entrevistas aos artistas e culminou numa grande exposição no pátio central da escola.

A ação da professora foi ao mesmo tempo educadora e mediadora, proporcionou aos alunos um conhecimento sobre artes visuais, permitiu-lhes conversar e trocar experiências artísticas e reviveu a existência do Grupo Nascerarte e a SEMARC ao reunir mais uma vez os artistas do período, contudo foi além, ao estabelecer a ponte mediadora entre aqueles artistas do período e outros novos que não haviam vivido a experiência do Grupo e das exposições dos anos de 1986-89.

As ações mediadoras realizadas não se limitaram a estas duas experiências, mas estas podem ser consideradas exitosas. É possível perceber uma mudança na prática educativa das escolas do Território no tratamento dos temas arte e cultura.

## **6 Conclusão**

A mediação cultural sempre esteve presente no universo da arte e da cultura, seja pela ponte que ela estabelece entre obra e público, seja pelo seu caráter educativo ou informativo. Seus processos podem se dar de maneira diversa e não há uma regra específica que determine a mediação, ela acontece desde uma conversa a um grande projeto social ou educativo.

O que se pode afirmar, seguramente, é que toda mediação acontece porque há um observador e um observado, há o público e há a obra e ainda que não ocorra uma interferência mediadora de um monitor, de um guia da obra, ainda assim, a mediação ocorrerá na medida em que o observador buscará informações na tentativa de elucidar para si o conteúdo da obra.

Contudo é importante ressaltar que em algumas ocasiões o mediador ou o provocador da mediação ganha uma dimensão tão importante quanto a obra apresentada. É o caso do Grupo Nascerarte aqui apresentado. A existência desse Grupo dá uma nova dinâmica ao processo de mediação cultural no contexto do Município de Irecê e deixa uma marca impossível de ser ignorada. Deixa traços de uma ação política jovem para a cultura no Município e preenche um espaço até então aberto na população, com arte e cultura.

A ação do Grupo evidencia uma produção em artes visuais, mais especificamente, em pintura com traços que são determinantes da cultura do homem do semiárido: a escassez de água, as casas em taipa, cabaças, entre outros. A figuração do rural explicitada nas obras mostra a vida do habitante do semiárido a ele próprio, retrato até então não percebido de dentro para fora, mas que passa a ser notado através da arte.

Neste contexto afirmamos que sem a intervenção mediadora do Grupo tal aproximação não aconteceria naquele contexto histórico onde o valor da cultura era desprezado pelo Poder Público Municipal. A preocupação com a arte e cultura é ainda limitada em certas zonas interioranas e muito se perde com isso. A ação pública de governos municipais frente a cultura no Município de Irecê limitava-se a

pequenas ações pontuais, sem uma dimensão maior que evoluísse dos eventos para uma política efetiva em cultura, o que provocou um prejuízo a educação acumulado por anos até que se surgissem as primeiras intervenções reais do Grupo Nascerarte.

Embora a força política do Grupo fosse elemento fortemente reconhecido, o presente trabalho se concentrou na ação mediadora em cultura, mas deixa aberta aqui a possibilidade de novas investigações em torno de uma atuação que foi curta, mas bastante intensa do referido Grupo. No contexto da mediação, a ação corajosa do Grupo em propor um grande evento público de mostra artística que envolvesse, música, teatro, artes visuais e o artesanato sem apoio financeiro do Poder Público nos mostra como é possível ser autônomo na ação cultural.

É a SENARC o ponto alto da existência do Grupo e ainda que brevemente realizada foi extremamente marcante, e sua extinção deixa uma lacuna na cultura do Município que não pode demorar em ser preenchida, com riscos a um engessamento da prática cultural, vista apenas como a montagem de grandes festas públicas.

A constatação da ação mediadora do Grupo Nascerarte se dá quando compreendemos que, para além da cultura, a educação também sofrerá, positivamente, o impacto dessa ação. Embora a chegada da arte à educação no Município se dê tardiamente, o impulso realizado pelo Grupo anos antes será um determinante para que os projetos em educação sejam pautados em arte e cultura. A instalação da UESSBA, da UNEB e do Projeto Irecê/FACED-UFBA trazem em seus projetos a arte e cultura do lugar como elementos necessários e formação educativa do cidadão, isso somado à semente plantada pelo Grupo Nascerarte faz brotar mais uma mediação, ainda que esta se dê anos depois.

Com isso, concluímos que a presença e ação do Grupo Nascerarte em Irecê-BA, durante os anos de 1986 a 1989 através da realização das Semanas de Arte e Cultura de Irecê (SEMARC), se deu de forma mediadora entre arte/cultura e público. Foi um importante expoente para a produção e difusão das artes no Território e definiu linhas para uma posterior Política Pública em Cultura para o Município de Irecê. Concluímos ainda que as artes visuais, destacando a pintura, tiveram um importante papel em todo esse contexto histórico, sendo um importante elemento não só de identidade, mas determinou para muitos o desejo de buscar formação e profissionalização em arte.

Constatamos, por fim, que há uma lacuna a ser preenchida no conjunto cultural do Município e que novas ações e políticas culturais precisam ser implementadas ou reforçadas e há uma clara necessidade de aproximar e envolver a população nesse projeto maior de cultura, com vistas a uma Política Pública em Cultura que valorize o artista, as práticas culturais do lugar e evidencie a necessidade de a arte e educação estarem atreladas a um projeto único.

Temos na mediação cultural um forte aliado para o desenvolvimento pleno do cidadão cultural, em arte, em educação e em cidadania. A ação difusora das artes promovida pelo Grupo Nascerarte é uma semente ainda em germinação.

## Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do nordeste e outras artes*. 2. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2001.

ARRUDA, Gilmar. *Cidades e sertões: entre a história e a memória*. Bauru-SP: EDUSC, 2000

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. **Mediação da informação e múltiplas linguagens**. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENACIB), 2008. São Paulo. Anais do Evento. São Paulo-SP: ANCIB, 2008. Disponível em: < <http://www.ancib.org.br/pages/anais-do-enancib.php>>. Acesso em 20 de jan. 2015.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. (Org.). **Arte-educação: leituras no subsolo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.

BURITY, Joanildo A. **Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo-SP: UNESP, 2005.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Olhar e memória. In: NOVAES, Adauto. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 95 a 124.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte-MG: UFMG, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste. (org.). **Pensar juntos a mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos**. São Paulo-SP: Terracota, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 18 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

RUBEM, Jackson. **Irecê: causos e lendas**. Irecê-BA: PrintFox, 2001.

### **Currículo**

Elisio José da Silva Filho, é Licenciado em Desenho e Plástica pela Escola de Belas Artes da UFBA, é professor de Arte do Instituto Federal Baiano – Campus Governador Mangabeira. Consultor em Arte Educação, pesquisador dos: Grupo de Estudos em Meio Ambiente e Sociedades (GEMAS) e Grupo de Estudos em Arte, Cultura e Educação (GEACE).



**GT:** Artes Visuais. **Eixo Temático:** Políticas Públicas nas Artes Visuais: formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais.

### **INQUIETAÇÕES DE UM PROFESSOR DE ARTE: A DIVERSIDADE ETNICORRACIAL NO ENSINO DE ARTE**

Bruno Marcelo de Souza Costa (Seed-Amapá-Brasil)

#### **RESUMO:**

Este artigo apresenta parte das reflexões geradas a partir dos resultados de uma pesquisa desenvolvida no programa de pós graduação em Arte da UFPA, o texto foi escrito a partir da narrativa de 12 professores de Arte da rede pública da cidade de Macapá, a pesquisa teve como principal objeto de pesquisa os saberes e fazeres afroamapaenses ressignificados na vida pessoal e profissional desses professores. A metodologia utilizada na pesquisa foi a história oral temática. Nesse artigo apresenta-se a parte final da reflexão proposta na pesquisa, trata-se das inquietações emergidas a partir do que se coletou nas narrativas e da experiência docente do pesquisador, dessa forma o texto faz uma discussão sobre o ensino de arte com o link para a diversidade etnicorracial.

**Palavras-Chave:** Ensino de arte; Diversidade Etnicorracial; Interculturalidade.

#### **CONCERNS AN ART TEACHER: THE ETNICORRACIL DIVERSITY IN ART EDUCATION**

#### **ABSTRACT:**

This article presents some of the reflections generated from the results of a research developed in the post graduate program in the UFPA Art, the text was written from the account of 12 public art teachers in the city of Macapa, the research was main object of research the knowledge and practices afroamapaenses reinterpreted in personal and professional life of teachers. The methodology used in the research was the thematic oral history. In this paper we present the final part of the reflection proposed in this research, these are the concerns emerged from what was collected in the narratives of teaching experience of the researcher, so the text is a discussion of teaching art with the link for etnicorracial diversity.

**Key words:** Art Education; Diversity Etnicorracial; Interculturalism.

## 1 Situando a Discussão

Apresenta-se nesse artigo a parte final de minha dissertação de mestrado defendida no PPGArtes/ICA/UFPA, nesse texto exponho minhas inquietações geradas a partir do resultado da pesquisa. A pesquisa teve como sujeitos de pesquisa 12 professores de Arte da rede pública de ensino da cidade de Macapá e como objeto de estudo os saberes e fazeres afroamapaenses ressignificados em seus contextos de vida pessoal e profissional

Na pesquisa procurei investigar a que grupos sociais e culturais esses professores pertencem e/ou se autoidentificam; como se relacionam com a cultura afroamapaense ali recriada; que práticas culturais e artísticas afro-brasileiras compartilham em seu território social e que aproximações existem entre a cultura afroamapaense e o currículo de Arte trabalhado por esses professores.

Além disso, pude constatar que após a promulgação da Lei nº 10.639/03 e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais, a disciplina de Arte ganhou força, tornando-se um componente curricular importante para contribuir no combate à discriminação racial. Destarte, pensando nas histórias e saberes africanos que chegaram e se recriaram no Brasil e na Amazônia e no modo como foram ou não trabalhados no ensino de Arte, decidi investigar essas relações e seus desdobramentos por meio de memórias de professores de Arte da rede pública de ensino da cidade de Macapá/AP.

Minha aposta era que se a escola negligencia esses saberes e fazeres de tradição africana, é possível que sua presença se manifeste nas histórias de vida das pessoas, em especial do povo macapaense, que tem em sua história oficial e não-oficial influências africanas que, de maneira vigiada e subalternizada, resiste e se faz presente. Dessa forma, pelo modo como historicamente as culturas negras foram representadas, tais professores vivem esses saberes muitas vezes sem percebê-los.

A dissertação foi dividida em duas partes, na Parte II intitulada “Saberes e Fazeres Afroamapaenses na Voz dos Professores de Arte” são apresentados os saberes e fazeres afroamapaenses encontrados nas narrativas dos sujeitos de pesquisa, explorando questões de identidade que emergiram na fala dos professores de Arte, como: o Marabaixo, religiosidades, festejos, vocabulários e comidas afroamapaenses.

Por último, a partir dos dados empíricos obtidos na pesquisa e a legislação



educacional vigente dissertei sobre as minhas inquietações como professor de Arte, emergindo uma sessão sobre a diversidade etnicorracial e o ensino de Arte, nessa parte de minha dissertação tentei propor não um caminho metodológico de ensino e sim uma reflexão sobre de que forma podemos inserir esses saberes e fazeres afroamapaenses materiais/imateriais na vida pessoal e profissional desses docentes de Arte, fazendo com que a prática docente se volte para a diversidade etnicorracial. E é essa última parte que apresento na escrita desse artigo.

## **2 O Ensino de Arte e a Questão Racial**

Encaro as mudanças no ensino de Arte, apesar de ainda incipientes, como mudanças positivas, a busca pela qualificação tem ganhado força, fazendo com que haja uma preocupação maior sobre o que de fato pode-se aprender com o ensino de Arte e de que forma a disciplina pode contribuir para com o desenvolvimento cognitivo e ampliação do repertório estético-cultural do aluno.

A Arte, na contemporaneidade, está imersa em dúvidas muito mais do que em certezas, ela desafia e hipotetiza em vez de confirmar teses. Por essa razão, o ensino de Arte tem buscado despertar o desenvolvimento de um olhar crítico nos alunos, através das produções artísticas da humanidade e também por meio de olhares e saberes do cotidiano. Muitos professores têm se utilizado a cultura visual<sup>1</sup> como principal abordagem de ensino para solidificar suas ações.

Atualmente, observo que o ensino de Arte tem conteúdos próprios como todas as outras disciplinas ou áreas de conhecimento, e que as atividades práticas, ao longo do processo ensino-aprendizagem, nada mais são do que recursos metodológicos e facilitadores da absorção dos conhecimentos socializados (BRASIL, 1997b, p. 51). Essa nova circunstância começa a criar inquietações, pois desafia a competência do novo educador para o ensino de Arte e questiona o seu processo de formação nos cursos de licenciatura que ainda não se atualizaram.

Ana Mae (2008) organiza uma série de textos e enfatiza mudanças e inquietações,

---

<sup>1</sup> O campo da cultura visual é apresentado como fermentado pela história da arte, sociologia, filosofia, antropologia, arte-educação, estudos culturais, estudos feministas, pós-estruturalistas e pós-colonialistas, e que busca e realiza mudanças nas maneiras como compreendemos os fenômenos visuais, especialmente nos fazendo pensar sobre os usos que damos às imagens e artefatos. Fazendo-nos pensar também sobre os impactos que imagens e artefatos promovem nos modos como concebemos, agimos e sentimos no mundo (MARTINS & TOURINHO, 2011, p. 07).

destacando, a partir de textos de Ivone Richter e Ana Amália Barbosa, o ensino de Arte voltado para a questão da interculturalidade e da interdisciplinaridade. Na visão de Richter (2008, p. 85), o enfoque à interdisciplinaridade

tem estado sujeito a diferentes denominações, especialmente a partir de prefixos utilizados. Assim, o prefixo “multi”, no termo “multidisciplinar”, estaria indicando a existência de um trabalho entre muitas disciplinas, sem que estas percam suas características ou suas fronteiras. Já o prefixo “inter” vai indicar a inter-relação entre duas ou mais disciplinas, sem que nenhuma se sobressai sobre as outras, mas que se estabeleça uma relação de reciprocidade e colaboração, com o desaparecimento de fronteiras entre as áreas do conhecimento.

Esse “inter” tem sido já há algum tempo, erroneamente interpretado pela maioria dos professores. Grande parte acredita estar trabalhando a interdisciplinaridade quando realiza projetos que abordam temas e/ou conteúdos de várias disciplinas, mas o que a autora propõe é um desaparecimento das fronteiras, onde o conteúdo não seja fragmentado e dividido por temas afins.

Sobre interculturalidade a autora comenta que durante muito tempo o termo que se vinha utilizando era multiculturalidade, termo já consagrado na literatura da educação, pois é dessa forma que a questão da diversidade vem sendo estudada e problematizada há muito tempo. Atualmente, utiliza-se o termo “interculturalidade”, que implica em uma inter-relação de reciprocidade entre culturas. Esse termo seria, portanto, o mais adequado para uma aprendizagem em Arte que se propõe a estabelecer a interrelação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais. No entanto, convivemos hoje com todas essas denominações como sinônimos.

Acredito que o ensino de Arte volta-se para essas perspectivas, tendo em vista principalmente por conta da luta pelo reconhecimento de minorias políticas que clamam por sua representatividade educativa nos espaços escolares, por isso entendo que um currículo de Arte precisa ser capaz de dialogar e estabelecer uma interrelação entre as culturas seja o caminho mais adequado. Dessa forma, os silenciamentos políticos e culturais não acontecem e não se criam novas hegemonias ou paradigmas culturais, apenas tenta-se estabelecer uma “certa” relação e uma alternância do poder.

No que se refere a novas metodologias, emergem a cultura visual e a estética do cotidiano, ambas desconstruem o discurso pedagógico tradicional, evidenciando o valor não só dos objetos artísticos, legitimados como Arte, como também novas interpretações

de imagens do nosso cotidiano. Igualmente criticam também o olhar que é desenvolvido na escola. Segundo essas metodologias, esse olhar artístico por ser do século XV, dificulta enxergar novas interpretações da Arte que nos cercam contemporaneamente.

Como se vê o ensino de Arte passa por muitas transformações, gerando em nós, professores do referido campo de saber, várias inquietações que encaro como positivas e necessárias na busca de um ensino de Arte contemporâneo e reflexivo, cujas portas devem se abrir para a discussão e para o aprimoramento de novas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, é conveniente mencionar o tema que me debruço nesta dissertação, pois ele busca uma reflexão sobre um ensino de Arte que valorize diferenças e diversidades de ser, viver e fazer, usando como fator motivador a formação do professor dessa área de conhecimento. Na pesquisa me propus a fazer uma análise sobre os saberes e fazeres africanos ressignificados em Macapá por meio dos professores de Arte e de que forma isso está presente ou não em suas histórias de vida pessoal e profissional e, conseqüentemente, no ensino de Arte.

Diante dos saberes e fazeres afroamapaenses que discuti durante toda a Parte II da dissertação, dos dispositivos legais, em especial a Lei 10.639/03, e da ausência desses saberes na formação docente (discutidos na Parte I) é impossível não me inquietar e refletir sobre possíveis caminhos na busca da consolidação de uma educação que não discrimina e que de fato leve em consideração nossas heranças culturais. Dessa forma penso ser bastante oportuno levantar a questão do multiculturalismo e interculturalismo nas aulas de Arte, vamos a essa questão.

O ensino de Arte precisa estar pautado nessa diversidade étnico-cultural brasileira, dando ênfase também a questão local. Nesse caso específico deve levar em consideração como matéria prima para as aulas esses saberes afroamapaenses emergidos e presentes na vida dos professores e macapaenses de maneira geral. A área de Arte é vasta podendo o professor utilizar todas essas vivências pessoais no campo profissional, penso que o docente envolvido ou não com esses saberes afroamapaenses deve buscar contemplar essas questões em seu currículo, sempre na perspectiva do diálogo e do que preconiza o interculturalismo no campo da educação.

A educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses

grupos. Em síntese a educação intercultural propõe:

Uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa (...) pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores(as) (FLEURI, 2000, p. 78).

Evidenciando as Artes Visuais, formação acadêmica de todos os entrevistados e da maioria dos docentes que atuam na disciplina de Arte no estado do Amapá, é interessante observarmos alguns exemplos para nos dar suporte pedagógico. Nesse meu caminho de pesquisa, debrucei-me em várias leituras na tentativa de materializar essas discussões no fazer pedagógico na sala de aula, acredito que precisamos mostrar e/ou propor caminhos, mas reitero que são apenas caminhos, até porque minha pesquisa se deu basicamente no campo da reflexão empírica por meio das narrativas dos professores, não realizando, portanto, uma pesquisa ação que me apoiasse para afirmar procedimentos metodológicos de aula, no entanto minha experiência e leituras sobre o assunto me credenciam para fazer tais sugestões.

As “máscaras africanas” são as expressões mais comuns quando encontramos temas africanos sendo trabalhados nas aulas de artes visuais, muitas vezes sem problematizá-las. As máscaras são as expressões mais conhecidas da África e quase sempre logram grande envolvimento dos alunos, quando trabalhadas em sala de aula. Entretanto, esse pode ser um bom elemento para começarmos um trabalho que favoreça realmente um conhecimento da África, no momento em que essa produção pode demonstrar a riqueza estética que existe no continente. Através dessa riqueza, por exemplo, se podem demonstrar diferenças na produção artística, na organização sócio-política e nas filosofias dos diversos povos, pois cada um deles desenvolveu formas

bastante específicas.

Lendo o livro *Superando o Racismo na Escola*, do professor Kabengele Munanga (2000), encontrei propostas de atividades que acredito serem pertinentes nessa discussão. As Artes Visuais africanas há muito tempo ficaram/ficam na periferia da historiografia da Arte, isso quando são consideradas Arte. Portanto, para modificar essa situação o docente de Arte deve refletir sobre a relativização do “belo”, tendo em vista que a maioria de nós possui uma concepção cristalizada ocidental do que é “bonito” e “feio” e, por conseguinte, acabamos desqualificando a produção artística visual africana.

Penso que o professor deve se utilizar de todas as linguagens visuais artísticas para desconstruir estereótipos, a saber: pesquisar como os negros aparecem retratados na publicidade, cinema e na televisão (dessa forma o docente estaria trabalhando a estética negra mediática e fazendo refletir sobre sua representação no mundo da imagem); produzir pinturas corporais levando em consideração sua função na África, analisar e produzir a partir da estética visual afroamapaense (indumentárias do Marabaixo<sup>2</sup> e das religiões de matriz africana praticadas em Macapá); produção de artefatos visuais com o objetivo de desconstruir a ideia de obra de Arte apenas com a função de contemplação, tendo em vista que na Arte africana os objetos visuais são também utilitários e sagrados; além de procurar contemplar toda a produção estética visual dos artistas afroamapaenses.

A vida e a obra de artistas podem ser uma boa “porta de entrada” para se trabalhar com a cultura e arte afro-brasileira, pois possibilitam colocar em diálogo as expressões afroamapaenses e transnacionais. As obras podem ser entendidas como espaços íntimos de criação do artista por meio dos quais ele se relaciona com o mundo social que o circunda, ou seja, o espaço onde convivem e confrontam: individualidade, máscara social e recursos poéticos e retóricos. Buscar artistas próximos do contexto dos alunos pode demonstrar especificidades locais e colocá-lo em diálogo com outros artistas; demonstrará o corolário universal que a questão racial impõe sob a égide da diáspora, da matriz cultural africana e da discriminação. Esses problemas serão percebidos através do olhar de cada artista.

Ainda sobre possíveis atividades que aprimorem ou que pelo menos desconfigurem as ideias racistas presentes no espaço escolar, as pesquisadoras Ana Paula Ribeiro e

---

<sup>2</sup> Dança/ritual de cunho profano e religioso praticado em bairros tradicionais da cidade de Macapá. De origem africana é praticado/dançado conforme um calendário específico ligado as comemorações da igreja católica. Seus movimentos corporais são simples e se remetem ao tempo que os negros dançavam com os pés algemados. (Grifo Nosso)

Maria Alice Gonçalves (2012) propõe uma atividade a respeito da mitologia dos orixás. Nessa temática emerge a estética dos orixás, rica em detalhes e significados. A ideia é trabalhar através a produção de um vídeo (arte visual) a história e as lendas dos orixás de uma maneira lúdica e didática. O vídeo seria produzido pelos próprios alunos, após uma explicação sobre as características de cada orixá.

É pertinente ratificar a potencialidade de se trabalhar no ensino de Artes Visuais todos os saberes e fazeres afroamapaenses encontrados nas narrativas dos docentes entrevistados, a partir dessas sugestões o professor pode e deve redimensionar e adequar suas abordagens de ensino e atividades com objetivo de contemplar as “afroamapaensises”.

Enfim, acredito na potencialidade da criatividade do docente, a vitimização não cabe mais, por isso precisamos disseminar a ideia de pro-atividade na educação, não descartando claro, a cobrança por políticas públicas e recursos que permitam um maior alcance de nossas ações pedagógicas. Também reforço o pensamento de que essas atividades e muitas outras que podem ser pensadas precisam ser trabalhadas de maneira dialógica e interrelacionadas com os outros códigos culturais presentes no espaço escolar.

Não posso deixar de refletir sobre a formação docente, parte primordial para que isso tudo aconteça. Noto uma pequena mudança, mas ainda incipiente, precisamos rever as “grades” curriculares, que na verdade nos “aprimonam”, não permitindo que fluam outros olhares e outras práticas. A universidade, em especial o curso de Licenciatura plena em Artes Visuais, que nos interessa aqui nesse momento, precisa urgentemente criar maneiras de não cristalizar uma Arte “de fora” que não é “nossa”, precisa de apoio teórico para dar conta desses conflitos e presenças tão fortes da cultura negra.

Para tanto, acredito que a primeira saída é a discussão sempre presente na graduação dos professores, se não há uma disciplina que aborde a arte afro-brasileira, por exemplo, penso que pelo menos deve-se incluir de forma mais consistente essas discussões nas outras disciplinas do curso. Essa proposta não é nenhuma novidade, explico. Já existem inúmeros trabalhos e pesquisas que apontam para esse diagnóstico, por isso não chego nessa constatação sozinho, no entanto, não vejo outra saída para um “bom” começo para desconstruir e criar novas concepções para o ensino de arte voltado também para as nossas africanidades.

O que também me inquieta bastante é notar que os saberes e fazeres

afroamapaenses estão ali presentes e visíveis na vida desses professores de Arte, mas, ainda assim, a maioria não realiza uma reflexão sobre isso no seu fazer docente, muitos até desconhecem a Lei 10.639/03, comprovada em duas das narrativas coletadas, impossibilitando que os alunos percebam essa cultura como também sua. Durante toda a minha vida profissional, procurei trazer essa cultura afroamapaense à tona, pois percebia sua (in)visibilidade no cotidiano dos meus alunos, nem sempre conseguia, pois as barreiras institucionais são evidentes e ainda há uma resistência por parte da maioria dos agentes escolares.

Inquieta saber, por exemplo, que os alunos ainda rejeitam de forma preponderante as religiões de matriz africana. Esse dado me faz pensar sobre como o ensino de Arte poderia trabalhar essas questões para quebrar com esses paradigmas institucionalizados. Nas narrativas coletadas, deparei-me com apenas duas professoras que citaram e assumiram ter participado de algum culto religioso de matriz africana. Percebi nesses depoimentos a vergonha e o “ocultamento” de algumas questões, as quais me levam a pensar que esses docentes não utilizam de seus saberes religiosos para dar conta da parte estética e artística que envolvem a identidade afro-brasileira e/ou afroamapaense em suas aulas.

Como já proposto acima, é necessário um diálogo entre as religiões, parece-me que essa questão é a mais complexa, o preconceito para com as religiões de matriz africana está impregnado nos lares e, conseqüentemente, no discurso reproduzido pelos alunos. Dessa forma, para o ensino de Arte cabe amenizar ou explorar esteticamente, corporalmente e musicalmente os elementos dessas religiões, a fim de esclarecimentos e conhecimento sobre as mesmas.

A partir das narrativas, de minha experiência, leituras e reflexões sobre a temática em questão, percebo ainda um árduo caminho a ser percorrido no campo educacional, da qual faço parte. No entanto, a cultura afroamapaense está ali, latente, visível, e operante. Está como matéria prima a ser utilizada não como algo folclórico e exótico e sim como algo que está entranhado e vivo no território e repertório macapaense.

### **3 Considerações Finais da Pesquisa**

Indagações. Reflexões. (Re)Descoberta. Aprendizado. Lugar. Pertencimento. Dificuldades. Prazer. Saudades. Distanciamento. Militância. Margem. Mudanças.

Identidade. Professor. Diversidade. Educação. Dor. Satisfação. Arte. E novamente, Indagações.

Antes de apresentar entendimentos do que esse trabalho conseguiu produzir ou deixou de realizar é oportuno lembrar quantos sentimentos se passaram no decorrer desse processo de escrita acadêmica! Chego ao fim desse trabalho, tendo a certeza de que pesquisar é sempre necessário e que por mais que se esmiúcem detalhes, as indagações vão sempre nos levar a novas indagações não existindo uma “verdade” absoluta e sim caminhos, possibilidades, versões interpretativas das experiências humanas deitadas em tempo e espaço determinados. Cada palavra escrita acima foi sentida na pele e na alma, me fazendo (re)descobrir identidades outras, desvendei minha identidade afroamapaense. Na verdade, ela sempre esteve ali por ora adormecida e por outras feroz e pronta para ter visibilidade, o que fiz foi apenas dar à luz e colocá-la para fora, deixando revelar meu cotidiano, meu modo de ser e de viver. Apesar de não me considerar um militante ativo do movimento negro amapaense, entendo que não preciso ser um militante ativo para enxergar em mim os fazeres e saberes afroamapaenses citados neste trabalho pelos professores de Arte.

Também não me considero somente um professor apenas, trafego fazendo-me um professor-pesquisador. Hoje quero sempre indagar e questionar os processos educativos que me cercam no âmbito profissional, não quero mais somente reproduzir pensamentos, quero criar novos pensamentos e a partir deles rever a prática docente.

Nesse momento gostaria de encerrar a pesquisa dizendo e apontando o que frutificou e o que necessita de um estudo mais profundo, as brechas e lacunas deixadas, e que pontos me foram mais caros durante o processo de pesquisa que se “finda” na escrita desse texto. A pesquisa iniciou-se com o objetivo de investigar a aplicabilidade da Lei 10.639/03 no ensino de Arte, no entanto, durante o trajeto de pesquisa se alterou para uma perspectiva de se estudar os saberes e fazeres afroamapaenses na vida dos professores de Arte. Com essa ideia, então, articulei através da história de vida temática os desdobramentos trazidos pela problemática principal.

Dessa forma, chego a minha primeira “conclusão”, dizendo que os saberes e fazeres afroamapaenses só foram o pretexto para se estudar o tema proposto, pois é fato que eles sempre estiveram presentes e latentes na história de vida dos macapaenses, em especial nos professores de Arte entrevistados, o que nos falta é (re)contar essa história, onde os



negros possam aparecer não só como contribuidores do legado cultural amapaense, mas que eles sejam de fato parte da história, não complemento. A história oficial precisa apresentar essas histórias e/ou esses saberes afroamapaenses contadas por outros sujeitos que não sejam os colonizadores do pensamento. A humildade de pesquisador, característica, muitas vezes, esquecida, forçam afirmar que não cheguei a uma nova constatação, no que se refere à presença desses saberes na vida de meus narradores. Isso não me descredencia e nem me desqualifica, muito pelo contrário, envaidece-me, pois sei que um dos caminhos para quebrar os paradigmas de uma sociedade preconceituosa e discriminatória é dar notoriedade no âmbito acadêmico a essas vozes e corpos negros que quase sempre permanecem à margem politicamente da sociedade.

Durante a pesquisa me deparei com um emaranhado de identidades, por isso me questioneei várias vezes sobre essa “identidade afroamapaense”, mas reafirmo essa condição mais política do que cultural. Não descartei em nenhum momento as imbricações-crioulizações-hibridizações, sempre fui ciente dessas misturas e da perspectiva do não-essencialismo cultural. No entanto, também me surpreendi com frases e “jeitos de ser negro”, entendi que apesar dessas fronteiras borradas, existia um jeito negro, que se resignificava a todo momento no território macapaense, essas resignificações culturais negras me fizeram adotar o “afroamapaense”. De certo, existem brechas e lacunas que minha pesquisa deixará, mas posso afirmar que as afroamapaenses estão presentes nos modos de vida dos macapaenses, impregnadas e reproduzindo-se na voz dos professores de Arte, seja através das religiosidades, dos festejos, da comida, nos trejeitos, enfim nos modos de ser e viver de um povo.

Minha tarefa passa então a levantar proposições abertas pelos caminhos da pesquisa, vejamos então: o Marabaixo, um dos saberes afroamapaenses mais citados pelos meus entrevistados, ainda é muito discriminado e mal interpretado, apesar dos esforços para legitimá-lo como “carro chefe” da cultura amapaense, é notório que a maioria não se identifica com a manifestação, atitudes preconceituosas são percebidas a todo o momento pelos professores entrevistados, principalmente na escola que é o lugar que mais nos interessa. No entanto, as narrativas dos docentes são animadoras, pois percebi a fala sempre presente no sentido de valorizar e respeitar o Marabaixo, o que falta na minha concepção é um maior conhecimento da manifestação em si e de estratégias pedagógicas capazes de desconstruir os preconceitos que foram criados em torno do Marabaixo. No que

tange ao ensino de Arte, a gama de atividades que possam servir para esse fim é grande, basta o docente pesquisar e usar sua criatividade. Sugeri no último tópico desta dissertação, alguns exemplos, a parte estética do Marabaixo deve ser trabalhada nesse sentido.

Outra sentença bem pertinente é a análise que um de meus narradores faz, ele diz que nenhum aluno ouve ou reproduz os ladrões de Marabaixo em seus celulares, esse dado instiga e leva para uma nova pesquisa de uma riqueza ímpar, a relação tecnologia, cultura afroamapaense e identificação musical, penso ser uma tarefa perturbadora e instigante estudar essa relação no ambiente escolar, mas antevendo dizer, diante de minha experiência pedagógica que realmente os alunos não reproduzem esses “ladrões” em seus celulares, alguns motivos podemos elencar mesmo que levemente, mas ainda assim faço um contraponto, por que então eles reproduzem algo que está fora de seus contextos de vida, por que reproduzem em seus celulares músicas as quais não entendem o que elas dizem? E o principal o que podemos fazer como professores de arte? Temos que fazer algo? Ou apenas acompanhá-los e tentar extrair o que ali tem de “bom”?

Ao colher essas narrativas percebi o quanto esses saberes afroamapaenses estão misturados com a história de vida profissional de cada professor, claro que em níveis diferentes. Não consegui separar a história de vida fora da escola da história de vida dentro da escola, elas se misturam, os professores vivem trabalhando e trabalham vivendo. Dessa forma, os temas que tratei na pesquisa estavam todos ali, apesar de em muitos casos adormecidos e invisibilizados. Observemos o caso das religiões, não perguntei nada sobre cultos afros, apenas perguntei sobre atividades religiosas, de pronto, constatei o “catolicismo de preto” e a prática, mesmo que de maneira superficial da umbanda e do candomblé. O mais instigante é que mesmo diante do conhecimento da Lei 10.639/03, os professores omitem esses conhecimentos dos alunos. A pesquisa não trilhou pela pesquisa ação e nem vivi momentos com os alunos, mas pude notar na fala dos docentes suas dúvidas e reticências quanto a essa temática.

Sem dúvida a questão religiosa é a mais complexa dentro do ambiente escolar. Todos os professores de Arte que tive contato repetem o mesmo diagnóstico de dificuldade, em contra ponto a isso, pergunto como a apreciação estética visual trabalhada no ensino de Arte pode colaborar com essas discriminações e resistências? Deixo aqui mais uma lacuna, no sentido de em outro momento de vida retomá-la.

As “afroamapaenses” não paravam de aparecer nas minhas narrativas, precisei fazer recortes para não me enveredar em outras encruzilhadas de pesquisa. O trabalho esforçou-se para mostrar essas “afroamapaenses” na vida profissional-pessoal dos professores de Arte, nesse momento emergem os vocabulários, as comidas, os festejos, que são atividades representativas e simbólicas para se estudar uma cultura. Diante desse quadro, confesso que para mim meu texto só passou a ter sentido quando esses saberes foram associados ao ensino de Arte, pois assim, conseguiria uma reflexão maior na prática do docente de Arte. Deixo, portanto, mais uma fissura para ser cicatrizada e/ou mais aberta, tendo em vista que a pesquisa não tratou com profundidade de prática docente, mas não me falta vontade e determinação para tal empreitada.

Voltemos para os vocabulários, as comidas e os festejos afroamapaenses, é instigador perceber esses elementos africanos-negros na cultura e na vida dos professores de Arte, pois é neles que se constroem histórias e jeitos de ser, é na fala que o professor se expressa e influencia seu aluno, é o conhecimento dos festejos que irá fazer com que esse professor enalteça ou não a cultura afroamapaense.

Chego a um constato recorrente de que a formação docente é algo primordial para se estabelecer uma educação antirracista, sem práticas e conteúdos discriminatórios para com a população negra, em particular em Macapá, os docentes afirmaram não ter recebido nenhuma orientação a esse respeito e de que apesar das “afroamapaenses” se fazerem presentes em suas vidas, elas se tornam, muitas vezes, invisíveis em suas atividades profissionais. A formação do docente em Arte em Macapá-AP ainda é resultado de uma educação eurocêntrica e branca que leva em consideração cânones estéticos e culturais brancos, subalternizando os códigos estéticos negros.

É preciso olhar com mais atenção ao currículo, esse deve ser elaborado pensando em uma sociedade multicultural e com uma perspectiva intercultural, me atrevi durante o meu texto a fazer algumas proposições de atividade em artes visuais que pudessem de alguma forma desenvolver ou tornar conhecida a cultura e estética visual negra na escola. Para isso penso que esses saberes e fazeres afroamapaenses podem/devem ser inseridos no currículo escolar não só como tema transversal e sim com conteúdo da disciplina de Arte.

É papel da escola inculcar ideias de que fazemos parte de uma sociedade pluriétnica. Por isso, cabe a ela contar a história e a cultura da nação descrevendo o povo, definindo

quem são os brasileiros. Estamos falando de um país pluriétnico e pluricultural, onde todos são considerados cidadãos. Sendo assim, uma nova história há que ser contada agora com a participação de grupos étnicos considerados marginalizados e/ou excluídos. Nesse sentido, é possível falar de uma cultura afro-brasileira e/ou afroamapaense e das demais culturas existentes no país. Nas diferentes regiões do país existem festas populares, manifestações culturais, que guardam a matriz africana e que podem ser exploradas nos currículos escolares. Caberá aos educadores identificá-las, analisá-las e aplicá-las à realidade do seu alunado. É tarefa dos professores envolvidos com a implementação da Lei 10.639/03 trazer essas manifestações para dentro da escola.

Meu percurso não chega ao fim, faço apenas uma parada para que outros se juntem a mim. Nessa pesquisa percorri alguns caminhos, durante o percurso fui tomado por indagações e constatações. A profusão de sentimentos vividos durante a pesquisa, em meio ao diálogo com os meus sujeitos de pesquisa e comigo mesmo, às análises das narrativas e à escritura do texto dissertativo, foi intensa. Encantei-me! Como em qualquer encantamento vivi momentos de ansiedade, de tristeza, de êxtase. Entre felicidades e lágrimas fui a cada entrevista, a cada página escrita, entrelaçando-me a temática e (re)construindo relações afetivas, de respeito e de identidade. Cada constatação e/ou dúvida que cheguei só me fizeram ratificar minha luta e vontade de enaltecer a cultura afroamapaense nas escolas por onde os meus caminhos forem percorridos.

## REFERENCIAS

BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei nº10639, de 09 de janeiro de 2003**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicas raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC-SECAD/SEPPIR/INEP, 2005.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais. arte/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FLEURI, Reinaldo Matias. (org.) **Educação intercultural mediações necessárias**. Dp&A, 2003.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da

Educação, 2000.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

### **Bruno Marcelo de Souza Costa**

Licenciado em Educação Artística, Especialista em Arte Educação, Especialista em História das Culturas Afro-brasileira e Indígena e Mestre em Arte pelo ICA/UFPA. Atualmente é professor efetivo das redes estadual e municipal de ensino do Estado do Amapá.



GT: Artes visuais

Eixo Temático: Cultura visual e ensino/aprendizagem em artes visuais.

## O DESAFIO DE ENSINAR ARTE: CULTURA VISUAL E NOVOS OLHARES PARA O TRABALHO DOCENTE

Benedicta Filomena Almeida Vieira Silva  
(Escola de Ensino Fundamental Santo Antônio, RS, Brasil)

### RESUMO:

*Este artigo pretende abordar alguns aspectos do ensino da arte visual para crianças e adolescentes passando pela proposta triangular, apresentada por Ana Mae Barbosa (2005), que trata da postura do professor enquanto o agente que cuidará de imbricar o fazer artístico, a fruição e o conhecimento das artes; com as teorias de Fernando Hernandez (2000) que trata da necessidade de aprender a ler imagens e interpretá-las para dar sentido ao mundo em que vivemos. Considerando ser uma investigação acerca do ensino das Artes Visuais na escola, explicito como alicerce de sua justificativa alguns itens que vêm sendo debatidos desde a sua implementação nos currículos escolares: seus objetivos, suas propostas de pesquisa com vistas na construção de saberes, a instrumentar os alunos, no que concerne à linguagem visual para alargar a compreensão da sociedade em que vivem. Também estão apresentados dois trabalhos de alunos que foram produzidos sob a abordagem triangular dialogada com a cultura visual. Como aspecto de conclusão, o artigo aponta para a necessidade da compreensão do ensino da arte através da construção de uma cultura de trabalho docente que se aprende, se aperfeiçoa, se capacita, se produz e que, portanto, merece ser tratado como um trabalho necessário, respeitável e passível de melhores condições para seu exercício.*

**Palavras-chave:** Cultura; Ensino da arte; Docência

### THE CHALLENGE OF TEACHING ART: VISUAL CULTURE AND NEW EYES FOR TEACHING

### ABSTRACT:

*This article aims to address some aspects of visual art education for children and adolescents going through the triangular proposal. It was submitted by Ana Mae Barbosa (1998) which approach teacher attitudes as the agent who will be responsible for imbricate artistic production, fruition and knowledge in the arts; with the theories of Fernando Hernandez witch analyses the*

*need to learn to read images and interpret them to make sense of the world where we live. Considering that an investigation in Visual Arts education at the explicit school as the foundation of his arguments, some items that have been debated since its implementation in the school curricula: its objectives, its research proposals focus on knowledge building, the instrumentalization of students, which regards the visual language to broaden the understanding of the society where they live. This article also presented two artistic works of students that were produced based on the triangular proposal linked with visual culture. To conclude, the article aim at the need for understanding of art education through the construction of a teaching culture which the student learns, perfects, improves and. Therefore, it deserves to be treated as a necessary and respectable job and it demands better conditions for its practice.*

**Keywords:** Culture; Art education; Teaching

## 1 Introdução

O ensino da arte, na escola, vem sofrendo algumas mudanças no que diz respeito às abordagens docentes. Algumas das principais e significativas discussões sobre este tema foram apresentadas por Fernando Hernández e Ana Mae Barbosa.

Hernández (2000) defende a visão de que para a compreensão crítica da cultura visual, a leitura da imagem deve ser realizada por meio de perguntas, que motivem alunos e professore a realizarem estudos mais aprofundados sobre os objetos porque:

[...] as imagens são mediadoras de valores culturais e contém metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da cultura visual (HERNANDEZ, 2000, p. 133).

Sua proposta parte basicamente de três perguntas referentes à obra escolhida que são: O que foi pintado pelo pintor? De que falam essas obras? O que comunicam? O que podemos estudar e aprender a partir de uma pintura?

Tais questões dariam início a uma discussão que pode abordar as práticas sociais que orientam a visualidade e os modos de ver e interpretar as coisas do mundo, pois:

A expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. (...) do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22).

Já Barbosa propõe, para o ensino da arte, uma abordagem triangular, ou seja, as aulas devem ser planejadas a partir de três ações interconectadas: contextualizar, fruir e produzir. Enfatiza a não ruptura das partes, pois o entendimento das artes somente poderá se dar na unidade das três ações, como explica:

Quando falo em conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza interrelacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde a epistemologia da arte. O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação (BARBOSA, 2005, p. 32).

Barbosa reconhece o uso excessivo de imagens, pela mídia, que vende produtos, ideologias, comportamentos, etc. E defende a necessidade do ensino da gramática visual como forma de conscientizar os alunos a respeito das mensagens imagéticas:

A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (BARBOSA, 1998, p. 17).

Sendo assim, a cultura visual, é uma das partes interdependentes da abordagem triangular pois pertence ao vértice do triângulo que se refere ao contexto, portanto, precisa ser abordada no ensino das artes.

Barbosa cita três linhas para cultura visual: cultura visual excludente, cultura visual includente e contracultura visual. No entanto ela se inclui na linha da cultura visual includente, e a define como sendo aquela que:

[...] respeita a história, busca os precursores e, especialmente, considera a cultura e as visualidades como matérias-primas da arte, e a arte como campo expandido para as outras mídias. É interterritorial do ponto de vista das teorias e plural na prática (BARBOSA, 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9288> >. Acesso em 08/10/2015).

Por essas razões, este trabalho aborda uma possível combinação das propostas dos dois educadores mencionados. Portanto, algumas questões a respeito do ensino da arte na escola e o sistema cultural se tornam oportunas para discutir, como os sujeitos interagem com os artefatos culturais<sup>1</sup> que estão sendo, aos poucos, incorporados às práticas educativas nas escolas.

Cabe a ela ensinar aos alunos a decodificar a linguagem visual, sobretudo, porque, para ampliar o entendimento do mundo e da realidade, é preciso entender os aspectos visuais como sendo meios de transmissão de culturas.

A respeito desse alargamento do interesse pela visualidade<sup>2</sup>, Hernández faz o seguinte comentário:

A influência das artes visuais agora é tremenda e todo mundo mostra interesse, porque revela aspectos ocultos da sociedade e expõe o mundo tal qual ele é: comentários sobre o mundo real, sobre os meios, os pobres, a rua, a música, as drogas... (HERNÁNDEZ, 2007, p. 35).

Ainda em caráter introdutório, faz-se necessário ressaltar a pertinência do Projeto Político-pedagógico (PPP), quanto às propostas de reforma educacional do Ministério da Educação do Governo Federal, bem como sua adequação aos termos e desafios elencados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), escrito nesses termos:

Após muitos debates e manifestações de educadores, a atual legislação educacional brasileira reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica. No ensino fundamental a Arte passa a vigorar

<sup>1</sup> Artefatos culturais: na perspectiva dos Estudos Culturais são: livros, televisão, revistas, cinema, ou outro constructo que transmita conhecimento.

<sup>2</sup> Visualidade "la visualidade es la visión socializada". (CHAPLIN; WALTER, 2002, p. 41)



como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança (PCN, 2009, p. 19).

Neste estudo, refiro-me apenas ao ensino das Artes Visuais, em vistas à sua hegemonia no quadro das escolas em que atuei como professora dessa área. Trago para esta discussão questões acerca do lugar que o ensino da Arte ocupa: o trabalho docente e o seu status de área de conhecimento constituído de: realidades factuais, história e linguagem.

## 2 Das normatizações aos fatos: olhos abertos para a realidade

A Lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pôs fim às discussões sobre o caráter de não obrigatoriedade. E Arte passa a ser considerada obrigatória na Educação Básica: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (Art. 26, § 2º).

A denominação de “Educação Artística” é substituída por “Ensino da Arte” e a área passa a ser entendida como uma forma de conhecimento. A nova denominação parte do princípio de que a importância da arte está na arte em si mesma e no que ela pode oferecer, e não porque serviria para atingir outros fins como, por exemplo, o de ferramenta didática das demais áreas de conhecimento.

Os PCNs, por sua vez, contemplam a área de Arte, dando-lhe mais abrangência e complexidade e servindo de base para a elaboração de planos e projetos pedagógicos nas escolas das redes pública e privada.

No que diz respeito à área de Arte, o documento aborda as *linguagens* artísticas a serem aplicadas no terceiro e quarto ciclos, nos seguintes termos:

A critério das escolas e respectivos professores sugere-se que os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro. Nas modalidades artísticas específicas buscou-se explicitar, para maior clareza do trabalho pedagógico de Arte, os objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação correspondentes (PCN, 2009, p. 62-63).

Ao se considerar que várias das modalidades artísticas serão abordadas ao longo dos nove anos da educação básica, podemos supor que as escolas terão acesso aos profissionais graduados nas respectivas modalidades: Artes, Visuais, Dança, Música e Teatro. Entretanto, sabemos, pela experiência em formar professores polivalentes<sup>3</sup> na área, que esta prática não atende às necessidades da formação docente.

Enquanto se discute a aplicabilidade do ensino da Arte em suas diversas modalidades, as Artes Visuais impõem sua hegemonia e se depara com embates de ordem prática, que aqui estão colocados apenas dois deles: Como trabalhar pesquisa de materiais e/ou técnicas artísticas num espaço pouco apropriado e com excesso de contingente de alunos e a instrumentação docente para abordagens que se inscrevem no campo da Cultura Visual?

---

<sup>3</sup> Polivalentes: professores que têm sua formação vários focos da área de arte, a saber: música, desenho, teatro, dança e artes plásticas contendo os seus subtítulos.

Os PPPs tendem a atender às demandas de interesses envolvidos na ação pedagógica no sentido de propor experiências com a maior variedade possível das modalidades das artes visuais; os seus fazeres e processos de criação e produção. Viabilizar este ensino se configura em mais um desafio para a escola contemporânea.

Em linhas gerais, as abordagens nas aulas de artes precisam contemplar: a prática de produzir objetos artísticos, o processo de criação dos artistas, o percurso da arte na história e seu papel sociocultural através dos tempos. Assim sendo, informações culturais e históricas sustentam o processo criador. Trata-se da matéria prima, do ponto de partida, de um referencial que o ser humano usa para inventar, para criar algo novo.

Para facilitar o entendimento da ideia em discussão, trago à guisa de exemplo, as histórias que há séculos contribuem para discutir valores éticos e morais: os contos, os causos, as lendas e as mitologias que não são invalidadas; ao contrário, elas pertencem ao rol das narrativas que invadem o universo infantil através dos “artefatos culturais” que se inserem no que Morin (1975) chamou de mídia, ou meios de comunicação de massa. Para ele, essa seria uma terceira cultura, a cultura de massa, que surge, primeiramente, através da imprensa, do cinema, do rádio, da TV. Essa cultura estaria ao lado das culturas clássicas, religiosas ou humanistas e nacionais.

Personagens criados na contemporaneidade, por vezes, são análogos àqueles que há muito tempo vêm povoando o imaginário das pessoas e as subjetivaram. Não porque os autores atuais não sejam criativos, mas porque o processo de criação se dá a partir do conhecimento das coisas, ou seja, do repertório construído.

Dessa forma, o aluno, quando motivado a pesquisar em arte, busca na cultura seus referenciais a fim de criar analogias e metáforas para falar, do seu próprio jeito, das coisas que deseja comunicar através de seu trabalho.

Tomemos então as situações-problema apresentadas nas aulas de arte como sendo provocadoras de conexões entre o conhecimento, a imaginação, a emoção, a percepção e a cognição. Tais conexões geram ganhos, significativos da ordem do engendramento de uma poética<sup>4</sup>.

Para que haja êxito nas abordagens, o professor já deverá ter despertado seu próprio interesse em fazer, expressar, criar, explorar, e conhecer a Arte na sua história.

Neste caso, a formação do professor contempla o conhecimento e o fazer artísticos, no sentido de “reconquistar sua sensibilidade e sua participação na vida, para poder educar a sensibilidade” dos alunos (OSTROWER, 1999, p. 179).

A adequação das atividades a serem propostas pelo professor se dá – ou pelo menos deveria - através do seu próprio fazer artístico, que promove a experiência que lhe gera o subsídio necessário para bem orientar os seus alunos.

O processo de experimentar aquilo que irá propor nas aulas lhe possibilita se deparar com questões comuns às crianças e aos jovens. Torna-se então factível encontrar as respostas e assim orientar a busca às soluções dos possíveis problemas plásticos que poderão se apresentar.

Dessa forma, os professores - que também são produtores - darão pistas para que os alunos encontrem as respostas aos seus problemas expressivos, de modo a não

---

<sup>4</sup> Poética: maneira própria de representar utilizando-se de metáforas e signos. Já Umberto Eco comenta: “Nós entendemos poética, não como sistema de regras coercitivas, [...] mas como programa operacional que a cada vez o artista se propõe, de cada vez, o projeto de obra a realizar tal como é entendido, explícita ou implicitamente, pelo artista” (ECO, 1971, P. 24).

corromper o processo de produção/criação<sup>5</sup> daqueles que ensina. Isso porque sugerem caminhos e não oferecem receitas de sucesso, pois as habilidades desenvolvidas dão o suporte necessário para orientar os momentos de produção de objetos artísticos.

As técnicas são apresentadas aos alunos, no sentido de treinar a manipulação dos materiais, instrumentos, suportes e investigar suas propriedades, mas ela é recriada no processo de produção/criação no qual há autonomia, ou seja, liberdade para que escolham o que e como fazer.

Esse seria o perfil dos professores de Arte que se pretende para as escolas. Profissionais capazes de pensar e atuar em sua área com autonomia e criatividade para incorporar em seus métodos as condições de trabalho que lhes são oferecidas, porque a educação em Arte e com arte se legitima ao se mostrar mais aberta ao imprevisível e no saber lidar com essa imprevisibilidade, e é nesses quefazeres que se dá o processo criativo e o aluno estabelece uma relação de sentido com o mundo.

Tal relação de sentido transita nas *fronteiras* dos saberes —, lugar ocupado também pela cultura, responsável em promover as experiências estéticas através da visualidade que dá aos sujeitos possibilidades de conhecerem a sociedade em que vivem e também outras sociedades. Como explica Costa:

[...]significa abdicar das rotas seguras na expectativa de que tudo isto seja bom para pensar, para fecundar ideias e projetos, para propor um debate intelectual que traga para o centro da arena o caráter instável, arbitrário, inapelavelmente histórico de qualquer conhecimento (COSTA, 2005, p. 7).

Então o ensino da arte favorece as conexões entre os conteúdos clássicos – história da arte, correntes estilísticas, artistas, manifestos e comunicação visual -, e as questões de ordem das visualidades que os alunos trazem para dentro da instituição, isto porque o repertório artístico e cultural - conjunto de conhecimentos relacionados ao universo da cultura e das artes -, envolve os conhecimentos acerca da cultura visual e do contexto histórico da humanidade.

A arte não está, portanto, restrita à erudição e objetos contemplativos que se pretende nos templos destinados a exposições e eventos culturais, mas é aquela linguagem que faz parte da essência humana e que por isso resiste ao tempo e nele escreve a sua história.

Assim “as obras artísticas, os elementos da cultura visual são, objetos que levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura na qual se produzem” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 53). Portanto, as experiências dos alunos com os dispositivos culturais e as manifestações constituídos na cultura estabelecem relações com as escolas, que recebem tais sujeitos e têm a tarefa de fazer fluir a diversidade dos saberes culturais e dissolver a falsa dicotomia entre a cultura erudita e a popular.

O mundo contemporâneo está permeado por textos imagéticos. A sociedade passa a exhibir um emaranhado de imagens que comunicam, mas que nem sempre são fruídas. Barbosa defende o estudo da arte e sua epistemologia na escola ao dizer que:

O que a arte na escola, principalmente, pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador de obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta

---

<sup>5</sup> Produção/criação: está escrito com uma barra entre as palavras porque durante o processo de produção, vão aparecendo questões que solicitam da criatividade, a solução. Assim produção e criação se retroalimentam durante o percurso.

capacidade de entendimento desta produção pelo público (BARBOSA, 2005, p. 13).

Os saberes relativos à formação do seu fruitor de arte, que constam nos PCNs, para serem abordados em todas as escolas do país, disputam o tempo de ensinagem e importância no currículo das escolas, com outros interesses, como se as artes estivessem desconectadas da sociedade e, portanto, não transpusessem os portais acadêmicos e não formassem o repertório daqueles que constroem os artefatos culturais. Canclini nos adverte em relação a isso quando faz o seguinte comentário:

Apesar de vivermos em um presente excitado consigo mesmo, as histórias da arte, da literatura e da cultura continuam a aparecer aqui e lá como recursos narrativos, metáforas e citações prestigiosas. Fragmentos de clássicos barrocos, românticos e do *jazz* são convocados no *rock* e na música tecno. A iconografia do Renascimento e da experimentação vanguardista nutre a publicidade das promessas tecnológicas. Os coronéis que não tinham quem lhes escrevesse chegam com seus romances ao cinema, e a memória dos oprimidos e desaparecidos mantém seu testemunho em rasgados cantos de *rock* e videoclipes (CANCLINI, 2004, p. 37).

Se o cinema e os vídeos recorrem à história da arte e à literatura na criação de suas obras, então suprimir este conhecimento dos alunos seria furta-lhes a construção de um repertório do qual lançará mão em seu processo criador, ou mesmo ao decodificar textos imagéticos. Mas é sempre bom frisar que o conhecimento histórico é um dos tópicos a serem abordados, e que assim como o desenvolvimento da criatividade, não configura o estudo da arte em si.

Associar a criatividade com o objetivo do ensino das artes na escola ainda é muito comum, porém a criatividade “também pode ser a capacidade de transmitir novas ideias ou de ver as coisas em novas relações; em alguns casos a criatividade é definida como a capacidade de pensar de forma diferente das outras pessoas”. (LOWENFELD, 1970, p. 62).

O ensino criativo da Arte - aquele que se (re)inventa e não é marcado por atividades repetitivas, mas sim que acionam o potencial criativo humano -, propõe ainda outros objetivos como: a educação do olhar, a leitura de imagens, a conexão com a sociedade contemporânea através da linguagem visual articulando os mais diversos saberes.

Contudo, a familiaridade com o campo das artes nas escolas parece estar no devir. O senso comum aponta para questões que emergem das preocupações acerca desta especialidade docente ou da escassez deste profissional no mercado de trabalho.

De acordo com o jornal O Estado de São Paulo, 67,5% dos docentes do ensino fundamental não têm habilitação na área em que dão aula, é o que mostra o levantamento da ONG Todos pela educação, para o Observatório do PNE (Plano Nacional da Educação), com dados do censo Escolar de 2013. Já na área de Artes o número é 92,3% de professores que não têm habilitação em Arte ou Educação Artística, Música, Dança e Teatro. (SANTOS, 2014. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,67-5-dos-docentes-do-fundamental-nao-tem-habilitacao-na-area-em-que-dao-aula,1157521>. Acesso em 24/08/2015).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) define que todo professor deve ser formado em pedagogia ou em uma licenciatura para poder lecionar, mas a meta de atingir 100% dos

professores com ensino superior em todo país, estipulada no texto original do Plano Nacional de Educação, não deve ser alcançada, segundo o Observatório do PNE.

A LDB 9.394/96 regulamenta o ensino da arte, mas sabemos que não há no mercado o número de professores necessário para suprir a demanda dessa especialidade, por isso as aulas são atribuídas para professores de outras áreas, mesmo que não tenha muita afinidade com a arte.

O contingente de professores não habilitados em Arte é muito alto e por isto é comum que as aulas não cumpram com as atitudes procedimentais específicas da área no que tange ao fazer artístico, que implica também, em investigar materiais, suportes e instrumentos que não são utilizados, corriqueiramente, no processo de produção, artístico.

A criatividade é acionada, sobretudo, durante esse tipo de pesquisa, e seu trabalho é criar soluções para as situações-problema que se apresentarem. Numa observação como essa é possível questionar a necessidade de modelos prontos e de metodologias de ensino prescritivas, onde a capacidade mental do professor é subjugada ao automatismo, pois faz parte das aulas de arte experimentar, errar, e aprender enquanto se ensina.

O ato de ensinar passa pela decodificação das imagens, pois hoje a sociedade as utiliza como estratégias de comunicação. Porém, dado o caráter polissêmico das imagens, torna-se cada vez mais necessário e urgente que o ensino da Arte nas escolas passe a ter uma posição igual a todas as demais áreas do conhecimento, para que as ações que promovem a alfabetização visual tenham início logo na infância.

Os processos de ensinagem, em que a leitura de imagens está interconectada ao conhecimento e à visão de mundo, colaboram para mostrar, as vicissitudes da vida contemporânea a partir das visualidades. Tais abordagens são realizadas pelos professores que aproximam dos seus alunos a cultura e a epistemologia da arte dada à sua habilitação nessa área de conhecimento.

### **3 Entre a episteme e a visualidade: cultivando modos de olhar**

Os trabalhos artísticos dos alunos, quando realizados a partir das reflexões da cultura visual e dos elementos da linguagem visual, apresentam uma comunicação mais eficaz com os seus interlocutores.

A guisa de exemplo, trago dois trabalhos de alunos “A Negra” e “Baile do cabide”, produzidos após estudos a respeito da arte contemporânea e moderna, em que foram abordados os artistas: Di Cavalcanti (Figura 1) e Noel Rosa (Figura 2), respectivamente.

A primeira imagem foi realizada no período da Semana da Consciência Negra em que se reuniram acadêmicos, artistas e pessoas ligadas ao movimento negro para discutir a representação do negro por meio das artes.

O aluno desenhou a figura, escolheu as cores que gostaria de usar se questionando a respeito do contraste que precisaria colocar para que a figura pudesse sobressair ao fundo.

O ar de seriedade foi definido pelo aluno logo no desenho, que pretendeu colocar a sua interpretação da negra em meio às reflexões que a turma estava fazendo pois, naqueles dias, a mídia e toda escola discutia a condição social do negro no país.

As decisões de como realizar a pintura aconteceram, naturalmente, durante o processo. É nele que as ideias vão surgindo à medida em que a figura aparece e provoca o pintor para materializar suas imagens mentais.

E assim, o criador viu-se entre inúmeras tentativas de pintar a negra, conforme tinha imaginado: paradas e retomadas ao trabalho, testes com guache em busca das tonalidades ideais, dedos e pincéis; o aluno foi sendo, aos poucos, capturado pela imagem que construía análoga a algumas chamadas na televisão e/ou obras vistas por ele, que alertaram para os problemas que o negro enfrenta no Brasil.

A pintura proporcionou ao seu autor reflexões a respeito do tema abordado, do ideal de belo, e dos materiais e instrumentos a serem utilizados para a obtenção dos resultados que resolvessem suas necessidades expressivas.

Foi preciso passar pela experiência de adentrar na estética do feio para mostrar o lirismo existente na imagem que está fora do padrão de beleza do senso comum.

Figura 1: *A Negra*  
Autor: Igor (10 anos)  
Técnica Guache sobre canson (vergê)  
Dimensões: 44,5 x 33 cm



Fonte: Acervo da pesquisadora – imagem digitalizada

Essa pintura da negra só foi possível porque nela foram interpretadas as representações da negritude construídas socialmente, as quais professor e aluno, tiveram acesso através dos meios de comunicação de massa, de algumas imagens de obras acessadas na internet e também da literatura.

A compreensão crítica dessa pintura implica em aspectos históricos e sociais advindos da própria representação social do negro, que é fruto daquilo que ele viveu e vive na sociedade, e é isso que lhe confere legitimidade.

É nesse sentido que a arte e os artefatos culturais podem ser considerados como forma de pensamento, como uma linguagem que deverá ser interpretada, “como uma ciência ou um processo diagnóstico, no qual se deva encontrar o sentido das coisas a partir da vida que os rodeia” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 53).

Enquanto alguns estão em busca de metodologias para ensinar Arte, outros transitam pelas fronteiras dos saberes com abordagens culturais, filosóficas e suscitam nos alunos pensamentos que geram imagens como *A negra* (Figura 1) e *Baile do cabide* (Figura 2) que será tratada a seguir.

A segunda imagem é parte integrante de um vídeo, que foi composto pelos com alunos, a partir da música de Noel Rosa, intitulada *Com que roupa?*

Neste caso além da musicalização<sup>6</sup> está a proposta, que o tema abordado pelo compositor, traz para ser discutido com os alunos em outras linguagens artísticas como: desenho, pintura e vídeo.

Figura 2: *Baile do Cabide*  
Autora: Ana Paula (13 anos)  
Técnica: Grafite sobre papel Dimensões: 44,5cm X 33cm



Fonte: Acervo da pesquisadora – imagem digitalizada

Foram feitas audições de algumas músicas de Noel Rosa, análises das suas letras, e também estudada a biografia do autor. *Com que roupa?* foi o samba escolhido para dar origem a um trabalho bidimensional, cuja a técnica seria de livre escolha do aluno.

Depois de sensibilizados pela música, os alunos produziram imagens usando algumas técnicas diferentes entre si.

<sup>6</sup> Musicalização: - musicalizar, ou seja, (...) tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical”. (GAINZA, 1982,p101)

Em seguida, expuseram seus trabalhos para análise e escolha daquelas que seriam aproveitadas e manipuladas, graficamente, e em seguida serem colocadas na sequência para editar o vídeo (Figura 3).

Figura 3: Recorte da sequência do vídeo Com que roupa?



Fonte: Acervo da pesquisadora – imagem digitalizada

Entre os trabalhos produzidos para foi escolhido “O baile do cabide” para ser incluído neste trabalho a fim de mostrar como se deu a interlocução do ensino da arte com a cultura visual.

Esse desenho foi destacado, entre tantos, para mostrar o humor com que foi tratada a referida música, quando coloca as pessoas dançando com roupas penduradas em cabides, nas mãos. O desenho cita uma estrofe que diz: “Eu hoje estou pulando como um sapo”.

Além disso, a autora, ao mesmo tempo em que confere ritmo ao trabalho pela repetição dos elementos – pessoas segurando cabides com roupas -, pode sugerir que a roupa não é o quesito mais importante para ir ao “samba”, pois o baile ali representado traz para discussão não o tipo de roupa que o sujeito deve usar ou a falta, absoluta, de uma roupa para ir à uma determinada festa, mas sim que ela não está no centro da capacidade humana de se divertir.

O desenho feito a partir da música de Noel Rosa traduz o contexto sociocultural da sua autora. Ela atualiza o cenário do baile através de um dispositivo contemporâneo que é o grande globo no centro do salão. A música serve então, de pretexto para outra discussão além daquela que traz em sua letra.

Desse modo, foi possível estabelecer as conexões entre o significado da produção da aluna e o conhecimento artístico oferecido pelo plano de ensino da escola, que traz em seu conteúdo culturas diferentes daquelas em que estão inseridas.

A aluna expressou plasticamente o que conhece e não simplesmente aquilo com o que teve um mero contato visual. E este conhecimento implica em um contato pessoal com a cultura, uma experiência com a arte enquanto artefato cultural que comunica o mundo aos seres humanos.

Para que as imagens produzidas pelos alunos se tornem inteligíveis, as aulas de arte se encarregam de viabilizar para eles o desenvolvimento de técnicas artísticas, a decodificação dos elementos visuais e o conhecimento acerca do universo das artes que irão favorecer a expressividade daquilo que se deseja comunicar. Mas cabe ao produtor a decisão de como fazer seu trabalho para se expressar, imagetivamente, e assim traduzir as coisas do mundo em termos visuais.

Por isso, a análise de trabalhos artísticos que esteja restrita ao universo das artes não poderia configurar o escopo final deste texto, pois os interlocutores olharão e interpretarão as imagens requerendo a sua cultura.

Esse tipo de abordagem para o ensino da arte nas escolas encontra na cultura visual dos alunos e dos professores os subsídios necessários para dialogar com os



artefatos culturais que compõem a sociedade em que vivem, isso justifica a “forte tendência de associar o ensino da arte com a cultura visual” (BARBOSA, 2003, p. 29).

As propostas das aulas, descritas neste trabalho, demonstram uma preocupação em levar a linguagem visual à compreensão dos alunos pois, ela irá colaborar na decodificação das imagens que trazem os discursos sociais.

Torna-se importante salientar que as aulas interconectadas ao legado artístico da humanidade - com seu contexto social e histórico - e a apreciação estética do mundo não se restringe apenas a um conjunto de sinais, símbolos, códigos, ícones, etc., mas ao ato de decodificar a narrativa das imagens que representam pontos de vista a respeito da realidade.

A cultura visual imbricada no ensino da arte na escola traz “uma reflexão mais ampla sobre o papel da escola e dos sujeitos pedagógicos nesses tempos de mudança” (HERNANDEZ, 2002, p. 3).

Entender como tem sido a relação entre a arte e a subjetivação dos sujeitos no processo de ensinagem é condição para que se possa empreender ações pedagógicas mais eficazes, no sentido de capacitar os alunos a comunicar-se visualmente.

A comunicação é engendrada no ato de codificar e decodificar as mensagens visuais. Interessa, pois, ao campo da Cultura Visual, entender como se dá o ensino da arte nas escolas, quais abordagens são realizadas e como os alunos estão sendo instrumentalizados para compreenderem o mundo em que vivem; isso porque as intenções da ação pedagógica indicam quais os diferenciais que a escolarização pretende deixar nesses sujeitos.

Quando os alunos, cujos trabalhos estão apresentados aqui (Figuras 1 e 2), foram aproximados das obras de Di Cavalcanti e Noel Rosa e seus devidos contextos, ampliou-se a compreensão a respeito de como esses artistas perceberam e interpretaram as coisas dos grupos sociais aos quais eles pertenceram.

Com isso, inaugurou-se um novo olhar para cada um deles, porque quanto mais estímulos recebem os alunos - no sentido de construir conhecimentos -, quanto maior seu contato com o mundo - de modo a favorecer sua experiência sensorial e visual -, quanto mais praticarem pesquisas estéticas, maior serão seus repertórios, mais significativas serão as leituras que farão do mundo, dada a cultura visual que constitui suas experiências.

Aos professores é solicitado um novo olhar para as produções artísticas dos alunos, livres dos gostos padronizados no senso comum, um olhar que não corrompa o sentimento estético do produtor através conceitos pré-estabelecidos de beleza, pois na produção dos alunos o que mais nos interessa é o indivíduo que se revela em seus trabalhos através de sua poética em construção. Aquele indivíduo que será capaz de ver e analisar imagens criticamente.

#### **4 Um novo olhar para o ensino da arte**

Por isso, torna-se mister a reflexão a respeito da prática docente para encontrar estratégias de ensino-aprendizagem tão sedutoras quanto a televisão, o cinema, a música pop e a tecnocultura. Fazer conexões entre a epistemologia do estudo da arte e a cultura midiática parece ser condição de ensinagem na contemporaneidade.

As aulas de arte passam então, a discutir os significados criados na cultura, mas sem, contudo, distanciar-se das obras de arte, onde quer que ela se apresente.

A aproximação do ensino da arte com cultura visual colabora para ampliar a decodificação das imagens, antes baseada no seu contexto histórico e no formalismo da

sintaxe visual. Portanto, promover um ensino que decodifique as imagens da contemporaneidade sem perder as especificidades da comunicação visual, a historicidade, a contextualização e alguns conceitos balizadores como a beleza e a estética, ainda se configura um desafio para as escolas.

Em vista dos aspectos apresentados, é imprescindível a conscientização de que é impossível dissociar a arte da vida, uma vez que ela detém a linguagem visual, e por isso é necessário que se efetive um ensino da arte que promova a depuração do olhar, a criação do bom olhar, que seja sensível às diferenças culturais e alheios aos conceitos pré-estabelecidos de julgamento e assim torne possível a reflexão a respeito das visualidades deste mundo do qual fazemos parte.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. 6ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. *As Mutações do conceito e da prática* in BARBOSA, Ana Mae(org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. *A cultura visual antes da cultura visual*. v. 34, n. 3 (2011). Disponível em:< <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9288>>. Acesso em 08/19/2015.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*; tradução: Ana Regina Lessa, Heloísa Pezza Cintrão. 2ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel. *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNANDEZ, F. *Más allá de los limites de la escuela: un diálogo entre emergencias sociales y cambios en las artes visuales y en la educación*. In: JORNADAS FUNDACIÓN LA CAIXA, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e processo de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LOWENFELD, Viktor. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Eliser, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC /SEF, 1997. v. 6.

SANTOS, Bárbara Ferreira Santos. 23/042014. 67,5% dos docentes do fundamental não tem habilitação na área em que dão aula. Estadão, Educação, 23 abril 2004. Disponível em:<<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,67-5-dos-docentes-do-fundamental-nao-tem-habilitacao-na-area-em-que-dao-aula,1157521>>. Acesso em 24/08/2015.

WALTER, John A., CHAPLIN, Sarah. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelos: Octaedro, 2002.

GAINZA, V.H. DE. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.

**Benedicta Filomena Almeida Vieira Silva**, mestra em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) RS; especialista em Fundamentos do Ensino da Arte pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP) PR; Graduada em Artes Plásticas pela Faculdade Tereza Dávila (FATEA) SP. Tem interesse e experiência no Ensino da Arte na Escola e Capacitação, com ênfase nas visualidades. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3874055138939720>.



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Mediações culturais e sociais: fundamentos, práticas e políticas

## DESENHOS NA PAISAGEM URBANA: MEMÓRIAS E APAGAMENTOS<sup>1</sup>

Jamerson Sérgio Passos Rezende (UFU, MG, Brasil)

### RESUMO:

*Este artigo apresenta o resultado de uma intervenção urbana performática realizada no município de Araguari, interior de Minas Gerais, em julho de 2015. A ação de desenhar em locais públicos visava despertar a curiosidade do espectador em trânsito para o material e o local desenhado, ativando a memória da antiga arquitetura da cidade para, a partir de então, iniciar diálogos sobre questões de preservação, restauração e outras políticas patrimoniais. Baseado nos pressupostos metodológicos de Rey (1996), este trabalho consistiu-se como pesquisa de campo para coleta de fotografias e dados históricos, concepção e realização da intervenção; com pesquisa bibliográfica complementar para conceitualização do ato. Articulamos o conhecimento empírico obtido com os debates sobre arte, política e educação em Rancière (2010).*

**Palavras-chave:** Desenho; paisagem; intervenção; memória.

### DRAWINGS IN URBAN LANDSCAPE: MEMORIES AND DELETIONS

### ABSTRACT:

*This paper presents the result of a performing urban intervention carried out in the city of Araguari, Minas Gerais, in July 2015. The action of drawing in public places aimed to arouse the transitory viewer's curiosity to the drawn stuff and the site, activating the memory of the old city's architecture and, from then on, start dialogues on conservation issues, restoration and other property policies. Based on the methodological assumptions of Rey (1996), this work was up as field research to collect photographs and historical data, conception and implementation of the intervention; with complementary literature to conceptualize the act. We articulate the empirical knowledge gained from discussions on art, politics and education in Rancière (2010).*

**Key words:** Drawing; landscape; intervention; memory.

<sup>1</sup> Artigo adaptado do memorial descritivo apresentado ao final da disciplina Tópicos Especiais em Produção e Criação em Artes: Interfaces Arte e Política, ministrada pela Profa. Dra. Beatriz Basile da Silva Rauscher, no curso de Mestrado Acadêmico em Artes, do Programa de Pós-graduação em Artes (PPGA) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

## 1. Introdução

Este texto é resultado das reflexões iniciadas a partir de uma intervenção urbana no município de Araguari, triângulo mineiro. A ideia principal era a realização de um desenho em ambiente aberto<sup>2</sup> e público, como dispositivo gerador de diálogo e ativação da memória de alguns conterrâneos para com a antiga arquitetura da cidade. Com a ativação dessas memórias, esperava-se discutir questões políticas acerca da conservação e restauração de patrimônios históricos públicos.

A escolha desta cidade para a ação se deu pelo fato de ser minha<sup>3</sup> cidade natal e conseqüentemente; toda vivência e conhecimento dela que isso me permite. Adquirimos cópias digitais de fotografias araguarinas antigas no Arquivo Municipal desta, algumas datam da década de 1920. À medida que via as fotos e conversava com a arquivista e curadora do acervo, sobre a história desses edifícios e as relações políticas que as envolviam, o trabalho pode ser (re)pensado.

Trazemos alguns dados, baseados no depoimento da responsável pelos documentos, sobre a antiga arquitetura da cidade em comparação a hoje:

1. Alguns prédios foram demolidos por interesses públicos ou por falta de uma política eficaz de preservação.

- O coreto de madeira e alvenaria instalado na antiga Praça Francisco Salles, atualmente Praça Manoel Bonito, na área central da cidade; (fotografia 1) que foi demolido para uma remodelação do jardim na década de 1960, sob projeto do arquiteto modernista João Jorge Coury. O local passou por uma segunda reforma configurando seu terceiro desenho, que se preserva até hoje.<sup>4</sup>
- Outro edifício, na mesma praça, onde funcionava um consultório dentário (figura 2), que era tombado pelo Patrimônio Histórico, foi demolido. Em seu lugar, foi construído um estabelecimento, onde hoje funciona uma loja de tapetes.

2. Alguns foram destruídos ou abandonados por interesse econômico privado:

- Há um prédio dividido entre dois proprietários. A parte inferior dele, na esquina se preserva; enquanto a de cima, em frente à praça da Igreja Matriz está desabando.
- Uma antiga residência, ricamente decorada com pinturas parietais e outros arranjos arquitetônicos, onde já funcionou uma galeria de arte, foi comprada por um empresário local. Segundo a arquivista do Acervo Municipal, o Ministério da Justiça entrara em contato com o proprietário, para começar a restauração e preservação do prédio já tombado pelo Ministério Público; pedido que foi recusado pelo proprietário. No dia seguinte à recusa, a casa sofre um incêndio de origem até hoje desconhecida.

---

<sup>2</sup> Vinculando esta ação como o primeiro ensaio prático do projeto de pesquisa **Paisagens Mistas**: estudos de sombras em processos gráfico pictóricos, desenvolvido no PPGA/UFU e orientado pela Profa. Dr. Cláudia Maria França da Silva. Este projeto tem como uma de suas propostas, pensar a saída do ateliê para o desenho *en plein air*, e as questões que esta postura pode suscitar hoje; tais como a visibilidade pública de um processo pessoal em desenho, a relação com o ambiente externo, as percepções do mesmo, entre outras.

<sup>3</sup> Ao longo de todo o texto, alternam-se as pessoas gramaticais como recurso textual. Optamos por usar a terceira pessoa em verbalizações objetivas e relativamente impessoais; e a primeira pessoa quando a referência parte de vivências e percepções pessoais, seja da cidade ou da performance realizada.

<sup>4</sup> PRAÇA Manoel Bonito. **História e Preservação**: documentação da arquitetura moderna no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Disponível em: <[http://www.arqmoderna.faued.ufu.br/doc\\_moderno/html/araguari.html](http://www.arqmoderna.faued.ufu.br/doc_moderno/html/araguari.html)>. Acesso em: 31 ago. 2015.

Fotografia 1 – Praça Manoel Bonito de Araguari em 1925.



Fotografia atribuída a Antonio Gebhardt.

Fonte: Acervo do Arquivo Histórico Municipal de Araguari

Fotografia 2 – Residência em frente à Praça Manoel Bonito de Araguari em 1926.



Fotografia atribuída a Antonio Gebhardt.

Fonte: Acervo do Arquivo Histórico Municipal de Araguari

3. Outros ainda permanecem, mas descaracterizados por infelizes restaurações ou pelo excesso de comunicação visual de mercado:

- O edifício do Serviço de Assistência Social (fotografia 3), por exemplo, em frente à Praça dos Ferroviários, pertence a um conjunto de casas importantes na época ativa das estações ferroviárias, foi restaurada. Porém, uma política de preservação decide levantar um muro grande, sem qualquer relação com o desenho arquitetônico original da casa, encobrindo toda sua fachada.

Fotografia 3 – Serviço de Assistência Social de Araguari em 1926.



Autor desconhecido

Fonte: Acervo do Arquivo Histórico Municipal de Araguari

- O comércio da Rua Rui Barbosa esquina com a Rua Afonso Pena teve sua fachada original encoberta por banners e letreiros da loja atual.

Considerando o desenho uma ferramenta possível para intervenção performática mediadora entre o artista e o público visando a abertura ao diálogo e à memória, foram realizadas ações com base nas fotos e histórias do primeiro caso, por se situarem em local de grande circulação. (fotografias 1 e 2).

## 2. Proposições

O escritor John B. Jackson (1984) conceitua a Paisagem, como realidade concreta, objetiva e compartilhada, diferenciando-a da Percepção de Paisagem, que é sempre um discurso subjetivo sobre a primeira. A relação entre paisagem e memória é destacada pelo historiador Simon Schama (1995) quando afirma que: “Antes de poder ser um repouso para os sentidos, a paisagem é obra da mente. Compõe-se tanto de camadas de lembrança quanto de estratos de rocha.” (SCHAMA, 1995, p.17). E sendo um modo de ver o mundo, o geógrafo Denis Cosgrove (1998), por sua vez, define a própria paisagem como processo.

Um fato em comum naquelas diferentes situações descritas: em todas elas há um apagamento de memórias arquitetônicas coletivas. O desenho *na paisagem* coloca-se não apenas como representação gráfica, como no desenho de observação *da paisagem*; mas, sobretudo, coloca-se como ação. Ação que pode resgatar essas memórias a partir de dois momentos: sendo o primeiro da ação gráfica – o ato de desenhar confere uma importância ao motivo desenhado quando olhar do desenhista chama, "transfere" a atenção do transeunte para o desenho, e em seguida para o objeto desenhado –; e o segundo, dos diálogos possíveis, consequentes daquela transferência do olhar.

Uma estratégia pensada foi a de operar um dissenso no desenho de observação. Em *O Espectador Emancipado*, o filósofo francês Jacques Rancière (2010) nos apresenta como relacionou as questões sobre arte, política e educação a partir de *O Mestre Ignorante* (RANCIÈRE, 2002), obra anterior de sua autoria. Pareceu-nos natural fazer a mesma relação para este trabalho, se pensarmos que a saída de espaços institucionais de ensino é intervenção política e que toda intervenção política tem uma consequência pedagógica mais ou menos expressa.

Ao definir os pressupostos para o que seria uma arte política, Rancière (2010) propõe alguns modelos de eficácia:

O Modelo pedagógico ocorre quando o artista cria signos cuja leitura levariam (ou deveriam levar) a desejos de intervenção pelo espectador. Tal modelo é criticado por uma "pretensa lição de moral" e seu sentido de causa/efeito. Para o autor:

[...] a eficácia da arte não consiste em transmitir mensagens, fornecer modelos ou decifrar representações. Consiste antes de mais em disposições dos corpos, consiste no recorte de espaços e de tempos singulares que definem maneiras de estar em conjunto ou em separado, frente ou no meio, dentro ou fora, na proximidade ou à distância. (RANCIÈRE, 2010, p.83).

O Modelo arqui-ético: no qual, diferente do modelo pedagógico, pensamentos não são objetos de lições "transportadas" por corpos ou imagens representadas, mas diretamente encarnados em costumes.

E o Modelo estético que por sua vez, propõe a eficácia de uma distância e neutralização sucessivas, com suspensão de toda e qualquer relação determinável entre a intenção do artista, a forma sensível, o lugar da arte, o espectador e a comunidade.

Criticando tais modelos, Rancière (2010) chega à defesa de uma quarta eficácia, esta por desconexão ou dissentimento. Nas palavras do filósofo:

A política é a atividade que reconfigura os enquadramentos sensíveis no seio dos quais se definem objetos comuns. A política rompe a evidência sensível da ordem 'natural' que destina os indivíduos ou grupos às tarefas de comando ou à obediência, à vida pública ou à vida privada, ao começar por atribuí-los a um outro tipo de espaço. [...] FÁ-lo por via da intervenção de uma instância de enunciação coletiva que redesenha o espaço das coisas comuns. (RANCIÈRE, 2010, p. 90).

Este dissentimento que instauramos no desenho de observação, a fim de tornar a ação eficaz para iniciar o diálogo: um artista que desenha a paisagem, não observando ela diretamente (como seria consensual), mas sim uma segunda imagem; no caso, uma reprodução fotográfica que faz a mediação de uma memória dessa mesma paisagem.



Nesta proposta, podemos ter duas possibilidades, a primeira consiste em desenhar frente ao prédio em questão (posição comum do artista observador da paisagem); a segunda, desenhar no prédio em questão.

Ambas deveriam chamar a atenção do público por colocar *in loco* uma atividade alheia ao cotidiano, tornando publicamente visível ato de desenhar (antes privado em ateliê) e também pela ação de desenhar algo que não existe mais ali. Esperávamos que essas ações se tornassem pretexto para ativar a memória pessoal dos que tiveram contato com essa paisagem anterior ou a memória coletiva (com relação à cidade) dos que por ali passam, tornando-se assim, o dispositivo do trabalho.

Racière (2010) tem como base o conceito foucaultiano de dispositivo. Para explicar o dispositivo em Foucault, o filósofo francês Gilles Deleuze usa a figura da meada:

[...] um conjunto multilinear. Ele é composto de linhas de natureza diferente. E estas linhas do dispositivo não cercam ou não delimitam sistemas homogêneos, o objeto, o sujeito, a língua, etc., mas seguem direções, traçam processos sempre em desequilíbrio, às vezes se aproximam, às vezes se afastam umas das outras. Cada linha é quebrada, submetida a variações de direção, bifurcante e engalhada, submetida a derivações. Os objetos visíveis, os enunciados formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos em posição são como vetores ou tensores. Assim as três grandes instâncias que Foucault distinguirá sucessivamente, Saber, Poder e Subjetividade, não têm de maneira alguma contornos fixos, mas são correntes de variáveis em luta umas com as outras (DELEUZE, 1996, p. 1).

Justamente pelo fato de os dispositivos se darem no fenômeno que não podemos antever seu funcionamento, nem seus limites exatos, e falamos de sistemas não-lineares e heterogêneos. Em outras palavras, “[...] em cada dispositivo, as linhas transpõem alguns limiares, em função dos quais elas são estéticas, científicas, políticas, etc.”

Os dispositivos têm, portanto como componentes linhas de visibilidade, de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura, e todas se entrecruzam e se misturam, de modo que umas repõem as outras ou suscitam outras, através de variações”. (DELEUZE, 1996, p. 3).

Concluimos esta definição com o italiano Giorgio Agamben que, por outro lado, buscou uma genealogia do termo *dispositif* e chega ao conceito anterior de *positivité* a partir da

[...] relação entre os indivíduos como seres viventes e o elemento histórico, entendendo com este termo o conjunto das instituições, dos processos de subjetivação e das regras em que se concretizam as relações de poder. (AGAMBEN, 2009, p.32).

É interessante ter em vista as ações a partir de uma perspectiva da *Poiésis*, cujo conceito foi ampliado pelo filósofo René Passeron a partir de Paul Valéry, para se referir à obra de arte em seu estado de criação. Em oposição à Estética, Passeron (1997), define a Poiética como sendo tanto concepção intelectual e espiritual, quanto as ações físicas e habilidades técnicas necessárias para a concretização do fazer artístico.

Segundo Sandra Rey (2002), a Poiética se baseia em três parâmetros, que a caracteriza: “liberdade (expressão da singularidade), errabilidade (direito de se enganar) e eficácia (se errou, tem que reconhecer que errou e corrigir o erro).” (REY,

2002, p. 134.). Assim, esta intervenção pode ser analisada em termos do seu processo, a fim de melhor comparar os dois dias dessa performance, a partir dos parâmetros apresentados por Rey, percebendo o que foi efetivo ou não no primeiro dia e o que permaneceu ou foi alterado no segundo.

Entendemos que a ação política havia se iniciado já na coleta das imagens, dentro do Arquivo Municipal, pois ao fazer o levantamento das fotografias, na medida em que elas iam sendo visualizadas, a responsável pelo acervo tinha sua memória ativada ao contar a história da cidade. Rey (1996) define três passos para a pesquisa poética em arte, sendo: a concepção, ou “ideias, no primeiro momento”; os processos de execução, ou os “procedimentos”; e, finalmente a conceituação da obra, vinculação do trabalho com conhecimentos a ela pertinentes. No caso dessa pesquisa, chamamos de concepção as proposições de performance, a coleta de dados inicial e a reformulação do trabalho; os procedimentos como a própria ação performática e os diálogos dela consequentes; e conceituação como a reflexão posterior ao ato, juntamente com o debate bibliográfico.

### 3. Ações

No primeiro dia, a execução da proposta se deu na praça, em frente ao local onde estava instalado o antigo coreto (fotografia 4). Para a ação, foram levados materiais básicos de desenho ao ar livre: folhas, lápis, borracha e prancheta para apoio. Escolhi um lugar confortável para desenhar, banco da praça com sombra leve. Estava vestindo roupas casuais, do dia a dia.

Fotografia 4 – Vista da Praça Manoel Bonito de Araguari em 2015.



Fotografia de Jamerson Sérgio Passos Rezende.  
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

A intenção aqui era me misturar às pessoas, tentando chamar o mínimo de atenção de quem estivesse próximo para o desenho. Atenção que aconteceria a

partir de sua própria ambiguidade – desenhar a praça olhando não para ela, mas para uma referência anterior ao seu estado atual, uma memória. O resultado não foi satisfatório; haviam poucas pessoas na praça e dessas poucas que estavam próximas, apenas algumas olhavam para o desenho, mas, nesse primeiro momento, nenhuma interagiu. A interação não pretendia ser imposta ao espectador – objetivava acontecer espontaneamente –; porém era desejada, pois entendemos que aqui, a performance do desenhar era mais importante do que o desenho em si ou o seu processo, visto que esta performatividade era justamente o que configuraria o dispositivo da ação.

Ainda no mesmo dia, enquanto a ação do segundo desenho era realizada, em frente à loja (fotografia 5), tivemos uma rápida interação de um adolescente que ali passava de bicicleta. Ele parou e iniciou uma conversa direta comigo, comentando em defesa da construção do novo prédio: “Mas não tinha mais nada ali mesmo...”, lembrando que a demolição da antiga residência não se deu diretamente em função da nova construção, o lote estava vazio e abandonado. Da sua fala, podemos fazer uma leitura de pensamento progressista para com a estrutura arquitetônica da cidade.

Fotografia 5 – Vista da loja em frente à Praça Manoel Bonito de Araguari em 2015.



Fotografia de Jamerson Sérgio Passos Rezende.  
**Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.**

Para o segundo dia, algumas questões foram repensadas. A estratégia de participar discretamente do cotidiano da praça não provocava interação, assim buscamos um dispositivo que deveria então, ser justamente o oposto: quebrando o cotidiano pela inserção de elementos estranhos a ele. Neste caso, parte do ambiente de ateliê foi levado para a praça, além dos materiais de desenho, a própria mesa de trabalho. Ainda não foi suficiente, continuava relativamente invisível em meio a um ponto arborizado da praça. Neste dia, convidamos a atriz e professora de teatro Laíza Coelho Gomes a participar da performance.

No momento da ação, percebendo esta “invisibilidade”, buscamos outra estratégia; posicionamos a mesa de desenho (que antes estava na praça) para o meio da calçada do pedestre, em frente à praça, dificultando o trânsito das pessoas que ali passavam. Sendo uma espécie de obstáculo, as pessoas passaram a olhar diretamente e a comentar entre si sobre a intervenção, indicando uma participação potencial. Esta participação aconteceu casualmente, quando pequenos grupos me abordavam, curiosos em saberem o que eu estava desenhando. Aproveitei para incentivar a memória deles sobre a praça em tempos anteriores. As primeiras memórias sempre ativam outras, em uma reação em cadeia; como quando um casal me abordou para comentar os desenhos: logo se lembraram do chafariz que ali funcionava e, em sequência, de outros elementos arquitetônicos antes ativos.

A participação do público só se tornou efetiva com as abordagens da atriz convidada. Laíza abordava o espectador para instigá-lo a reconhecer o local representado no desenho e nas fotografias, aproximando-o da mesa. Ao questionar se as pessoas que por ali passavam tinham conhecimento daquele local registrado, abriram-se os diálogos.

Destaco a conversa com um senhor, que vive em Araguari desde seus 14 anos (fotografia 6). O diálogo durou dezenas de minutos e, ao ser instigado em suas memórias, ele interagiu com os materiais na mesa (fotografia 7), citando o momento intermediário – de arquitetura modernista – entre a estrutura atual da praça e aquela apresentada na primeira fotografia. Tão logo ele começou apontar em direções onde se lembrava de construções da mesma época, com arquitetura semelhante à segunda foto.

Fotografia 6 – Ação com participação pública em frente à Praça Manoel Bonito, no segundo dia.



Fotografia de Laíza Coelho Gomes.  
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Fotografia 7 – Ação com participação pública em frente à Praça Manoel Bonito, no segundo dia.



Fotografia de Laíza Coelho Gomes.  
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

O diálogo se estendeu para assuntos transversais, mas de igual importância, como política partidária, por exemplo, que não foram ignorados. No final, assim como aquele adolescente, este senhor também apresentou uma atitude inesperada me questionando sobre a importância da preservação de construções antigas, visto que elas já não suportam a demanda do comércio hoje.

#### 4. Reflexões

Podemos observar que nem sempre o espectador sabe que pode interagir com o trabalho e na dúvida, ele opta por não interferir. Atribuimos à essa dúvida quanto participação pública, dentre outros motivos, por uma falha de execução: desenhar em pé conota duas leituras: em primeiro lugar, um sentido de urgência, o que, além de incoerente com os temas “história” e “memória”, que possuem uma temporalidade maior; segundo, que se torna uma postura didática tradicional e autoritária. Se a interação é prevista, o proponente deve então criar dispositivos para

permitir a interação, o que no nosso caso foram, juntamente a inserção de elementos estranhos ao cotidiano e a abordagem do público, sobretudo esta última.

O propositor pode ter controle do processo de sua intervenção, mas não do seu resultado final exato. Uma vez convidado, o espectador interfere na ação, tornando-se coautor dela. Se o artista pretende controlar também o resultado, colocando uma relação de causa/efeito e dominação/sujeição – como alertado por Rancière (2010) – ele faz perder o sentido artístico do trabalho.

Para Rancière, o artista não quer instruir o espectador, sob pena de criar uma arte panfletária: “Quer somente produzir uma forma de consciência, uma intensidade de sentimento, uma energia para a ação.” (RANCIÈRE, 2010, p. 24). Na verdade o autor critica esta posição, posto que ela mesma pressupõe uma distancia entre artista e espectador. Podemos dizer que há um fato mediador entre artista e público, alheio a ambos que supostamente supera essa distância.

É antes essa terceira coisa de que nenhum deles é proprietário, da qual nenhum deles possui o sentido, essa terceira coisa que se mantém entre os dois, reiterando ao idêntico toda e qualquer possibilidade de transmissão, afastando qualquer identidade de causa e efeito. (RANCIÈRE, 2010, p. 24,25).

Dizemos “supostamente” porque o autor conclui esse pensamento afirmando que justamente a recusa dessa mediação é que confirma a “essência comunitária” da ação performática: “Quanto menos o dramaturgo sabe o que quer que o coletivo faça, mais sabe que devem em qualquer caso agir como coletivo, transformar a sua agregação em comunidade.” (RANCIÈRE, 2010, p. 26). Assim, com o empoderamento do público, a ação artística se (con)funde com a ação política e com o cotidiano.

O artista não deve ignorar o conhecimento do espectador, que chega na obra de arte já com sua autonomia e suas experiências vividas; nas palavras do educador Paulo Freire, seus “saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 1994, p. 30). Em diálogo com Rancière, podemos ainda afirmar que, como sujeitos autônomos “aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também enquanto espectadores que ligam constantemente o que veem com aquilo que já viram e disseram [...]” (RANCIÈRE, 2010, p. 28).

## **5. Considerações**

Vimos que o caráter processual e cultural está diretamente ligado à construção objetiva e subjetiva de uma paisagem e, mais especificamente no caso da paisagem urbana, a maneira que o processo de mudança em sua configuração parece ainda mais inevitável, como ficou evidente na realização desse trabalho.

Esta ação ofereceu subsídios para repensar a própria ação artística no campo da intervenção política, visto as reações inesperadas do público participante para com o patrimônio municipal e a paisagem urbana. A ação possibilitou troca de informações, vivências e opiniões entre os participantes, sem relação definida entre artista/espectador. Neste exercício, ora fui o propositor, ora fui o ouvinte das memórias de outros.

## 6. Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.
- COSGROVE, Denis. **Social Formation and Symbolic Landscape**. Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1998.
- DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Vega, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JACKSON, John. **Discovering the vernacular landscape**. New Haven: Yale University Press, 1984.
- PRAÇA Manoel Bonito. **História e Preservação: documentação da arquitetura moderna no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba**. Disponível em: <[http://www.arqmoderna.faued.ufu.br/doc\\_moderno/html/araguari.html](http://www.arqmoderna.faued.ufu.br/doc_moderno/html/araguari.html)>. Acesso em: 31 ago. 2015.
- PASSERON, René. **Da estética à poiética**. Porto Arte, Porto Alegre, v. 8, n. 15, p. 103-116, 1997.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O espectador emancipado**. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.
- REY, Sandra. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em Poéticas Visuais. **Porto Arte**, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 81-95, 1996.
- \_\_\_\_\_. Por uma abordagem metodológica de pesquisa em artes visuais. In: BRITES, Blanca, TEESLER, Elida. (Orgs.). **O meio como ponto zero: metodologia de pesquisa em artes visuais**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002. p.124-140.
- SCHAMA, Simon. **Paisagem e Memória**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

### **Jamerson Sérgio Passos Rezende**

Artista visual e professor de Artes. Licenciado e bacharelado pelo Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestrando em Artes pelo Programa de Pós-graduação em Artes (PPGA) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte (NUPEA). <http://lattes.cnpq.br/6530972256958559>



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal.

## QUAL O TAMANHO DO SEU SONHO? UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II.

Paula Leme de Souza

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo- Brasil

### RESUMO

Este relato objetiva narrar experiências pedagógicas vivenciadas, na Escola Municipal Ministro Aníbal Freire. Em São Paulo, nas aulas de Artes com alunos de 13 a 14 anos. Partindo da leitura do livro "O tamanho do seu sonho", de Przemyslaw Wechterowicz com ilustrações de Marta Ignerska e sua interligação para com a produção artística e criação nas artes visuais. Tendo como pontos centrais o contato dos alunos com as diversas linguagens artísticas, disponibilizados através da contação de histórias e das práticas coletivas criativas. **Palavras-chaves:** Arte-Educação, Contos Tradicionais, Artes Visuais, Cotidiano Escolar.

## WHAT IS THE SIZE OF YOUR DREAM? AN EDUCATIONAL EXPERIENCE FOR STUDENTS OF ELEMENTARY EDUCATION II.

### ABSTRACT

*This report aims to narrate experienced teaching experience, at the Municipal School Minister Anibal Freire. In São Paulo, in the Arts classes with students 13-14 years. From reading the book "The size of your dream," Przemyslaw Wechterowicz with Marta Ignerska illustrations and their interconnection to the artistic production and creation in the visual arts.*  
**Key words:** Art Education, Storytelling, Visual Arts, Everyday School.



## Introdução

### De que lugar e de que falo

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Ministro Aníbal Freire, está situada na Rua Silva Airosa, 100, Vila Leopoldina/ SP. Apresenta Ensino Fundamental do 1° ao 9° ano, tendo grande importância histórica, por ser uma das primeiras escolas municipais criadas em São Paulo, isto no ano de 1956. Permeando no decorrer da sua existência difícil e complexa como mostra Siroti (2007) por muitas transformações.

“A escola era apelidada “Escolinha”, devido á sua construção acanhada; não havia espaço adequado para as dependências administrativas e pedagógicas, e apesar das nossas insistências, as ampliações não eram realizadas. Mas pais de alunos, professores e funcionários, mobilizados pela direção da escola, iniciaram algumas pequenas ampliações por conta própria, uma parede aqui outra ali, o que certamente não resolveu os problemas de espaço, mas criou um espírito de equipe muito favorável às propostas pedagógicas que foram sendo apresentadas pela direção da escola.” (SIROTI, 2007, p.35).

No primeiro semestre de 2015 desenvolve-se o projeto que interliga a contação de história às aulas de Artes. Que ocorrem duas vezes por semana e apresentam a duração de 45 minutos cada.

O conteúdo apresentado na sequencia relata práticas e vivências dos alunos de 8°e 9° anos do Ensino Fundamental II. Tendo como um dos eixos norteadores do projeto, o objetivo de construir um imaginário artístico nos alunos. Desenvolvendo técnicas artísticas a partir do resgate, criação, abrangência e diversidade e do texto “ O tamanho do seu sonho”, discorrida por Przemyslaw Wechterowicz com ilustrações de Marta Ignerska em seu livro com este mesmo nome.

Dialogando a literatura oral com o ensino de Artes e reportando-se a Regina Machado (2004) quando ressalta que os professores devem perceber a necessidade de verem as palavras pularem do papel e se mexerem dentro das pessoas, de preferência na vida de todos os dias.

Para tal o livro foi selecionado por apresentar ricas características que prendem a atenção dos adolescentes e que desta forma possibilitem transportá-los para um mundo de fantasias e posteriores reflexões e criações. Considerando que ensinar por meio de histórias e parábolas fazem parte de uma estratégia arqui milenar presente nos pressupostos curriculares da educação de Arte e Cultura. Assim como a prática da confecção de painéis feitos com desenhos, pinturas, recortes e colagens onde era possível perceber o encantamento e o deslocamento dos alunos para o mundo da fantasia, dos sonhos, dos planos e desejos familiares, materiais e outros tantos com contos e encantos.

A opção pelo texto propicia um encontro entre a fantasia e a imaginação dos adolescentes, criando condições para o ato criativo vivenciado. Para tal foi eleita a contação de histórias como forma de motivação criadora para o desenvolvimento da produção artística de alunos e do diálogo entre as linguagens e aprendizados em ensino/aprendizagem de Arte.

Reportando-se a Barbosa (2002) quando diz que por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Para tal à técnica Artística escolhida e eleita para o projeto e confecção de painel foi: o desenho, pintura, recorte e a colagem dos elementos e personagens não da história contada aos alunos, mas, do que eles criaram, identificaram e se transportaram em diversos tipos de sonhos e reflexões tidas no processo. Para o registro foram utilizados desenhos e pinturas em diferentes cores e texturas e também recortes e colagens de janelas criadas pelos alunos para atender a técnica mencionada.

Para a criação do painel proposto os educandos desenvolveram seus desenhos e debateram sobre o uso dos materiais mais apropriados para a confecção do painel coletivo que juntaria todos os sonhos e chegariam à materialização das escolhas.

Continuando realizaram a técnica da colagem com os diferentes tipos de papéis e cores para as janelas, tendo sido os próprios alunos por muitas vezes que ofereceram modelos para o resultado final da montagem do painel.

Fotografia 1- Exposição de painel confeccionado.



Fotografia de Paula Leme de Souza

**Fonte: Portfolio do pesquisador**

Optou-se por desenvolver as técnicas de colagens, para montar os painéis, em grupos. Os quais foram essenciais para definir as imagens e formas que seriam criadas e as cores que prevaleceriam, o debate e as decisões de cada grupo possibilitou a participação de todos de forma experimental.

Tratar a arte como conhecimento é fundamental para promover o desenvolvimento cultural dos alunos, como estabelece o artigo 26, parágrafo 2º da LDB (BRASIL, 1996). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 2000), a arte é um componente curricular com conteúdos próprios ligados à cultura, alicerçado em três campos conceituais: a produção (ou criação), fruição (ou percepção) e reflexão (ou análise), e não mais à mera habilidade, o fazer.

As práticas individuais e coletivas junto às técnicas mobilizou-se a construção de conhecimentos empíricos, ancorados em teorias e experiências metodológicas, onde se percebe um mover-se pleno de sentidos, na busca incessante de significar espaços e imagens. Desta forma, criar lugares e sonhos foram elementos importantes para que os alunos pertencessem os imaginários da arte. Houve trânsito entre campos do saber e diferentes linguagens no decorrer das práticas. Onde alunos e professora, adolescentes e sonhadores deslocam-se com pequenas certezas e saberes disciplinares, mobilizando a construção de um conhecimento empírico. Ancorado em teorias e investigações metodologias, tornando todos os componentes deste grupo em um novo corpo, lugar e imagem. Desta forma segundo Regina Machado (2004)

“É no caos de começo de milênio que a imaginação criadora pode operar como possibilidade humana de conceber o desenho de um mundo melhor.” (MACHADO, 2004, p.15).

## **Desenvolvimento**

### **Os sonhos e os encantos**

Com a necessidade de trazer os sonhos que atravessam gerações, culturas, questões, necessidades, conflitos, buscas, exemplos, obstáculos, provas, medos, riscos, fracassos, humor e reflexões em criações artísticas. Foram transformados narradores, professora, leitores, ouvintes e alunos por seus olhos e visões em seres criativos e imersos no mundo da alegria e da fantasia.

Para narrar o trajeto desse relato de experiência docente optou-se por destacar fatores de relevância no ensino de Arte, destacando à importância do ensino na escola, onde percebesse a necessidades de ocorrer uma aprendizagem com domínio do cognitivo e das emoções, pois o educador não deve ter um olhar dicotomizado entre a razão e a emoção. Pois ambas devem estar juntas no aprendizado como é citado por BARBOSA (2010).

Para este universo verbal que passa a contação de histórias deve-se ressaltar a necessidade do aluno ir se alfabetizando cultural e esteticamente onde o mundo do sensível estará lado a lado com a razão, as duas em pé de igualdade. Isso através de ações que buscam desenvolver o imaginário, tendo como consequência um

mundo dos sonhos. Sendo a narrativa de tradição oral apresentada, constituída por uma paisagem contemplada por muitos pontos de vistas dos sonhos.

Quando Przemyslaw Wechterowicz com ilustrações de Marta Ignerska narram e ilustram em suas palavras, desenhos “sonhos”, temos recursos para reflexões e criações das histórias quanto a diversos planos como de carreias profissionais:

“– O fogo clama: estou de cabeça quente de tanto que eu quero entrar para o corpo de bombeiros.....”

Sonhos pessoais e de família:

“- A coruja não dorme de tanto sonhar: sonho noite e dia em ser mãe coruja, junto com meu belo corujão...”

“- O vento assopra baixinho: Eu ainda vou ser um leque e abanar uma pessoa só, o dia inteirinho....”

“- O espantalho chega a chorar: Ah , se eu pudesse ter um amigo de verdade....um amigo que não se assuste toda vez que me encontrar....”

E também descrições das diferenças que não impedem os sonhos como:

“- O sol até soluça: Meu sonho é usar óculos escuros, mesmo com um olho só...”

Ainda sobre a leitura, ouvimos registros e reflexões onde eram narrados sonhos materiais como:

“-O colibri não para de pensar :eu preciso de um par de asas extra, para levar na minha mochila.”

E ainda:

“- Os sapatos vermelhos de salto alto que falam bem alto: Nós adoraríamos ir a um concerto.....”

Desta forma a contação perpassou sonhos de férias, entre outros, onde os educandos recebem elementos para sonhar, criar e desta forma participar das paisagens da história vistas e criadas. Sendo possível verificar pelas perspectivas teóricas e metodológicas, a investigação da aprendizagem resultante a partir do contato com a arte de contar histórias, e o efeito universal que a mesma pode atuar sobre cada pessoa em particular e na sua representação dentro das linguagens artísticas.

O fazer artístico dos alunos ocorreu a partir dos estímulos gerados pela contação de histórias e suas reflexões. Desde a assimilação do conto (linguagem verbal) para a (linguagem visual) passando da ação criativa coletiva para a ação criativa do fazer individual e voltando ao coletivo na criação do painel.

Onde as abordagens e possibilidades, foram inseridas partindo das propostas curriculares de Arte. No caso em relato as escolhas curriculares se deram a partir da necessidade que permeia o desenvolvimento da ação criadora, da atenção e capacidade de transformação entre a linguagem verbal da contação de histórias, para a linguagem visual das imagens criadas coletivamente para o painel dos sonhos.

Segundo Machado (2004) e Martins (1998) a escuta e a leitura de contos pode nutrir, despertar, valorizar e exercitar o contato com imagens internas, abrindo possibilidades para que as questões das crianças estejam enraizadas no sentido singular. E nestas experiências compartilhadas no processo de ensino aprendizagem é possível exercer o espírito crítico para olhar com outros olhos para o mundo de hoje, sua sociedade e cultura e funções de cidadãos. Onde só aprendemos aquilo o que, na nossa experiência, se torna significativo para nós, ao destacar que a arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela, fica evidente a condição indispensável da arte; a importância de trata-la como uma área do conhecimento. Considerando as práticas em arte/educação como elaborações para formar, possibilitar e fomentar estranhamentos em nossos alunos, e desta forma haver, posteriormente, a re-significação e o aprendizado em sua totalidade.

### **Os encantos e registros**

No decorrer do processo que durou doze aulas, pode-se dizer que a construção das relações entre diferentes técnicas apresentadas, de diversos campos do conhecimento não se deu, em momento algum, de forma direta e simples, de modo pacífico e harmônico. Muitas dúvidas, receios, discussões calorosas, atravessaram as relações entre alunos e criação.

Considerando Duarte Junior (1995) quando diz que Arte-educação não significa o treino para alguém se tornar artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes. Antes, quer significar uma educação que tenha a arte como uma das suas principais aliadas. Tivemos assim a construção de um vocabulário comum, que permitiu que os saberes e conhecimentos prévios de cada área do conhecimento do aluno e da professora se tornassem significativos aos integrantes, sendo constantemente perseguida, através dos processos coletivos.

Sendo importante a fala de Machado (2004) quando ela diz:

“o que importa é que o conto estabelece uma conversa entre sua forma objetiva- a narrativa- e as ressonâncias subjetivas que desencadeia produzindo um determinado efeito particular sobre cada ouvinte. As imagens do conto acordam, revelam, alimentam e instigam o universo de imagens internas que, ao longo de sua história, dão forma e sentido às experiências de uma pessoa no mundo.” (MACHADO, 2004, p.24).

Era interessante perceber nas falas dos alunos como conseguiam se ver nos sonhos e na construção. Sendo presentes registros como estes:

Fotografia 2- Pais Eternos



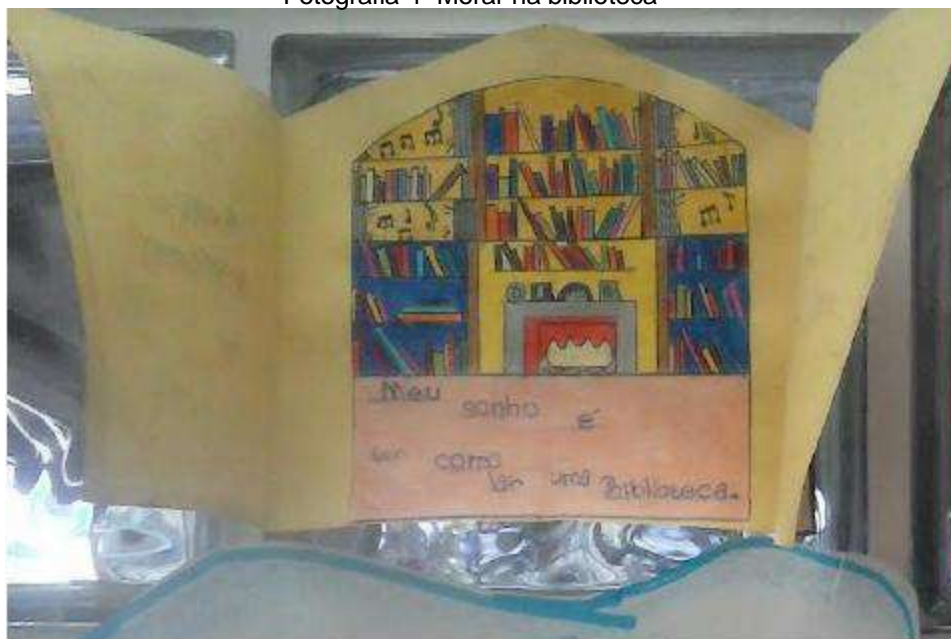
Fotografia de Paula Leme de Souza  
Fonte: Portfolio do pesquisador

Fotografia 3-Pianistas



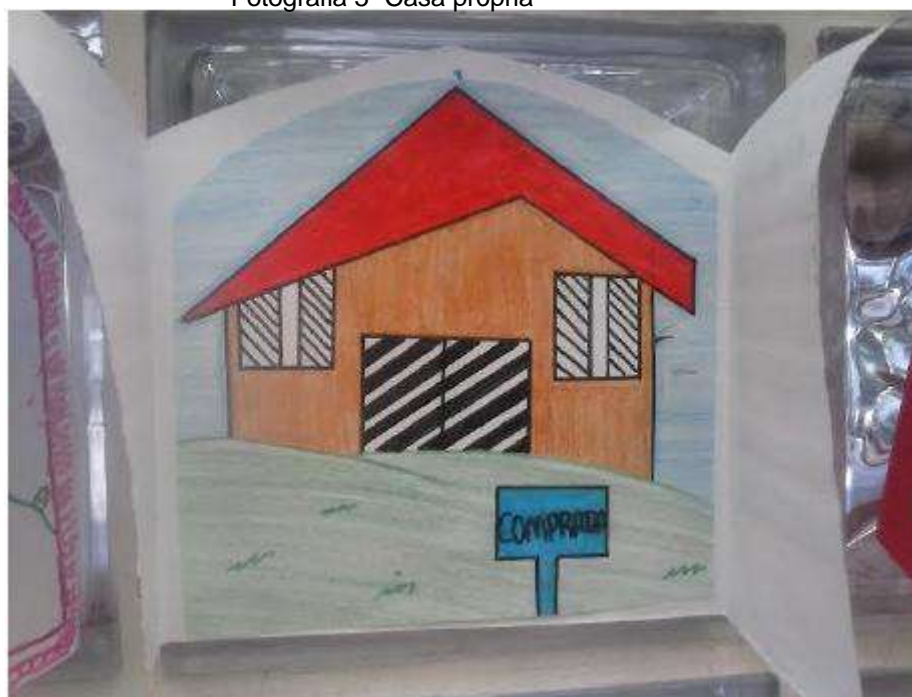
Fotografia de Paula Leme de Souza  
Fonte: Portfolio do pesquisado

Fotografia 4- Morar na biblioteca



Fotografia de Paula Leme de Souza  
Fonte: **Portfolio do pesquisado**

Fotografia 5- Casa própria



Fotografia de Paula Leme de Souza  
Fonte: **Portfolio do pesquisador**

Fotografia 6 - Voando



Fotografia de Paula Leme de Souza  
**Fonte: Portfolio do pesquisador**

Fotografia 7- Família e casamento



Fotografia de Paula Leme de Souza  
**Fonte: Portfolio do pesquisador**



Fotografia 8- Formatura e Futebol



Fotografia de Paula Leme de Souza

Fonte: **Portfolio do pesquisador**

Trazendo a fantasia para o mundo material. E causando questionamentos para a professora como: Qual seria o principal fator responsável pelas dificuldades enfrentadas pelos educandos? A falta de interesses ou temáticas comuns às áreas? Creio que não. As diferenças entre conteúdos e metodologias de cada campo do conhecimento? Será que a “língua das Artes” não poderia dialogar com a “língua da história”? Falamos, dentro do campo da educação e dos alunos, línguas tão diversas?”“ Qual será o papel da Arte no currículo escolar?”“ e o da fantasia e dos contos?”

Há diversas formas de se compreender, projetar e colocar em ação a formação dos conceitos e aprendizagens. Cada área do conhecimento, por suas especificidades históricas e socioculturais, além de metodológicas e conceituais é percebida nos espaços de formas diversas. Entretanto até o momento nenhuma por si só é capaz de responder a todas as indagações e muitas outras constantes das vivências.

No processo, foi possível perceber, desde o início, que as diferentes “línguas” faladas pelos interlocutores deveriam chegar a algum vocabulário comum que possibilitasse a construção de uma relação dialógica.

Assim, se nos construimos na linguagem e através dela, se os discursos acerca de um objeto ou de um sujeito, para muito além de comentar e narrar o que constroem, podemos pensar neste espaço de formação como um espaço de formação de sujeitos e de suas identidades, acima de tudo.

Segundo Anamélia Bueno Buoro (2002), cabe aos, educadores, adotar a mesma postura inquieta de pensadores e pesquisadores permanentes, devendo para isso buscar formação contínua e investimento em novos conhecimentos, uma vez que só podemos ensinar, aquilo que efetivamente sabemos.

Nota-se ao analisar a imagem a seguir o resultado final produzido.

Fotografia 9- Painel “Qual o seu maior sonho?”



Fotografia de Paula Leme de Souza

**Fonte: Portfolio do pesquisador**

Onde diversos dos questionamentos e indagações se transformam em produto final artístico, constituído de significados, símbolos, simbologias, representações. Onde foi possível deixar-se conduzir pelas imagens do conto e pela disposição do encontro com o desconhecido, percorrendo ao mesmo tempo a paisagem de imagens internas e das práticas artísticas.

Com a experiência da história, apreciação estética do quadro singular e inquestionável, dependendo do momento histórico. Pessoal de cada um.

Sendo sempre uma conversa em dois reinos de imagens o do presente na obra, o que constitui a experiência de mundo de quem entra em contato com a obra. Sendo o professor intermediário das ações criativas e expressivas.

Mesmo com o fim da confecção do material artístico, surgiam novos desafios para a professora de como conversar, dialogar, debater e discutir. E também como construir conhecimentos com o outro da totalidade das ações, questionando o desconhecimento do imaginário e de tanto outros saberes (conteúdos e modos de colocá-los em ação) como sua língua (modos de fabricar e socializar estes conteúdos).

Para tal foi proposto um registro gráfico feito em forma de desenho de observação do painel confeccionado, feitas releituras das histórias e dos contextos artísticos. Desta forma os alunos puderam expor sensações, sentimentos e suas compreensões do processo do ensino/aprendizagem em Arte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta exposição pretendemos dar a conhecer o princípio das relações de arte \educação nas aulas de Arte da Escola de Ensino Fundamental Ministro Aníbal Freire, que ora construímos com este grupo de professora e alunos. Ainda estamos em processo de construir significados e sentidos a partir de nossas presenças concretas, de nossos signos reais e do capital simbólico ao qual estamos atrelados. Aos poucos, percebe-se que há deslocamentos e que estes estão registrados ou ainda registrando imersos em imaginação e espaços, provocando visualidades. Que as imagens que vemos, trazem em si movimento, criação, Arte, histórias e sonhos. Que os desenhos que observamos das reflexões e registros verbais das histórias e aulas são atravessados pelos movimentos das cores e pelos ecos de diferentes lugares. Vemos assim, sujeitos que se deixam atravessar pela língua e pelos saberes do outro, para tentativa de uma construção significativa dos sonhos da adolescência, da escola, da vida, do convívio e dos conceitos constante dentro de cada um de nós integrantes desta cultura. Sendo a contação de história particularizações culturais de elementos universais utilizados como instrumentos para a compreensão da multiculturalidade e do fazer artístico.

## REFERENCIAS

- BARBOSA, Ana Mae (org.).** Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo. 2003.  
\_\_\_\_\_. A imagem no ensino da arte. São Paulo. 2010.  
\_\_\_\_\_. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo, 2002.
- BRASIL.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL.** Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. 2. ed. Brasília, DF: MEC, Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000. 10 v. ISBN 8586584703(v.1) Disponível em : . Acesso em : 12 ago. 2010.
- BUORO.** Anamélia Bueno, Olhos que pintam – a leitura de imagem no ensino da arte. São Paulo, 2002.
- DUARTE JR.,** João Francisco. Por que arte-educação? Campinas, 1991.  
\_\_\_\_\_. Fundamentos estéticos da educação. , 1995.  
\_\_\_\_\_. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Campina, 1991.
- MACHADO,** Regina. Acordais: fundamentos teórico-poéticos da Arte de contar histórias. São Paulo. 2004.
- MACHADO, M.S.M.** Trezentas propostas de artes visuais. São Paulo. 2004.
- MARTINS,** Mirian Celeste. Didática do Ensino de Arte. São Paulo.1998.
- WECHTEROWICZ, Przemyslaw.** O tamanho do meu sonho. São Paulo. 2010.

### **Paula Leme de Souza**

Mestre em Arte-Educação e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Licenciada em Educ. Artística/Música pela FASM, Especialista em Docência da Música Brasileira e Pedagoga. Com cursos de Extensão na Hungria e Espanha e atualmente professora efetiva de Arte em escolas públicas (Estadual e Municipal) e da rede particular de ensino da cidade de São Paulo.  
<http://lattes.cnpq.br/8365463706433372>.



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal.

## **ENTRE AS LEIS E A REALIDADE: A DISCIPLINA DE ARTES NAS ESCOLAS DA 8ª COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

**Mariete Taschetto Uberti<sup>1</sup>, (C. E. E. RS, Brasil)**

### **RESUMO:**

O estudo trata de questões referentes à inserção dos professores de artes nos espaços escolares e das contribuições dos PCNs artes e da Lei 12.287/2010 para o impulsionamento da disciplina de artes nas escolas. A discussão parte da pesquisa realizada sobre a área nas escolas entre 2011/2012, que instigou a retomada do estudo na atualidade, com base em pesquisas realizadas neste ano de 2015 junto à 8ª Coordenadoria de Educação do Estado do RS. Em cuja análise pode-se observar as alternativas encontradas pelo Estado do RS para a inserção da mesma, após 2011 e os profissionais que a ministram nas escolas. Para a análise e interpretação dos dados utilizei a pesquisa qualitativa com o objetivo de contextualizar a realidade das escolas. Para tanto, usou-se como base de análise o material coletado em pesquisa sobre os concursos públicos de 2001, 2005, 2012 e 2013 para professor de artes da Secretaria de Educação do Estado do RS e o material coletado junto a 8ª Coordenadoria sobre quem são esses profissionais e suas cargas horárias na disciplina de artes, para a organização e definição da amostragem do material coletado foi realizada uma análise quantitativa. O estudo mostrou que nos últimos anos, através dos concursos realizados, alguns/novos professores de arte se inseriram nas escolas públicas do Estado do RS, mas a forma como é organizada a disciplina, carga horária e horas/aula dificultam o trabalho desses profissionais, mesmo quando buscam alternativas para uma educação de qualidade em artes.

**Palavras-chave:** Professores de Artes; Escolas da Rede Estadual de Educação do RS; Leis; Artes

## **BETWEEN THE LAW AND REALITY: THE DISCIPLINE OF ARTS IN SCHOOLS OF COORDINATION 8th OF RIO GRANDE DO SUL STATE EDUCATION**

### **ABSTRACT:**

The study deals with issues related to the integration of arts teachers in school spaces and the contributions of arts PCNs and Law 12,287 / 2010 for boosting the arts in schools. The discussion begins from the research conducted on the arts discipline in schools between 2011/2012, which is the premise for a discussion at present time, based on research in this year, 2015 with the 8<sup>th</sup>

Coordination of RS State Education. In that analysis, it is possible to observe the alternatives found by RS State to the inclusion of arts discipline after 2011 and the professionals who teach it in schools. For the analysis and interpretation of data, I used the qualitative research in order to contextualize the reality of arts. For the research, it was used as a base analysis the material collected in research on public examination in 2001, 2005, 2012 and 2013 for arts teacher of the Education Government Department of RS State and the material collected at the 8<sup>th</sup> Coordination on who are those professionals and their working hours in arts discipline. For the organization and definition of the sample of the material collected was carried out a quantitative analysis. The study showed that in recent years, through the examinations held, some / new art teachers were inserted in the public schools of RS State, but the way it is treated the discipline, working hours and hours / class hinder the work of those professionals, even when they seek alternatives to an education in quality arts.

**Key words:** Arts Teachers; RS State Schools; Laws; Arts

## Introdução

Durante a segunda metade do século XX Leis e normas foram implantadas na área da educação no Brasil, com o objetivo de possibilitar a inserção de crianças e jovens nas escolas. Leis que direcionavam a educação básica para a formação de sujeitos para o trabalho, sem uma valorização como ser humano em formação e de seus conhecimentos além dos adquiridos nos espaços escolares. Nesse contexto observou-se que até a década de 1970, havia pouco incentivo à criatividade, ao conhecimento da arte, da cultura e a interpretação que colaborasse no processo de construção de sujeitos pensantes e ativos. Essa educação era destinada para os filhos das elites. Pois, foi somente na referida década que o ensino das artes e da cultura foi implantada como Lei que regia a obrigatoriedade do seu estudo nas escolas brasileiras. Na década de 1980 arte/educadores deram início às lutas e estudos que tinham como objetivo a inserção e a valorização da disciplina nas escolas públicas brasileiras. Nesse processo de lutas, na década seguinte, junto à implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394/96 (BRASIL, 2010), foi instituída a arte como componente curricular nas escolas de educação básica. Nesse mesmo período foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais/artes<sup>1</sup> que vêm influenciando em pesquisas e projetos nas escolas.

A implantação e estudo do PCNs, assim como de Leis que visam à inserção das artes nos espaços escolares têm instigado a pensar como essas políticas são desenvolvidas na prática e sua influência na atualidade, na inserção das artes por parte dos arte/educadores. Barbosa (2002) e Fuzarri e Ferraz (2001, 2004) têm embasado meus estudos sobre a docência em artes nas escolas da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul<sup>2</sup>. Estudos que possibilitam tratar sobre a educação em artes e o papel e a realidade dos docentes nas escolas. Quais os processos que oportunizam a inserção desses profissionais, o número de turmas/alunos que têm de administrar para suprir suas cargas horárias. Como essa inserção se dá na prática, a qual diz respeito aos processos que possibilitam inserirem-se nas escolas, turmas e horas/aulas da disciplina com relação a carga horária dos professores.

A pesquisa está direcionada a discorrer sobre a arte/educação e os professores de artes, propondo discutir sobre a Lei 12.287/2010 e seus pressupostos na realidade das

<sup>1</sup> No decorrer do artigo irei usar a abreviatura PCNs artes para tratar dos Parâmetros Curriculares Nacionais/artes.

<sup>2</sup> O nome do Estado será citado com a abreviatura RS.

escolas, que definem seus currículos e a carga horária das disciplinas, onde a Lei nem sempre é obedecida, mas sujeita a interesses sociais que deliberam sobre as prioridades de conteúdos nos bancos escolares. Premissas que me acompanham desde 2011, quando realizei meus primeiros estudos sobre a Lei e sua implantação nas escolas e que agora necessitam serem revistos e reavaliados, considerando a realidade atual. Integrada a esse contexto, proponho analisar como se dá a inserção dos professores de artes nas escolas da 8ª Coordenadoria de Educação do Estado do RS que coordena as escolas cento e oito (108) da Rede Estadual de Educação da Região Central do Estado do RS, onde está localizada a cidade de Santa Maria/RS, cidade que também é a sua sede.

Na primeira parte do artigo optou-se por fazer uma breve revisão da história da arte educação, as principais Políticas Públicas e Leis que foram implantadas com objetivo de “fortalecer” a disciplina, nos últimos quarenta anos. Na segunda parte, discorro sobre as metodologias que têm auxiliado na proposição dos estudos e nas vivências entre professores, Estado, escolas, disciplina e carga horária. O ponto de partida é uma sucinta fala sobre estudos realizados em 2011 com três professoras da Rede Pública de Educação que serão relacionados com pesquisas realizadas junto à 8ª Coordenadoria, em 2015, representadas num quadro, a qual será articulada com a Lei 12.287/2010. Concomitantemente auxiliada pelos editais dos concursos públicos realizados entre 2001 a 2013 e as listas de nomeações dos referidos concursos, abordarei alguns pontos referentes à inserção dos professores de artes nas escolas públicas e a realidade encontrada por eles. Concluindo com uma análise dessas conjunturas, buscando destacar seus direcionamentos no presente com vistas em contribuições para novos estudos e possíveis Políticas Públicas a serem desenvolvidas nas escolas.

As análises e discussões propostas para este artigo têm base na observação participante a qual vem se constituindo desde minha inserção nas escolas em 2009/2010 com os Estágios Supervisionados, as pesquisas para a especialização entre 2011/2012 e minha inserção no serviço público, como professora de artes em 2011 até o presente momento. As entrevistas com as professoras de artes, em 2011, juntamente com as pesquisas realizadas junto à 8ª Coordenadoria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul me ajudam a projetar uma análise sobre a realidade da disciplina de artes desde aquele período a atualidade. As bibliografias referendadas, ao lado dos PCNs artes, possibilitam discorrer sobre o desenvolvimento da disciplina de artes em sala de aula e entendimento dos contextos escolares. A pesquisa qualitativa é usada para análise da realidade da disciplina e dos professores que a ministram e suas cargas horárias. E a quantitativa para interpretação do quadro e dos números apresentados nas listas de nomeações dos concursos públicos da Secretaria de Educação do Estado do RS, sobre a inserção dos professores de artes nas escolas, turmas e cargas horárias.

### **Propostas e Leis no contexto da arte educação**

Com o intento de situar a prática vivenciada em grande parte das escolas públicas da Região Central do Estado do RS, referente à disciplina de artes, serão abordadas algumas Leis criadas a partir da segunda metade do século XX, que me parecem pertinentes para as discussões no decorrer do texto.

Ao analisar as políticas criadas e direcionadas à educação no Brasil, foi possível perceber que até a década de 1970, eram norteadas pelos interesses do governo e do comércio. Naquele contexto o ensino das artes, era marcado pela falta de professores formados na área, que pudessem ministrar a disciplina com metodologias que

abrangessem a arte, sua história e contextualização (BIASOLI, 1999). Pois foi entre as décadas de 1960 e 1970 que grande parte das Universidades Públicas Brasileiras implantaram os primeiros cursos de artes, que estavam, também, direcionados a formação de arte/educadores, que foram os primeiros professores de artes formados no Brasil a se inserirem nas escolas públicas. Concomitantemente, em 1971 foi implantada a primeira Lei que instituía as artes nas escolas, com a nomenclatura de educação artística. A Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 2011), em sua redação definia que, "Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]", a qual foi entendida por muitas instituições como atividades extraclasse sem a obrigatoriedade de se criar uma disciplina específica para as artes (GOMES e NOGUEIRA, 2008). Os professores que iam para as escolas tinham que dar conta de trabalhar uma arte polivalente, que deveria ser planejada como proposta criativa sem ênfase nos conteúdos de artes. Neste sentido, as autoras Fusari e Ferraz afirmam que

Dentre os problemas apresentados no ensino artístico, após a Lei 5.692/71, encontram-se aqueles referentes aos conhecimentos básicos de arte e métodos para apreendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas. O que se tem constatado é uma prática diluída, [...], na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de Arte (2001, p. 43).

Ou seja, uma prática que tinha a função de auxiliar na distração em relação às outras disciplinas. No início da década de 1980, enfatizaram-se pesquisas sobre a arte educação, suas práticas e como era trabalhada nas escolas, reafirmando, desse modo, a realidade, ou seja, que as artes não eram trabalhadas como disciplina obrigatória, uma vez que, eram poucos os profissionais em artes que haviam se inserido nas escolas brasileiras. Na maior parte das instituições de ensino quem ministrava a disciplina eram professores de outras áreas que não tinham formação para exercer a função de arte/educadores. Restando aos poucos professores da área a incumbência de desenvolver um trabalho direcionado ao campo artístico como um todo (artes visuais, teatro, dança e música). Como consequência do restrito número de docentes da área nas escolas a prática/metodologia que passou a predominar como atividade nas aulas de artes foi a do desenho estereotipado, trabalhos dedicados a datas comemorativas e de decoração das escolas. Os quais não auxiliavam na formação do educando em artes, mas ao contrário, em muitos casos, contribuíram para a desvalorização da disciplina.

Na busca por mudanças, na realidade das artes nas escolas brasileiras na década de 1980, Ana Mae Barbosa desenvolveu a Proposta Triangular que teve como base os estudos feitos por Eisner nos Estados Unidos, o qual criou a DBAE (Arte-Educação Baseada em Disciplinas), que definia como metodologia a produção, a crítica, a História e a Estética da arte nas escolas americanas (EISNER, 2001). Essas quatro operações foram codificadas por Ana Mae, na arte educação brasileira, por meio da Proposta Triangular, que tinha/tem como objetivo a articulação pela ênfase na interação entre o fazer e a leitura da obra de arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra (BARBOSA, 2002). Aqui se propunha para os estudantes um aprendizado consciente através de conhecimentos sobre as artes nas escolas e não mais e/ou apenas a mera prática que priorizava a livre expressão.

A Lei 9.394/96 (BRASIL, 2010), estabeleceu em seu Art. 26, § 2º, "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de

forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Com a implantação da Lei as instituições criaram um espaço restrito à disciplina, sem muita valorização, com uma carga horária mínima no Ensino Fundamental, de uma a duas horas/aulas semanais, e na maioria das escolas de Ensino Médio, uma hora/aula restrita ao primeiro ano. Uma vez que a Lei não determina que a disciplina de artes devesse ser inserida em todas as séries/anos, mas nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio mantendo, de certo modo, o que já vinha ocorrendo até então.

Em 1997, foram elaborados os PCNs, para todas as disciplinas, que delineavam os conteúdos a serem trabalhados nas escolas. No campo da arte/educação, eles foram embasados na Proposta Triangular, os quais definem que a arte nas escolas “estabelece vínculos entre o cotidiano e todas as outras formas de saber” (2008, p. 168). Para tanto, faz-se necessário um processo contínuo de experimentação e pesquisa por parte dos professores, que deixam de ser meros transmissores do conhecimento e passam a ser educadores, pesquisadores e animadores instigando em seus educandos à criação do conhecimento e sua valorização enquanto sujeitos ativos na sociedade.

Nesse sentido, acredita-se que, atualmente os conhecimentos precisam ser construídos em conjunto, por meio de alternativas de aprendizado com os estudantes e demais professores. Levando em consideração o grupo, ao trabalhar a partir do cotidiano, da vida, interligada com o passado, com a comunidade e a sociedade, levando a formação de sua história, quando se busca “verificar como tais relações culturais mobilizam valores, concepções de mundo, de ser humano, de gosto e de grupos sociais” (FERRAZ e FUZARI, 2004, p. 18).

A educação possibilita o estudo dessas inter-relações com os jovens, fazendo-os pensar e analisar suas culturas, valores e posições enquanto grupos sociais e sujeitos que interagem entre si. Produzindo cultura por meio da interação entre os indivíduos e dos conhecimentos que cada um possui, das relações com as imagens que eles carregam consigo. Saberes estes, que podem ser mediados pela escola, quando a mesma compreende o que é importante para o estudo da arte, criando valores sociais e individuais, que estão presentes na cultura e na vida dos educandos (PCNs, 2008). Podendo assim, criar relações de inserção, de compartilhamento do conhecimento, através da flexibilidade e da união entre educadores e estudantes, visando respeitar e valorizar a cultura de cada um, construindo um lugar de interação onde todos se sintam bem.

O estudo inicial, realizado em 2011, teve como objetivo analisar como estavam se constituindo as mudanças no ensino das artes, a partir dos PCNs artes e da Lei 12.287/2010 (BRASIL, 2011) tanto no âmbito de sua inclusão nos currículos das escolas, como na sua valorização no contexto escolar, em relação às demais disciplinas e a sua didática e conteúdos. Pela desmistificação de paradigmas que foram se formando durante décadas sobre sua função nos bancos escolares, como a de decorar as escolas para os dias festivos do ano letivo. No decorrer das últimas três décadas vem se buscando articular, por parte de muitos arte/educadores, revisões em relação ao papel da disciplina e dos professores de artes nas escolas.

Paralelamente, as instituições formadoras de professores de artes têm buscado propiciar uma formação ampla que dê conta de articular arte e cotidiano, e que ao se inserirem nas escolas sejam capazes de desenvolver práticas que envolvam “valores estéticos mais democráticos, o que se chama de alfabetização cultural: possibilitando que o aluno desenvolva competências em múltiplos sistemas de percepção, avaliação e



prática da arte” (PCNs, 2008, p. 177). Mas ao observar de maneira mais detalhada essas proposições, principalmente ao que a LDB de 1996 e os PCNs propõem, pode-se perceber que não há um direcionamento no que se refere aos quatro campos das artes, pois em nenhum há menção sobre suas distinções e desenvolvimentos, com a inserção de profissionais das quatro áreas nas escolas.

A Lei 12.287/2010 não rege sobre os profissionais e suas formações para ministrarem a disciplina, sua redação, apenas, define que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 2011). A Lei estabelece que todos os níveis de ensino devam ter o ensino de artes, no entanto, deixa vago como se dará sua inserção e a obrigatoriedade em todas as séries. Assim como foi observado na redação da Lei 9.394/1996. Ficando a critério das instituições a inserção da disciplina por série e/ou ano escolar. A única direção que se tem é por meio da Lei 11.769/2008 que define: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Idem, 2011), do artigo 26 da Lei 9.394/1996, cujo § foi complementado pela Lei 12.287/2010 e pela Lei 11.645/2008, que define “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Ibidem, 2011). As referidas Leis, assim como a realidade que está sendo contextualizada sobre a disciplina de artes têm demonstrado a complexidade das artes nas escolas, onde há um professor por turma, que deve dar conta de trabalhar as diferentes área das artes, como relata a Lei 11.769/2008 e as diferentes culturas e suas artes em uma carga horária que se restringe em média, de uma a duas horas aula semanais<sup>3</sup>.

Ao perpassar por esses momentos, observou-se que uma das principais colaborações dos PCNs artes foi direcionado às proposições entre arte e cotidiano, como observado em sua redação, “objetivo último da educação (...) é capacitar o aluno a interpretar e a representar o mundo a sua volta (...)” (2008, p. 173). Procurando oportunizar aos estudantes uma gama de conhecimentos que incluam desde a história da arte, cinema, TV, música, dança, cênicas e artes visuais, interligadas a temas contemporâneos que digam respeito aos seus interesses e subjetividades.

### **Os profissionais que ministram a disciplina de artes nas escolas: entre teoria e realidade**

Em 2011, em entrevistas cedidas à pesquisadora, professoras e supervisoras de três escolas<sup>4</sup> da Rede Pública do Estado do RS, em Santa Maria/RS, destacaram que tinham dificuldades para o cumprimento da Lei 12.287/2010, pois nem todas as escolas possuíam profissionais com carga horária que pudessem dar conta de atender a todas as turmas. Apesar das solicitações feitas junto à 8ª Coordenadoria de Educação, as quais, naquele período, raramente eram atendidas. Pois, não é de competência das escolas a admissão dos professores, mas das Coordenadorias de Educação, ficando assim os estabelecimentos de ensino submissos às políticas de governo, mesmo quando

<sup>3</sup> Cada hora aula equivale entre 40 e 50min. dependendo da organização dos horários das instituições.

<sup>4</sup> As quais trabalhavam nas três escolas da rede Estadual de Santa Maria, Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo e Escola Estadual de Educação Básica Coronel Pilar; com turmas de Ensino Fundamental e Médio. As observações se limitaram a turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio.

este alega dar autonomia às escolas para o desenvolvimento de seus currículos. Porém, segundo Barroso “não basta “regulamentar” a autonomia. É preciso criar condições para que ela seja ‘construída’ em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais” (2000, p.19). Mesmo com a implantação da Lei e a obrigatoriedade em sua efetivação, as escolas ficavam condicionadas a liberação/contratação/nomeação por parte do Governo Estadual de um corpo docente para ministrar a disciplina.

O quadro constatado naquele período foi o de professores sobrecarregados, com excesso de turmas e alunos, onde os que tinham carga horária semanal de 20h atendiam em média dez (10) turmas e os com 40h, vinte (20) turmas. Turmas estas, onde havia em média, vinte e cinco (25) alunos matriculados por turma (cenário vivenciado por grande parte dos professores na atualidade como veremos adiante). Das três escolas pesquisadas somente em uma a disciplina fazia parte do currículo de todos os anos do Ensino Médio, apresentando uma carga horária de duas horas semanais. Nas outras duas escolas, era destinado somente uma hora/aula semanal de artes por turma. Observando-se que em uma delas a disciplina no Ensino Médio era ofertada somente no primeiro ano. Na outra, estava sendo implantada nos dois últimos anos, pois até então, sua oferta era restrita ao primeiro ano. O ano de 2011, pelo que foi averiguado tanto nas observações realizadas junto aos estabelecimentos de ensino, quanto nas entrevistas com as professoras, foi de adaptações, de estudos e lutas por parte dos professores que trabalhavam nas escolas para a ampliação da carga horária e da contratação de mais professores da área para ministrar a disciplina.

Diante do quadro averiguado nas escolas pesquisadas e a avaliação feita através das informações que me foram oferecidas em estudos recentes, realizados junto à 8ª Coordenadoria, sobre o número de professores de artes lotados nas escolas da região, optei por fazer uma análise dos últimos concursos realizados no Estado para o provimento de vagas para professores. Dos quais, constatou-se que somente os dois últimos concursos (2001 e 2005) realizados anteriormente à implantação da Lei 12.287/2010 têm seus editais ou listas de nomeações disponíveis na internet. Os quais, devido ao tempo, foram delimitados para análise deste artigo, juntamente com os concursos de 2012 e 2013, realizados após a implantação da referida Lei. Sendo que no edital do concurso de 2001<sup>5</sup>, constatou-se que foram disponibilizadas seis vagas para professor de artes junto à 8ª Coordenadoria. Os aprovados no referido certame, foram nomeados<sup>6</sup> entre anos de 2002 e 2003. Naquela oportunidade, o número de nomeações de professores de artes foi bem superior ao anunciado no edital, pois no decorrer das listas, constatou-se um número total de sesses nomeações<sup>7</sup>, com carga horária de 20h semanal. A maioria desses professores ficou concentrada nas escolas da cidade de Santa Maria, outros foram para cidades próximas do município. Nas escolas que não receberam esses professores e não possuíam professores de artes, a disciplina continuou sendo ministrada por docentes formados em outras áreas, principalmente pedagogos. Não foi possível ter acesso ao edital<sup>8</sup> de seleção de 2005. No entanto, encontrei na lista de nomeados apenas uma nomeação para o provimento do cargo de professor de artes para a 8ª Coordenadoria<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> Concursos anteriores a 2001 não tem registro no site da Coordenadoria de Educação do Estado do RS.

<sup>6</sup> Fonte: [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/conc\\_magisterio.jsp?ACAO=acao4](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/conc_magisterio.jsp?ACAO=acao4) – 22/03/2002; 15/04/2002; 05/06/2002; 04/07/2002; 13/03/2003; 29/04/2003. O concurso teve validade até fevereiro de 2006, período onde houve listas de nomeações de professores de outras áreas, mas não de artes.

<sup>7</sup> Nas listas de nomeações não é possível averiguar a formação específica na área das artes.

<sup>8</sup> Fonte: [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias\\_det.jsp?PAG=741&ID=1143](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=741&ID=1143)

<sup>9</sup> Fonte: [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/conc\\_magisterio.jsp?ACAO=acao4](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/conc_magisterio.jsp?ACAO=acao4) - 22/05/2007;

Passaram-se sete anos para que um novo concurso fosse realizado, o que veio a ocorrer em 2012<sup>10</sup>. Para a 8ª Coordenadoria, foram anunciadas seis vagas para a disciplina (artes visuais, teatro, dança e música)<sup>11</sup>, sem especificação para cada área. Na relação dos aprovados constaram, dois aprovados em música, um em teatro e cinco em artes visuais<sup>12</sup>, sendo que todos os professores aprovados foram nomeados.

Devido ao baixo número de aprovados no concurso de 2012, cinco mil e quinhentos candidatos, número bem inferior ao ofertado, que fora de dez mil vagas, para cento e trinta e uma habilitações diferentes<sup>13</sup>, a Secretaria de Educação do Estado optou por realizar outro concurso no ano seguinte. Desta vez, na área das artes foram ofertadas treze vagas, divididas em: três vagas para artes visuais, teatro e dança, e quatro para música<sup>14</sup>. Nele, foram aprovados, onze professores de artes visuais, quatro de música e um de teatro<sup>15</sup>, totalizando dezesseis aprovações, dos quais, quatorze professores foram nomeados<sup>16</sup>.

Nos três concursos ( 2001, 2012 e 2013 ) a cujos editais tive acesso ao número de nomeações, foi observado que ( em todos) o número de nomeados foi superior ao anunciado nos editais. Esses resultados em números de nomeações sugerem que há um déficit entre o número de escolas (108) da 8ª Coordenadoria com o de professores da área. Constatação resultante, da análise, primeiramente dos concursos e num segundo momento do número de professores de artes que atuam na rede e a carga horária de cada profissional, comparado ao número de professores contratados e de professores de outras áreas que ainda são encontrados ministrando a disciplina, conforme quadro abaixo:

Quadro 1. Referente ao número de professores que ministram a disciplina de artes, carga horária e formação:

Número de professores	Carga horária completa	Carga horária em artes	Nomeados/contratados	Área de formação	Obs.:
40	20h	20h	N	Artes	
20	40h	40h	N	Artes	Em média 50% desses professores têm duas nomeações de 20h e os demais têm uma nomeação de 20h e uma convocação de 20h.
1	60h	60h	N	Artes	O professor tem duas nomeações no concurso de 2001, de 20h cada e mais uma convocação de 20h. Leciona em três escolas.
8	Entre 30h e 32h	De 30h a 32h	N	Artes	Os professores têm uma nomeação de 20h e as demais horas são

<sup>10</sup> Fonte: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/seduc-secretaria-de-estado-da-educacao-rs-10000-vagas>

<sup>11</sup> Fonte: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/conc\\_mag\\_edital\\_20120201\\_02.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/conc_mag_edital_20120201_02.pdf)

<sup>12</sup> Fonte: <http://zerohora.clicrbs.com.br/pdf/13459873.pdf>

<sup>13</sup> Fonte: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2012/05/lista-dos-aprovados-no-concurso-do-magisterio-no-rs-e-divulgada.html>.

<sup>14</sup> Fonte: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/conc\\_mag\\_edital\\_20130227\\_02.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/conc_mag_edital_20130227_02.pdf).

<sup>15</sup> Fonte: [http://www.fdrh.rs.gov.br/upload/20131022083913final\\_geral.pdf](http://www.fdrh.rs.gov.br/upload/20131022083913final_geral.pdf)

<sup>16</sup> Somente dois desses nomeados não assumiram. Informações obtidas diretamente com os concursados.

					convocação.
9	40h	40h	C	Artes	A maioria desses professores são contratados para trabalhar em mais de uma escola, muitas vezes em cidades diferentes
15	Entre 15h e 37h	De 15h a 37h	C	Artes	Contratos que variam entre 15h e 37h
13	40h	Entre 4h e 22h	N	Outras áreas (Pedagogia, português, Ed. Física, ciências, espanhol e matemática).	Completam suas cargas horárias na disciplina de artes.
25	20h	Entre 2h e 9h	N	Outras áreas (Pedagogia, português, história, magistério, matemática, e Ed. física).	Completam suas cargas horárias na disciplina de artes.
4	22h e 39h	Entre 1h e 9h	N	Outras áreas (Pedagogia, português, história, magistério, matemática, espanhol, ciências e Ed. física).	Completam e/ou complementam suas cargas horárias na disciplina de artes.
32	Entre 15h e 40h	Entre 1h e 22h	C	Outras áreas (Pedagogia, português, geografia, matemática, espanhol, ciências e inglês)	Completam suas cargas horárias na disciplina de artes.

Fonte: Arquivos da 8ª Coordenadoria de Educação do RS. Pesquisa realizada em ago. de 2015 (total de 166 professores de diferentes áreas ministram a disciplina de artes nas escolas).

Os dados contidos no quadro possibilitam que sejam feitas algumas análises sobre os professores que trabalham na rede. Primeiramente o que se destacou foi à diferença entre o número de professores nomeados nos concursos citados, que juntos somam quarenta e dois com o número total de efetivos, averiguado no quadro, de sessenta e nove professores. Esses números, a princípio, sugerem que essa diferença de vinte e sete professores pode advir de concursos anteriores a 2001, dos quais não se obteve informações.

No que diz respeito às áreas específicas (de artes visuais, música, teatro e dança) nessa primeira pesquisa não foi possível apurar o número de docentes de cada área, em virtude de nos concursos de 2001, 2005 e 2012 na lista geral de nomeações não constar a especificidade da área. E também, porque não estava inserido na pesquisa esse item, quando solicitamos os dados sobre os professores de arte e suas cargas horárias junto à 8ª Coordenadoria de Educação do RS. Pois as informações, tanto oficiais (da Coordenadoria) quanto extra-oficiais, com colegas das áreas das artes e por minha própria experiência como professora de artes na rede, é a de que

independente de nossa formação em artes, temos de trabalhar de forma polivalente, atendendo a um currículo que prevê artes visuais, música, dança e teatro nas escolas. Nesse ínterim, pode-se concluir que a especificidade das áreas não tende a ser considerada critério quando da nomeação ou contratação dos professores, mas somente a colocação no resultado final dos concursos e nas seleções para contrato.

Outro dado que merece destaque é o número de professores contratados na área, e de outras disciplinas que complementam sua carga horária em artes. O que ratifica a observação feita anteriormente sobre o déficit de professores concursados. Pois, o quadro apresenta um número total de cento e sessenta e sete professores que ministram a disciplina, num número de apenas sessenta e nove concursados, que totalizam um percentual do total de 41%, desse total. Somando esse número aos vinte e quatro contratados da área, o percentual passa para aproximadamente 55%. Os outros 45% são de professores de outras áreas. Considerando esses números, pode-se constatar que poderiam ser realizados concursos para o provimento de aproximadamente oitenta professores para as artes, sem adentrar no mérito das especificidades.

Essa diferença é resultado de um longo processo, pois outros valores que chamam a atenção dizem respeito entre o número total de nomeações dos concursos citados (42), com o total de professores nomeados (69). A diferença apresentada no resultado de vinte e sete professores, instigou várias proposições sobre esse valor, que ele primeiramente possa ser resultado de concursos anteriores aos analisados, mesmo sendo um número inferior. Esse baixo valor pode, no caso, também, sugerir falta de concursos para área, ou falta de profissionais que se inscreviam ou ainda restrito número de nomeações ou, o que considero menos provável, resultado de aposentadorias significativas de profissionais da área, ou até mesmo a transferência desses profissionais para outras coordenadorias do Estado. Esses números também são sugestivos para que se pense na hipótese de que não havendo a obrigatoriedade da disciplina, não se fazia necessário um corpo docente da área nas escolas públicas. Essas suposições foram levantadas, no que se refere aos números para que se pude-se visualizar a realidade da disciplina e dos docentes que a ministram. A qual é resultado de um processo que vai além da implantação da LDB e da Lei 12.287/2010, que diz respeito às artes como um todo, professores, disciplina, horas/aulas, materiais, qualidade na educação, espaço físico. Pois, o número de horas/aula por turma, segundo o que foi observado em 2011, se mantém, com professores que mantêm média, visualizada naquele ano, de no mínimo dez turmas para os profissionais que têm carga horária de 20h e de vinte para quem tem 40h. Um exemplo bem significativo, dessa variável, é o caso de uma professora com 40h, que para preencher sua carga horária atende trinta e três turmas, sendo que metade delas apresenta alunos com deficiência auditiva.

É necessário, diante das análises propostas, que se façam revisões dessa realidade observada, principalmente no que concerne às escolas de outras cidades (que não Santa Maria) que fazem parte da 8ª Coordenadoria, pois foi nelas que encontramos o maior, ou quase que a totalidade de professores de outras disciplinas ministrando o ensino de artes<sup>17</sup>. Uma vez que, não basta implantar Leis, se não são ofetados recursos humanos, tempo e espaço para que se possa desenvolver o que as Leis propõem com qualidade.

## **Considerações finais**

---

<sup>17</sup> Informação fornecida pela funcionária da 8ª Coordenadoria, mas que ainda não está registrada no quadro.

No decorrer destas laudas discorri sobre a relevância da Proposta Triangular para os professores de artes e sua inserção nos PCNs artes para o desenvolvimento da disciplina nas escolas que foi enriquecida com os Estudos da Cultura Visual e seu direcionamento com relação às vivências e experiências dos alunos articuladas às artes que vieram culminar nas Leis 11.769/2008 e 12.287/2010. Num segundo momento, trabalhei com o quantitativo de professores e horas aulas nas escolas da Rede Estadual de Educação, mais especificamente da 8ª Coordenadoria de Educação.

Não há e nem se pretende dar sentido e resposta a um contexto que ainda tem longos caminhos a serem percorridos, seja na incorporação dos PCNs artes, da Proposta Triangular e da Cultura Visual nas escolas, seja na valorização do ensino de artes e dos professores, que no caso, formados na área. Pois o que foi constatado com as informações discorridas neste artigo, seja pelos autores referendados, pelas propostas metodológicas sugeridas por eles, ou nas realidades dos professores, é a de que mudanças, lentas, têm acontecido, mais professores da área estão ingressando nas instituições de ensino, mas que, no entanto, essa inserção não pode ser definida como um processo qualitativo, por prevalecer os quantitativos opostos, em número de horas aula, de turmas e alunos. A carga horária baixa requer dos professores um elevado número de turmas e alunos para suprir suas horas/aulas.

Realidades que muitas vezes se apresentam díspares, onde as Políticas Públicas nem sempre são vivenciadas na prática, resultado de uma sociedade onde a educação nem sempre foi prioridade. No que diz respeito às artes, mesmo com todos os esforços que vem se protagonizando desde a década de 1980 com estudos e “lutas” para sua valorização e inserção no currículo das escolas de ensino básico, ainda é possível visualizar situações onde a disciplina de artes continua sendo vista como secundária, como objeto de decoração da escola nas datas comemorativas. Ainda precisa-se pensar, propor e criar Políticas Públicas que adentrem os espaços escolares no sentido de valorização da educação como um todo, relacionando vida, cultura e os conhecimentos de forma conjunta e num patamar onde todos os conteúdos devam ser valorizados sem a priorização das ditas disciplinas “mais importantes”.

No que concerne às Leis, pode-se constatar que há prioridade a sua implantação, para depois se “analisar” como se dará sua inserção na prática e as consequências que as mesmas acarretam. Referente à inserção das linguagens das artes no contexto escolar, a Lei foi implantada; no entanto, de fato não há um corpo docente especializado para trabalhar em todos os campos de abrangência no currículo escolar, resultando em incertezas sobre sua implantação na íntegra nas escolas. E sim, de um professor que é o responsável por todas as áreas mesmo sem possuir formação.

O objetivo do quadro retratado foi o de demonstrar quem são os professores que ministram a disciplina de artes, como se dá sua inserção e a carga horária frente turma, a fim de propor um entendimento sobre realidade e Leis, suas contradições e as possibilidades e brechas que podem ser articuladas a partir de suas redações. Introduzi muitas questões que ficaram em aberto, que podem articular outros estudos e análises sobre as artes nas redes estaduais de ensino para possíveis proposições sobre a educação em artes.

## Referencias

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte**: do ensaio... a encenação. Campinas: Papyrus, 1999.

BRASIL. Lei 5.692, de 15 de agosto de 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L5692.htm). Acesso em 30 abr. de 2011.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 2011(Atualizado). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acessado em 05 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 2011(Atualizado). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm). Acesso em 05 abr. 2011

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 2011(Atualizado). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm). Acesso em 05 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 12.287, DE 13 DE JULHO DE 2010. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 2011(Atualizado). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm). Acesso em 05 abr. 2011.

COELHO, R. M. O sujeito e a construção da identidade: implicações na infância, na educação e na arte. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.). **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Editora UFSM, 2010, p. 105-130.

EISNER, Elliot. Estrutura e Mágica no Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte – educação**: Leitura no subsolo. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

GOMES, Karina B.; NOGUEIRA, Sonia M. A. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Revista Ensaio: aval.pol.públ.Educ. vol.16 no.61 Rio de Janeiro Oct./Dec. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000400006>. Acesso em maio de 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

---

<sup>i</sup> Graduada em Artes Visuais - Licenciatura em Desenho e Plástica, pela UFSM (2010). Possui Pós-graduação em Gestão Escolar pela UNICID (2012). Mestre em Artes Visuais pela UFSM (2014). Professora de Artes da Rede Estadual de Educação do RS. Lattes:  
[https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG\\_MENU.menu?f\\_cod=7041EF8C5850ED27B0BD885702B4FC5E](https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=7041EF8C5850ED27B0BD885702B4FC5E).





GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal

## DO BARRO À SALA DE AULA

Janine Alessandra Perini (UFMA, MA, BRASIL)  
Fernanda Rodrigues Galve (UFMA, MA, BRASIL)

### RESUMO:

*O artigo valoriza a cultura local por meio da apreciação e da interpretação das obras do artista Francisco José de Souza Ramos, conhecido como Chiquim, da comunidade de Parnaíba, PI. A Arte/Educação baseada na comunidade é uma prática com uma visão política, democrática, que não distingue entre o popular e o erudito, mas valoriza a cultura local, possibilitando a identidade cultural dos alunos e a reflexão crítica sobre a realidade.*

**Palavras-chave:** Arte; Educação; Comunidade

## DE LA ARCILLA A LAS CLASES

### RESUMEN:

*Artículo valora la cultura local a través de la apreciación e interpretación de obras del artista Francisco José de Souza Ramos, conocido como Chiquim, la comunidad Parnaíba, PI. El arte/educación es una práctica basada en la comunidad con una visión política, democrática, que no distingue entre lo popular y lo erudito, pero valora la cultura local, permitiendo a la identidad cultural de los estudiantes y la reflexión crítica sobre la realidad.*

**Palabras clave:** Arte; Educación; Comunidad

## 1 Introdução

As tendências atuais na Arte/Educação têm buscado a preservação da cultura. Efland (2005) coloca que necessitamos de uma Arte/Educação internacional na qual as diferenças culturais não sejam apenas reconhecidas, mas usadas para melhorar o potencial de cada indivíduo, para que a percepção humana de si seja completada ao

descobrir como cada um é o outro do outro. O ensino das Artes Visuais faz parte da construção do aluno e da sua realidade e, por isso, é importante focar a cultura de sua comunidade, de seu bairro, de sua cidade, de seu estado, do seu país, do seu continente e do mundo. O aluno que conhece e vivencia a arte em seu próprio meio social, conhecendo seus valores estéticos e culturais, valorizará mais as suas origens, o que lhe propiciará aumento da autoestima. O conhecimento dos símbolos, dos significados e da riqueza das outras culturas diminuirá a discriminação cultural e social. Nesse sentido, este artigo vem valorizar a cultura local por meio das obras do artista Francisco José de Souza Ramos, conhecido como Chiquim, da comunidade de Parnaíba, PI, utilizando a leitura de imagens, a fruição e análise das obras, além da produção artística em sala de aula.

## **2 Arte/Educação: um olhar na comunidade**

A Arte/Educação baseada na comunidade é o primeiro passo para alcançarmos uma Arte/Educação internacional. Conhecendo e valorizando a arte local, expandiremos o conceito de arte, incluiremos práticas e objetos de origem não acadêmicas no currículo, possibilitando, assim, o entendimento da arte Africana ou indígena, por exemplo.

Bastos (2008) pesquisou sobre a Arte/Educação baseada na comunidade e afirma que essa perspectiva teórica tem recebido grande atenção e ganhado popularidade nos últimos anos entre os professores de arte dos Estados Unidos. Para a autora:

A prática da arte/educação com base numa visão ampla e inclusiva de mundo considera várias formas de arte, desafiando limites convencionais e inspirando uma valorização artística mais ampla e a possibilidade de maior participação social. Portanto, a arte produzida localmente oportuniza a estudantes e educadores compreender melhor a dinâmica da vida a sua volta, examinando as dinâmicas econômicas, políticas e educacionais presentes em nossa cultura (BASTOS, 2008, p.229).

Essa prática corresponde a uma visão política, democrática, que não distingue entre o popular e o erudito, mas valoriza as culturas. Culturas, no sentido da pluralidade, de valor, de símbolo, de linguagem, de arte, de tradição e de pertencimento étnico. Para Laraia (1986), cultura é a interpretação da vida social das pessoas, que não é linear nem cumulativa. Ela é pública, compartilhada, coletiva, heterogênea, não tem um dono. É um código, um mapa, um conjunto de regras pelo qual as pessoas pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas.

Para Cortella (2002), a cultura é um produto derivado de uma capacidade inerente a qualquer humano e realizado por todos. É o conjunto dos resultados da ação humana sobre o mundo por intermédio do trabalho.

Na visão antropológica, corresponde aos diversos modos de vida, valores e significados, compartilhados por diferentes grupos e períodos históricos. É um conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em grupo. Nesse sentido é o conjunto de práticas significantes.

Barbosa (2008) escreve sobre o ensino da arte em relação à cultura. Para a autora, Dewey (1934), Räsänem (1998), Agirre (2000) e Eisner (2002) produzem pesquisas muito significativas em relação aos estudos culturais de Arte/Educação. Ana Mae Barbosa coloca que o pós-modernismo retoma o conceito de arte como experiência, “embebendo-

o em um contextualismo esclarecedor, que amplia a noção de experiência e lhe dá densidade cultural” (BARBOSA, 2008, p.11). Para a autora, as concepções de Elliot Eisner aproximam-se às de John Dewey e de Paulo Freire:

(...) a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais auto-sonorizadas do mundo fenomênico e das “paisagens interiores”. É na valorização da experiência que os três filósofos e/ou epistemólogos se encontram. Se, para Dewey, experiência é conhecimento, para Freire é a consciência da experiência que podemos chamar conhecimento. Já Eisner destaca da experiência do mundo empírico sua dependência de nosso sistema sensorial biológico, que é a extensão de nosso sistema nervoso, ao qual Susanne Langer chama de “órgão da mente” (BARBOSA, 2008, p.12).

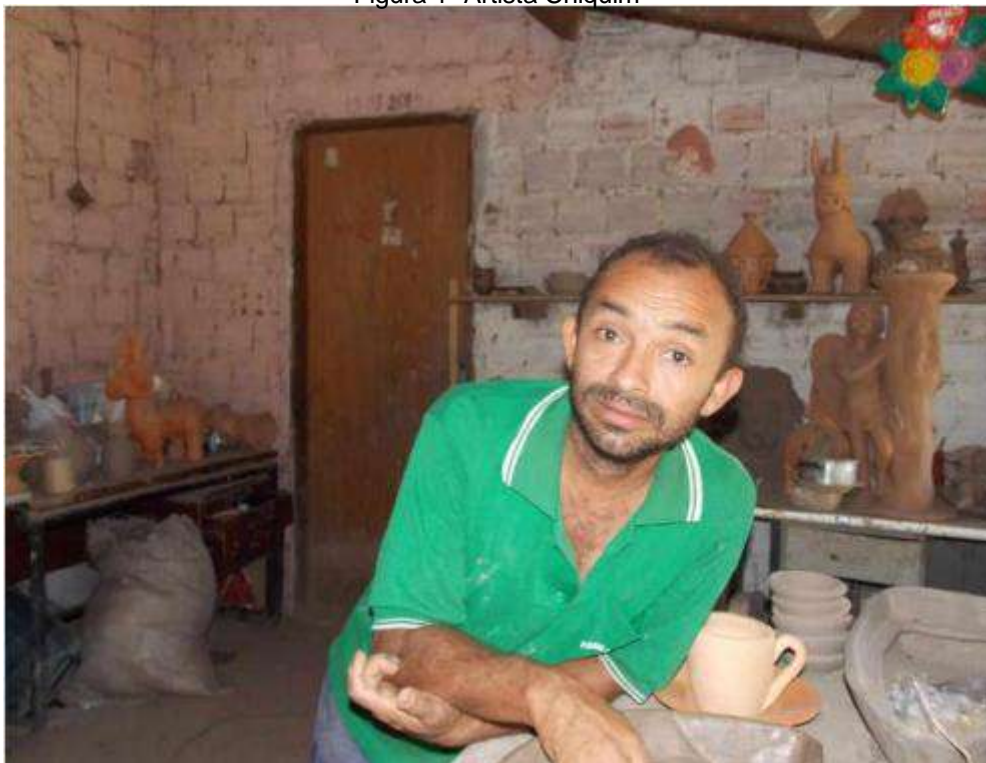
Nessa visão, a Arte/Educação valoriza a experiência do aluno e, por isso, valoriza a cultura local, possibilitando a identidade cultural dos alunos e a reflexão crítica sobre a realidade. As aulas de Artes Visuais entre outros objetivos trabalha a capacidade de lidar com códigos culturais de sua própria cultura e da dos outros, bem como a de interpretar, apreciar e produzir arte.

Ana Mae Barbosa (1992) elaborou uma noção de alfabetização visual que tem semelhanças com as idéias (sic) de Freire. Ela sugeriu que a alfabetização visual promove a identidade cultural e a integração social. Interpretar e produzir imagens são habilidades integradas pelas quais é possível perceber e analisar nossa(s) cultura(s). Esse conhecimento da história e da arte locais oferece elementos essenciais à cidadania. Tornando-se conhecedor das diferentes tradições culturais, inclusive aquelas oriundas das próprias comunidades locais, estudantes passam a adquirir não só um entendimento contextual das diversas formas e manifestações artísticas, mas também dos sistemas de valores, influências históricas e tensões econômicas da sociedade (BASTOS, 2008, p.230-231) .

Com esse compromisso de desenvolver a valorização da arte local e de desenvolver a consciência crítica, escolhemos as obras do artista Chiquim para desenvolver a apreciação e a interpretação de suas obras.

## **2.1 Chiquim: arte e vida**

Figura 1- Artista Chiquim



Fotografia de Janine Alessandra Perini  
Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Francisco José de Souza Ramos (Figura 1), artesão, assina suas obras e é conhecido como Chiquim. Tem 35 anos, segundo grau completo e nasceu em Tutóia, Maranhão.

Chiquim tem seu ateliê dentro da Associação Artesanal do Barro Vermelho, sendo um dos sócios. A entidade está localizada em Parnaíba, Piauí, na estrada que vai para a Ilha Grande, que é um município litorâneo do estado do Piauí. Essa estrada é a principal passagem para conhecer as belezas do Delta do Parnaíba. Sua vegetação é composta por carnaúbas, matas, campos e árvores de pequeno e médio porte, além da vegetação aquática, que envolve os igarapés e lagoas temporárias, que ligam os rios Igarçu e Parnaíba, pois lá é o começo do arquipélago flúvio-marítimo do Delta do Parnaíba.

Com risada fácil e alegria contagiante, na entrevista, o artesão Chiquim conversa e explica a sua arte. Suas obras mais populares são os bustos, as bonecas de 1,5m e as luminárias em representações femininas, realizadas com argila. Por necessidade teve seu início no ofício em 2001 na cidade de Parnaíba, tendo como tutor um senhor cearense. No começo de sua produção artística, não entendia por que as pessoas gostavam de suas bonecas simples e robustas. Com o tempo e a prática, ele mesmo define: a “Boniteza vai surgindo” nas peças. Hoje, suas bonecas grandes são conhecidas por todo Piauí e decoram casas, Universidades, Hotéis e Centros Culturais.

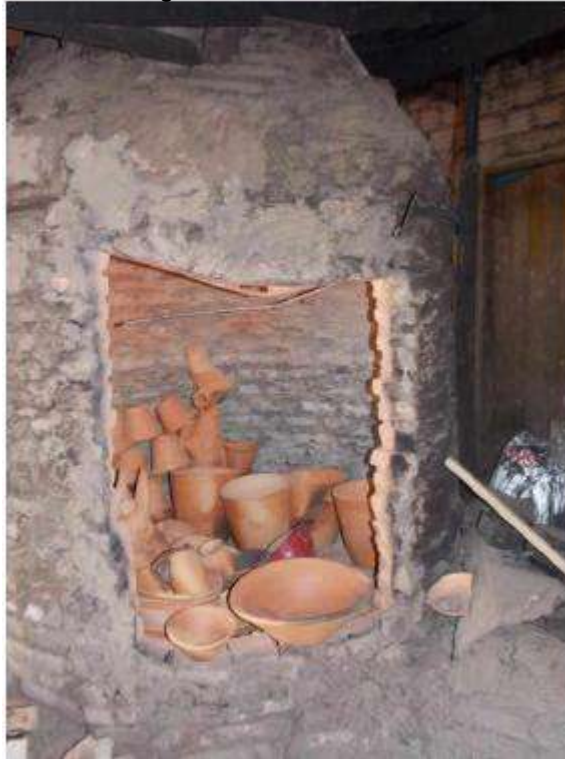
Figura 2- Torno manual



Foto Janine Alessandra Perini  
Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Para ele, sua arte surge do “pensamento mesmo... criar a imaginação que vem... a imaginação você cria e depois põe em prática.” O artista participa de todo o processo de criação e fabricação de suas obras. Começa pela imaginação, depois do resgate da argila em um barreiro a dois quilômetros de distância de seu ateliê, do preparo desta argila, da modelagem da obra, utilizando o torno manual, como mostra a Figura 2. Muitas vezes até chegar na queima do barro no forno artesanal, representado na Figura 3. A queima dura em média 27 horas e representa a qualidade e a durabilidade do trabalho produzido.

Figura 3- Forno Artesanal



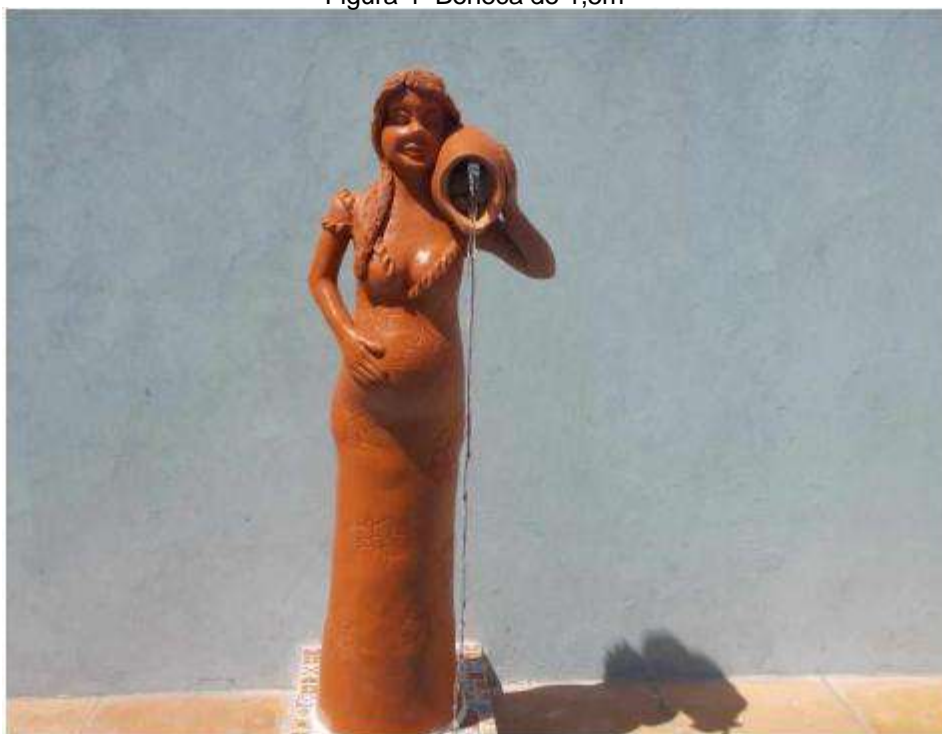
Fotografia de Janine Alessandra Perini  
Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Na boneca, Figura 4, podemos perceber a grandiosidade da obra de Chiquinho, que tem um metro e meio de comprimento. Analisando a obra, a característica dominante é a verticalidade.

(...) 300 metros na horizontal parecem-nos insignificantes em relação com 300 metros na vertical. Desta forma, a horizontal provoca sensação de inatividade, de permanência. Parece que nós, humanos, gostamos de nos comparar com a vertical, o elemento ativo em um dado plano e símbolo da vida que cresce para cima . Por isso, a vertical adquire superioridade simbólica sobre o horizontal, o inativo. Essa percepção dos gêneros e das raças (CAO, 2008, p.210).

Se Marián López F. Cao nos traz que a verticalidade é símbolo da vida que cresce, o tema predominante nas obras de Chiquim é a mulher, símbolo da maternidade. Essa relação entre arte e vida, entre a mulher e seu filho, que é carregado no ventre, se completa ao se apreciar a obra.

Figura 4- Boneca de 1,5m



Fotografia de Janine Alessandra Perini  
Fonte: Arquivo das pesquisadoras

Podemos perceber na Figura 5 uma recorrência no tema mulher nas obras de Chiquim. Porém, agora, observamos uma das peças que mais marcam seu mercado e sua originalidade: uma mulher luminária.

Figura 5- Luminária



Fotografia de Janine Alessandra Perini  
Fonte: Arquivo das pesquisadoras

Nota-se que além de uma utilidade doméstica, a peça artística, subjetivamente, nos apresenta um ventre do qual emana luz. Luz que representa vida, sabedoria e brilho. Ao ler essa imagem podemos apreender e compreender nuances de nossa própria existência. Como afirma Alberto Manguel: “As imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos” (MANGUEL, 2001, p. 21). A vida ressignificada por meio do barro e da mão do artista que o molda, nos mostra histórias e formas de comunicação com memórias e sentidos. Fonseca também explora sobre imagem e nos explica:

As imagens constituem o nosso ser, elas, assim como as histórias, nos formam, informam e são também poderosas formas de comunicação. Elas estão presentes não só na origem de nossos pensamentos, dando-lhes corpo e alma, como também na maioria dos meios de comunicação que nos cercam diariamente. Portanto, lidar com imagens, lê-las com competência, perceber seus recursos e nuances faz parte do processo de apreensão, leitura e compreensão do mundo e de nossa própria existência (FONSECA, 2007, p.451).

Assim, nenhuma leitura ou interpretação da imagem é definitiva, pois cada espectador lê a partir de sua própria existência. No busto feminino, Figura 6, seguimos a mesma interpretação, o artista e os que compram suas obras, buscam identificações pessoais e familiares com o que está representado.

Figura 6- Busto



Fotografia de Janine Alessandra Perini  
Fonte: Arquivo dos pesquisadores



Um busto feminino que oferta leite nos remete à fartura e à prosperidade. O símbolo da maternidade, do alimento, do aconchego e principalmente da vida. E essa leitura de mundo nos proporciona lembranças e debates referentes ao papel feminino de nossa sociedade. A mulher como símbolo de maternidade, mas também como símbolo de sensualidade. Desse modo, “Conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável” (MANGUEL, 2001, p. 27). Por isso, a necessidade da alfabetização visual para a construção do aluno e a transformação de sua realidade por meio das obras do artista da sua própria comunidade, da sua própria cultura.

## **2.2 Cultura: indivíduo e sociedade**

No decorrer da conversa com Chiquim, percebe-se a preocupação do artista em dividir com os jovens o seu ofício. Gosta muito de dar oficinas e conversar sobre seu trabalho. Porém, o pouco incentivo da Prefeitura e a diminuição do número de artesãos na Associação Barro Vermelho vêm prejudicando o estímulo da cultura em Parnaíba. Por morar perto da divisa entre os municípios de Parnaíba e Ilha Grande, nenhuma prefeitura o assume, uma empurra para outra. O não incentivo dos órgãos públicos na sua produção artística, não atrapalha o seu reconhecimento pela comunidade, pois é responsável pela compra de 70% do seu trabalho.

Percebe-se, nesse sentido, que na determinação do contexto social e no histórico do indivíduo, o processo artístico faz parte de um todo cultural, o seu modo de vida. Partindo do estudo de um artesão, pode-se entender o indivíduo e o funcionamento da sociedade, tendo como objetivo a transformação e a crítica da realidade. O artesão Chiquim só representa o que vivencia, o que conhece.

(...) não há composição sem concepção do mundo (...). Na verdade, quanto mais uma concepção do mundo é profunda, diferenciada, nutrida de experiências concretas, tanto mais plurifacetada pode se tornar a sua expressão compositiva (LUKÁCS, 1965, p.79).

Chiquim reproduz em sua produção artística o seu olhar do mundo. Sua vivência é concretizada em suas obras de cerâmica e nelas consiste sua concepção de mundo, suas experiências concretas.

Na sensibilidade estética e sensorial criamos significações para a vida, delimitando fatos e condutas do homem em sociedade. O artista é um produtor cultural de saberes que leva em consideração seu contexto de vida e trabalho. Suas obras artísticas são mediações e testemunhos de uma realidade em vários sentidos, pois as representações absorvem as universalidades dos sujeitos e são determinadas pelo interesse artístico e comercial que as forjam.

O artesão produz o seu mundo pela sua própria consciência em busca do desenvolvimento pessoal e profissional. “A arte provê sempre um panorama da vida humana, representando-a em sua oscilação e trabalho” (LUKÁCS, 1965, p.29). O trabalho é a possibilidade de apresentar a vida onde a arte é sensível ao outro e é absorvida. Neste caminho artístico de percepção do mundo é que entendemos o ensino da cultura. A sensibilidade artística possibilita significados e induz experiências, fatos e condutas na sociedade. O ensino das Artes Visuais utiliza no percurso da observação das imagens, olhares dinâmicos entre o artista e a cultura que o cerca.

### 3 Considerações

Este artigo teve por objetivo mostrar a importância da arte local na Arte/Educação, valorizando a cultura e possibilitando a identidade cultural dos alunos e a reflexão crítica sobre a realidade social e cultural a que pertencem.

As obras de Chiquim tem a capacidade de nos conectar com o cotidiano da comunidade e também com o mundo, com o individual e com o social. Ele trabalha o papel da mulher na sociedade e a mulher como ser humano, como geradora.

Este estudo é permeado pelo entendimento da arte e das obras do artista Chiquim, sensibilizando maneiras e rumos diferentes de educar e entender a sociedade. A arte é uma cultura do afeto e da estética formulada pelo mercado. Chiquim é um homem ativo, que mimetiza em suas obras bustos e corpos femininos em diferentes fases de gestação, passando pela amamentação até o cuidar de seus filhos. O olhar da sua própria experiência molda sua relação com a vida e gesta a aprendizagem e o conhecimento técnico, permitindo sentir e conhecer sua arte pela fruição estética na possibilidade de discurso cultural e social.

A figura feminina representada pelo artesão apreende a realidade de gestação de outra vida. Desse modo, a arte é vida sensível e concreta para a sensibilidade do outro, sendo absorvida pela subjetividade e a lembrança de algo vivenciado.

Deste modo, o estudo do “Barro à sala de aula”, promoveu o encontro do artesão com os discentes, proporcionando o debate crítico e reflexivo sobre a realidade cultural dos alunos e do próprio artista.

Na sala de aula, este encontro permitiu a leitura e análise das obras de Chiquim, além de criações e produções artísticas com o uso do barro. Por tanto, as leituras e releituras das obras de Chiquim, trouxeram o universo feminino permeado pela estética e pela cultura. Trouxeram memórias e imagens do cotidiano da comunidade de Parnaíba.

Neste contexto, a mulher e a terra são fontes geradoras de vida, como descrito nas palavras do poema O cântico da terra, de Cora Coralina:

Eu sou a terra, eu sou a vida.  
Do meu barro primeiro veio o homem.  
De mim veio a mulher e veio o amor.  
Veio a árvore, veio a fonte.  
Vem o fruto e vem a flor.

(...) Eu sou a grande Mãe Universal.  
Tua filha, tua noiva e desposada.  
A mulher e o ventre que fecundas.  
Sou a gleba, a gestação, eu sou o amor.

No estudo, tanto Chiquim, quanto suas mulheres de barro geram e fecundam saberes artísticos afetam o olhar dos alunos para a realidade cultural e sua prática em sala de aula.

#### 4 Referências

AGIRRE, Imanol. **Teorías y prácticas en Educación Artística**. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **The role of art education in the cultural and artistic development of the individual: developing artistic and creative skills**, Paper presented at the Unesco International Conference on Education, Geneva, Switzerland, Ago. 1992.

\_\_\_\_\_. Uma introdução à Arte/Educação Contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

CAO, Marián López F. Lugar do outro na Educação Artística - olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

CORALINA, Cora. **O cântico da terra**. Disponível em: [http://www.releituras.com/coracoralina\\_cantico.asp](http://www.releituras.com/coracoralina_cantico.asp). Acesso em: 07 de out. de 2015.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo, SP: Editora Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

DEWEY, John. **Art as experience**. Nova York: Perigee Books, 1980 (1. Ed., 1934).

EFLAND, A. D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, J; BARBOSA, A. M. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 173-188.

EISNER, Elliot. **The arts and the creation of mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.

FONSECA, Leda Maria. **Leitura de imagem e formação de leitores**. Caderno de Pesquisa, v 36, n.128, p.451-472, mai/ago.2006. Disponível em: [http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss02\\_02.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss02_02.pdf). Acesso em: jan. de 2008.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LUKÁCS, Georg. **Ensaio sobre literatura**. Tradução Leandro Konder, Giseh Vianna Konder et alii. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. (Coleção Biblioteca do Leitor Moderno, v. 58).

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**: Uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RÄSÄNEM, Marjo. **Building bridges**. Helsinki: University of Art and Design, 1998.

**Janine Alessandra Perini:**

Professora de Artes do Curso de Linguagens e Códigos, UFMA, Campus de São Bernardo. Mestre em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre as Cidades – CITADINOS. <http://lattes.cnpq.br/9856652011091771>

**Fernanda Rodrigues Galve:**

Professora de História do Curso de Ciências Humanas, UFMA, Campus de São Bernardo. Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre as Cidades – CITADINOS. <http://lattes.cnpq.br/5818309697654708>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: 2. Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal

## ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS PARA O PORTADOR DE SÍNDROME DE CROUZON

Lucia Gouvêa Pimentel (EBA/UFMG, MG, Brasil)

Raquel das Graças Pereira (EBA/UFMG, MG, Brasil)

### RESUMO:

Este texto tem como foco as possibilidades de aprendizado em Artes Visuais por parte do portador da Síndrome de Crouzon. A pesquisa teve como fundamento identificar metodologias e materiais didáticos possíveis para que a pessoa com Síndrome de Crouzon possa aprender conceitos artísticos e saber trabalhar com eles. Foram feitos estudos para embasamento teórico sobre os fatores clínicos da Síndrome de Crouzon (COELHO, 2012), sobre Processo Cognitivo, Percepção Visual e Ensino/Aprendizagem de Arte (ARNHEIM, 1998; PIMENTEL, 2010; RELVAS, 2012) e sobre Ciência Cognitiva (GARDNER, 1999). Realizou-se um estudo de caso, o acompanhamento de atividades de Artes Visuais e observações em sala de aula de uma Escola Municipal de Ensino Especial de Belo Horizonte – MG, bem como em atividades externas ao ambiente escolar. A partir desses referenciais e dos relatos do estudo de caso, foram produzidos materiais pedagógicos e elaboradas metodologias possíveis para atender à demanda do aluno do estudo de caso, levantando a possibilidade de também serem eles úteis a quem apresenta algum tipo de dificuldade no aprendizado de Artes Visuais.

**Palavras-chave:** Ensino/Aprendizagem de Artes Visuais; Síndrome de Crouzon; Cognição; Educação inclusiva.

### TEACHING / LEARNING VISUAL ARTS FOR PERSONS WITH CROUZON SYNDROME

#### ABSTRACT:

This text is about the potential for learning visual arts in children with Crouzon Syndrome. The aim of the research was identification of teaching methodologies and materials that might make it easier for such people to learn, and work with, artistic concepts. The theoretical approach was based on a study of: the clinical features of Crouzon Syndrome (Coelho, 2012); the cognitive process, visual perception and art education (Arnheim, 1998; Pimentel, 2010; Relvas, 2012); and cognitive science (Gardner, 1999). A case study was undertaken, involving observation of the visual arts activities of a child with the syndrome, both in a local authority special school in Belo Horizonte (Minas Gerais)

and outside the school. On the basis of these theoretical and empirical studies, teaching materials were produced, and methodologies were elaborated, with that child in mind. It is also possible that those materials and methodologies may be of use for other children who have difficulty in learning visual arts.

**Key words:** Teaching/Learning in the Visual Arts; Crouzon Syndrome; Cognition; Inclusive education.

## 1 Introdução

Louis Edouard Octave Crouzon foi um neurologista francês que identificou a Síndrome de Crouzon – SC no início do século XX. (COELHO, 2012). A SC é conhecida como uma doença de origem rara, com cerca de 16,5 casos contabilizados por milhão de nascimentos (GRAY et al. 2005, apud COELHO, 2012, p.41). Para Louis Crouzon, um dos fatores clínicos que corresponde à Síndrome é a mutação genética caracterizada pela má formação craniana e facial, podendo ser diagnosticada como cranioestenose ou craniossinostose, que pode ocasionar a fusão precoce de uma das suturas cranianas, ou seja, do fechamento rápido das linhas aparentes no crânio. Devido ao seu fechamento rápido, ocorre a compressão cerebral, provocando, durante o processo de desenvolvimento natural do cérebro, consequências prejudiciais à formação dos órgãos na face.

Algumas dessas consequências estão relacionadas ao problema na audição, devido à deformação na estrutura interna do ouvido; cegueira ou problemas oculares, sendo que, dentre vários, o estrabismo é o mais comum. Há, ainda, a oclusão dentária - pela má formação maxilar-, o nariz no formato de um “bico de papagaio” - que causa a obstrução das vias aéreas - e a compressão dos nervos e hipertensão craniana - que provocam um leve retardo mental.

Há estudos<sup>1</sup> que demonstram que, de modo geral, o desenvolvimento psicomotor e mental da criança com SC não sofre alterações, ocorrendo um nível de retardo que é considerado dentro da normalidade. De maneira geral, neurologistas afirmam que a criança que se encontra inserida em um ambiente que oferece estímulos e boa qualidade de vida pode apresentar avanços significativos, sendo esses estímulos fundamentais para o seu desenvolvimento. No entanto, o que se percebe é que, de maneira geral, os estímulos são pertinentes ao desenvolvimento quanto às habilidades sociais e pessoais do dia a dia, não havendo investimento quanto à aprendizagem de conceitos de diversas áreas de conhecimento, entre elas, a Arte.

Diante disso, buscou-se detectar quais seriam os estímulos pertinentes para a aprendizagem de alguns conceitos artísticos por parte do portador de Síndrome de Crouzon e quais as possibilidades de elaboração de material pedagógico para esse aprendizado. Considera-se que esses estímulos possam ser também úteis para o aprendizado de portadores de outras dificuldades de aprendizagem que não só a SC.

## 2 Estudo de caso

Como a Síndrome de Crouzon é desenvolvida de modo muito singular para cada pessoa que a possui, neste trabalho faz-se referência ao estudo de caso de uma pessoa – aqui denominada CPJ - que possui, como características, ser portador da SC do tipo

---

<sup>1</sup> Por exemplo, BOWLING; BURSTEIN, 2006 *apud* COELHO, 2012.

Trigonocefalia<sup>2</sup>, apresentar insuficiência renal crônica (IRC) e estrabismo. Esse diagnóstico foi dado no período neonatal, em 1989, e desde então CPJ tem acompanhamento médico com equipes da Nefrologia e Neurologia. Especialistas no assunto sugerem que o paciente portador da Síndrome de Crouzon deve passar por avaliação e acompanhamento constantes, para reduzir tanto o comprometimento no processo natural de desenvolvimento, quanto no que se refere a consequências biológicas e cognitivas, como, por exemplo, no desenvolvimento da linguagem do indivíduo. (DRAGO, 2012)

Aos sete anos CPJ foi encaminhado a um instituto de educação especial, onde tinha atendimento de um fisioterapeuta e participava de atividades de Terapia Ocupacional. Aos dez anos a família considerou que seu desenvolvimento estava lento e ele foi transferido para a Escola Municipal de Ensino Especial – EMEE em Belo Horizonte - MG, onde é aluno até hoje.

Atualmente (2015), CPJ tem 26 anos e convive socialmente com as pessoas do ambiente familiar e arredores; participa de encontros festivos culturais e religiosos, tem percepção aguçada para os acontecimentos - sendo bastante observador - e tem grande facilidade de memorizar lembranças/recordações de fatos acontecidos. Gosta de se comunicar, contar casos e é muito afetuoso com qualquer pessoa que se aproxima, sem fazer distinção; gosta de dançar, ouvir música e jogar videogame - o que faz muito bem. Também participa de todos os eventos festivos que acontecem na escola, não apenas como espectador, mas também atuando durante as apresentações, quer seja nas festividades internas – quadrilha, festa da família, festa de fim de ano -, quer seja nas demais comemorações onde há apresentações em público. Participa, ainda, de excursões e visitas aos museus, parques, teatro e cinemas, e já participou de eventos externos como corrida rústica, feira de artesanato da escola etc.

Contudo, ao mesmo tempo que ele demonstra independência em algumas ações, tem limitações físicas que necessitam de acompanhamento ou ajuda em algumas funções pessoais, bem como um atraso mental<sup>3</sup> que provoca reações que podem ser classificadas como de uma criança. Também apresenta dificuldade na fala, passando por atendimento e acompanhamento com fonoaudióloga. Consegue caminhar sozinho, segurar talheres e demais utensílios, mas apresenta algumas dificuldades motoras quanto ao direcionamento de determinados objetos. Há indícios de que ele seja capaz de manusear tais objetos se for bastante estimulado e se for persistente na prática de suas funções.

Ao final de cada ano, a família recebe um relatório das ações de CPJ na escola. Esses relatórios foram tratados como documentos e, para a pesquisa, foram analisados os relatórios de 2009 a 2013. Neles transparecem as questões de adaptação social, mas praticamente nada a respeito de aprendizagens além das que são tarefas do dia a dia e seu comportamento nas atividades. As ações pedagógicas neles descritas têm claramente apenas o intuito de socializá-lo.

À luz dos dados dos relatórios, foram feitas observações do comportamento de CPJ nas atividades escolares, bem como da condução dessas atividades por parte das professoras. Em relação à interação de CPJ durante as atividades, foi considerado o contexto da escola como um todo, pois o ambiente é formado em convívio coletivo, uma vez que lá estão presentes portadores de diferentes tipos de deficiências. O foco da

---

<sup>2</sup>Trigonocefalia: É a cranioestenose de sutura única mais comumente associada a anomalias cromossômicas. Estudos de ressonância magnética mostram diminuição do fluxo sanguíneo cerebral na área frontal, o que pode ser relacionado aos atrasos de aprendizado comumente vistos nos pacientes portadores dessa cranioestenose. <http://clariceabreu.com.br/?cirurgia-cmf=cranioestenoses-ou-craniossinostoses>

<sup>3</sup> Não foram encontrados registros do nível desse retardo.

observação foi buscar indícios de que as ações de CPJ na escola correspondiam ao que está escrito nos relatórios anuais: a facilidade para compreensão e para memorização, o interesse por imagens impressas, sendo capaz de descrever imagens usando vocabulário adequado, e a prática sensorial, percepção aguçada para os acontecimentos, entre outros. A partir da análise dos relatórios, surgiram alguns questionamentos: tendo essas capacidades, por que ele não foi alfabetizado? E por que não havia investimento, por parte da escola, em promover aprendizagens nas diversas áreas de conhecimento, já que a descrição de suas capacidades indicava que elas seriam possíveis?

Como já dito anteriormente, os estudos de Coelho (2012) e Godoy et al. (2010) demonstram que o indivíduo com SC que se encontra inserido em um ambiente que oferece estímulos e boa qualidade de vida pode ter benefícios quanto ao desenvolvimento motor e mental. E vale ressaltar que, segundo os estudos de Godoy et al (2010), a capacidade cognitiva do portador dessa síndrome pode não sofrer alteração, sendo possível observar esse fato na maioria dos casos.

Fazendo um paralelo com os fatores clínicos da síndrome, é possível perceber que no caso de CPJ, especificamente, as ações cognitivas se sobressaem de forma positiva em relação a algumas consequências impeditivas graves que podem ser provocadas pela SC, ainda que apresente alguns aspectos próximos a elas. Em casa CPJ tinha estímulos da família no que tange às tarefas do dia a dia em relação aos seus cuidados pessoais. As outras aprendizagens eram consideradas tarefas da escola e esperava-se que ele conseguisse ser alfabetizado, uma vez que tem, por exemplo, boa discriminação visual.

Diante dessas observações, há indícios que os aspectos que caracterizam a capacidade mental de CPJ talvez possam ser também fatores que favorecem o trabalho com imagens, a partir das experiências vividas no seu percurso social, cultural e escolar. Vale lembrar que o atraso no desenvolvimento motor - talvez causado pela IRC - juntamente com o estrabismo também podem ter influenciado a dificuldade da alfabetização na escrita, pelo fato de ter que segurar um objeto e direcionar a coordenação motora. A alfabetização na leitura merece pesquisa mais direcionada, tendo em vista a necessidade de aprofundamento na identificação mais exata quanto às condições neurais de CPJ.

### **Identificando a potencialidade de aprendizado de CPJ**

Inicialmente foi feita uma proposta de atividades que envolvessem o estudo da cor, direcionado às cores amarelo, azul e vermelho. Para despertar o interesse nas atividades, foram selecionadas imagens de veículos, sendo os de sua preferência: *Fusca*, Brasília e ônibus. A eles foram associadas as cores: *Fusca* – cor amarela; Brasília – cor azul e ônibus – cor vermelha.

Antes dessa atividade, era possível notar que quando questionado sobre a cor, seja em objetos, carros, vestimentas etc., ele se limitava a dizer que tinham a cor azul. Relacionava a palavra azul à palavra cor, mas não sabia distinguir o que seria cor pois, ao ser perguntado sobre “de cor é isto?”, ele sempre dizia ser azul, independentemente da cor do que era mencionado. Sabia-se que ele sabe pronunciar os nomes – amarelo, vermelho, laranja e outras -, mas sem estarem as palavras relacionadas às cores. Pode-se inferir que ele sabia que cor é uma das propriedades dos objetos, mas não sabia nomear devidamente, pois não relacionava os nomes conforme as convenções estabelecidas.

A primeira atividade foi feita com a cor amarela, que estava relacionada ao *Fusca*. Foi elaborado um plano em quatro etapas. A primeira etapa do trabalho foi feita com a utilização de imagens de vídeos; na segunda etapa foi produzido um material com retângulos e círculos nas cores amarelo, azul e vermelho; na terceira etapa foram produzidos álbuns



com fotos/imagens com vistas ao reconhecimento das formas e cores; na quarta etapa foram usadas tampinhas de garrafa coloridas.

No primeiro momento, o estímulo visual proposto foram vídeos com *Fuscas* amarelos, para estimular sua percepção, sempre frisando a cor. Exemplo: “Olhe, CPJ, o Fusca amarelo”. Com o tempo, foram acrescentados vídeos com os outros veículos. Depois de aproximadamente um mês trabalhando a proposta de vídeos de carros relacionados às cores, foi possível notar que houve memorização por parte de CPJ quanto à relação da cor ao modelo do carro, ainda que nessa ação ele não distinguisse exatamente as cores. Mas percebeu-se que, aparentemente, CPJ consegue compreender as informações quando elas se relacionam com objetos. A dúvida, naquele momento, era se só haveria identificação caso a cor estivesse atrelada a determinado objeto – carro, neste caso. Sendo assim, foi necessário trabalhar com alguma atividade que lhe proporcionasse o contato de manipulação de formas, buscando perceber como CPJ distingue as formas, para poder prosseguir no estudo do reconhecimento e distinção das cores.

Na segunda etapa foi produzido um material de retângulos e círculos utilizando papelão grosso revestido de papel colorido, com as três cores referenciais do estudo: amarelo, azul e vermelho (Figura1).

Figura 1 – Material: círculos e retângulos em papelão

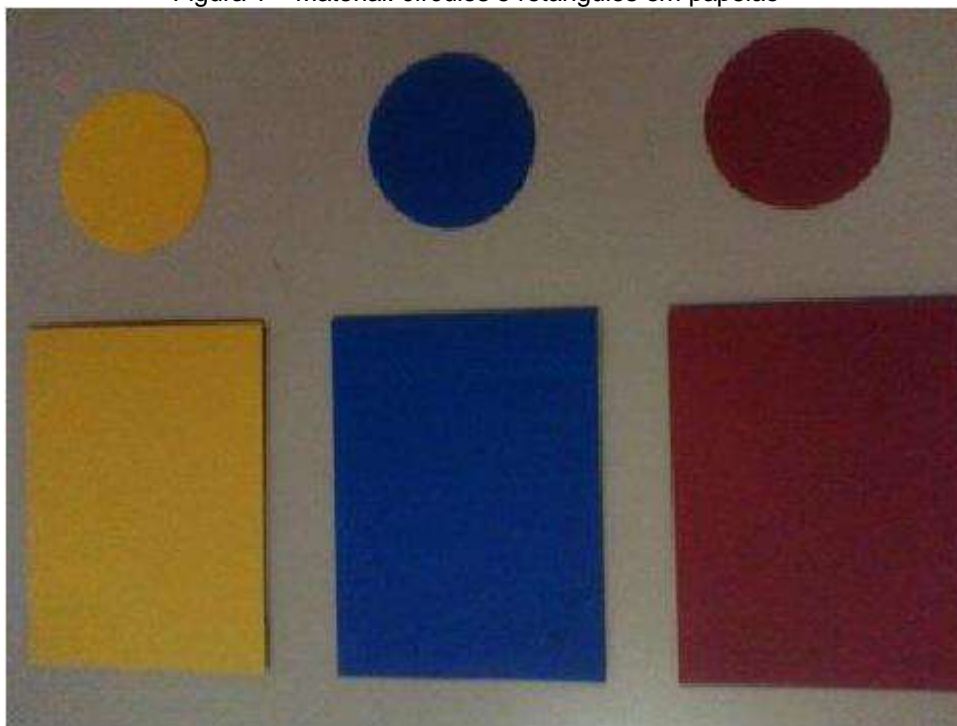


Foto: Raquel Pereira

Fonte: Portfólio das pesquisadoras

Eram três círculos de cada cor e, na atividade, CPJ deveria colocar um círculo por vez sobre o retângulo de mesma cor. No primeiro instante, apenas foi feita observação da ação de CPJ, estimulando-o para que colocasse os círculos sobre o tablado. CPJ colocou vários círculos de cores diferentes sobre um mesmo tablado, coincidindo em cores apenas um círculo amarelo sobre o tablado amarelo e dois círculos vermelhos sobre o tablado vermelho. Observou-se que havia dificuldade em colocar três círculos de cada cor no tablado, por isso no segundo momento mudou-se a atividade, deixando somente um círculo

de cada cor à sua disposição. O estímulo inicial nesta ação foi relacionar cada círculo à cor dos carros como, por exemplo: “Olhe, o círculo tem a mesma cor que o *Fusca*, é amarelo”. Na primeira vez que fez a atividade, CPJ colocou o círculo vermelho sobre o tablado de mesma cor, mas inverteu a sobreposição do amarelo e do azul. Quando a atividade foi repetida, ele sobrepôs corretamente os círculos amarelo e azul.

Para detectar se ainda havia dificuldade por parte do CPJ para colocar os círculos sobre os tablados das cores referentes, a atividade foi reformatada. Foi colocado um tablado amarelo sobre a mesa e entregue um círculo amarelo por vez para que CPJ colocasse sobre o tablado referente. Durante o processo, eram especificadas a forma e a cor, relacionando ambas ao veículo: *Fusca*, Brasília e ônibus. Exemplo: “Este círculo amarelo é igual à cor do *Fusca*, amarelo”. Após a fala, o círculo era entregue a CPJ e aguardava-se sua ação.

Nessa fase não foi preciso estimulá-lo para que colocasse as formas sobre o tablado, pois à medida que CPJ recebia os círculos e a informação da forma e da cor referente, ele colocava sobre o tablado da cor correspondente. A mesma proposta foi realizada com os tablados azul e vermelho.

A seguir, ao repetir a atividade, foi modificado o local do tablado, seguindo a mesma ordem de entrega dos círculos: amarelo, azul e vermelho, omitindo-se, a cada vez uma referência, até que só fosse dita a palavra relativa à cor: amarelo, azul, vermelho. Todas as vezes CPJ colocou o círculo sobre o tablado de cor correspondente (Figura 2).

Figura 2 - Estudo das formas e cores sobre os tablados.

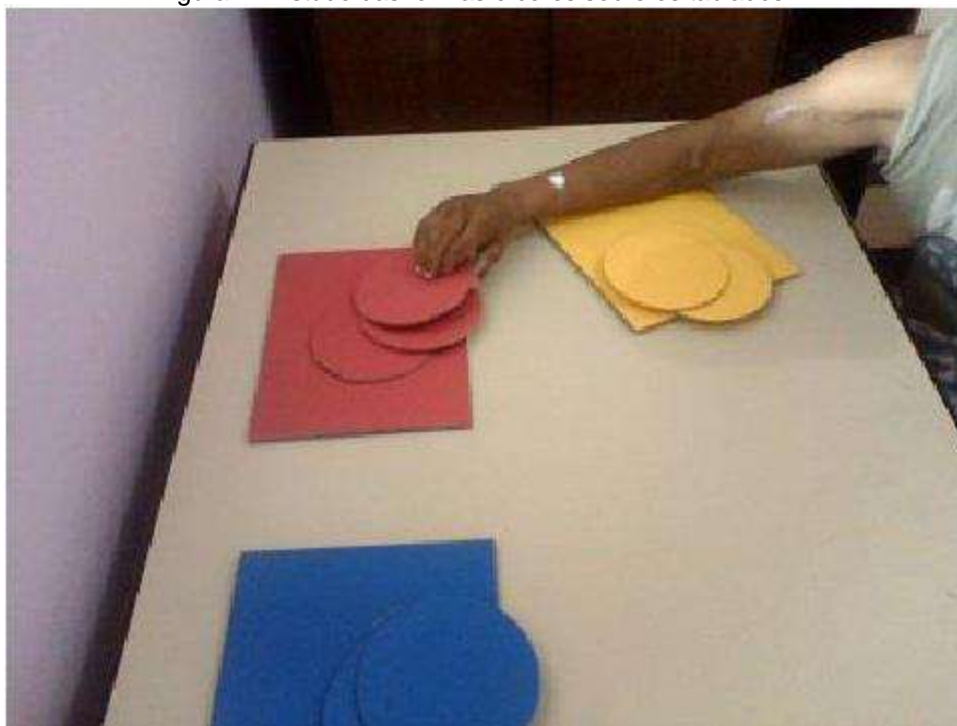


Foto: Raquel Pereira

Fonte: Porifólio das pesquisadoras

Na terceira etapa foram criados álbuns para colocar as imagens dos veículos, (Figura 3) com as mesmas cores: amarelo, azul e vermelho. A intenção foi a de incentivar CPJ a manuseá-los, relacionando as fotos/imagens ao papel colorido. Foram colocadas imagens de *Fusca* amarelo no álbum amarelo, Brasília azul no álbum azul e ônibus vermelho no

álbum vermelho. Outras imagens coloridas também foram anexadas aos álbuns, buscando identificar se CPJ avançava ou não na distinção das cores, quando as imagens fossem colocadas no catálogo de mesma cor ou de cor diferente.

Figura 3 – Álbuns coloridos.



Foto: Raquel Pereira

Fonte: Portfólio das pesquisadoras

Essa atividade teve como objetivo estimular o processo de reconhecimento de cores e aumentar o grau de dificuldade na percepção visual, propondo que CPJ relacionasse as cores no catálogo com a cor da imagem. Teve como intuito, também, trabalhar o aprendizado de CPJ para a distinção das cores através da percepção auditiva e no estímulo verbal que se dava em tom de conversa, chamando a atenção para as cores e as formas presentes nas imagens e nas folhas que serviam de base para elas, do próprio álbum. Esse recurso também é benéfico ao desenvolvimento da linguagem oral, como mencionado por Coelho.

A criança com a síndrome de Crouzon deve ser estimulada nas diversas instâncias de sua vida, ou seja, deve ser estimulada oralmente pela família e pelas pessoas que a cercam em seu convívio social, estimulada clinicamente com tratamento fonoaudiológico e estimulada no ambiente escolar. (COELHO, 2012, p. 48-49)

Após essas atividades, foi possível observar que CPJ conseguia identificar tanto o modelo quanto a cor do carro. Também foi notado que ele reconhecia as cores em outros objetos e nos papéis, não só quando havia imagens. Além disso, nomeava as cores devidamente e se interessava em usar seus nomes sem que isso fosse demandado. A partir

dessa constatação, decidiu-se que a etapa seguinte seria para incentivar o manuseio da cor com a utilização de materiais facilmente encontrados no uso diário, tentando detectar também se ele tomaria a iniciativa de manusear esse material, como fazia com os álbuns. Ressalte-se que um aspecto apresentado pelo portador de SC é a falta de iniciativa própria para iniciar uma ação, sendo preciso estimulá-lo constantemente.

Na quarta etapa foram usadas tampinhas de plástico coloridas. Após o primeiro contato com as tampinhas, em que ele teve seu olhar atraído pelo material e relacionou as tampinhas às atividades anteriores, demonstrando prazer em manipulá-las, foi proposto que CPJ as organizasse em círculos e por cores. Para a atividade inicial, foram disponibilizadas tampinhas nas cores amarela e azul, misturadas. Percebeu-se que ele não iniciava a ação. Foi iniciado um diálogo sobre as cores das tampinhas e solicitado que ele as separasse por cores. Ele separou algumas corretamente, mas não demonstrou interesse em continuar a atividade, fazendo um círculo incompleto. Diante do ocorrido, não se deu sequência a atividades com esse material, pois o desinteresse era claramente demonstrado e não se conseguiria seu envolvimento suficiente para obter mais dados que pudessem estar direcionados à pesquisa.

Tendo em vista que CPJ já havia demonstrado capacidade de aprendizagem com relação ao nome das cores e das formas básicas utilizadas como materiais, bem como já utilizava os nomes das três cores trabalhadas para objetos do dia a dia, optou-se por encerrar as atividades individuais e passar à observação das aulas na Escola de Educação Especial.

### **3 Observação na Escola de Educação Especial**

Com base nos estudos e nos resultados obtidos no estudo de caso, foi realizado o acompanhamento, na Escola Municipal de Ensino Especial (EMEE), em atividades das oficinas de Arte e de Artesanato, com o intuito de observar o desempenho dos alunos e os procedimentos didáticos das professoras responsáveis por essas oficinas, sendo que cada oficina tem duas professoras. As duas turmas da oficina de Arte têm atividades no mesmo turno e em uma única sala. Na oficina de Artesanato, as atividades ocorrem em contra turnos.

Nessa Escola, a proposta de trabalho tem como fundamento atividades pedagógicas e ocupacionais, conforme mencionado no Projeto Político Pedagógico – PPP, datado de 1998. As atividades ocorrem no formato de oficinas, o que pode possibilitar aos alunos a aprendizagem cooperativa, pois "esta estratégia de ensino pode ainda promover nos alunos responsabilidade, cooperação, autonomia e espírito crítico" (RODRIGUES, 2012). A observação teve como foco identificar contextos e atividades que pudessem promover "responsabilidade, cooperação, autonomia e espírito crítico". Também era intenção identificar como os conteúdos de Artes Visuais eram trabalhados nessas oficinas.

No PPP, consta que, para participar das oficinas, é necessário que "o aluno apresente habilidades artísticas ou de desempenho ocupacional dentro dos requisitos necessários para que participe de uma das modalidades de oficina". Mas, é importante destacar que, no documento, não há projetos específicos para o ensino/aprendizagem de Arte, o que é necessário para que o aluno desenvolva as "habilidades artísticas" para frequentar tal modalidade de oficina.

Consta, ainda, no PPP que, para participar da Oficina de Artesanato são considerados os seguintes requisitos: "Capacidade de compreensão e análise de ordens e sequências para execução de tarefas; habilidades motoras para manuseio e confecção de objetos artesanais; interesse e disposição para trabalho com artesanato".

A EMEE oferece, também, oficina de Jogos Dramáticos, Música e Dança que, desde o início das atividades, “vêm atravessando períodos de adaptação da proposta para melhor atender seu alunado”, uma vez que os alunos têm demonstrado mais “comprometido com os aspectos sociais, físico e cognitivo”. Para participar dessa oficina são considerados os seguintes requisitos: “Capacidade de expressão verbal e corporal; acuidade auditiva, visual, percepção tátil que garantam um bom desempenho em jogos dramáticos e rítmicos; interesse e disposição para atividades de música e dança”.

Com relação ao contexto, nota-se que há grande companheirismo entre os alunos, pois é possível notar que há sempre um aluno ajudando outro e, às vezes, os mais independentes oferecem ajuda às professoras para levarem os colegas até outras salas. Todos os alunos apresentam alguma deficiência de ordem cognitiva, sendo este um pré-requisito para ingressar nessa Escola, mas há alunos que também apresentam outros tipos de deficiências, como: visual, motora, auditiva, paralisia cerebral, autismo e Síndrome de Down, entre outras.

Em relação ao percurso dos alunos, segundo o apresentado no PPP, durante o Conselho de Classe semestral é feita uma análise minuciosa quanto ao “desenvolvimento do aluno em relação a seus avanços e com igual peso o desenvolvimento das propostas que forem elaboradas para ele”, sendo a avaliação de caráter processual. Conforme as respostas dos avanços dos alunos, é definida a sequência das atividades a serem trabalhadas ou as mudanças quanto às propostas de oficinas a serem frequentadas.

Como o foco deste trabalho é a modalidade das Artes Visuais, a observação ateuve-se às oficinas de Arte e de Artesanato.

### **Oficina de Arte**

As atividades observadas no que é denominado Oficina de Arte (não oficialmente, porque não consta do PPP), referem-se especificamente a ações de desenvolvimento perceptivo e motor, usando alguns materiais de artes plásticas, tais como giz de cera, bastão de cera colorida, tinta guache, tecidos estampados, lápis de cor e linhas coloridas. Durante a semana, são quatro as turmas que passam pela oficina, sendo duas turmas no projeto “Atividade livre de Artes” (com as duas turmas na mesa de trabalho coletivo); uma turma no projeto “Arte mais simples” (com os alunos mais dependentes) e uma no projeto “Linhas e Ponto” (grupo que só tem alunas).

Durante as oficinas há sempre a presença de um monitor (auxiliar de apoio à inclusão), que pode estar fixo ou em rodízio entre as salas. Os monitores que acompanham os alunos na escola não têm formação pedagógica ou preparo específico para auxiliar os mesmos. O curso de formação que eles fizeram, oferecido pela Regional de Ensino, é mais direcionado à parte burocrática. Com isso, as ações que ocorrem no ambiente escolar com sua ajuda são direcionadas pelas instruções da Direção e da Coordenação Pedagógica, pelas professoras em sala de aula, ou mesmo nos aprendizados diários durante a convivência com os alunos. Há momentos em que eles tomam iniciativas em desacordo com o que está sendo proposto pela professora, como, por exemplo, propor ao aluno fazer cópia do seu nome como se fosse atividade de Artes Visuais, simplesmente porque nessas aulas há papel, lápis grafite, lápis de cor e giz de cera à disposição. Não foi notado que haja indicação, por parte da escola, para que isso seja ou não seja feito.

Segundo as professoras, a proposta de atividades trabalhada com os alunos mais dependentes é direcionada para fomentar neles o desejo de tocar nos objetos e materiais disponíveis, para desenvolver a percepção tátil e visual. Durante as atividades, também é enfatizada a comunicação oral sobre o processo por parte das professoras, que acreditam

que, ao conversar diretamente com os alunos, essa ação possa permitir a eles perceberem o que o colega está fazendo e, talvez, estimular o interesse pela atividade.

Foi nítido perceber que as atividades são direcionadas ou para alguma intenção da própria escola (pintar toalha de mesa), ou para desenvolvimento do controle motor e da percepção visual (pintar dentro do contorno com as cores indicadas pelas professoras, fazer *frottage*, recorte e colagem de formas pré-determinadas), não havendo preocupação de ensinar/aprender Arte, como seria de se esperar em um tempo pedagógico considerado Oficina de Arte.

No entanto, pode-se pensar que, a partir do que foi proposto como atividade para desenvolvimento do controle motor e da percepção visual, ações que promovessem a aprendizagem em Artes Visuais poderiam ser propostas, para que cada aluno tivesse um nível de desempenho, de acordo com suas possibilidades físicas e cognitivas. A interferência das professoras no desempenho de algumas funções não adequadas para a condição desses alunos é perfeitamente plausível. O que se questiona é o não investimento nas ações de ensino/aprendizagem, quando foi perceptível que eles têm capacidade para tal.

### **Oficina de Artesanato**

As atividades da Oficina de Artesanato são dirigidas à produção de peças, com investimento na capacidade operacional. A dinâmica em sala de aula e as atividades elaboradas pelas professoras são direcionadas, também, à integração social dos alunos.

A oficina acontece em três dias na semana, pela manhã e à tarde, em módulos no primeiro horário antes do recreio e ao segundo após o recreio. Há alunos que participam da oficina duas a três vezes na semana, havendo pouca variação dos alunos em sala.

A sala é um ambiente apropriado para a proposta da oficina e tem um espaço amplo, o que permite facilmente a locomoção dos alunos. Nessa sala tem um banheiro e outro cômodo paralelo, armários e uma bancada grande para colocar os materiais da oficina; há, também, um conjunto central de mesas e duas mesas circulares paralelas.

Segundo uma das professoras, a proposta da oficina é realizar um trabalho coletivo, no qual as funções são distribuídas a cada aluno conforme as suas condições e a sua habilidade. Por exemplo, o aluno que consegue desenhar com bastão de cola colorida e tem coordenação motora para tal fica por conta da decoração final nos trabalhos, mas o objeto em produção passa pelas mãos de vários alunos, o que torna o trabalho coletivo.

Durante o tempo em que foi feita a observação (2014), havia alunos trabalhando com pintura ou colagem sobre o papel, com lixa e pintura em caixa de madeira. Nessa oficina também foi possível notar que há sempre um aluno ajudando o outro em alguma necessidade ou às próprias professoras, indo buscar algo fora da sala e auxiliando durante as atividades. Foi nítido perceber que os alunos demonstram interesse na proposta das atividades realizadas em sala e isso se reflete no resultado dos trabalhos.

Na Oficina de Artesanato a interferência da professora também é clara. No exemplo da caixa de madeira, desde a escolha da cor da tinta quanto da imagem que será colada na tampa, tudo é feito pela própria professora. Ocorrem, também, por parte dos monitores e professoras, retoques na pintura que os alunos fizeram nos objetos. A alegação é que os alunos têm dificuldade e insegurança na composição estética e, como as caixas são objetos expostos em feiras e eventos paralelos para venda, o produto tem que ser “bem feito”. Nota-

se, portanto, que o padrão de produção é o das professoras e que a preocupação estética está presente não como aprendizagem por parte dos alunos, mas pelo interesse de venda.<sup>4</sup>

Ainda na Oficina de Artesanato, há proposta de desenho livre, que acontece em um dia no mês, com a intenção de que haja a prática do desenho de criação, para que os alunos apliquem seus próprios desenhos na decoração dos objetos produzidos na oficina. Essa intenção de “liberdade” localizada em um dia por mês soa estranha, pois durante todos os outros dias os alunos são submetidos a ordens de como fazer as atividades. Em uma das vezes, os alunos receberam lápis grafite e folha de papel sulfite (A3). A instrução era apenas que desenhassem o que quisessem, pois a atividade era de “desenho livre” e eles já conheciam a proposta dessa atividade. Os desenhos resultantes apresentaram um repertório imagético limitado, no entanto vários deles chamaram atenção pela firmeza do traço e ocupação do espaço. Em outro mês, receberam cola colorida em bastão e papel, para fazer os desenhos. Também com esse material o repertório imagético era limitado e as figuras eram praticamente iguais às feitas com lápis grafite. A preocupação com o uso das cores parece ter sido desconsiderada pela maioria dos alunos, à exceção dos que já haviam apresentado bom desempenho quanto ao traço e à ocupação do espaço do papel.

Pode-se dizer que os alunos tinham domínio da imagem percebida, mas não da imagem criada, conforme a definição em Bachelard:

A imagem percebida e a imagem criada são duas instâncias psíquicas muito diversas e seria necessária uma palavra especial para designar a *imagem imaginada*. Tudo que é dito nos manuais sobre a imaginação reprodutora deve ser creditado à percepção e à memória. A imaginação criadora tem funções completamente diversas da imaginação reprodutora. A ela pertence essa *função do irreal* que é psiquicamente tão útil quanto a *função do real*, evocada com tanta frequência pelos psicólogos para caracterizar a adaptação de um espírito à realidade etiquetada por valores sociais. (BACHELARD, 1994, p. XXII)

A fim de obter dados sobre quais eram as bases da proposta de ensino/aprendizagem das professoras das oficinas, foi elaborado um questionário, entregue às professoras por intermédio da Coordenadora Pedagógica da EMEE. Quando de sua devolução, as duas professoras de cada oficina haviam registrado suas respostas em conjunto, sem considerar as especificidades de cada turma. Diante das respostas, foi possível notar que as professoras dessas oficinas tinham poucas condições para elaborar uma metodologia de ensino/aprendizagem de Artes Visuais, uma vez que não tinham formação nem experiência na área. Ficou nítido, nas observações realizadas, que, em meio às atividades, havia momentos oportunos para promover o processo de construção de conhecimento em Artes Visuais, mas a não formação e a falta de experiência na área podem ser a causa principal do não investimento no ensino/aprendizagem.

Foi detectado que os alunos ficavam ligados à memorização a partir de ações repetitivas, sendo perceptível que eles não têm oportunidade de aprimorarem a prática e desenvolver sua autonomia na produção, uma vez que o acesso ao conhecimento nesse processo e a novas experimentações artísticas é restrito. Embora a diversidade de alunos acarrete complexidade para que seja feita uma proposta de atividade que possa atendê-los

---

<sup>4</sup> Com a venda dos objetos, os alunos recebem um valor simbólico pela produção, e o pagamento é feito mensalmente. Os pais sabem desse procedimento e recebem um bilhete informativo do valor repassado para o aluno. Conforme a quantia recebida após a venda dos objetos, o dinheiro arrecadado também é revertido em passeio ou festas para os alunos, além da compra de materiais para a continuidade da oficina.

de forma homogênea, considera-se que há possibilidades de propor exercícios que proporcionem a esses alunos a oportunidade de aprenderem Artes Visuais e, com isso, também desenvolverem seu potencial cognitivo e de autonomia de ações em Artes Visuais.

#### 4 Algumas Considerações

Levantando questionamentos sobre a dificuldade, por parte do aluno do estudo de caso, para o reconhecimento e a distinção da forma e da cor, chegou-se à hipótese de que essa dificuldade não tivesse como única justificativa sua condição física, pois consta nos estudos referentes à Síndrome de Crouzon (SC) que, embora em outro ritmo e com a demanda de incentivo constante, a aprendizagem de conceitos é possível na maioria dos casos.

Com as atividades e os materiais propostos nas quatro etapas de trabalho com CPJ, notou-se que ele demonstrou progresso em sua capacidade de aprendizagem para o reconhecimento da forma e da cor. Também foi notório que foram alcançados resultados positivos no que tange às propostas de atividades desenvolvidas com os materiais pedagógicos produzidos.

Tanto no estudo de caso quanto na observação na EMEE, foi possível notar que os alunos demonstravam interesse pela a imagem e pela produção de peças artesanais, mas, diferentemente das atividades do estudo de caso, as atividades trabalhadas em sala de aula não eram direcionadas à construção de conhecimento em Artes Visuais.

Com base na pesquisa realizada, ficou clara a importância de se fazer um planejamento didático/pedagógico específico de ensino/aprendizagem em Artes Visuais para que pessoas com necessidades educacionais especiais tenham acesso a essa área de conhecimento desde o seu ingresso na instituição educacional.

Considera-se ser de suma importância que aconteçam atividades que possam desenvolver e aprimorar o convívio social dos alunos com SC e outros fatores delimitantes, porém, também é de grande relevância que as atividades não se limitem às propostas ocupacionais, pois foi possível notar que o aluno do estudo de caso apresentava certo nível de percepção e conseguia contextualizar os objetos por meio de imagens, mas não ocorriam propostas de atividades na escola direcionadas ao processo de construção de conhecimento sobre os conteúdos de Artes Visuais, o que restringia o desenvolvimento para a ampliação de sua aprendizagem.

A partir desta referência, questiona-se o quanto a aprendizagem desse aluno, sobre os elementos básicos de Artes Visuais - especificamente as formas e as cores -, poderia ter influenciado seu desenvolvimento se a escola tivesse lhe possibilitado o estudo desses conteúdos como construção de conhecimento.

Pode-se considerar que os mesmos procedimentos didáticos e pedagógicos propostos para o portador da SC, nas atividades com o material didático especialmente produzido para ele, poderiam ser utilizados ou readaptados para também atender os alunos que demonstravam dificuldade de aprendizagem em Artes Visuais.

Pela pesquisa realizada, constata-se que há possibilidades de promover ações efetivas de ensino/aprendizagem em Artes Visuais, para portadores da Síndrome de Crouzon, bem como a outros alunos que apresentam diferentes tipos de deficiências - com casos específicos e/ou múltiplos. Para que isso ocorra, há que se levar em consideração dois fatores preponderantes: a) a formação inicial e/ou continuada em Artes Visuais por parte das professoras; b) um planejamento didático/pedagógico direcionado a proposições mediáticas específicas em Artes Visuais para os alunos com necessidades educacionais especiais. O primeiro fator é condição *sine qua non* para que o segundo ocorra, uma vez



que o desconhecimento dos conceitos básicos de Artes Visuais e a falta de vivências artísticas inviabilizam que possam ser elaboradas propostas de ação na área de conhecimento *Artes*.

Sabe-se que é de fundamental importância que os alunos participem do processo de conhecimento pessoal e de ações sociais para uma boa convivência quando em atividades no coletivo. O que se propõe é que, para além dessas atividades, também ocorram outras propostas que propiciem a construção de conhecimentos em Artes Visuais e que possam ser pensadas metodologias adequadas para as condições desses alunos, que não se limitem apenas a condicionamentos e desenvolvimento motor. Segundo registros de pesquisas em neurociências, a formação de novos neurônios na vida adulta pode ser modulada, e depende muito do tipo de vida que cada sujeito leva. Pessoas com necessidades educacionais especiais precisam ser estimuladas a provocar rearranjos neurais que os habilite a desenvolver novas habilidades, e isso pode acontecer tanto pelos exercícios físicos quanto pela exposição a ambientes ricos de experiências estimulantes.

No decorrer da pesquisa, foi possível notar fatores importantes que poderiam beneficiar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, e ainda promover a autonomia de suas escolhas.

Um ponto refere-se à produção de materiais pedagógicos adequados à construção de conhecimento via experiências e vivências sensoriais. Tanto no estudo de caso quanto na observação em sala de aula ficou demonstrada a importância de que essas atividades sejam pensadas e elaboradas de forma intencional, trabalhando os conceitos das Artes Visuais de acordo com as possibilidades de cada aluno. O contato com os materiais e objetos artísticos é um estímulo à imaginação e à expressão e, aliado a informações adequadas e provocadoras, pode ser um estímulo à construção de conhecimento em Artes Visuais e ao desenvolvimento da autonomia por parte dos alunos.

Outro ponto refere-se a atividades com proposições direcionadas à aprendizagem em Artes Visuais que relacionem a prática à tomada de decisões, desenvolvendo a autonomia dos alunos. Com base nas referências teóricas e nas observações da pesquisa, sabe-se que alguns alunos já apresentam condições de serem propositores de trabalhos diferenciados e esse potencial pode ser aproveitado no direcionamento de aprendizagens coletivas. É preciso considerar e reconhecer a potencialidade de cada um desses sujeitos.

Para que isso ocorra, é essencial que os educadores que lidam com os portadores de necessidades educacionais especiais, em primeiro lugar, considerem o potencial dos alunos para desempenhar tarefas específicas e para aprenderem conceitos em Artes Visuais; em segundo lugar, que tenham formação adequada e experiência na área para programar um plano de ensino/aprendizagem que desenvolva esse potencial.

## 5 Referências

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora – nova versão*. Tradução dos originais estadunidenses de 1954/1974 por I.T. Faria. São Paulo: Pioneira/USP, 1980.

BACHELARD, G. *O direito de sonhar*. Tradução: José Américo Motta Pessanha et al. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

COELHO, Geide Rosa. Síndrome de Crouzon. In: DRAGO, Rogério (org.). *Síndromes: conhecer, planejar e incluir*. Rio de Janeiro: Wak, 2012, p.39-53.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In BARBOSA, Ana Mae (org.) *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 318 – 345.

GARDNER, Howard. *Arte, mente e cérebro – uma abordagem cognitiva da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GODOY, J. F. et al. Achados neuropsicológicos na síndrome de Crouzon: relato de caso. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. v.15, n.4, p.594-597, 2010.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no Ensino de Arte: o contemporâneo de vinte anos. In BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira. *A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

RELVAS, Marta Pires. *Neurociência na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

RODRIGUES, PAULO. *Prática de ensino supervisionada em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico*. 2012. 165p. Dissertação (Mestrado em ensino de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/7631> Acesso em: 09/02/2015.

#### **Lucia Gouvêa Pimentel**

Professora Titular da EBA/UFMG. Atua no Programa de Pós-Graduação em Artes e no Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES). Doutora em Artes, Mestre em Educação, Bacharel e Licenciada em Artes Visuais. Líder do Grupo de Pesquisa *Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas* (CNPq). Coordenadora Adjunta da área de Artes/Música – CAPES para o Mestrado Profissional. Membro de: InSEA, CLEA, FAEB, ANPAP, AMARTE, SBPC.

<http://lattes.cnpq.br/3342330120066308>

#### **Raquel das Graças Pereira**

Licenciada em Artes Visuais (2014) e bacharelada em Artes Visuais - habilitação Desenho - pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Artes, especialmente em Artes Plásticas. Fez Iniciação Científica e realiza estudos na área de ensino/aprendizagem em Artes Visuais na Educação Especial.

<http://lattes.cnpq.br/3306633197657300>



Artes Visuais

Eixo Temático: Educação a distância, tecnologias contemporâneas e Artes Visuais.

## A TPACK ARTES VISUAIS COMO BASE PARA PERCURSO DE EMPODERAMENTO TECNOLÓGICO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ARTES VISUAIS: PROJETO APRENDENDO COM ARTE

Jurema Luzia de Freitas Sampaio (Revista Digital Art&, FAC; FAV GPAP São Paulo, Brasil)

### RESUMO

Este trabalho apresenta a experiência de conceber, construir, implementar e avaliar um projeto de formação continuada de professores de arte em duas modalidades, EaD e semipresencial, com base nos pressupostos teóricos sustentados pela abordagem metodológica TPACK oferecendo uma leitura adaptada à área de conhecimento de Formação de Professores de Artes Visuais. Dialogando entre o planejamento e os resultados, é feita uma reflexão acerca das necessidades e contribuições da proposta desenvolvida para a formação continuada de professores de artes visuais para o empoderamento em relação às tecnologias digitais de comunicação e informação.

**Palavras chave:** Formação continuada de professores de artes visuais; EaD e semipresencial; empoderamento em relação às tecnologias digitais de comunicação e informação.

### ABSTRACT:

*This work proposes a reflection on the experience of design, build, implement and evaluate a continuing education project for art teachers in two modes (distance education and blended) based on theoretical assumptions supported by methodological approach TPACK offering a reading adapted to area of knowledge of Visual Arts Teacher Education. Dialogue between planning and results, is made a reflection on the needs of continuing education of visual arts teachers for empowerment in relation to digital technologies of communication and information.*

**Key words:** Continuing education of visual arts teachers; Distance learning and blended; empowerment in relation to digital technologies of communication and information.

## Introdução

Os dados atuais acerca da formação de professores de arte dão conta de que, a cada dia mais, é necessário o estreitamento das relações entre esses professores e as tecnologias digitais de informação e comunicação, seja para a formação inicial, ou continuada, por meio da tecnologia, como a EaD, seja para a atualização da prática profissional desses professores. Convém lembrar que ... *'faz-se necessária a formação de professores de Arte em uso educacional de equipamentos culturais e tecnologias como forma de dotar esse professor de conhecimentos de Arte e cultura para melhor exercer seu papel social de formador'* (SAMPAIO, 2014, p.6)

Tendo como referência a necessidade de formação, apoiados nos dados oficiais de que há apenas 4,6% de professores formados em Arte no país e carência de bons materiais nessa área do conhecimento (FVW, 2014) o ano de 2014 a Fundação Volkswagen lançou chamamento público, por meio de edital disponível em seu site, para o desenvolvimento de projeto de formação continuada de professores de Artes Visuais, com a ideia da

realização de um programa de formação continuada de professores de Arte de redes públicas municipais, para desenvolver a capacidade criadora, a imaginação, a percepção, a capacidade crítica e o sentido de pertencimento à sociedade por meio de vivências e fazeres artísticos; interpretação e compreensão da obra ou do campo de sentido da Arte e da Imagem” com “contextualização baseada em experiências pessoais dos educadores, do meio ambiente social e construído e das diferentes culturas com as quais intercambiam estes professores e seus alunos  
FVW 2014, p.01

Interessado em colaborar com a proposta, que se ajusta aos propósitos dos mais de 25 anos de trabalho pelo Ensino de Arte, o Instituto Arte na Escola convidou a Profa. Dra. Jurema L. F. Sampaio<sup>1</sup> para, com base em experiências e pressupostos teóricos definidos por esta professora em sua tese de doutorado, conceber e redigir uma proposta de projeto que atendesse aos requisitos

<sup>1</sup> "O Instituto Arte na Escola é uma associação civil sem fins lucrativos que, desde 1989, qualifica, incentiva e reconhece o ensino da arte, por meio da formação continuada de professores da Educação Básica. Tem como premissa que a Arte, enquanto objeto do saber, desenvolve nos alunos habilidades perceptivas, capacidade reflexiva e incentiva a formação de uma consciência crítica, não se limitando a auto expressão e à criatividade" (ARTE NA ESCOLA, 2015).

<sup>2</sup> Doutora em Artes Visuais pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) na linha de pesquisa de Ensino de Arte, sob orientação da Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Mae T. B. Barbosa, com pesquisa sobre a qualidade da formação de professores de arte por EaD (2014) e estágio sanduíche na Universidade de La Plata, Argentina, 2013. Mestre em Artes Visuais (IA/UNESP) com pesquisa sobre uso de Realidade Virtual por VRML para EaD em Artes Visuais, com orientação do Prof. Dr. Milton T. Sogabe. Especialista em Arte: Ensino e Produção, pela PUC Campinas com pesquisa sobre uso de Tecnologias Digitais para formação continuada de professores de arte, com orientação da Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Sílvia Barros de Held e Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Reilly. Licenciada em Artes Plásticas (plena) e Educação Artística (curta), também pela PUC Campinas. Editora-chefe da Revista Digital Art&. Professora universitária, consultora, parecerista e designer instrucional em projetos de arte, educação e cultura. Membro da IADIS - International Association for Development of the Information Society; AAESP - Associação dos Arte/Educadores do estado de São Paulo; FAEB - Federação de Arte/Educadores do Brasil; Rede Iberoamericana de Arte Educação - RIAEA (membro de corpo editorial e conselho) e da InSEA - International Society for Education through Art, onde é membro do conselho e parecerista da publicação IJETA.

do edital, que essa viria a coordenar, caso a proposta fosse aprovada. O projeto foi desenvolvido com de proporciona a oferta de oportunidade de formação continuada em artes visuais, por meio de duas modalidades distintas: semipresencial (120 vagas) e EaD (200 vagas), buscando atender a todos os requisitos do edital.

Para o desenvolvimento foram usados, como suporte teórico : abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa; o conceito de cultura, de Alfredo Bosi; a Abordagem Metodológica TPACK Artes Visuais, de Jurema Sampaio (detalhada posteriormente, neste trabalho); os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte PCN / MEC e o Guia de Tecnologias Educacionais / MEC. Os dois últimos, por exigência do referido edital. Dessa forma, a Abordagem Metodológica TPACK Artes Visuais foi escolhida de modo a se relacionar com as demais referências teóricas, em especial com a Abordagem Triangular, se constituindo como orientação de prática de formação de professores de Artes Visuais, para e por meio do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, buscando proporcionar um percurso de aprendizagem composto de práticas significativas na busca dos objetivos do projeto, declarados no edital (FVW, 2014, p.02). Essa relação temos o diálogo entre a visão da Abordagem Triangular com as necessidades contemporâneas de uso consciente e positivo das tecnologias na prática pedagógica dos professores de Arte (SAMPAIO, 2014), de modo a possibilitar o desenvolvimento de redes de conhecimento (CUNHA, BRAZ, DUTRA & CHAMON, 2012), promovendo o empoderamento dessas tecnologias pelos professores de Arte. Sampaio (2014, p. 97) esclarece que *a Abordagem Triangular<sup>4</sup>, de Ana Mae Barbosa (1996), revista recentemente em livro organizado pela própria, junto com Fernanda Cunha, é reafirmada como uma visão (com seus três fundamentos: Fazer, ler e contextualizar a arte), e não uma metodologia* (SAMPAIO, 2014, p. 97). Em relação às tecnologias digitais *o paradigma da representação, a ideia do belo, a contemplação da imagem ou de um objeto é trocada pela ideia de um processo a ser vivido*" (DOMINGUES, 2002, p. 6). Assim, o projeto, que teve parte de sua proposta apoiada na modalidade de formação por EaD foi desenvolvido tendo essa visão como suporte para a construção de percursos a serem vivenciados.

<sup>3</sup> Item 8.1. do referido edital: "Para a elaboração do projeto é recomendável a leitura de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, especialmente do Ensino Fundamental de do 6º ao 9º ano que corresponde diretamente ao interesse dos professores que farão os cursos, os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª séries de Arte e todas as seções que compõem este Edital" (FVW, 2014, p.08).

<sup>4</sup> Ana Mae Barbosa é a autora da proposição denominada *Abordagem Triangular*, que pode ser conhecida no livro que a apresentou: BARBOSA, A.M.T.B. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1996. Série Estudos, 2ª Ed. Reimpressão e, revisitada, 20 anos depois, em outro livro, da mesma autora, em coautoria com e CUNHA, F.P. (Org.) *Abordagem Triangular no Ensino das Artes Visuais e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010. A proposição é peça central de diversos trabalhos na área de ensino de arte.

## Desenvolvimento

O edital da Fundação Volkswagen, de maio de 2014, com período de inscrições até 27 de junho do mesmo ano, pedia, claramente, que os projetos a serem apresentados para a seleção tivessem como 'foco' as Artes Visuais, abordando as outras linguagens interdisciplinarmente, porém, no item pode se encontrar a recomendação que

[...] não se trata de formação de professores polivalentes. As Artes Visuais podem incluir artes plásticas, cinema, design, vídeo, fotografia, publicidade, história em quadrinhos, e arte/educação, fanzine, mídia digital no que respeita aos fazeres, acrescentando-se a cidade, a rua, os museus, a arquitetura e o meio ambiente do ponto de vista da leitura, análise e contexto das visualidades (FVW 1, 2014, p.2).

Dessa forma, a versão apresentada para a seleção, previa a integração das linguagens artísticas sob regência das artes visuais, distribuídas em atividades de formação que contemplassem o previsto no edital, tendo como suporte de trabalho a Abordagem Metodológica TPACK Artes Visuais. O edital esclarecia, ainda, a forma como o projeto deveria ser desenvolvido. A apropriação pelo uso de tecnologias digitais pelos professores de arte se sustenta, como pano de fundo, pela TPACK Artes Visuais apoiada na ideia de que

Os resultados apresentados nas pesquisas [...] indicaram, de modo geral, que os profissionais entrevistados, em especial os da área artística, apresentam níveis de "tecnofobia" não superiores aos dos públicos não-acadêmicos, porém, suas atitudes mostram-se conservadoras em relação às tecnologias digitais, levando-os a manterem certo grau de afastamento (SAMPAIO RALHA, 2008, p.14).

Assim, o projeto apresentado foi estruturado com conteúdo e temáticas em artes visuais distribuídas em módulos, relacionando os módulos interdisciplinarmente com as demais áreas artísticas, com incentivo do uso de tecnologias digitais para integração, colaboração, troca e trabalho coletivo.

Os conteúdos propostos para serem trabalhados nos módulos foram selecionados em consonância com a visão arte proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte, onde vemos posicionamento quanto à relevância e pertinência da arte na educação e tendo como 'pano de fundo' o conceito de cultura que, segundo Alfredo Bosi, em *Dialética da Colonização* (1987, p. 53), vem de 'colo' (verbo). 'Colo', para os antigos romanos, significava "eu cultivo" em particular, o solo. O sentido básico de 'colo' é 'tomar conta de' 'cuidar'. Esse 'cuidado', ou seja, a cultura, permeou também a seleção dos conteúdos a serem trabalhados durante a aplicação do projeto, buscando proporcionar oportunidades de vivências em diversas práticas artísticas e culturais, muitas vezes vividas de forma desconectada dessa percepção, e registrando os processos, de modo a promover a reflexão e compartilhar saberes '*promovendo a valorização da cultura democrática*' (FVW, 2014). Assim, a alternância entre encontros presenciais mensais e módulos cursados a distância foi

proposta de modo a minimizar as possibilidades de evasão (SAMPAIO, 2014, p. 90; ABED, 2012, p. 90). O fator tempo foi trabalhado de modo que a ampliação da duração dos módulos virtuais para a totalidade do tempo transcorrido entre os encontros presenciais pudesse ser compreendida como ampliação do tempo para a realização das tarefas propostas, visando criar 'espaço' para que as vivências fossem realmente significativas, e não fossem encaradas como meras formalidades a serem cumpridas. Foi incluída também, como 'tarefa', visando incentivar a formação em pesquisa acadêmica, a atividade de fichamento acadêmico das leituras propostas, sob a metodologia de trabalho de autoria da Profa. Dra. Stela Piconêz.

Os temas dos encontros, que guiaram a seleção de conteúdos e atividades foram, para os encontros presenciais: Apresentação da proposta, do curso, das estratégias e dinâmicas de socialização; Relicários · Conceito de Patrimônio Cultural (material e imaterial); Visita pela cidade com o acompanhamento de historiador ou conhecedor da história local para uma leitura estética do meio ambiente natural e construído; Leituras de Imagens; Visita a uma instituição artística ou cultural que possa vir a ser parceira dos professores; museu de Arte do município ou em cidade próxima, acompanhados de mediador cultural e um professor; Arte e mídia: Cinema, Rádio e TV e relações com as Artes Visuais; As relações entre Artes Visuais e a contemporaneidade: diálogos entre Cinema, Tecnologia, Teatro e Dança e Seminários / Encerramento. E para os módulos via EaD: Formação de Professores de Arte e as Tecnologias Digitais: ABC Digital; Patrimônio cultural e mídia digital: comunicação, virtualização e sistemas; Mapas Mentais e Mapas Conceituais como estratégia de trabalho educacional: mapeando a Abordagem Triangular; A intencionalidade artística na composição e/ou edição de narrativas visuais: criação e edição de imagens com uso do GIMP; Jogos e brincadeiras: o lúdico, as narrativas da fantasia no ensino de artes visuais e os games na educação; Diálogos entre Artes e Comunicação: *podcasts* e *videocasts*; Cinema, Rádio e TV · Estratégias de Educomunicação e Avaliação contínua de aprendizagem na perspectiva da educação holística.

Também foi proposto o desenvolvimento de um aplicativo para tecnologia Mobile, de criação de um guia de Arte e Cultura das localidades em que o projeto seria aplicado. O aplicativo seria 'abastecido' com os conteúdos produzidos pelos participantes, durante a aplicação do projeto e, posteriormente, seria aberto a interações entre qualquer interessado que fizesse utilização. A ideia central do aplicativo era, também, aproximar os professores de arte das práticas de registro, e uso de tecnologia como apoio pedagógico.

---

<sup>5</sup> Para a ABED, Associação Brasileira de Educação a Distância, a média de evasão em cursos nessa modalidade é de 10%. O Projeto Aprendendo com Arte apresenta uma evasão em torno de 2% dos participantes.

## 2.1 . A Aprovação e os ajustes

O projeto que foi inscrito no edital foi concebido e desenvolvido sem levar em conta os valores financeiros disponíveis pela Fundação Volkswagen para a sua implementação, pois essa informação não estava disponível no edital. Assim, a proposta apresentada, após a aprovação, em que foi classificada em primeiro lugar na seleção, sofreu uma necessária readequação às expectativas de recursos disponíveis. Num primeiro momento, a readequação se deu pela reorganização de conteúdos, mantendo a ideia original do edital, de oito módulos, iniciados por oito encontros presenciais em que a presença de palestrantes fosse otimizada, reduzindo custos de logística de transporte e hospedagem, sem prejuízo dos conteúdos. O aplicativo *mobile* foi retirado da proposta, pois, para seu desenvolvimento seriam necessários recursos financeiros de alto valor e a coordenação da FVW acreditou que seria mais adequado destinar esses recursos a outros usos, dentro do projeto. Ainda assim, o custo total do projeto excedia à expectativa da FVW. Foi necessária, então, a transformação de um dos oito módulos em ação somente pela via tecnológica por EaD, para reduzir os gastos com a logística de viagens e hospedagens, porém, sem comprometer a programação de conteúdos, ou carga horária pretendida. Dessa forma, um dos módulos foi transposto integralmente para o suporte digital, dentro da Plataforma do Letramento<sup>6</sup> ambiente de ações de formação da FVW.

**Figura** Página Inicial do Projeto Aprendendo com Arte na Plataforma do Letramento, da Fundação Volkswagen.



Fonte: Plataforma do Letramento. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/>>. Acesso em: ago.2015.

## 2.2 A aplicação

A execução do projeto aprovado teve início em agosto de 2015 com a visita da equipe do projeto às cidades de Cariacica ES e Aracaju SE, que são as cidades de aplicação desse 'piloto'. Nessa visita técnica, a equipe do projeto visitou escolas e espaços de arte e cultura, com a incumbência

<sup>6</sup> A Plataforma do Letramento pode ser conhecida no URL: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/>>



de mapear os recursos do município para aplicação do projeto. As visitas foram acompanhadas por representantes das secretarias de Educação, Cultura e Turismo dos municípios, que apresentaram os recursos e aspectos de destaque das cidades, em especial os relacionados aos equipamentos educacionais, culturais e artísticos. Em Cariacica ES foram visitadas duas escolas, o Centro Histórico, o Banco Popular (instituição financeira social de iniciativa popular) e o Terreiro de Congo da Cia. Cumby, patrimônio cultural do município. Em Aracaju SE, além de escolas, foram visitados o Museu da Gente Sergipana, o Centro Cultural de Aracaju e o Mercado Municipal. Esses dispositivos culturais foram mapeados e incluídos na programação de ações do Projeto Aprendendo com Arte como ferramentas de trabalho considerando suas regionalidades culturais. Uma das ideias que orientaram a concepção e desenvolvimento das ações do projeto Aprendendo com Arte é a valorização da cultura regional e, dessa forma, a equipe de mapeamento e implementação registrou, em fotos e entrevistas, a importância, para a população local, de cada um desses espaços culturais. Entre agosto e setembro de 2014, foi dado início ao desenvolvimento e aplicação dos recursos pedagógico, com materiais criados e desenvolvidos especialmente para o projeto. Foram convidados e contratados os professores autores e a eles foram encomendados os textos temáticos. Foi contratado também o designer gráfico para desenvolvimento da identidade visual dos materiais e do Moodle, e foram fechados os contratos com os palestrantes presenciais e por HangOuts. O Design Instrucional (DI) dos cursos, tanto de formação de tutores, quanto dos módulos EaD das turmas de professores, ficou sob responsabilidade da Profa. Dra. Jurema Sampaio, coordenadora do projeto. Para os módulos a distância, foi proposta uma estrutura bem objetiva como Design Instrucional (DI). Os módulos são "abertos" aos participantes uma semana antes da sessão *HangOut* que contemplará a temática a ser trabalhada no módulo, contendo a 'leitura prévia', que é o texto de autoria do palestrante, feito especialmente para o projeto, do qual os participantes deveriam fazer um fichamento de leitura<sup>7</sup>. Na segunda semana dos módulos acontecem as sessões *HangOut*, composta por uma fala de 30 minutos, seguida de oficina prática com o professor palestrante. As semanas seguintes são dedicadas aos debates, via fórum temático, e realização de atividades práticas, individuais e em grupos, relacionadas ao uso de *softwares*, pesquisas e recursos abordados pelo palestrante. Os *HangOuts* foram pensados, nessa proposta, como 'aulas virtuais', com sessões de interação e formação, via web, que acontecem nos intervalos entre os encontros presenciais (para as turmas semipresenciais) e disparadores de ações e reflexões, para as turmas totalmente EaD.

---

<sup>7</sup> As dificuldades metodológicas apresentadas pelos professores em realizar o fichamento, a ser realizado sob a metodologia de trabalho de autoria da Profa. Dra. Stela Piconêz levou a coordenação de projetos do Instituto Arte na Escola a propor, alternativamente, a realização de uma resenha crítica contextualizada com a prática profissional dos professores. Isso minimizou a dificuldade com o procedimento metodológico, porém restringiu o objetivo inicial de incentivar a pesquisa e formação acadêmica, visto que os professores que já não têm o hábito de realizar fichamentos do que leem, continuaram a não exercitar esse aspecto.

Para apoio aos trabalhos no ambiente virtual Moodle foram contratados professores, com titulação mínima de mestrado em arte, que, no projeto original, teriam a função de professores mediadores, ou 'animadores' (SAMPAIO RALHA, 2007)<sup>8</sup>, e, dessa forma, atuariam como mediadores do desenvolvimento das experiências significativas entre os professores participantes. Em paralelo ao desenvolvimento dos conteúdos para o projeto, como contratação e encomenda de material como textos e imagens, compra de livros, elaboração do "kit" dos professores, pedido no edital. Também foi proposta e desenvolvida uma rede de recursos digitais de apoio, com uso das redes sociais abertas e do conteúdo do portal do Instituto Arte na Escola<sup>9</sup>, para ampliação de possibilidades de interação e troca, visando incrementar a experiência no trânsito nas tecnologias digitais de informação e comunicação. Dessa forma, foram feitos perfis com a identidade do Projeto nas redes sociais<sup>10</sup> Facebook, Twitter, Pinterest, Google+ e Youtube, essa última, como suporte de armazenamento das sessões *HangOut* ocorridas durante o desenvolvimento e aplicação do projeto.

### **A Seleção de tutores**

A concepção de tutoria nesse projeto, foi embasada na concepção de Comunidades Virtuais (SAMPAIO RALHA, 2007) apoiada nas ideias de Michael Moore (1972) Rheingold (1998) e Holmberg (apud GARCÍA ARETIO, 1994) e fundamenta se no entendimento de que

a grande maioria dos estudantes que frequentam cursos na modalidade a distância são adultos e trabalhadores. Parte se do pressuposto que são independentes, auto responsáveis e, portanto, preparados para lidar com essa nova situação de estudo sem a presença do professor. Se são capazes de decidir se querem ou não estudar, também são capazes de decidir "como estudar" (MOORE 1972).

Dessa forma, mais que tutorar o cumprimento de tarefas, os animadores se tornam agentes de acompanhamento dos processos individuais de cada participante, e coletivo, do grupo como um todo, numa busca pela formação de laços de identidade que reforcem a colaboratividade, buscando a configuração de uma comunidade virtual (RHEINGOLD, 1998), incentivando a socialidade entre os participantes. Para isso, buscou-se referências em Holmberg (apud GARCÍA ARETIO, 1994, p.72 , adaptado)

<sup>8</sup> [...] Alguns autores também se referem à figura como "moderadores de comunidades de prática". [...] Ou seja, não é uma metodologia, mas uma capacidade, que pode ser desenvolvida em muitos casos, mas inata em alguns. Um perfil, um modo de agir, enfim. [...] Nesse novo paradigma rompe-se com a idEia de "transmissão à distância", ou seja, a transferência de cursos clássicos (o que se faz num meio analógico para um digital), em formatos hipermídia interativos. Para que isso ocorra é necessária a vida "social" de uma comunidade. Essa vida social é o que proporciona o envolvimento, necessário à ação. A sensação de "pertencimento" ao grupo, ou comunidade, é que move o indivíduo à ação colaborativa. O desenvolvimento de comunidades virtuais se apoia nessa inter-relação (SAMPAIO-RALHA, 2007).

<sup>9</sup> O Portal do Instituto Arte na Escola conta com um repositório de conteúdo de uso livre e aberto, que pode ser consultado gratuitamente em <http://artenaescola.org.br>.

<sup>10</sup> As redes sociais e recursos do Projeto Aprendendo com Arte podem ser conhecidas em: Facebook <<https://www.facebook.com/ApComArte?ref=hl>>; Twitter <<https://twitter.com/ApComArte>>; Pinterest <<https://www.pinterest.com/acafvviae/>>; Google+ <<https://plus.google.com/events>> (Onde tem se acesso à agenda de HangOuts futuros) e Youtube <[https://www.youtube.com/channel/UC8ghxiDBxA6I56\\_XX7ezvAw](https://www.youtube.com/channel/UC8ghxiDBxA6I56_XX7ezvAw)>.

O sentimento de que existe uma relação pessoal entre estudantes e professores promove o prazer pelo estudo e a motivação no estudante; Este sentimento pode ser fomentado por meio do material auto instrucional bem elaborado e uma adequada comunicação a distância com feedback; O prazer intelectual e a motivação pelo estudo são favoráveis à consecução de metas de aprendizagem e no uso de processos e meios adequados a estes fins; A atmosfera, a linguagem e as convenções de conversação amistosa favorecem o sentimento de que existe uma relação pessoal de acordo com o primeiro postulado; As mensagens enviadas e recebidas em forma de diálogo são compreendidas e retidas com maior facilidade; O conceito de conversação pode identificar-se com bons resultados por meio dos meios de que a educação a distância dispõe; A planificação e o guia de trabalho, realizados pela instituição que ensina ou pelo estudante, são necessários para o estudo organizado que se caracteriza por uma concepção finalista explícita ou implícita (HOLMBERG apud GARCÍA ARETIO, 1994, p.72-3).

As professoras, oito, no total, foram selecionadas num processo desenvolvido em duas etapas. A primeira foi a análise curricular de todos os candidatos, com apresentação de documentos de comprovação de formação em arte, nível mínimo de mestrado, alguma experiência em EaD e trânsito pelas ferramentas digitais da Web. A segunda etapa foi composta por um curso de preparação de tutores, oferecido pelo Instituto Arte na Escola, criado e coordenado pela profa. Jurema Sampaio, em que a abordagem metodológica TPACK Artes Visuais foi exposta e explorada, bem como foram feitas as experimentações de ferramentas digitais, fóruns, habilidades de gerenciamento de tempo dos candidatos etc. No edital de seleção foi pedido

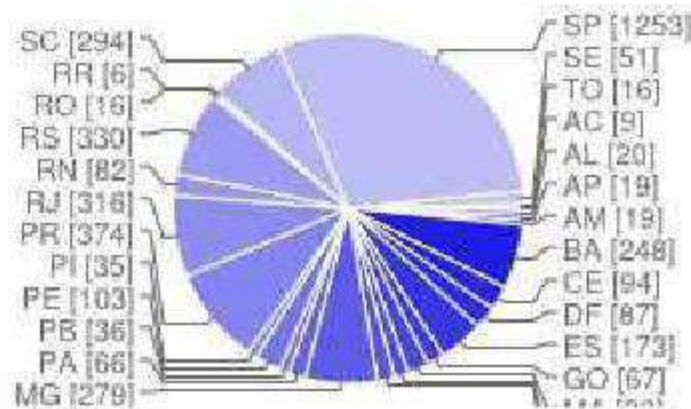
Mais do que domínio de conteúdos, precisamos que os tutores dessa proposta tenham trânsito tecnológico, ou seja, saibam utilizar tecnologias de comunicação digital com desenvoltura, para auxiliar os alunos, incentivando a sua autonomia e aprendizagem, buscando despertar e construir, também, um perfil de professor pesquisador. É preciso, por isso, que o tutor seja um agente de mediação tecnológica e pedagógica que oriente o processo, guiando os alunos, mas que dê espaço para que este aluno se desenvolva de forma autônoma (Jurema Sampaio, em FVW, 2014, p.2)

Desse curso foram contratados as primeiras oito colocadas, por pontuação obtida nas avaliações de atividades desenvolvidas durante o curso. O curso aconteceu na Plataforma do Letramento, em janeiro de 2015.

Em fevereiro de 2015 foram abertas as inscrições para os participantes do Brasil todo, que desejassem cursar a proposta via EaD. Foram 4197 inscrições (quatro mil, cento e noventa e sete) para as 200 vagas disponíveis. Esse número superou, em muito, as expectativas da Fundação Volkswagen para a formação e o número de vagas disponíveis (200) para esta edição piloto do curso, demonstrando claramente uma demanda inequívoca por cursos de formação continuada na área de arte por EaD.

Dessas inscrições, a maioria absoluta veio do estado de SP, com 1253 inscrições. E o menor número de inscrições veio do estado de Roraima, com 6 inscritos, seguido do Acre, com 9 inscritos.

**Figura 3.1** Inscrições no Projeto Aprendendo com Arte, por estados.



**Fonte:** IBGE, 2015.

A formação básica da maioria dos inscritos é em Artes Visuais, com 2099 inscritos (50% do total). Com relação à pós graduação, a maioria (47%) relatou pós graduação *lato sensu* especialização, mas um número significativo de inscritos (13505, 31,1%) declarou não ter cursado nenhuma pós graduação.

O Projeto Aprendendo com Arte iniciou suas atividades de formação em 05 de março de 2015, com o evento presencial em Aracaju SE, que marcou a assinatura da parceria entre a Fundação Volkswagen o Instituto Arte na Escola, como parceiro técnico deste projeto piloto.

### 3. Metodologia

Abordagem Metodológica TPACK Artes Visuais é uma proposta de leitura da Metodologia TPACK para aplicação na área de Formação de Professores de Artes Visuais e visa uma apropriação da TPACK para a área de artes visuais buscando verificar as necessidades a serem contempladas na formação de professores de arte por EaD. Chamada de TPACK (de, em Inglês, *Pedagogical Content Knowledge*) (SHULMAN, 1986) , é uma proposta de trabalho tecnologia e educação que tenta capturar algumas das qualidades essenciais de conhecimento, exigidas do professor para integrar a tecnologia no seu ensino. Busca *“integrar os conhecimentos que são necessários para um professor para usar a tecnologia inserida em um planejamento didático adequado podendo aplicá-lo em seu plano de ensino”* KOEHLER, 2012 .

No centro da se localiza a complexa relação de três formas principais de conhecimento: Conteúdo (CC), Pedagogia (CP), e Tecnologia (CT). O quadro TPACK é construído sobre a ideia de *Pedagogical Content Knowledge*

SHULMAN, L.S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(4). 1986.

Tradução nossa do original *“trata de integrar los conocimientos que son requeridos por un docente, para poder utilizar la tecnología inserta en una planificación didáctica adecuada pudiendo aplicarla en su esquema de enseñanza”* (KOEHLER, 2012).

Na leitura denominada como 'TPACK Artes Visuais' buscou se diagnosticar esses conhecimentos na área de artes visuais. Dessa forma surgiu a 'Abordagem Metodológica TPACK Artes Visuais', sintetizada da tabela abaixo (SAMPAIO, 2014, p.93) e que pode ser conhecida na tese disponível na biblioteca de teses da ECA USP. Essa proposta guiou a seleção de conteúdos e materiais para aplicação no projeto.

**Tabela Desmembramento do gráfico TPACK em Artes Visuais.**

TPACK					
Technological Pedagogical Knowledge (TPK)	Pedagogical Content Knowledge (PCK)	Technological Content Knowledge (TKC)	Content Knowledge	Technology Knowledge (TK)	Pedagogical Knowledge (PK)
Fluência em recursos e atividades educacionais em geral.	Conhecer teorias de aprendizagem <sup>14</sup> e estratégias de ensino em geral, e específicas de arte.	Estar atualizado em relação aos softwares, app, objetos de aprendizagem e demais recursos tecnológicos desenvolvidos para a área de conhecimento.	Conhecer a fundo os conteúdos de sua área de conhecimento, no caso, artes.	Saber operar tecnologias padrão, em educação, como quadro, giz etc., e também as mais recentes; bem como conhecer o vocabulário tecnológico como "wifer" <sup>16</sup> .	Ter conhecimento pedagógico em relação às teorias de desenvolvimento de aprendizagem, nos diversos modelos, bem como conhecimentos de sua aplicabilidade em aula.

#### 4 Resultados

Os resultados têm sido significativos e animadores. No primeiro módulo, nas turmas EaD, foram desenvolvidos 29 Blogs, entre individuais e coletivos. A '*atividade foi nova para a maioria dos participantes*' (FVW-3, 2015), mas a qualidade alcançada foi de ótimo nível. Nas turmas semipresenciais o tema do primeiro encontro foi Cadernos de Artistas como registro da prática. Também nesse encontro foi apresentada a proposta metodológica que embasa o projeto, e foi entregue o material teórico e o kit de recursos, composto de livros, vídeos, lâmina com fotografia e

A tese 'O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?' pode ser encontrada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-03062014-151612/pt-br.php>>.

<sup>14</sup> Denominam-se teorias da aprendizagem, em Psicologia e em Educação, aos diversos modelos que visam explicar o processo de aprendizagem pelos indivíduos. Embora desde a Grécia antiga se hajam formulado diversas teorias sobre a aprendizagem, as de maior destaque na educação contemporânea são a de Jean Piaget e a de Lev Vygotsky

<sup>15</sup> Nessa perspectiva, compreender as potencialidades inerentes a cada tecnologia e suas contribuições ao processo de ensino e de aprendizagem poderá trazer avanços substanciais à mudança da escola, a qual se relaciona com um processo de conscientização e de transformação que vai além do domínio de tecnologias e traz subjacente uma visão de mundo, de homem, de ciência e de educação (TORNAGHI; PRADO; ALMEIDA, 2005, p. 47).

<sup>16</sup> É a pessoa perdida na Internet que fica navegando sem rumo e sem saber o que fazer (HERMANN, 2007, citando o artigo "A study of 2,400 people carried out by YouGov found more than a quarter of internet users wif - a rough acronym of What Was I Looking For? - for two days every month", o que, numa tradução livre, seria algo como "um estudo com 2.400 pessoas mostra que mais de um quarto dos usuários da internet wif (Que seria um acrônimo da expressão 'What Was I Looking For', ou 'O que eu estou procurando?').

sequência pedagógica, e a pasta arquivo em que os participantes podem guardar os textos de cada formação, tudo isso dentro de uma bolsa desenvolvida especialmente para o Projeto Aprendendo Com Arte, pela equipe de outro projeto da Fundação Volkswagen, o Costurando o Futuro

No segundo módulo, sobre Patrimônio e Memória, os participantes fizeram um mosaico de tradições e patrimônios materiais e imateriais de suas regiões e se organizaram em uma Comunidade de Prática, com 84 participantes, que desenvolveu o tema com a criação de uma imagem coletiva, com a montagem das fotografias enviadas pelos participantes, sobre patrimônios culturais materiais e imateriais. A comunidade continuará ativa até o fim dos cursos (FVW 3, 2015). No encontro presencial, também buscando trabalhar Patrimônio e Memória, o tema foram os Relicários. Foi *uma atividade bastante rica, plena de significados, em que os professores puderam refazer seus percursos individuais de memória, resgatando ideias e ideais de estudantes, quando em formação* (FVW 3, 2015).

No terceiro módulo foram desenvolvidos Mapas Conceituais sobre a Abordagem Triangular, conteúdo do módulo, de modo individual e coletivos.

O quarto módulo estava ainda em andamento enquanto este trabalho foi redigido, mas pretende que sejam realizadas atividades com o uso dos *softwares* Gimp e Inkscape. Nos encontros presenciais desse módulo o Prof. Cláudio Neimanas trabalhou com os professores algumas questões relacionadas à fotografia e registros imagéticos e recursos da fotografia. Os professores de Aracaju/SE visitaram o Centro Cultural de Aracaju, para uma sessão fotográfica, e os professores de Cariacica/ES, visitaram o Centro Histórico da cidade. Os demais módulos serão desenvolvidos em setembro e outubro de 2015 e tratarão dos temas: Games nas Aulas de Arte e Cinema, Rádio e TV · Estratégias de Educomunicação: *podcasts* e *videocasts*. Por fim, encerraremos as Seções *HangOuts* com o tema Diálogos contemporâneos: Museus virtuais e mediação em Arte.

## 5. Análise

Em junho de 2015, férias dos professores participantes e, assim, conseqüente diminuição do volume de trabalhos, foi possível realizar um relatório preliminar do projeto, da implementação até a data do relatório (FVW 3, 2015). Dos quatro módulos já encerrados temos os seguintes dados:

Após a aplicação do primeiro módulo, como a certificação de participação no Projeto Aprendendo com Arte será baseada em, no mínimo, 75% de frequência do participante, e com a imensa procura pelas inscrições, foram substituídos os participantes que nunca haviam acessado ao ambiente por participantes com inscrições em lista de espera.

---

<sup>17</sup> Mais informações sobre esse projeto podem ser consultadas em <http://www.vwbr.com.br/fundacaovw/novo/portugues/TextoProjetos.aspx?idProjeto=28>.

Das turmas Total EaD foram substituídos os participantes que nunca haviam acessado ao ambiente por participantes em lista de espera.

Sala 1 · Foram substituídos 3 participantes,  
Sala 2 · Foram substituídos 3 participantes,  
Sala 3 · Foram substituídos 4 participantes,  
Sala 4 · Foram substituídos 6 participantes,  
Sala 5 · Foram substituídos 8 participantes (3, 2015)

Uma significativa quantidade de não adesão ao espaço virtual foi diagnosticada nas turmas semipresenciais.

Aracaju · 8 professores ainda não haviam participado das atividades,  
Cariacica · Sala 1 · 20 professores ainda não haviam participado das atividades,  
Cariacica · Sala 2 · 13 professores ainda não haviam participado das atividades  
(FVW 3, 2015)

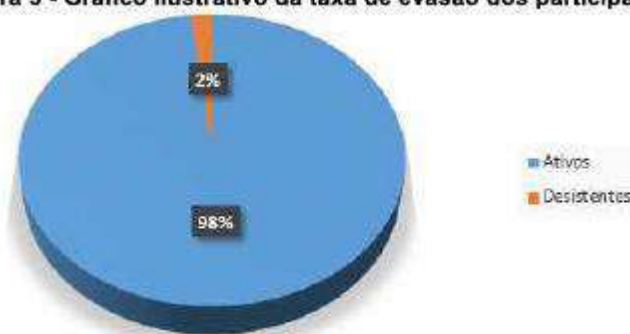
Foram, então, tomadas algumas medidas de coordenação e gestão visando o 'resgate' desses professores, junto às Secretarias de Educação dos municípios, com pedidos de contatos individuais, via e-mail e telefone, buscando compreender as dificuldades e auxiliar o participante com dificuldade de acesso. Os participantes ativos, em ambas as modalidades, apresentaram uma série de observações em relação às dificuldades com a tecnologia e, em especial, por considerarem *confusa a organização ambiente* (FVW-3, 2015), o design gráfico (DG) do espaço virtual. Foi pedido às mediadoras que entrassem em contato com cada um dos participantes, buscando compreender as dificuldades. Uma orientação da FVW de "padronização visual" (FVW 3, 2015) foi seguida, e as salas virtuais foram reorganizadas em um único padrão visual para todas, e a autonomia das mediadoras, nesse aspecto, foi reduzida, passando a uma atuação como tutoras convencionais. Na análise pessoal da autora deste trabalho, isso prejudicou muito a proposta. reunião posterior, entre as equipes da FVW, IAE e CENPEC (gestores da Plataforma do Letramento) ficou decidida a necessidade de rever o Design gráfico, propondo uma nova organização visual mais lúdica, 'colorida e com espaços para as áreas do Design instrucional mais claramente definidas. Essa alteração provocou resultados positivos, confirmando a percepção inicial de que o DG original proposto não foi suficientemente atrativo e motivador.

Em Cariacica, localidade que apresentou o maior índice de não uso do espaço virtual, foi diagnosticada uma grande dificuldade dos participantes com uso da tecnologia. Junto aos gestores foi alinhada a necessidade de nomeação e treinamento de um "suporte técnico" (FVW-3, 2015) no local, que seria treinado pelo Coordenador de Tecnologia da Informação do IAE, que foi até Cariacica proporcionar treinamento a um funcionário especialmente designado para que este viesse a exercer a função de *"suporte tecnológico aos professores"* (FVW-3, 2015). Esse treinamento foi preparado e aplicado nos meses de maio e junho 2015.

## Considerações Finais

Como o projeto foi previsto para duração de 15 meses, ainda está em desenvolvimento e, assim, alguns ajustes ainda se farão, certamente necessários. Porém, os primeiros resultados são bastante animadores. Segundo o Censo 2012 da Associação Brasileira de Educação a Distância, ABED “a evasão constitui um grande obstáculo para o desenvolvimento das ações EaD”. Os números do censo mostram que, nos cursos livres não corporativos os índices de evasão chegam a 10%. A menor taxa de evasão é percebida nos cursos corporativos devido, acredita-se, a um maior comprometimento, visto que a maioria é financiada pelos empregadores e o cumprimento das atividades tem reflexo direto na empregabilidade do funcionário e, sendo cursos corporativos, é o maior argumento para a evasão. A “falta de tempo para estudar e participar do curso” que é o motivo citado por 60% dos entrevistados no censo (ABED, 2012) é diluído com a colaboração dos empregadores na liberação do tempo de estudo (FVW-3, 2015). No caso das turmas semipresenciais do Projeto Aprendendo com Arte, a parceria entre a Fundação Volkswagen e as Secretarias de Educação dos municípios prevê a liberação dos professores para a participação no projeto, assim como agrega ao plano de carreira do professor participante pontuação de carga horária de treinamento em serviço. Após os ajustes iniciais, os cursos do Projeto Aprendendo com Arte fecharam o primeiro semestre com uma taxa de evasão em torno de 2% apenas, 8 pontos percentuais abaixo da média de evasão. Dos 320 participantes (120 semipresenciais e 200 totalmente a distância), estamos com 314 participantes ativos, havendo somente 6 desistências formais, e 15 em atraso significativo com as atividades, o que consideramos um sucesso.

Figura 3 - Gráfico ilustrativo da taxa de evasão dos participantes.



Fonte: FVW-3, 2015.

abe destacar, reafirmam a ideia original de que “[...] as dificuldades, a cada dia maiores, de disponibilidade de tempo e recursos para atualizações, somando-se ao universo de possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, justificam que o conhecimento mínimo desse universo se faça absolutamente necessário” (SAMPAIO RALHA, 2008, p.14) e deve ser incentivado e considerado como alternativa eficiente para a formação continuada de professores de arte.

## Referências



- ABED, Associação Brasileira de Educação a Distância. Censo 2012. São Paulo, ABED, 2012.
- ARTE NA ESCOLA. Sobre o Instituto Arte na Escola. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/institucional/>>. Acesso em: jul.2015.
- BARBOSA, A.M.T.B. Apresentação. In: Edital do Projeto Aprendendo com Arte. Disponível em: <[http://vwbr.com.br/fundacaovw/novo/portugues/edital\\_Arte.pdf](http://vwbr.com.br/fundacaovw/novo/portugues/edital_Arte.pdf)>. Acesso em: jul.2015.
- BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização. Bosi, Alfredo. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1936.
- CUNHA, R.M.R.; BRAZ, S.G.; DUTRA, P.O. & CHAMON, E.M.Q.O. Os recursos tecnológicos como potencializadores da interdisciplinaridade no espaço escolar. In: The 4th International Congress on University-Industry Cooperation. Taubate, SP. Brazil. December 5th through 7th, 2012.
- DOMINGUES, D. Criação e Interatividade na Ciberarte. Experimento, São Paulo, 2002.
- FVW. Reunião entre a Fundação Volkswagen e a Secretaria de Educação Básica em 18 de fevereiro de 2014. Sem publicação, circulação interna.
- FVW. Fundação Volkswagen. Edital do Projeto Aprendendo com Arte. 2014. Disponível em: <[http://vwbr.com.br/fundacaovw/novo/portugues/edital\\_Arte.pdf](http://vwbr.com.br/fundacaovw/novo/portugues/edital_Arte.pdf)>. Acesso em: jul.2015.
- FVW. Fundação Volkswagen. Edital de Seleção de tutores para o Projeto Aprendendo com Arte. 2014. Disponível em: <[https://docs.google.com/forms/d/1Ucl1TDk9uoV4ozPE3XtIhePEZotQuUiRN7Kd8MIA\\_hY/closedform](https://docs.google.com/forms/d/1Ucl1TDk9uoV4ozPE3XtIhePEZotQuUiRN7Kd8MIA_hY/closedform)>. Acesso em: jul.2015.
- FVW. Relatório parcial do Projeto Aprendendo com Arte. Fundação Volkswagen, agosto de 2015, circulação interna.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo. Educación a Distancia Hoy. Madrid: UNED, 1994.
- KOEHLER, M.J. TPACK Org 2012. Disponível em: <<http://www.tpack.org/>>. Acesso em: jul.2015.
- MOORE, Michel. Learner Autonomy: the second dimension of independent learning, 1972.
- \_\_\_\_\_. Toward a theory of independent learning and teaching, 1973.
- \_\_\_\_\_. On a Theory of independent study, 1977.
- RHEINGOLD, H. The Virtual Community. <http://www.rheingold.com/vc/book> SENGE, P. M. A quinta disciplina. Arte e prática da organização que aprende. São Paulo: Best Seller, 1998.
- SAMPAIO, J.L.F. Projeto Aprendendo com Arte. In: Fundação Volkswagen, Edital Fundação Volkswagen. Circulação restrita. São Paulo: FVW, 2014.
- \_\_\_\_\_. O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em Artes, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, Área de Teoria, Ensino e Aprendizagem. Orientação a Profa. Dra. Ana Mae T.B. Barbosa. 2014. Disponível em: <[http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde\\_03062014\\_151612/pt.br.php](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde_03062014_151612/pt.br.php)>. Acesso em: jul.2015.
- \_\_\_\_\_. (2) Considerações ao término da pesquisa "O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?". Um estudo Brasil/Argentina e a TPACK Artes Visuais. In: Anais do XXIV Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil. II Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores. Ponta Grossa/PR, 14 a 18 de novembro de 2014. Ponta Grossa: FAEB/ISAPG, 2014. ISSN 2358 7423.
- SAMPAIO RALHA, J.L.F. Uso de VRML em EDMC para ensino de arte: possibilidades e limitações. In: Imaginar. Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual de Portugal. n.51, v. Dez.2008. p.14-19. ISSN 1646 6845.
- \_\_\_\_\_. "Comunidades Virtuais. O que é, para que serve, porque usar; como usar e como não usar". In: MORAES, Ubirajara Carnevale. (Org.) Tecnologias Educacionais e Aprendizagem: Estratégias no uso dos recursos Digitais. 1ª. ed. São Paulo: Livro Pronto, 2007. v. 1, p. 167-182.
- SHULMAN, L.S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(4). 1986.
- TORNAGHI, A. J. C.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista. 2. Ed. Brasília, DF: Secretaria de Educação à distância, 2010.

### **Jurema Luzia de Freitas Sampaio**

Professora universitária, consultora, parecerista e designer instrucional. Editora-chefe da Revista Digital Art& <http://www.revista.art.br>. Doutora em Artes pela ECA/USP com estágio sanduíche na Universidade de La Plata, Argentina, 2013. Mestre em Artes Visuais pelo IA/UNESP; Especialista em Arte: Ensino e Produção; Licenciada em Artes Plásticas e Educação Artística pela PUC Campinas. <http://lattes.cnpq.br/6329519608438275>



GT: Artes Visuais. Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal

**ARTE CONTEMPORÂNEA NO ESPAÇO ESCOLAR DO IFPB-CAMPUS GUARABIRA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS EM CONTRAPONTO COM UM ENSINO TECNICISTA.**

Líbna Naftali Lucena Ferreira. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – campus Guarabira. Paraíba. Brasil.

**RESUMO:** O presente artigo apresenta uma experiência de ensino/aprendizagem em artes visuais por meio do conhecimento das novas linguagens artísticas da contemporaneidade no espaço escolar de uma instituição de ensino federal que tem como herança paradigmas tecnicistas. O objetivo foi promover e desenvolver o conhecimento, compreensão, reflexão, fruição e aproximação dos alunos com a arte contemporânea, apresentando, estudando e analisando de forma didática, artistas, estilos, poéticas e imagens da arte contemporânea. Concomitantemente proporcionando um ambiente escolar participativo, crítico, reflexivo, artístico, cultural, transdisciplinar e interdisciplinar que desenvolve e estimula a capacidade criadora e cognitiva dos alunos. Permitindo-os problematizar, criticar, polemizar, pensar, questionar os dilemas e problemas da vida, da realidade, da sociedade e do próprio campus, por meio da elaboração e criação de produções artísticas, individuais e coletivas, fundamentadas por teorias, técnicas e poéticas contemporâneas estudadas. Desta forma, possibilitando aos alunos, através da arte, realizar uma leitura de mundo sob um olhar mais crítico e reflexivo, assim, transformando-os em cidadãos eficientes em seus posicionamentos, contribuindo na construção de uma sociedade mais humana, justa e igualitária. As práticas pedagógicas desta experiência de ensino/aprendizagem em arte conduziram para promoção de um contexto educacional prazeroso, transdisciplinar e interdisciplinar, no qual a cultura, a arte e a educação se expressaram em sintonia com a juventude estudantil, gerando valores essenciais para a motivação do viver e para o rompimento com o modelo rígido de ensino/aprendizagem, entretanto estimulando e promovendo o gosto pela arte e instigando os novos produtores artísticos.

**Palavras-chave:** Arte contemporânea. Ensino das artes visuais. Contexto escolar/IFPB. Práticas de ensino/aprendizagem em arte.

**CONTEMPORANEOUS ART IN THE SCHOOL ENVIRONMENT AT IFPB-CAMPUS  
GUARABIRA: A TEACHING/LEARNING EXPERIENCE IN VISUAL ARTS IN  
COUNTERPART TO THE TECHNICIST TEACHING**

**ABSTRACT:** *This paper presents a teaching/learning experience in visual arts through the knowledge of the new artistic languages of the contemporaneity in the school environment of a federal teaching institution which has technicist paradigms. Its objective has been to develop knowledge, understanding, reflection, fruition and students' approach to the contemporaneous art, presenting, studying and analyzing artists, styles, poetics and images of the contemporary art didactically. Concurrently, this promotes a collaborative, critical, reflective, artistic, cultural, trans-disciplinary and interdisciplinary school environment that develops and stimulates students' creative and cognitive capacity. This allows them to problematize, criticize, engage in controversies, think, question about dilemmas and problems of life, reality, society and their own campus through preparation and creation of artistic production, individual or collective ones, based on contemporaneous studied theories, techniques and poetics. Thus, it promotes a critical and reflective reading which makes students change themselves into efficient students in their positions, contributing to a fairer, more humanized and egalitarian society. The pedagogical practices of this teaching/learning experience in art have led to the promotion of a pleasant, trans-disciplinary, interdisciplinary educational context, in which, culture, arts and education have been expressed in tune with the student youth, creating essential values for the motivation of living and the disruption of the strict teaching/learning model, and in the contrary, stimulating and promoting the taste for arts and instigating the new artistic producers.*

**Key words:** *Contemporaneous arts. Visual arts teaching. IFPB/school context. Teaching/learning practices arts.*

### **Introdução: situando o trabalho**

Este texto é uma narrativa de experiência ensino/aprendizagem em artes visuais realizada em duas turmas do curso técnico em informática integrado ao ensino médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, campus Guarabira. O Campus Guarabira é um campus novo com apenas quatro anos de funcionamento, localizado na região do Brejo Paraibano a noventa quilômetros da capital João Pessoa. Oferta a sociedade local, regional e nacional os níveis de ensino Médio e Superior, nas modalidades técnico integrado ao ensino médio, subsequente ao ensino médio e Superior, estando em pleno funcionamento os cursos Técnico em informática subsequente, Técnico em informática integrado, Técnico em edificações integrado, Técnico em contabilidade integrado e o Superior de Tecnologia em Gestão Comercial.

A experiência foi desenvolvida com alunos, com faixa etária entre quatorze e quinze anos de idade, do 1º ano do curso técnico em informática integrado, tendo como foco de estudo e reflexão a arte contemporânea e suas novas linguagens, por meio de práticas pedagógicas mediadas por explanações, conversas, questionamentos, pesquisas, seminários, leitura e análise da produção de artistas contemporâneos brasileiros e estrangeiros, pelo estudo da produção acadêmica e da popular, do passado e da atualidade, do contraponto, na qual foi articulado o processo de fruição, reflexão e produção, tecendo subsídios teórico-práticos por meio de situações pedagógicas significativas para o desenvolvimento de uma produção artística consciente.

Esta prática pedagógica se instituiu em cada temática abordada e estudada em sala de aula, compondo um sistema que propõe a fruição, a apreciação, a crítica e a produção constante sobre questões e problemas éticos, estéticos, sociais, das comunidades brasileira e mundial. Isso ocorreu por meio de leituras de obras, sistematização do conhecimento e processo de criação.

### **Os Institutos Federais e a herança de um ensino tecnicista: uma breve contextualização**

A rede federal de educação profissional teve seu marco inicial traçado no ano de 1909, pelo Decreto nº 7.566, assinado pelo Presidente Nilo Peçanha. O ato criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices como forma de resposta a desafios de ordem econômica e política, “originando à rede federal que culminou nas Escolas Técnicas e, posteriormente, nos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs” (Manfredi, 2002, p. 85).

As Escolas de Aprendizes Artífices tinham o objetivo de oferecer ensino profissional primário e gratuito para pessoas que o governo chamava de “desafortunadas”. Essas escolas pioneiras, portanto, tinham uma função mais voltada para a inclusão social de jovens carentes do que propriamente para a formação de mão de obra qualificada. Naquele momento, a economia do País era baseada na atividade rural e, mesmo nos principais centros urbanos, o processo de industrialização ainda ocorria de maneira lenta e precária (BRASIL, ).

No final da década de 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices deram lugar aos Liceus Industriais, mudança que pouco alterou os objetivos das antigas instituições. Foi com a Constituição promulgada em 1937 que o ensino técnico passou a ser contemplado como um elemento estratégico para o desenvolvimento da economia e como um fator para proporcionar melhores condições de vida para a classe trabalhadora. A Constituição promulgada por Getúlio Vargas transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais.

A Constituição brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no artigo 129:

“O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público” (BRASIL, 1937).

Os Liceus passaram a trabalhar em sintonia com a expansão da indústria, que então passara a se desenvolver mais rapidamente. Para sustentar esse crescimento, era preciso formar mão de obra qualificada, um bem escasso no Brasil naquele momento. Porém, a partir de 1942 surgiram as Escolas Industriais e Técnicas - EITs no lugar dos Liceus, por meio da reforma no sistema educacional brasileiro que equiparou o ensino profissional e técnico ao nível médio com o objetivo de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do médio.

O modelo prevaleceu até 1959, quando as EITs foram transformadas em Escolas Técnicas Federais - ETFs e ganharam autonomia pedagógica e administrativa. Posteriormente o ensino técnico, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, equiparou o ensino profissional ao ensino acadêmico. Até então, prevalecia a ideia de que esse tipo de formação era destinado apenas a indivíduos carentes. A partir desse momento, o ensino profissional e técnico passou a ser considerado essencial para a expansão da economia e passou a se basear nas escolas técnicas dos países industrializados.

Com a aceleração do crescimento econômico, na década 1970, houve uma forte expansão da oferta de ensino técnico e profissional. Surgiram os três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), que tinham como objetivo formar engenheiros de operação e tecnólogos. Dezesesseis anos depois, os Cefets viraram a unidade padrão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico. Eles absorveram as atividades das ETFs e das Escolas Agrotécnicas Federais e se preocuparam em preparar o País para a revolução tecnológica ocorrida entre os anos 1980 e 1990.

Em 2008, o sistema foi reorganizado com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados por meio da lei 11.892, que absorveram os Cefets e as Escolas Técnicas remanescentes. Os IFs foram caracterizados em sua lei de criação como:

(...) instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

Nesta nova formação, os IFs são equiparados às universidades, sendo regidos, regulados e avaliados da mesma forma, com autonomia para criar e extinguir cursos. Entretanto, os IFs são híbridos que devem atuar em todos os níveis e modalidades, inclusive pós-graduação. Portanto, promovendo a realização de pesquisa e extensão, como sendo partes integrantes e indissociáveis do ensino em todas as suas modalidades.

Porém, é sabido que os Institutos Federais tem como origem um ensino com paradigmas tecnicista, sendo esta tendência pedagógica herança de um processo político, histórico, social, cultural e ideológico, arraigados na sua base de formação, e que ainda permanece vestígios dela. Portanto, surgem novas dúvidas e questionamentos sobre esta nova formatação dos Institutos Federais, são elas: Quais os direcionamentos que promove e orienta a pesquisa e extensão indissociáveis do ensino, em uma instituição que tem como origem o tecnicismo? Como os docentes lidam com este paradoxo? Qual a concepção de ensino dos Institutos Federais hoje? Quais os objetivos e finalidade deste ensino? Quais são as diretrizes para este ensino? Qual a proposta político-pedagógico? Quais dificuldades e desafios enfrentados? Quais são as atribuições?

São indagações que desponta para compreendermos se a reorganização dos IFs está em consonância com o momento em que vivemos, veloz e efêmero. O mundo, a sociedade, os jovens, a educação se transformaram, busca incessantemente pelo conhecimento diverso e amplo e não mais limitado, uma vez que, surgem novas necessidades e desejos.

No entanto, compreendo que, diante dos diversos e imensos desafios da educação, ciência, tecnologia e inovação no país, os institutos ainda buscam a sua

identidade e procuram superar as dificuldades para consolidação integral da sua atuação em pesquisa e pós-graduação.

### **A arte no contexto escolar dos Institutos Federais: uma breve reflexão dos novos desafios**

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia oferece à sociedade, as modalidades de ensino - médio, técnico, tecnológico, superior e licenciatura -, todos em consonância com a linha programática e princípios doutrinários, consagrados na lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB/EN. Os institutos tem a finalidade de intervir em suas respectivas regiões em que estão implantados, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social, com ações de ensino, pesquisa e extensão articulada com as forças sociais da região. Desta forma constituindo um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Portanto, é necessário a compreensão por parte de gestores e demais professores que a educação profissional e tecnológica vai além da mera formação de pessoas para ocupações determinadas por um mercado (PACHECO, 2014).

Nesta perspectiva, é imprescindível que além da busca de uma educação de qualidade e formação profissional, os institutos federais busquem desenvolver a construção da cidadania, ofertando à comunidade interna e externa a oportunidade do acesso à arte e à cultura. Transformando os espaços dos campi em um ambiente democratizado de fomento, difusão, fruição, ensino, pesquisa, apreciação da arte e da cultura, assim, desenvolvendo e promovendo a inclusão cultural da comunidade, superando obstáculos criados pela insensibilidade dos gestores públicos frente a uma sociedade capitalista.

Os institutos federais devem desenvolver e orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão baseado na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana (PACHECO, 2014).

Segundo Pacheco, um dos objetivos basilares desses novos modelos de institutos federais é “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana”. Ou seja, propõem uma formação mais humana e contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida.

### **A arte contemporânea no contexto escolar**

Para início de conversa confesso a minha dificuldade e receio em desenvolver práticas educativas de arte contemporânea em sala de aula, porém, isto está sendo superado aos poucos, sendo este relato de experiência a prova desta superação.

Compreendo e acredito que abordar a arte contemporânea no espaço escolar ainda é um grande desafio para muitos professores de arte. Mas, a que se deve tanto receio, dificuldade, ou talvez, medo? Talvez, pela dificuldade na assimilação e compreensão das linguagens artísticas contemporâneas? Por sua complexidade? Estranheza?

Diante destes questionamentos, compreendo que, é necessário que nós professores de arte estejamos dispostos a este desafio de estudar e vivenciar procedimentos artísticos contemporâneos que ocorre, às vezes, de nem mesmo nós

conseguirmos compreender. É imprescindível buscar incessantemente por novos conhecimentos, sem medo dos desafios que o ensino de arte nos propõe, para construirmos a nossa prática docente num mundo em constantes transformações.

A arte contemporânea está diretamente ligada a vida. As produções contemporâneas discutem e deixam visíveis as questões da atualidade, portanto, ao abordá-la em sala de aula estamos abrindo um amplo campo de discussão sobre a própria vida. É uma oportunidade de adentrar em conceitos pré-estabelecidos promovendo uma reflexão e análises destes conceitos, conseqüentemente, gerando uma mudança de postura no aluno. Ou seja, aquela concepção de arte contemplativa e decorativa passa a ser percebida como arte interativa e próxima da nossa vida, do nosso cotidiano. E ao trabalharmos esta relação com os nossos alunos, arte e vida, estaremos contribuindo para a construção de uma sociedade plural e multicultural.

A arte e as atividades artísticas se trabalhadas de forma séria e comprometida, contribuirão para o desenvolvimento de alguns conhecimentos que expandem a capacidade de dizer mais sobre o universo pessoal do aluno e sobre o mundo (TESCH e VEGARA, 2012). A professora Ana Mae Barbosa corrobora com este pensamento.

Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2002, p.18).

A produção contemporânea é complexa exige uma reflexão mais aberta, cujos códigos são muitas vezes incompreensíveis numa primeira leitura, isso ocorre conosco professores, imagina com alunos adolescentes. “Essa produção exige leituras e estudos paralelos e inter-relações com outras áreas do conhecimento o que causa, na maioria das vezes, o afastamento e a omissão das mesmas em sala de aula” (TESCH e VEGARA, 2012, p. 3).

### **A sistematização e planejamento do processo: o início...**

A proposta desta experiência partiu do planejamento e elaboração do plano de ensino da disciplina arte, para turmas do 1º ano do curso técnico em informática integrado ao ensino médio, para o ano letivo de 2013/2014. Inicialmente pensei no perfil destes alunos, adolescentes na faixa etária entre 15 e 16 anos com ânsia de conhecimento, seres pensantes com o senso crítico em pleno desenvolvimento e apaixonados por tecnologia, já que estavam matriculados no curso técnico em informática. Estes foram alguns dos motivos que ajudaram na construção desta proposta.

Ao pensar em abordar a arte contemporânea nestas turmas, estaria trabalhando com arte e tecnologia que está explícito nas novas linguagens artísticas, ao mesmo tempo que estaria aproximando a arte e a vida e sua constante mutabilidade, ou seja seus problemas e dilemas, e conseqüentemente conduzindo um ensino de arte para a produção de sentidos e concepções críticas.

Francisco Duarte Júnior já afirmava, em seu livro *Por quê Arte-Educação?* que o professor de arte deve conduzir um ensino de arte voltado para a formação de cidadãos críticos para o desenvolvimento do processo criativo do indivíduo, sem confundir com um exercício de formar artistas.

(...) Arte-educação não significa o treino para alguém se tornar artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes. Antes, quer significar uma educação que tenha a arte como uma das suas principais aliadas (JUNIOR, 1995, p.14).

Nesta linha de raciocínio, estaria instigando os alunos a problematizar, indagar, pensar sobre questões que afetam diretamente a vida e cotidiano deles, por meio de práticas docente que envolvesse a arte contemporânea.

### **O processo de ensino/aprendizagem sobre arte contemporânea: proposições e práticas pedagógicas.**

Na primeira aula do ano letivo com as turmas, foi realizado uma conversa com os alunos a respeito da definição da arte. Em meio a esta conversa indaguei-os com os seguintes questionamentos: O que é arte? Para que serve a arte? Questões aparentemente tão simples, e, ao mesmo tempo tão complexa de responder.

Muitas respostas surgiram naquele momento, *“arte é música; dança; teatro; é perfeição; é expressão e comunicação; é a natureza; é tudo que é belo; arte serve para expressar nossos sentimentos, para relaxar, tornar a vida mais agradável e prazerosa”*<sup>1</sup>; entres outras. Estas respostas foram fundamentais para compreender a concepção de arte dos alunos. E ficou perceptivo que a concepção de arte deles estava relacionada a definição da tradição clássica, de obra prima, perfeição e belo sublime.

Diante desta prática foi introduzido em sala de aula o dilema: O que é Belo? Então foi proposto uma atividade extraclasse: Os alunos, em grupo, deveriam preparar um slide contendo imagens, vídeos, música, textos, citações, etc., em que apresentaria a suas concepções de belo, beleza. Esta atividade teve o objetivo de ampliar as discussões e estimular o interesse dos alunos acerca da temática estudada.

Na sala de aula, por meio da orientação de expressarem sua visão os alunos comentaram, discutiram e apresentaram suas pesquisas. Foi um momento de rico debate entre eles, a professora mediu o debate sem expor a sua visão, não quis intervir para não os influenciar. O importante é que os próprios alunos manifestem, construam sua própria concepção, pensamento, interpretações, tornando-se um cidadão crítico.

Em um momento posterior, foi exibido em sala de aula o documentário: Isto é Arte? da coleção DVDteca do Arte na Escola. O documentário apresenta Celso Favaretto, mestre e doutor em filosofia, comentando sobre conceitos e transformações ocorridas no domínio da arte, do século XIX à contemporaneidade. Imagens de arte e comentários são mesclados a perguntas comuns, que a maioria das pessoas gostaria de fazer sobre arte. A exibição deste vídeo ocasionou polêmica, estranheza e muita reflexão. O entendimento e conceito dos alunos sobre arte tinha sofrido uma ruptura naquele momento. Desnorteados, a pergunta surge, mas, *isto é arte?* Surge exatamente porque, transcendeu os limites do que se impõe que é arte, eles se depararam com o estranho, o insólito que é considerado como espaço artístico e arte. Abaixo algumas das produções apresentadas em sala de aula.

---

<sup>1</sup> Usarei a fonte itálico para as falas dos alunos.



Imagem 1 – Produções contemporâneas: Caixa de baratas, 1967 (a esquerda). Merda d'artista, 1961 (a direita)



Artistas Lygia Pape (a esquerda), Piero Manzoni (direita)  
Fonte: <http://novo.itaucultural.org.br>

O objetivo desta atividade foi instigar os alunos para uma reflexão sobre a produção artística atual e sobre a sua própria concepção de arte, compreendendo as transformações estéticas e culturais operadas na arte. Desta forma, levando os alunos a uma compreensão da produção artística atual, possibilitando-lhes acesso e leituras de suas mais variadas formas e manifestações.

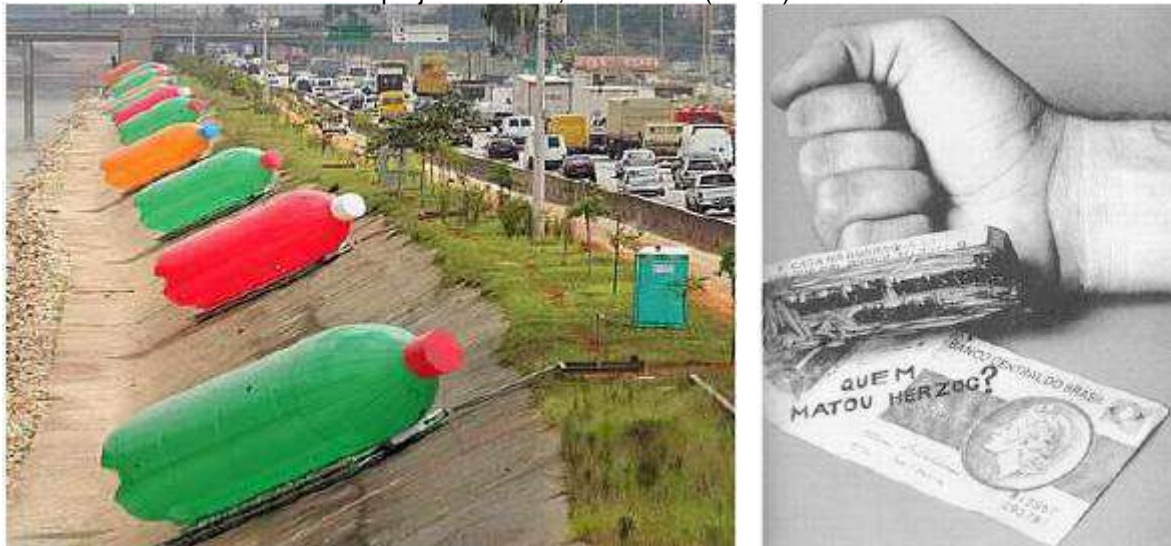
Elucidamos para os alunos que a obra de arte possui uma relação contínua entre o ser humano e o mundo, entre o tempo e a história, pois marca historicamente a época e o lugar por onde o ser humano passou, viveu e morreu, além de atribuir significados a fatos e acontecimentos que fazem parte de um determinado contexto social. Neste sentido, arte é expressão de uma sociedade, e não podemos, portanto, admitir que uma sociedade se transforme e sua arte permaneça a mesma.

Entremeio a tanta discussão e reflexão abordamos, por parte, as novas linguagens artísticas da contemporaneidade: Arte Conceitual, Instalação, Intervenção Urbana, Land Art, Performance, Body Art, Videoarte, Videodança, Videoclipe, assim como, os artistas, técnicas e movimentos que influenciaram e contribuíram com estas novas linguagens, como Duchamp e os seus Ready Mades, a Pop Art, Op Art, Expressionismo Abstrato, o Poema Visual e o Caligrama, Assemblage, entre outros.

Direcionamos as aulas para o ensino/aprendizagem com o enfoque na leitura crítica/reflexiva da produção e para uma produção consciente partindo da elaboração e a reelaboração das ideias dos alunos, possibilitando o registro, o acompanhamento e a análise do processo de construção do conhecimento dos alunos em suas produções artísticas. Este processo proporcionou uma ressignificação nas ideias, concepções e conceitos pré-estabelecidos dos alunos.

No transcorrer das aulas os alunos foram conquistando o conhecimento acerca das novas linguagens contemporâneas e compreendendo que a cultura é dinâmica, está em constante movimento e, no fluxo da história, de pensamentos, valores e gostos, as concepções de beleza e de sentido da arte foram se transformando.

Imagem 2 – Produções contemporâneas: Pets, 2008 (esquerda). Inserções em circuitos ideológicos: projeto cédulas, 1970-1975 (direita)



Artistas Eduardo Srur (a esquerda), Cildo Meireles (direita)  
Fonte: <http://novo.itaucultural.org.br>

As aulas estavam fluindo bem, com discussões ricas e transformadoras. Nesta fruição provocamos e problematizamos os alunos levantando as seguintes dúvidas, questionamentos e indagações sobre a própria arte: O que é obra de arte? O que dá um caráter tão especial a uma obra de arte que ela precisa ser preservada em um museu? A arte precisa ser bela para ser considerada arte?

Diante das reflexões dos alunos a respeito destas indagações, surge algumas considerações interessantes: *“As novas linguagens apresentam uma beleza dissonante, com múltiplos e diversificados significados; A arte não é mais entendida como um conjunto de objetos belos, ou seja, o feio, a estranheza, o bizarro, a beleza convivem na arte; (...) surgem novos motivos e novas emoções (...); A arte é para ser sentida e pensada; Arte é tudo que nos agrada e desagrada; A arte vai além do limite, transcende a razão, a linha do horizonte onde nosso olhar alcança.”*

“A arte contemporânea é um campo expandido onde os conceitos, os temas, os materiais, as formas e os meios podem ser abordados de forma ampla. Ela é um reflexo da sociedade, com suas preocupações, satisfações, desejos e sentimentos” (TESCH e VEGARA, 2012, p. 4).

Depois estudarmos sobre o assunto por meio de textos, vídeos documentários, seminários e analisarmos algumas das produções contemporâneas, sejam brasileiras ou estrangeiras, compreendemos que a arte contemporânea está mais próxima das pessoas, ela transmite uma ideia e pensamento a respeito da própria vida e que a arte muitas vezes faz e provoca perguntas em vez de apresentar resposta prontas.

Diante desta perspectiva, foi proposto aos alunos a elaboração e criação de uma produção artística. Em grupo, deveriam pensar no que queriam falar, expressar, criticar, questionar, problematizar, por meio da criação de uma assemblage<sup>2</sup>. Os alunos usaram o papelão como suporte e diversos materiais para a colagem. Além disso, construíram um texto explicativo e argumentativo sobre a sua própria produção. Vejamos algumas destas produções abaixo.

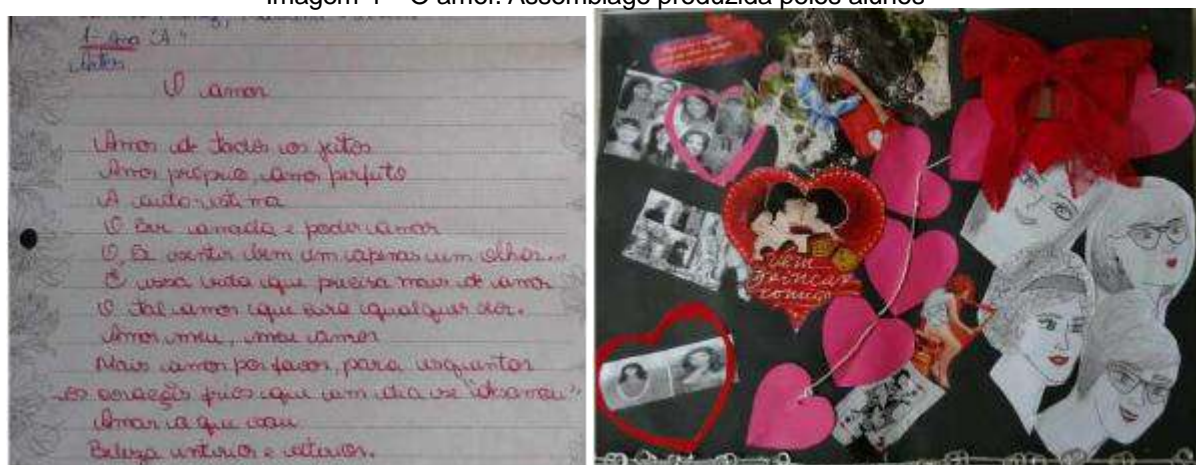
<sup>2</sup> O termo assemblage é incorporado às artes em 1953, pelo pintor e gravador francês Jean Dubuffet para fazer referência a trabalhos que, segundo ele, "vão além das colagens". A concepção de assemblage é de que os objetos díspares reunidos na obra, ainda que produzam um novo conjunto, não perdem o sentido original.

Imagem 3 – Universo Feminino. Assemblage produzida pelos alunos



Fotografia de Líbna Lucena  
Fonte: arquivo pessoal da professora

Imagem 4 – O amor. Assemblage produzida pelos alunos



Fotografia de Líbna Lucena  
Fonte: arquivo pessoal da professora

Nas produções acima os alunos abordaram suas opiniões e críticas a respeito de temáticas, problemas e dilemas da vida, provocando no espectador pensamentos e questionamentos sobre a arte e a vida.

Em outro momento, foi solicitado aos alunos, em grupo, que refletissem sobre o momento atual em que vivemos, em relação as suas vidas, ao cotidiano no campus, o mundo, ao contexto político, suas ideologias, princípios religiosos, políticos e sociais, e expressassem esta reflexão por meio de uma instalação ou intervenção artística no campus. A atividade foi: O que lhe causa incômodo nos dias atuais? O que você quer falar, por meio da linguagem da arte?

A ideia era redimensionar as suas experiências no mundo, e adensar seu olhar sobre a realidade que nos cerca, instigando-os a experimentar novos meios, linguagens e materialidades. Criar arte como produção mais ligada a vida, apontando e questionando os valores, dramas e as angustias da humanidade. Desta forma, revendo e transformando os conceitos pré-estabelecidos. Vejamos algumas destas produções abaixo.

Imagem 5 – Socorro! Está chovendo? Instalação artística produzida pelos alunos no espaço do campus



Fotografia de Líbna Lucena  
Fonte: arquivo pessoal da professora

A instalação artística intitulada Socorro! Está chovendo?, refere-se aos problemas de infiltração que o campus tem passado, afetando as salas de aulas, recursos tecnológicos e computadores dos laboratórios de informática. O grupo de alunos colocou guarda-chuvas e baldes ao longo do corredor do campus, que dá acesso as salas de aulas e laboratórios, desta forma, intervindo na imagem comum da localidade, buscando provocar nas pessoas um certo impacto devido as precárias condições que se encontra o campus. Segundo os alunos, *“a intervenção não se trata de apenas uma simples distribuição de objetos em uma área, mas sim, uma ação que*

*busca obter resultados a partir do impacto que ela impõe sobre as pessoas que frequentam tal local.”*

Imagem 6 – A teia da vida. Instalação artístico produzido pelos alunos



Fotografia de Líbna Lucena  
Fonte: arquivo pessoal da professora

A instalação artística, A teia da vida, foi produzida com elástico, cartolina, cola quente, tesoura e lápis hidrocor. A intenção dos alunos foi apontar as dificuldades ou obstáculos vividos pelas pessoas na vida, em seu dia a dia, todos conectados através de uma grande teia. Em cada linha da teia foi posto um obstáculo ou dificuldade, escrito em cartolina, em que as pessoas devem superar para chegar onde deseja. Para eles, alunos do técnico em informática, colocaram na primeira teia a palavra Algoritmo, uma disciplina que é a dificuldade enfrentada por eles no primeiro ano.

Imagem 7 – Reféns da tecnologia. Instalação-objeto artístico produzido pelos alunos



Fotografia de Líbna Lucena  
Fonte: arquivo pessoal da professora

O trabalho Reféns da tecnologia é uma produção de um robô com restos de dispositivos eletrônicos e tecnológicos, que traz ao lado uma imagem de um ser humano, produzida em papelão, aprisionado ao robô. O grupo traz uma reflexão dos vícios da humanidade em relação aos dispositivos tecnológicos. Segundo o grupo, *“as pessoas estão amparadas na tecnologia, muitas vezes até deixando de lado a simplicidade da vida. A tecnologia veio para facilitar nossa vida, mas deixamos sermos manipulados por ela, perdemos toda a noção de significado da vida.”*

Por meio desta atividade os alunos perceberam e entenderam que a arte contemporânea instiga o antigo apreciador, espectador, que agora é coautor, e por vezes, parte da produção, a pensar, a interagir com as obras, saindo da mera contemplação. Um dos objetivos da atividade foi desenvolver nos alunos a educação estética, o senso crítico e a capacidade de analisar e reanalisar suas próprias concepções e descobrirem o mundo com percepção própria. Desta forma, contribuindo para o desenvolvimento cultural, o senso estético dos alunos.

Todas as etapas da experiência foram vivenciadas com muito interesse e envolvimento por parte dos alunos, e isto possibilitou a instigação de suas potencialidades e do poder de criação. Além de resultar em produções artísticas significativas, com continuidade e reflexão. Assim, contribuindo para a vida e para a postura dos alunos como sujeitos sociais e culturais.

## Algumas considerações

Ao finalizar esta proposta de ensino/aprendizagem, observamos o enriquecimento que as atividades proporcionaram nas produções e concepções dos alunos a respeito da arte contemporânea.

Percebemos, ainda, que todo o processo proporcionou análise e reflexão de concepções, valores e conceitos pré-estabelecidos, desmitificando estigmas a respeito da produção contemporânea. Assim, promovendo o desenvolvimento cultural dos alunos por meio das interpretações críticas e criativas que não se reduziram a conceitos cristalizados, desta forma, instigando e construindo um olhar crítico, sensível e reflexivo em relação ao mundo

As produções artísticas dos alunos, partiram de ideias em que eles elaboraram e reelaboram por meio da aprendizagem significativa através da sistematização e contextualização do conteúdo e do processo criativo.

É perceptível que os alunos percorreram os caminhos da expressão, criação e valorização da arte, dando ênfase ao processo do saber, do apreciar e do fazer artístico de natureza individual e coletiva refletindo, analisando e intervindo no processo de construção e reconstrução do meio onde estamos inseridos.

Pontuamos a importância em ressignificar os espaços escolares dos IFs, e desmitificar a ideia de que não é lugar para a arte, de forma a construirmos juntos tais conceitos de arte que não cabem mais a sociedade atual.

Enfatizamos a importância das práticas pedagógicas conduzirem para o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, perceptivo, criativo e expressivo na arte, por meio da fruição, apreciação e reflexão do fazer, da leitura deste fazer e sua inserção no tempo. Desta forma, contribuindo para um ensino de arte de qualidade mais significativo e fortalecido, desmitificando a concepção de mera atividade sem fundamentos que é regido apenas pela emoção.

O ensino da arte se constitui como conhecimento, trabalho e expressão e como necessidade de apropriação do saber artístico e estético, por meio da fruição, apreciação e reflexão do fazer, da leitura deste fazer e da sua inserção no tempo. Portanto, a intenção é levar aos alunos a compreensão desse saber estético e a construção de novos saberes artísticos por meio da alfabetização estética, desta forma realizando com sabedoria o diálogo com o mundo: “Ler, compreender, refletir, expressar, criar”.

## Referências

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea**, uma história concisa. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, Ana Mae (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Constituição (1937) **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em, [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm)>. Acesso em 06 de setembro de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

CRIBARI, Isabela; ARAÚJO, Cecília. **Quem tem medo de arte contemporânea?** Recife: vídeo, 28min, cor, livre. Fundação Joaquim Nabuco, 2006. (Vídeo)

FAVARETTO, Celso. **Isto é Arte?** Ação educacional Itaú cultural, 2000. (Vídeo)

HELENA, Maria. **Democratização Cultural: Um desafio a ser enfrentado**. Disponível em <http://www.blogacesso.com.br/?p=63>. Acesso em 09/09/2015.

JÚNIOR, João Francisco D. **Por que arte-educação?** Campinas SP: Papyrus, 1991.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional, no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnologia**. Disponível em [http://www.agenciacti.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2530:instituto-s-federais-sao-vetores-para-inclusao-social&catid=138:br&Itemid=213](http://www.agenciacti.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2530:instituto-s-federais-sao-vetores-para-inclusao-social&catid=138:br&Itemid=213). Acesso em 09/09/2015.

TESCH, Josiane Cardoso; VERGARA, Clóvis. **Arte contemporânea no espaço escolar**. Rio Grande do Sul – RS: IX ANPED Sul, 2012. Disponível em <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1039/760>, acesso em 01/09/2015.

#### **Líbna Naftali Lucena Ferreira**

Mestra em Artes Visuais pelo Programa Associado de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco e da Paraíba (2013). Especialista em Artes pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2009). Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela UFPB (2003). Professora de Arte do quadro efetivo do IFPB, lotada no Campus Guarabira/PB. <http://lattes.cnpq.br/9648282715843852>.





GT:

Artes Visuais

Eixo Temático:

Iniciação Científica

## O OLHAR FOTOGRÁFICO DE PAULA SAMPAIO: AS IMAGENS SOBRE OS QUILOMBOLAS

Helder Fabricio Brito Ribeiro (UNAMA, Pará, Brasil)

### RESUMO:

*O presente artigo aborda as imagens fotográficas de Paula Sampaio que tem como tema os quilombolas. Observa-se a estética adotada pela fotógrafa e seu enfoque sociocultural para comunicar as questões de identidade e cultura, presentes nas comunidades negras por ela fotografadas. Como suporte teórico para as discussões e análises de ordem estética e fotográfica adotou-se Antônio Costela (1997), Boris Kossoy (1999), André Rouillé (2009); para os estudos dos processos comunicacionais, Santos & Correia (2004) e Charles Sanders Peirce (2000). Também foram fundamentais para a abordagem referente à memórias coletivas, identidade, cultura e modernidade o pensamento de Maurice Halbwachs (2004) e Boaventura de Sousa Santos (1994).*

**Palavras-chave:** Fotografia; Negros; Pula Sampaio; Processos.

## THE LOOK OF PHOTOGRAPHIC PAULA SAMPAIO: IMAGES ON QUILOMBOLAS

### ABSTRACT:

*This article discusses the photographic images of Paula Sampaio whose theme Maroons. Note the aesthetic adopted by the photographer and his socio-cultural approach to communicating the issues of identity and culture, present in black communities for her shot. As theoretical support for discussions and aesthetics and photographic order of analysis we used Antonio Costa (1997), Boris Kossoy (1999), André Rouille (2009); for studies of communication processes, Santos & Correia (2004) and Charles Sanders Peirce (2000). They were also central to the approach concerning the collective memories, identity, culture and modernity the thought of Maurice Halbwachs (2004) and Boaventura de Sousa Santos (1994).*

**Key words:** Photography; black; Pula Sampaio; processes

## 1 Introdução

O interesse em desenvolver este artigo surge do processo de percepção das inter-relações entre o fazer arte, as experiências de um artista e o contexto sociocultural de onde provêm as imagens por ele criadas. A intenção é desvelar as experiências fotográficas da artista Paula Sampaio no que diz respeito aos ensaios imagéticos específicos, dedicados ao negro. Paula Gomes Sampaio nasceu em Belo Horizonte (MG), em 1965. Veio para Amazônia ainda menina e vive em Belém (PA), desde 1982. É Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e especialista em Comunicação e Semiótica (PUC-MG), começou a trabalhar oficialmente como fotógrafa profissional em 1987 (LIMA, 2009. p. 125).

Trata-se de uma reflexão sobre imagens da etnia afro-brasileira capturadas durante a pesquisa desenvolvida por Sampaio (2003/2006), em visitas a quilombos no Estado do Pará e outras regiões. Porém, é de grande relevância observar que o trabalho fotográfico da artista pode refletir formas de ver específicas que se tornam presente no processo de criação da imagem representativa da etnia afro-brasileira.

Quanto ao objeto de pesquisa geral este artigo tem como ponto central as imagens fotográficas de Sampaio (2003/2006) que possuem como tema o negro e os consequentes aspectos da cultura afro-brasileira presentes nessas imagens. As fotografias da artista Paula Sampaio que serão analisadas, compõem o seu ensaio fotográfico denominado de Refúgio que foi realizado nos municípios de Santa Izabel, Ananindeua, Baião, Mocajuba, Oeiras do Pará, Acará e Abaetetuba. O ensaio faz parte do Projeto Terra de Negro desenvolvido pelo Instituto de Arte do Pará no período de 2003 a 2006.

Será abordado o aspecto estético e sociocultural das imagens criadas por Paula Sampaio que pode possibilitar uma reflexão crítica da fotografia do negro produzida de acordo com a percepção e criação da autora, possíveis de serem identificadas nos símbolos e ícones visuais da linguagem comunicacional presente em suas imagens.

## 2 A chegada dos negros na região do Pará

Antes da chegada dos negros na Amazônia, os missionários já haviam travado uma luta em defesa do índio, com o objetivo de defender a “liberdade” dos que ali habitavam, abrindo assim as portas para importação de mão-de-obra negra, uma vez que a necessidade de manter o trabalhador subserviente ao colonizador devia ser suprida no Brasil e consequentemente na Amazônia, que era uma grande região pronta a ser explorada pelo processo agrícola ou pela simples coleta de produtos que a floresta ofertava. A falta da mão-de-obra indígena aumentou a escassez de força de trabalho para a região, tornando-se um grande problema para os donos de terra. Em alguns lugares da Europa, há tempos havia o uso da mão-de-obra escrava, como em Portugal que praticava o tráfico de negros vindos do norte da África.

Na Amazônia, pode-se dizer que o número de africanos não foi tão significativo, os mesmos eram jogados ao extrativismo florestal, e não tinham conhecimento da dimensão do espaço da floresta que iriam explorar, ou melhor, tentar desbravar. O processo histórico no século XVIII, precisamente no “Baixo Amazonas”<sup>1</sup>, assume uma grande importância para se entender a introdução da mão-de-obra negra na região Amazônica.

---

<sup>1</sup> Termo denominado pelos presidentes das províncias e destinado a todas as regiões que faziam parte da Amazônia.

Ressalta-se a resistência do escravo, implicando nas fugas que deram início as formações de quilombos, que hoje são mais conhecidas como comunidades negras.

Pode-se perceber que a ocupação negra no “Baixo Amazonas” é decorrente das políticas coloniais, incluindo tanto o processo de catequização como o de formação de aldeias como base na fortificação do comércio, realizado com o que era extraído da floresta. Uma das principais extrações econômicas era a cacauieira.

Entre os séculos XVII ao XIX, os colonos centravam suas atividades no extrativismo das “drogas do sertão”, feitas com mão-de-obra indígena. Tal fato aponta a necessidade de mais mão-de-obra, levando a investimentos no trabalho negro com o objetivo de ampliar os negócios no mercado econômico, pois o negro passa a desenvolver várias atividades na região conhecida como Grão Pará. Mais tarde, através da companhia Geral do Grão Pará e Maranhão, presenciou-se o crescimento comercial da área, o que implicou também no aumento do tráfico dos negros entre África e a Amazônia. Como afirma Rosa Acevedo e Edna Castro (1998, p.45).

O desenvolvimento das plantações de cacau acompanhava o crescimento da população escrava. No período de 1773 a 1782, esse produto registrava-se como importante entre os gêneros exportados pelo Grão-Pará. As exportações de cacau mostravam-se bastante oscilantes, mas indicavam a ampliação das terras agricultáveis, inclusive, com os cultivos de arroz e de algodão que se espalharam ao longo dos rios e nas proximidades das pequenas cidades onde a atividade comercial era mais expressiva.

Desta forma, se compreende como os negros adentraram na região da Amazônia. E foi bastante visível a influência das ordens religiosas na defesa do índio, remetendo assim a um contraponto de questionamentos entre os portugueses e missionários, como relata em sua obra Vicente Sales (1980, p.25).

os portugueses queriam dominar os indígenas e reduzi-los à escravidão; os jesuítas também pretendiam nos para si, impondo-lhes um jugo branco, segregando-os, até onde possível dos europeus, certos de que o convívio com os brancos os corrompiam [...] dessas desavenças derivou a introdução da escravaria de África que, promovida pelos jesuítas representava um acordo.

Como se pode observar, essa situação, referente ao índio, de desavença entre jesuítas e portugueses, facilitou a entrada de mão-de-obra negra na Amazônia, com a finalidade de trabalhar exaustivamente visando lucro para o crescimento de uma metrópole. Essa tarefa não foi tão simples assim. Mediante as somatórias atreladas ao extrativismo e poder aquisitivo dos colonos, existia uma baixa circulação monetária, coube ao governo criar as companhias comerciais com isenção de taxas, para facilitar a entrada de trabalhadores na Amazônia.

Durante os séculos XVIII ao XIX, os negros abasteceram várias regiões, vindo de grupos distintos como Guineo-Sudanês diretamente da África. Ao saírem de suas terras, eram embarcados em navios, chamados de “embarcações da morte” e “navios negreiros”, eles perdiam a identidade, seus nomes, suas raízes, embarcavam em uma viagem sem volta, eram mal tratados, passavam fome. Quando morriam lhes era negado o direito de ter um enterro digno. Um ponto importante da cultura afro era se despedir de seus entes queridos, mas este desejo não era respeitado, eles eram jogados ao mar sem piedade.

Praticamente toda a população escrava pertencia à África, já que quase não havia nascimento no território da Amazônia. Muitos passaram a nascer na Amazônia a partir do momento que surgem os envoltimentos amorosos entre os próprios negros e os senhores de engenhos, que abusavam de escravas. Isso ocorre por volta dos séculos XVIII ao XIX, justamente no momento quando começam a habitar o Brasil, só assim vem uma nova geração, senão eles estariam extintos.

Dessa forma, foram ramificando a presença escrava por todo território amazônico, como Baixo Tocantins, no Marajó e nas Ilhas das Onças, desempenhando várias atividades relacionadas ao campo, coleta das drogas do sertão, colheita de cacau e a feitura de artesanato em cerâmicas. Houve também a presença de negros nos afazeres domésticos, principalmente na capital paraense, o que alavancou a economia da região.

Tal fato originou a formação dos quilombos, migração de negros através da fuga para lugares distantes, com o propósito de formarem comunidades. Dessa maneira, os quilombos foram se fortalecendo e constituíram comunidades com autonomia que foi fundamental para a constituição de sua identidade étnica, para o sentimento de coletividade e para as conjunturas políticas, baseadas em procedimentos unificados e dialogados, marcando assim sua história. Depois de muitas revoltas dos escravos diante do processo de submissão e agressão sofridas no seu cotidiano, originaram-se as fugas individualizadas, quando buscavam lugares onde fossem agraciados pela natureza, como cachoeiras e matas que serviam de esconderijos. Foram construindo assim a tal liberdade. Escolhiam sempre o horário da noite, instalavam-se nos afluentes dos rios, com o propósito de encontrar lugares para praticar a agricultura para sua subsistência e comércio.

Com o passar do tempo, os quilombos foram se fortalecendo, com significativo e expressivo crescimento populacional, espalharam-se por várias regiões, entre elas: Amazonas, Tocantins, Ilha do Marajó, Amapá e com destaque ao leste de Belém em direção de quem vai para o Maranhão.

Alguns quilombos deram origem a cidades do Estado do Pará, casos do: Baixo Amazonas - Pacoval (Alenquer), Peafu – Passagem – Flexal (Monte Alegre), São José – Arapucú – Muratubinha – Cueurê (Óbidos), Abuí – Cué - Mussurá (Oriximiná), Arapemã - Tiningú (Santarém) e outros. Nesses locais, a maior parte da população é negra descendente de quilombos, os nomes das cidades que foram escolhidos pelos negros basearam-se em suas vivências na África e em relatos de suas raízes culturais.

No Marajó, encontram-se os quilombos de Salvaterra (Bacabal, Paixão, Mangueiras, Deus Ahude, Salvador, Siricari, Caldeirão e Campinas). Na região metropolitana de Belém, encontram-se os Quilombos de Caixú e Caraparú e, outras cidades que se originaram de quilombos no nordeste do Estado, como: Cachoeira do Piriá, Moju, Abaetetuba, Oeiras do Pará, Baião, Traquateua, São Miguel do Guamá, Acará, Mocajuba e Viseu. No total são 17 territórios e 41 comunidades, incluindo 2.159 famílias e 54.874,04 km de aérea ocupada. Os quilombos que Sampaio capturou as fotos foram: Santa Izabel, Ananindeua, Baião, Mocajuba, Oeiras do Pará, Acará e Abaetetuba, Todos ficam no Estado do Pará.

Em um trecho do livro de Azevedo (2002. p.22) a autora aponta outras comunidades quilombolas do Médio Amazonas no Oeste do Pará e nos municípios de Oriximiná, Óbidos e Alenquer. A cidade de Alenquer tem sua origem pautada na missão franciscana denominados de “Capuchos da Piedade”. A missão estabeleceu contato com os índios Barés localizados na Vila Curuá e a presença dos remanescentes quilombolas neste município se fez na localidade de Pacoval.

O município de Oriximiná se originou da presença de índios da tribo Wai-wai, Kaxuyana e dos negros fugidos de Santarém. Em 1877 fundou-se a cidade com apoio do Padre José Nicolino de Souza, o município fica localizado às margens do rio Trombetas. Com a ajuda dos negros, que conheciam as matas, passaram a explorar mais a região<sup>2</sup>. Já o município de Óbidos surgiu da observação do Capitão Antônio de Albuquerque, ao identificar que o estreito do Amazonas seria muito bom para construir um forte. Durante muito tempo a cidade de Óbidos pouco se desenvolveu. Suas principais formas de renda vinham da extração da castanha do Pará, cumaru, jutaicica, madeiras e peixes. Os negros foram habitando esta área e no final do século XIX o povoado de Matá, estava constituído, principalmente, pelos negros que iam se libertando das fazendas de senhores<sup>3</sup>.

No Pará existem mais de 300 remanescentes de quilombolas em diversos cantos do Estado, devido o processo de escravidão os negros foram fugindo e firmando comunidades. Paula Sampaio com a participação no projeto Terras de Negro do Instituto de Artes do Pará (IAP) deu início ao ensaio Refúgio, o intuito principal desde projeto era valorizar as comunidades remanescente quilombolas (2003/2006), todas essas questões são focadas na construção da cultura de um povo. Ainda esta concepção na visão da autora resume que os quilombos foram formados por negros fugidos e também construídos pelas fazendas herdadas dos senhores, em que estes abandonaram suas terras por se sentirem ameaçados pelo fim da mão de obra proveniente da escravidão.

Com base nos municípios em que Sampaio realizou o seu ensaio fotográfico, se enfocará aqueles em que foram capturadas as imagens. Um dos municípios é o de Santa Izabel do Pará que se localiza a 38 km da capital do Estado, segundo pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2008), possui uma população de aproximadamente 53.000 habitantes. Os territórios reconhecidos como quilombola situam-se em duas localidades: Santa Izabel de Macapazinho e Boa Vista do Itá. Como atrativo natural encontra-se o rio Caraparu e como atração cultural se depara com: as manifestações do Círio de Nossa Senhora de Conceição de Itá (2º domingo de maio), a Festa das Flores e o Círio de Santa Izabel (1º domingo de julho)<sup>4</sup>.

Figura 01: Imagem de o Ensaio “Refúgio” - Comunidade Macapazinho - Santa Izabel – PA/2004



Fonte: <http://paulasampaio.com.br/>

<sup>2</sup> \_\_\_\_\_, 2002. Pp. 64.

<sup>3</sup> \_\_\_\_\_, 2002. Pp. 102-104.

<sup>4</sup> Referência sobre o Município de Santa Izabel do Pará/PA.

A imagem capturada por Sampaio nesta localidade ressalta o desenvolvimento estético do corpo de um homem, suas veias do braço parecem pulsar expondo uma força bruta do trabalhador da roça. Em primeiro plano, é perceptível a não revelação de sua identidade, ao fundo outra figura humana masculina atravessa o terreiro em frente a uma suposta edificação religiosa, característica muito presente nas diversas comunidades do interior do Estado. Essa edificação remete ao processo de catequização realizado no período de colonização pelas missões que aportaram na região.

Figura 02: Imagem de o Ensaio “Refúgio” - Comunidade Igarapé Preto – Oeiras do Pará – PA/2003



Fonte: <http://paulasampaio.com.br/>

A cidade de Oeiras do Pará esta localizada ao norte do estado, possui aproximadamente 24.000 habitantes, sua grande fonte de renda advém da extração vegetal (açai, palmito), da pesca, do recolhimento de mariscos e da agricultura familiar como a mandioca da qual se obtém a farinha e torna-se fonte de alimentação para o povo. O município possui também uma área de preservação ambiental que corresponde a mais de 80.000 hectares, decretado pelo governo federal em 16 de novembro de 2005, administrada pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade <sup>5</sup>.

A representação da imagem de Sampaio capturada em Oeiras do Pará, fala por si, expressa a intimidade que o homem tem com a terra, a grande fonte de sobrevivência. A estética fotográfica fica por conta do enquadramento e da escolha da luz por ocasião da captura da imagem feita pela fotógrafa que percebe com sensibilidade a habilidade com que o agricultor executa com maestria e destreza seus afazeres na vida do campo. O jogo de luz e sombra enriquece a observação das curvas formadas por linhas sinuosas, que dão à composição sinalizações de expressividade aguçada. Além do tratamento estético a imagem revela as atividades agrícolas que são representações culturais advindas do povo que ali habita.

Estas lembranças são compartilhadas com as outras pessoas das comunidades, como algo de valor que aborda pontos comuns do cotidiano, pois para Sampaio sentir, aceitar e refletir sobre esse contexto quilombola significa assimilar culturas distintas que se inserem em seu processo fotográfico, construindo as bases das noções de tempo e espaço provenientes das culturas presentes e passadas que formam memória e vida.

<sup>5</sup> Referência do município de Oeiras do Pará/PA.

### 3 A substância das abordagens teóricas

A fotografia não é apenas um processo físico-químico ou eletrônico do objeto fotográfico, funciona como uma espécie de desenho que usa luz e contraste para melhor definir imagens, trata-se de uma técnica de criação mesclada ao meio de exposição luminosa fixando-as a superfícies sensíveis. A partir dessa concepção, este estudo revelou-se como uma pesquisa que busca compreender o processo de elaboração das experiências artísticas, mais especificamente a inter-relação entre as fotografias de Paula Sampaio e o contexto sociocultural dos quilombos, em que a artista retira as suas imagens, construídas a partir das representações de identidade e cultura de um lugar: os quilombolas.

Durante a análise dos trabalhos de Paula Sampaio interpretou-se as imagens através de abordagens referentes às representações artísticas e fotográficas com base em Costela (1997), Kossoy (1999), Rouillé (2009). Com relação às teorias comunicacionais foram de fundamental importância as contribuições de Santos e Correia (2004). No que diz respeito às questões relativas à memória coletiva partiu-se de Halbwachs (2006) e no que concerne à identidade Boaventura (1997) serviu para auxiliar nessa reflexão.

Para melhor compreender as relações entre as imagens e os conteúdos aplicados as fotografias da artista e, o processo de percepção da criação artística – estética, foi necessário fundamentá-los através de teoria que ressaltam forma e conteúdo, linguagem visual, conhecimentos comunicacionais, culturais e de pensamentos coletivos. Porém, a interpretação e análise dos dados obtidos nesta pesquisa estão centradas nas abordagens de Costela (1997), por apresentar uma discussão mais específica sobre a linguagem visual. Assim a leitura visual e do conteúdo das experiências fotográficas de Paula Sampaio foram possíveis.

A boa apreensão da obra de arte solicita que o espectador tenha certos conhecimentos e se predisponha a apreciar e fazer tais descobertas e relações. Para Costela.

a integração de alguém ao universo de uma dada cultura exige-lhe vontades de participar dela. Para aprender bem a mensagem contida em uma obra de arte, o espectador deve esforçar-se por aprimorar sua capacidade de percepção (1997, p.14).

De acordo com Kossoy (1999), a fotografia se baseia no processo real e de ficção. Partindo do real a fotografia, é sempre uma representação intermediada pelo fotógrafo, seguindo suas ideologias, seus conceitos e a compreensão ao seu redor. Tudo isso desvela o processo de criar ou os contextos culturais, técnicos e estéticos, depende do que se destina ou almeja. No caso, aqui, estas questões estão presentes nas fotografias de Sampaio.

No campo da fotografia ficcional, o processo de construção de um estilo encontra-se codificado e apresenta um conteúdo de representação, chamado de script no qual as aparências são fundamentais para o enfoque da fotografia, como por exemplo, uma campanha de moda, em que a cena ou pose é ficcional, mas tem o propósito de alcançar um objetivo muito claro que é atingir o mercado de consumo. Hoje, com os artifícios tecnológicos, é muito frequente se usar softwares para criar imagens falsas. Kossoy observa que.

Ampliam-se cada vez mais, através dos laboratórios de pós-produção digital, sofisticadas possibilidades tecnológicas de montagens estéticas e ideológicas das imagens e, por conseguinte, de criações de novas realidades (1999, p.55-56).

Construindo um paralelo com a produção fotográfica de Sampaio, a artista captura sua imagens dentro de um processo documental, conteúdos retirados de um contexto da realidade das comunidades quilombolas. A fotógrafa parte desse contexto, recolhendo histórias de vida de pessoas que trazem na sua construção histórica questões verdadeiras, como os remanescentes de quilombos do nosso Estado. Mas a fotógrafa atribui às suas imagens um toque autoral, particular.

Uma sociedade pode ser entendida no processo cultural, a partir de agregações, indução, pressão de vários aspectos, sejam eles culturais, ideológicos, políticos e críticos. Dentro de uma visão de secularização, a arte fotográfica contribui com o espectador, pois este assume um papel de ator nas capturas das imagens. Por um lado, há um dialogismo entre o observador e a obra, do outro o consumo prevalece, como: publicidade, moda, empresarial e modelos estéticos (ROUILLÉ, 2009).

Do ponto de vista das teorias da comunicação, este processo fotográfico de Sampaio, está atrelado a um aspecto comunicacional da estranheza, por estas imagens não serem tão comum. Pelo ponto de vista da linguagem fotográfica, segundo alguns estudos, esta presente nas fotografias da artista, que formam um conjunto de teorização, chamadas de elementos essenciais da inter-relação sociocultural com a concepção de que há existência de comunicação entre as fotos da artista e o espectador, nas discussões, acordos, conversas fundamentadas nas relações entre sujeito e sujeito e/ou sujeito e objeto, chamadas de relações “intersubjetivas”.

Mas, essa inquietude causada pelas suas fotografias, revela uma sociedade agitada que, do ponto de vista sistêmico, o estranho torna-se possível e potencializa a comunicação, revelando os interesses de uma cultura que foi significativa para o contexto sociocultural como é o Pará (SANTOS. CORREIA, 2004).

Neste caso, dentro de uma visão semiótica de Pierce (1999), pode-se dizer também que a produção de Sampaio, é um estudo de signos e representações chamada de triádica (signo-objeto-interpretante). Suas fotografias são sinônimas de materialidade da cultura (afro-brasileira), que são interpretadas de formas diferenciadas, do ponto de vista de cada observador.

Na linguagem explicativa de Pierce (1999), um signo gera outro signo, que gera outro, infinitamente. Pois o ensaio fotográfico de Sampaio pelos interiores do Estado do Pará, nas comunidades quilombolas, chamado de Refúgio, no total é formado por 15 fotos, e foram escolhidas três imagens capturadas nas cidades de Oeiras do Pará, Baião e Santa Izabel do Pará.

A primeira imagem da fotógrafa (Figura nº03) capturou expressões fortes das mulheres, remanescentes quilombolas, em danças tradicionais.



Figura 03 – Imagem do Ensaio “Refúgio”- Fotografa Paula sampaio – Oeiras do Pará - Bailiquei/PA – 2003.



Fonte: <http://paulasampaio.com.br/>

Dentro da teoria de Halbwachs (2006) é ressaltada a realidade concreta da existência das classes sociais. As fotografias de Sampaio caem como uma luva no processo da memória relacionada como forma empírica social, compreendida como a representação coletiva da cultura afro-brasileira dos quilombos. Tal fato remete à ideia de que essa memória coletiva era tida como um objeto de reflexão por parte de teóricos em busca do significado da vida humana.

Segundo Halbwachs (2006), suas análises foram surpreendentes para um novo caminho da memória. Observa-se na vida cotidiana, a busca das capturas das fotos da artista, como uma reconstrução de histórias e fatos de um povo. A memória coletiva para Halbwachs está relacionada às situações de grupos, já que a memória não pode ser o alicerce da consciência, uma vez que é levada a perspectiva do espírito, e os acontecimentos históricos, pois, por mais simples que sejam, representam a vida real nos discurso dramatizado, nos quais se defrontam os papéis reais e imaginários (HALBWACHS, 2006). Essas memórias estão presentes nos quilombos, representados pelas fotos de Sampaio relatadas no artigo de Lima.

Na história do vestuário feminino brasileiro, o uso do turbante, embora muitas vezes recebendo uma conotação exótica, advinda de interpretações eurocêntricas, faz parte da formação da tradição da matriz afro-brasileira. Na luta pela legalização da terra e proteção de seus territórios, os grupos quilombos mergulham no passado em busca de suas referências para emergirem no presente em suas resistência cultural. O turbante é uma dessas referências que serve ao mesmo tempo para identificá-los e diferenciá-los (2009, p.115).

Figura 04 – Imagem do Ensaio “Refúgio” – Fotografa Paula Sampaio – Baião - Umarizal/PA – 2003.



Fonte: <http://paulasampaio.com.br/>

Esta imagem (Figura nº 04) retrata o trabalho incansável dos remanescentes de quilombos, na lida com a terra e seus cultivos, pode-se dizer que tais imagens enquadram-se na teoria de Halbwachs (2006), em que se fala de memória coletiva e o tempo, que do ponto de vista histórico, não deixa de estarem inseridas as divisões de tempo social. Paralelamente a outros estudos, discutem-se as transformações sociais individuais ou coletivas, como conhecimentos através de ensaios e dados da consciência, matéria e o objeto.

Em outras palavras, é a realidade sentida e compreendida absolutamente de modo direto, sem utilizar as ferramentas lógicas do entendimento: a análise e a tradição, mais uma vez presentes nas fotos de Sampaio, quando se reporta ao repasse do processo cultural advindo de várias gerações (HALBWACHS, 2006).

Figura 05 – Imagem do Ensaio “Refúgio” – Fotografia Paula Sampaio – Santa Izabel - Macapazinho/PA – 2004.



Fonte: <http://paulasampaio.com.br/>

Para capturar as suas imagens Sampaio teve que transitar por caminhos difíceis, pois, para chegar aos lugares visitados, viveu quase uma aventura uma vez que eram lugares de acesso pouco facilitado. Porém, a artista não mediu esforços para obter êxitos em suas capturas fotográficas (LIMA, 2009).

Nesta outra foto (Figura nº05) ressalta o trabalho braçal de uma criança no cultivo da roça, prática comum pelos interiores do Estado do Pará. Construindo um paralelo final com Halbwachs (2006), explica-se que a memória de um povo, também faz parte de seus espaços, da percepção dos agrupamentos políticos - sociais - econômicos - religiosos.

Os grupos aqui citados estão ligados a algum lugar ou a um fato, sejam eles de relações sociais ou não, vários segmentos envolvidos que podem ser definidos como um conjunto de pessoas que vivem e sociabilizam lugares. Como diz Mokarzel e Maneschy<sup>6</sup> em críticas feitas no site de Sampaio:

Identificações e subjetividades presentificam-se no humano, na paisagem e no lugar que habitam. O olhar de Paula Sampaio amplia essa realidade e nos faz ver o que ali existe e se potencializa. Trata-se de um olhar político e incisivo que, sem esquecer as questões estéticas, transforma a cena e em uma poética e contundente imagem (MANESCHY, MOKARZEL, 2012. p. 143).

<sup>6</sup> Referência. Disponível em: <<http://paulasampaio.com.br/wp-content/uploads/2012/11/FORA-DO-CENTRO-DENTRO-DA-AMAZ%C3%94NIA-FLUXO-DE-ARTE-E-LUGARES-NA-EST%C3%89TICA-DA-EXIST%C3%84NCIA-por-Orlando-Maneschy-e-Mariza-Mokarzel1.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.

Para Halbwachs (2006) o indivíduo que lembra, é sempre um indivíduo inserido e habitado por grupos de referências. A memória é sempre construída em grupo, mas também pode referir-se ao trabalho do sujeito, tomando como pontos de referência o social, relacionados aos seus pensamentos, às identificações e às vivências do passado de um indivíduo.

O autor afirma também em suas teorias que as lembranças não são particularizadas, pois se apoiam nas de outros indivíduos que formam o processo coletivo de pensamento (HALBWACHS, 2006).

O ensaio fotográfico de Sampaio também pode ser analisado a partir do contexto da identidade. Segundo Boaventura (1997) hoje as identidades culturais não são rígidas muito menos imutáveis. São resultados de uma mistura do processo de identificação e que sempre estão se modificando conforme as necessidades e os entrelaces de culturas, sejam elas de um país africano ou latino-americano.

O autor classifica identidade de contestações romântica e marxista – recontextualização. A Romântica propõe uma nova relação com a natureza, é a revalorização do irracional, do inconsciente, do mítico e do popular e o reencontro com o outro da modernidade, o homem natural, primitivo. Abre espaço para a utopia social (projetos socialistas), a qual as fotografias de Sampaio se enquadra na questão da valorização de um povo, em busca de resgates ou permanência de uma cultura de raiz. Como contra ponto a Marxista, dá ênfase as relações sociais de produção. O conflito matricial da modernidade entre regulação e emancipação passa a ser definido segundo as classes que o protagonizam: a burguesia (regulação) e o operariado (emancipação), supersujeito é a classe social, que na situação como hoje o negro se encontra na sociedade, na batalha contra as desigualdades sociais, visível nas fotos de Sampaio (2003/2006), quando transmite o penar, a vida dura no campo, a falta de projetos sociais e a constante busca do aprender a sobreviver. Para Boaventura (1997, p.143), o regresso das identidades são mudanças nos discursos e práticas identitárias da concepção hegemônica da modernidade. Estamos numa fase de revisão radical do paradigma epistemológico da ciência moderna, é bem possível que seja sobretudo, o olhar que está a mudar.

No decorrer desta pesquisa, o ato de ler uma obra foi indispensável para identificar, além dos elementos visuais, a estrutura compositiva, refletindo os níveis de mensagens presente na imagem, bem como a técnica de representação visual. No contexto da produção de Sampaio foi possível refletir o aspecto sociocultural de parte de representantes afro-brasileiro no Pará. Observou-se o contexto visual e histórico na operacionalização do que é imaterial/ideia e material/representação. Este foi o foco principal desta pesquisa: compreensão da criação artística, nos níveis de circulação perceptiva, como possibilidades de produção de leitura e de formulação de pensamento no processo do fazer artístico, relacionando-os ao contexto de memória coletiva de um povo, a qual possui grande relevância para a construção da cultura paraense. Analisou-se, assim, as inter-relações criadas entre o fazer arte e o contexto de onde provém essa criação. Afirma-se que as lembranças não são nossas, pois também se apoiam às de outros teóricos, os que formam o processo coletivo de pensamento (HALBWACHS, 2006).

## Considerações

No contexto da produção de Paula Sampaio foi possível refletir o aspecto sociocultural de uma fração da cultura afro-brasileiro no Pará, na operacionalização do que é imaterial/ideia e material/representação, com base em teorias que legitimam seus trabalhos fotográficos como algo de significação e expressividade.

Durante a pesquisa, o ato de ler a obra foi indispensável, necessitando-se de atenção especial para identificar, além dos elementos visuais, a estrutura compositiva. Refletiu-se os níveis de mensagens presentes nas imagens ou fotografias, bem como a técnica de representação visual.

A pesquisa apresentou como principal foco o desvelar da compreensão de criação artística de Sampaio dentro dos níveis de circulação perceptiva, como possibilidades de produção, de leitura e de formulação no processo do fazer artístico, relacionados ao contexto de memória coletiva de um povo, a qual é relevante para a construção da cultura paraense. Pode-se dizer que os sentidos despertados pelas fotografias contribuem para a reflexão da cultura, dos saberes de um povo, de uma comunidade, sendo a experiência estética de Sampaio capaz de representar as vivências e os conhecimentos da etnia negra que constrói cotidianamente o povo paraense.

## Referências

CASTRO, Edna e Acevedo, Rosa. **Negros do Trombetas: guardiões de matas e rios**. Belém: Cejup / UFPA – NAEA, 1998.

COSTELA, Antônio. **Para apreciar a Arte**. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo; Campos do Jordão, SP: Ed. Mantiqueira, 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 2006.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. Ed. Ateliê Editorial. São Paulo. 1999.

LIMA, Janice Shirley. MOKARZEL, Marisa de Oliveira (coord.), MOURA, Simone de Oliveira. **Rios de Terras e Águas: Navegar é preciso**. Belém: Unama, 2009.

MORAIS, Suzana. **Comunicação e Estranheza: Contingências da Intersubjetividade**. Universidade da Beira Interior, 2004.

PIERCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Ed. Perspectiva, 1999.

Referência de site. Disponível em: <[http://www.cpsp.org.br/comunidades/html/i\\_brasil\\_pa.htm](http://www.cpsp.org.br/comunidades/html/i_brasil_pa.htm) IOSTELA >. Acesso em: 12 mai. 2014.

Referência de site. Disponível em: <<http://parahistorico.blogspot.com.br/2009/02/os-negros-no-para.html> >. Acesso em: 12 mai. 2014.

Referência de site. Disponível em: <<http://paulasampaio.com.br/>>. Acesso em: 18/05/2014.

Referência de site. Disponível em: <<http://paulasampaio.com.br/wp-content/uploads/2012/11/FORA-DO-CENTRO-DENTRO-DA-AMAZ%C3%94NIA-FLUXO-DE-ARTE-E-LUGARES-NAE-ST%C3%89TICA-DA-EXIST%C3%8ANCIA-por-Orlando-Maneschy-e-Mariza-Mokarzel1.pdf>>. Acesso em: 25/05/2014.

ROUILLÉ, André. **A fotografia entre documento e arte contemporânea**. Ed. SENAC São Paulo. 2009.

SALES, Vicente. **O Negro no Pará: sob o regime da escravidão**. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1971.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, José Manoel. CORREIA, João Carlos. **Teorias da Comunicação**. Série Estudos da Comunicação. Ed. Universidade da Beira Interior. 2009.

#### **Autor**

##### **Helder Fabricio Brito Ribeiro**

Graduado pela Universidade da Amazônia (2000). Pós-graduação em Educação Tecnológica pela Faculdade de Ciências Aplicadas de Marabá. Professor - Secretaria de Educação do Estado do Pará, e mestrando de Comunicação, Linguagem e Cultura da Universidade da Amazônia. Hoje bolsista do PROSUP.  
<http://lattes.cnpq.br/8169625307810329>



GT: ARTES VISUAIS

Eixo Temático: Ensinar e Aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal.

## ENSINAR/APRENDER COM OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Teresinha Maria de Castro Vilela (UERJ, Rio de Janeiro, Brasil)  
Mariane Travassos (UERJ, Rio de Janeiro, Brasil)

### RESUMO:

Este estudo foi pensado a partir de algumas práticas do projeto Faço Arte, uma proposta para a Educação Básica, na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que aconteceu na Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, localizada em Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Este estudo traz algumas reproduções que constituem o arquivo de imagens da pesquisa com a EJA, que se encontra em curso, no cotidiano dessa escola. Entre outros artistas destacamos um pouco da vida, e da obra de Francisco Barboza Leite sua relação com a arte, educação e cultura. Fez parte do processo uma visita ao Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM), localizado no Aterro do Flamengo, Rio de Janeiro. A partir dessa visita propomos relações entre as produções estéticas dos estudantes e algumas expostas no MAM. Permeiam este estudo questões, das relações de poder (FOUCAULT, 2004), das tensões e da riqueza das produções dos estudantes, o si da tribo (MAFFESOLI, 2012), pelo viés do aprenderensinar (ALVES, 2008), este estudo busca responder e trazer outras questões presentes nesses cotidianos.

**Palavras-chave:** Artes; Ensinar; Aprender; Cotidianos

### RESUMEN:

*Este estudio fue pensado a partir de algunas prácticas del proyecto Fajo Arte, una propuesta de educación básica: la educación de jóvenes y adultos (EJA), que sucedió en la Escuela Municipal de Expedicionario Aquino de Araújo, situada en Duque de Caxias, en*

*el estado de Rio de Janeiro. Este estudio aporta algunas reproducciones del archivo de imagen de la búsqueda con EJA, que está en curso, en la vida diaria de esta escuela. Entre otros artistas podemos destacar un poco de la vida y del trabajo de Francisco Barboza Leite, su relación con el arte, la educación y la cultura. Hizo parte de una visita al Museo de Arte Moderno de Rio de Janeiro (MAM), ubicado en el Aterro do Flamengo en Rio de Janeiro. De esta visita nos proponemos relaciones entre producciones estéticas de los estudiantes y algunos expuestos en MAM. Impregnar este temas de estudio, las relaciones de poder (FOUCAULT, 2004), las tensiones y la riqueza de las producciones del estudiante, el si de la tribu (MAFFESOLI, 2012), por el sesgo aprendizaje/enseñanza (ALVES, 2008), este estudio busca responder y traer otros temas presentes en estos todos los días.*

**Palabras clave:** Artes; Enseñanza; Aprendizaje; Cotidianos

## Introdução

O tema deste Congresso, *Políticas Públicas e o Ensino das Artes: entre a formação e a ação em artes visuais, dança, música e teatro*, desencadeou este estudo que foi pensado a partir de algumas práticas que tiveram como temática a estamparia e a gravura. Essas práticas fizeram parte do projeto Faço Arte, projeto este que a Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, localizada em Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, desenvolveu com professores de artes. Faço Arte foi uma proposta pensada para a Educação Básica, na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da IV e V Etapas<sup>1</sup>, onde os estudantes optavam por uma das temáticas oferecidas, a saber: dança, desenho, estamparia, impressão e música. Para este estudo elencamos as propostas de estamparia e impressão em que as autoras participaram diretamente.

No ano de 2010, a parceria<sup>2</sup> entre a Disciplina de Artes e a Sala de Leitura foi o pontapé inicial para a proposta do Projeto Faço Arte. Nesse ano a proposta de mediação foi sugerida pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias entre a sala de leitura e os estudantes, com o tema da valorização da cultura e tradição indígena. Assim, a proposta foi pensada a partir de um trabalho em conjunto, tendo como objetivo motivar os estudantes. Surge assim, o projeto MARAJOARTE que foi desenvolvido com uma

---

<sup>1</sup> IV e V Etapas da EJA correspondem as Séries Finais do Ensino Fundamental. Recentemente, no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos passou a integrar a Educação Básica, como etapa do Ensino Fundamental, de acordo com a Lei nº 11.741/2008 e o Parecer (CNE/CEB nº 11/2010).

<sup>2</sup> Parceria que contou com a Professora de Artes Mariane Travassos e com a Profa. Andrea Castro da Sala de Leitura.

turma do IV Etapa, da Educação de Jovens e Adultos até o final do ano de 2011, tendo como atividade final a aplicação das estampas produzidas pelos estudantes em camisetas.

Fotografia 1, 2 – Oficina Estamparia.



Fotografia dos estudantes da Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo

Fonte: Portfólio das pesquisadoras.

### Oficina<sup>3</sup> Estamparia:

Em 2012, o Projeto Faço Arte, a oficina de estamparia fez parte das opções dos estudantes, que faziam suas inscrições a partir dos seus interesses. Neste caso, foi observado que o tema da estamparia tinha um apelo forte aos jovens, uma vez que, a técnica pode ser ligada a moda, ao artesanato e arte urbana contemporânea. Cabe ressaltar que a colaboração dos que acreditam na potência do ensino da arte na escola<sup>4</sup> foi de fundamental importância para que o projeto ganhasse corpo. Sabemos dos limites institucionais e das forças políticas que podem viabilizar ou não projetos que exigem uma estrutura que foge do que alguns supõe, equivocadamente, do que seja o necessário para

---

<sup>3</sup>O termo *oficina* foi proposto pelo Projeto Faço Arte, no sentido de produção coletiva, participativa e crítica com a colaboração dos estudantes e professores.

<sup>4</sup> Colaboração que contou diretamente com: Profa. Andrea Castro (Sala de Leitura) presente no projeto em sua fase embrionária, do Prof. Ricardo Bustamante (Geografia), Profa. Ana Paula da Cruz e Prof. Paulo Junqueira (Direção).



uma aula, é neste momento de negociação que podemos perceber quais relações força operam nos cotidianos vividos com e nas escolas. Acreditamos que esse embate é extremamente profícuo pois evidencia a variedade de discursos presentes no vasto e complexo universo das escolas públicas populares.

Objetivos da Oficina de Estamparia:

- Desenvolver uma proposta de trabalho em artes a partir de uma prática de aprender-fazer, desenvolvendo os conteúdos de arte dentro de uma atividade mais prática e próxima do cotidiano do aluno.
- Enriquecer a leitura e a produção estética a partir da arte e da cultura visual.
- Estabelecer uma conexão entre a produção estética atual e o estêncil/molde vazado.
- Instrumentalizar o aluno com técnicas que possam servir como formas de expressão artística.

Justificativa:

Se as relações que temos com objetos, pessoas e paisagens nos formam e se existe uma pedagogia da rua, da vida, talvez possamos afirmar que existe uma pedagogia das relações daqueles que supostamente chegam à escola para aprender com o próprio espaço escolar. Para que o ensino de artes seja tanto um dispositivo para a valorização de subjetividades quanto de viabilização de espaços que possibilitem a criação e o pensamento crítico, é necessário não só subverter a noção de quem ensina e quem aprende mas também assumir a incompletude de saberes da própria escola, e mergulhar na amplitude das culturas que fluem no encontro entre os sujeitos.

Diante disto, a oficina de estamparia se propôs a ser um espaço de legitimação das vivências dos estudantes e evidenciá-las de forma valorizada.

Etapas:

A oficina foi dividida em quatro etapas para facilitar a organização da mesma com a estrutura da unidade escolar, uma vez que o ano letivo da rede é dividido em quatro bimestres.

Durante estas etapas, os alunos conheceram a técnica do estêncil ou molde vazado, passando pelo processo de impressão com apenas um molde e uma única cor até o uso de um molde para cada cor do desenho. Não só criaram suas próprias imagens mas também utilizaram imagens da publicidade, da cultura de massa, do artesanato entre outras que fossem de seu gosto, transpondo-as para os moldes.

As propostas desenvolvidas tiveram o intuito de dar noções das técnicas, bem como, desenvolver os conteúdos conceituais pertinentes ao estudo das visualidades. Foram apresentados alguns artistas que “flertam” com o uso do molde vazado/estêncil.

Os alunos também foram estimulados a pensar em formas de apresentação do trabalho como: exposições, instalações, desfiles e qualquer forma de exibição que desse visibilidade ao seu trabalho ao final do projeto.

Fotografia 3 – Oficina Estamparia.



Fotografia dos estudantes da Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo

**Fonte: Portfólio das pesquisadoras.**

Vale destacar que um recurso importante para a produção das imagens foi os debates que acompanhavam as escolhas dos temas que seriam estampados. Foram sugeridos diversos temas que acreditávamos serem relevantes dentro da história e cultura

da cidade, tais como: a escola de samba G.R.E.S Acadêmicos do Grande Rio, a tradição nordestina e temas mais amplos como o amor. No entanto, a força da vivência coletiva dos estudantes, sempre transbordante, e que busca na realidade concreta formas de se expressar exuberantemente, optou por denunciar através de imagens a falta de água que atingiu seriamente a cidade de Duque de Caxias, em 2012.

Por acreditarmos que os saberes destes praticantes engedram novas formas de estar na e com a escola, defendemos aqui a valorização das experiências dos que tecem os cotidianos escolares. Para Boa Ventura de Sousa Santos:

A pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a que podemos identificar e valorizar. (SANTOS, 2008, p. 101).

Neste trabalho coletivo apostamos na criação epistemológica dos saberes presentes nos corpos, nas poéticas nas formas de estar no e com o mundo que se encontram nas escolas como uma forma de criar um novo paradigma de aprenderensinar (ALVES, 2008).

### **Oficina: Impressão Gravura**

*O que é preciso é criar, dar alguma coisa de si, usar a fantasia e a vontade para gravar sempre mais em profundidade.*  
Oswaldo Goeldi

Com a participação de estudantes da IV e V Etapas da Educação de Jovens e Adultos e tendo como objetivo apresentar a gravura, conhecer a xilogravura, os materiais utilizados em sua produção e experimentar algumas possibilidades na sala de aula, a oficina *Impressão: Gravura* aconteceu no ano de 2013. No que concerne à gravura, podemos citar Liana Chaves (2004, p.15) “a gravura é a arte que traduz a luta do homem no domínio de superfícies, resultando em imagens que surgem das pedras, das lascas de madeiras, das chapas do metal”. A gravação em pedra ou madeira, “foi empregada pelos egípcios para impressão de tecidos e é conhecida pelos chineses desde o século II. Somente em fins do século XIV é que surgem as primeiras manifestações de gravura na

Europa". (MARTINS, 1981, p.11). E no Brasil a gravura chega no século XVIII, provavelmente com os jesuítas, mas a vinda da Família Real concretiza com a regulamentação da gravação e da impressão.

A gravura, nesse sentido, permite tanto experimentações em suas matrizes quanto nos instrumentos, para dar efeito de texturas, profundidades, volumes, contrastes. Na escola, essa proposta passou por várias adaptações, incluindo as matrizes com materiais reciclados, assim, foram substituídos rolinhos por esponjas e ferramentas por canetas. As propostas também foram adaptadas para a sala de aula, que contavam com cadeiras/mesas e quadro branco. Nas conversas iniciais com os grupos, o vocábulo *impressão* precisou ser diferenciado das cópias das impressoras atuais.

O objetivo da temática da Impressão com os estudantes na Educação de Jovens e Adultos foi o de conhecer as diferentes formas de gravura, principalmente pela diversidade que dela sucinta, pois são várias as técnicas (xilogravura, gravura em metal, serigrafia, litografia, linóleo). Assim como, os materiais utilizados em sua produção, pois da matriz de madeira foram analisados dos cordéis as xilogravuras, aproximando o tema com artistas.

Desta forma, o cordel contribuiu para aproximar a temática de artistas que representaram o município de Duque de Caxias, assim, Francisco Barboza Leite, descreve "A Grande Feira de Duque de Caxias", em um de seus cordéis.

*Caro leitor, peço pouso  
na sua distinta morada,  
sem sua licença não ousou  
ver minha intenção frustrada  
- quero ter autorizada  
minha presença em seu lar  
para poder lhe contar  
como nos tempos antigos  
estórias que fazem amigos,  
que dá gosto relembrar [...].*

*Não se trata de pessoa  
nem visagem ou pensamento,*

*a minha história é boa  
descreve um acontecimento  
grande e feliz evento  
como tal considerado  
muitas vezes relatados,  
favorece a economia  
contribui para a alegria  
do pobre ao remediado [...].*

*De milho tem mungunzá  
e tem garapa de cana,  
muita coisa ainda há  
exposta cada semana  
-ali a riqueza emana  
do chão, das paredes, do ar...  
tudo para impulsionar  
o coração da cidade,  
mostrar sua vitalidade  
no céu, na terra e no mar.*

Francisco Barboza Leite nasceu na cidade de Uruoca, no Ceará em 1920. Participou do Primeiro Salão Cearense de Pintura e foi sócio fundador (CUNHA, 1983) do Centro Cultural de Belas Artes, conhecido depois como a Sociedade Cearense de Artes Plásticas. Fez parte deste grupo de sócio fundador o artista Aldemir Martins, também cearense.

Barboza Leite conheceu o Rio de Janeiro em 1947 e, por influência do escritor Solano Trindade, foi morar em Duque de Caxias, na década de 1950. Ele estudou com o gravador Oswaldo Goeldi. Foi responsável pela *Escolinha de Arte* (LUSTOSA, 1958), anexa à Escola Regional de Meriti, nesse mesmo município. Barboza Leite, além de professor, foi pintor, fotógrafo, ilustrador, gravador, ator, músico, estando sempre próximo da arte, educação e cultura. Hoje, Barboza Leite é nome de uma das escolas no município de Duque de Caxias, localizada no bairro Imbariê. Apesar de suas contribuições, seu nome talvez ainda seja pouco conhecido no ensino de arte e nas

escolas do município. Porém, o Dia Nacional da Cultura<sup>5</sup> é oficialmente comemorado na cidade de Duque de Caxias, em 20 de março, data de seu nascimento e sua morte que ocorreu no ano de 1996. Além das temáticas suscitadas com as redes do cotidiano da escola o projeto tentou aproximar outros espaços.

### **Visita ao Museu de Arte Moderna (MAM)**

Aproximar espaço Formal e Não Formal sempre fez parte das propostas da Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo já algumas décadas. Entretanto, os horários de funcionamento dos espaços expositivos dificultam o acesso dos estudantes matriculados no horário noturno. Basta um exemplo: em 31 de outubro de 2013, entre as atividades desenvolvidas durante o Projeto Faço Arte, houve uma visita ao Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM), localizado no Aterro do Flamengo, no Rio de Janeiro; nesta visita, que aconteceu à tarde, vivenciou-se o problema do horário, pois os estudantes que trabalhavam neste horário, não puderam participar, o que reforça as estatísticas da exclusão, do acesso a arte e a cultura, diferentemente do que Wilder (2009) identifica como processo de inclusão cultural.

Além dos gravuristas Oswaldo Goeldi, artista carioca, e José Francisco Borges, pernambucano – o J. Borges, uma fotografia de Ivan Cardoso, “Hélio & o três-oitão” (2002), e “Atire se puder”, de Nelson Leirner (2001), expostas no MAM contribuem para outras questões. No que concerne as temáticas polêmicas nas escolas, como por exemplo, os desenhos de armas.

Fotografia 4 – *Atire se puder*, de Nelson Leirner (2001)



---

<sup>5</sup>Disponível: <[http://www.duquedecaxias.rj.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1991:dacultradi&catid=29:noticias-da-cultura-e-turismo](http://www.duquedecaxias.rj.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1991:dacultradi&catid=29:noticias-da-cultura-e-turismo)>. Acesso em 31 ago. 2015.

Fotografia da Exposição Genealogias do Contemporâneo (MAM)  
**Fonte: Portfólio das pesquisadoras.**

Fotografia 5 – Detalhe *Hélio & o três-oitão*, de Ivan Cardoso (2002)



Fotografia da Exposição Genealogias do Contemporâneo (MAM)  
**Fonte: Portfólio das pesquisadoras.**

Arma não é um desenho comum nos murais das escolas, porém é uma temática vista pelos estudantes em outros espaços. Ou seja, o desenho de uma arma, feito por um estudante, pode ser considerado uma produção estética, como a que os estudantes viram no Museu de Arte Moderna, com trabalhos de Ivan Cardoso, de Nelson Leirner entre outros.

Fotografia 6 – *O Pistoleiro*, Hugo (2013).



Desenho para gravura.  
**Fonte: Portfólio das pesquisadoras.**

O desenho da arma na oficina surgiu naturalmente, como uma das etapas propostas para a matriz. E após a impressão os estudantes colocavam títulos em suas produções, assim, “O Pistoleiro” (2013) surgia como outras gravuras. Para Aldo Victorio:

A cidade que acolhe uns e rejeita muitos é o pano de fundo da complexa e encantadora rede de fazeres e saberes juvenis que nos interessa conhecer e cujas marcas mais pregnantes e significativas surgem em qualquer um de seus espaços. Sejam as imagens visuais que aprendemos a rejeitar ou os sons e os corpos que anulamos das nossas paisagens sonoras e visuais. (VICTORIO, 2011, p. 48).

### **Algumas considerações:**

Nos relatos narrados buscamos afirmar a força pedagógica dos saberes construídos coletivamente e questionar as noções de arte presente na escola, confrontá-las com os saberes de artes outorgados e reafirmar nossa aposta na importância do ensino da arte e da cultura visual em diálogo permanente com outras poéticas, tecendo no cotidiano tramas complexas de afetos, solidariedade e luta pela valorização da experiência.

Com base nesse entendimento, propomos neste estudo questões referentes à luta das artes outorgadas, das relações de saber e poder (FOUCAULT, 2004), o si da tribo (MAFFESOLI, 2012), da ecologia de saberes, entendendo que é a partir do confronto das noções de saber, contra o desperdício da experiência, que a escola democrática se funda (SANTOS, 2008), e que a multiplicidade das narrativas dos corpos em presença nos cotidianos, criam fluxos potentes de um *aprenderensianaraprender* em constante movimento.

### **Referências**

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre rede de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 15-38.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº. 9394/96. Brasília, 20 dez. 1996.
- CHAVES, L. M. **Gravura**: estampa da arte. João Pessoa: Editora Universitária, 2004.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MAFFESOLI, M. **O Tempo Retorna**: formas elementares da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- MARTINS, C. B. **Introdução ao conhecimento da gravura em metal**. Rio de Janeiro, PUC/MNBA, 1981.



MUSEU DE ARTE MODERNA DO RIO DE JANEIRO – MAM. **Genealogias do Contemporâneo**: coleção Gilberto Chateaubriand: coleção Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013; v. 2.

LEITE, F. B. **A Grande Feira de Duque de Caxias**. Rio de Janeiro, 2004. (cordel).

LUSTOSA, J. **Cidade de Duque de Caxias**: desenvolvimento histórico do município - dados gerais. Serviço Gráfico, IBGE, 1958.

WILDER, G. S. **Inclusão social e cultural**: arte contemporânea e educação em museus. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

SANTOS, B. de S. **A ecologia de saberes**. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

VICTORIO, A. Educação & Cultura contemporânea em face da episteme juvenil ou a rebeldia da beleza. **Políticas Culturais em Revista** 1 (4), 2011. p. 36 -52, 2011. Disponível em: <<http://www.politicasculturaisemrevista.ufba.br>>. Acesso em: 04 de set. 2015.

### **Currículo(s) da(s) autor(as):**

#### **Teresinha Maria de Castro Vilela:**

Graduada em Educação Artística (UERJ), mestre em Artes Visuais (UFPB/UFPE), doutoranda em Artes (PPGARTES/UERJ). Membro dos Grupos de Pesquisas: Arteterapia e Educação em Artes (UFPB), Ensino em Artes Visuais (UFPB) e Estudos Culturais em Educação e Arte (UFRRJ/UERJ). Professora de Artes da Educação Básica - SME/Duque de Caxias-RJ.  
CV: <http://lattes.cnpq.br/7107871828598618>

#### **Mariane Travassos dos Santos:**

Graduada Educação Artística (EBA/UFRJ), mestranda em Artes (PPGARTES/UERJ). Professora de Artes na SME/ Duque de Caxias-RJ e SME/ Rio de Janeiro- RJ  
CV: <http://lattes.cnpq.br/1216857320278703>



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Pesquisa no Ensino de Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas

## O ENSINO DA ARTE NO ENSINO MÉDIO E O ENEM. O QUE PENSAM OS PROFESSORES?

Luciana Dos Santos Tavares (IFPE, Pernambuco, Brasil)

### RESUMO:

*Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado que investigou as relações estabelecidas entre o ensino da Arte no Ensino Médio e as questões de Arte presentes no ENEM, a partir do olhar de vários segmentos educacionais de uma escola como coordenação pedagógica, professores e estudantes. Neste recorte, haverá um direcionamento do olhar exclusivamente para o que afirmaram os professores a este respeito. A coleta de dados se deu em duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio em duas escolas que, durante os anos de 2009 a 2013, se alternaram nos primeiros lugares na classificação geral de notas no ENEM. Foram utilizados na coleta feita com os professores entrevistas com perguntas que relacionaram aprendizagem em Arte, conteúdos, aulas.*

**Palavras-chave:** ENEM; Professores; Ensino Médio.

THE ART EDUCATION IN HIGH SCHOOL AND NATIONAL HIGH SCHOOL TEST(ENEM).  
WHAT DO THE TEACHERS THINK?

### ABSTRACT

*This article is part of a Master's degree research which investigated the relationships between the teaching of Arts in high school and the questions about Arts in the ENEM exam, from the perspective of several educational segments of a school as: Pedagogical coordination, teachers and students. In the research excerpt there will be special attention exclusively to what teachers had stated about this matter. The data collection was carried out in two groups of the first year of high school, in two schools which took turn in the first places in the overall standing notes of the ENEM exam. interview with questions related to learning in arts, contents, lessons and ENEM were used in the data collection with the teachers.*

**KEY WORDS:** ENEM; Teachers; High School.

## 1 Introdução

O ENEM tornou-se motivador da minha prática como docente desde que começou a trabalhar questões relacionadas aos conhecimentos em Arte - leituras de imagens, contextualização histórica, estilos artísticos, cultura popular e temas correlatos. O exame passou a propor que o estudante desenvolva a capacidade de relacionar conhecimentos, repensar, reconsiderar, refletir, trabalhar em suas provas de forma a articular pensamentos e fazer conexões.

Como professora de Arte, sempre pensei o quanto o conhecimento e a inclusão de questões de Arte poderiam enriquecer este exame. Por outro lado, a existência de questões de Arte no ENEM fazia com que o estudante se sentisse estimulado para as aulas de Arte na escola. Era perceptível o entusiasmo dos estudantes quando encontravam questões de Arte no ENEM. Por isso, nunca vi com maus olhos a relação estabelecida entre ensino de Arte e ENEM.

Com a presença da Arte no ENEM, a necessidade de ampliar os meus conhecimentos acerca desta avaliação aumentaram e questionamentos começaram a acompanhar o meu cotidiano docente: De que maneira a Arte tem sido abordada na prova do ENEM? De que forma a presença de questões de Arte no ENEM pode contribuir para o ensino da Arte?

Uma reflexão frequente em minha prática profissional era a de pensar a respeito de como os estudantes estavam relacionando questões de Arte no ENEM e aprendizado em Arte em sala de aula. Por conta disto, resolvi buscar informações para a pesquisa assistindo aulas e fazendo entrevistas com professores de turmas de primeiros anos em duas escolas de Ensino Médio: O Colégio Equipe da Rede privada de ensino e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp). Os critérios para escolha destas duas escolas foram justamente a disponibilidade das escolas para a pesquisa e principalmente os resultados alcançados pelos seus estudantes ao final do E.M nas provas do ENEM no *ranking* local<sup>1</sup>.

Em nível nacional, as duas escolas se classificam geralmente entre as trigésimas e quinquagésimas. No ENEM de 2010, por exemplo, o CAp ficou na 35ª colocação e o Colégio Equipe na 40ª. Em 2013, o CAp ficou em 48ª e o Colégio Equipe em 45ª, dentre mais de onze mil escolas inscritas no ENEM.

O instrumento de coleta de dados utilizado junto aos professores foram entrevistas semiestruturadas com os professores de Artes de cada turma.

A pesquisa trouxe dados qualitativos e quantitativos que se relacionam com a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e observação de aulas.

Para a pesquisa qualitativa, utilizei a análise dos dados das entrevistas que foram realizadas com quatro professores sendo dois de cada escola e documentos escolares.

A partir das questões de Arte presentes no ENEM, das práticas docentes de outros professores de Arte que observei e das leituras que fiz acerca de ensino de Arte no Ensino Médio comecei a refletir sobre currículo e conteúdos: Quais conteúdos estão sendo abordados no ensino de Arte na Educação Básica? Quais são os documentos norteadores do processo de seleção dos conteúdos abordados? Por que esses conteúdos foram eleitos? Procurei, também, verificar se os professores estão voltados para as questões discutidas na contemporaneidade do ensino de Arte, como interculturalidade, multiculturalidade, leitura de imagens e outras que possam suscitar reflexões nos estudantes e ainda, de que maneira isto pode ser relacionado com o ENEM?

Buscando investigar a relação que pode haver entre os resultados obtidos pelas escolas no ENEM e a contribuição de outros aspectos que extrapolam o limite da sala de aula, observei diversos aspectos nas escolas estudadas: o processo de seleção de entrada de estudantes para ingresso na escola, instalações físicas, carga horária de trabalho dos professores de ambas as escolas, quantidades de aulas deste componente curricular na carga horária do estudante, tempo

---

<sup>1</sup> Desde o início do período selecionado para a observação nesta pesquisa, que foi de 2009 a 2013, que estas escolas vem se alternando nos primeiros lugares em relação as notas obtidas no Enem em Pernambuco.

que os professores dispõem para acompanhamento e orientação do estudante e fora da sala de aula, recursos para aulas extraclasse e outros que possam repercutir no bem-estar dos estudantes, desempenho escolar e, então, notas altas no ENEM. Reflitamos um pouco sobre esses aspectos.

Quanto ao processo de seleção de estudantes para o ingresso na escola, ambas aplicam provas de Português e Matemática, sendo que o Colégio Equipe acrescenta a prova de Redação. É relevante observar que essas utilizam provas nos moldes tradicionais, apesar de constar no texto do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAP que “[...] o Colégio de Aplicação da UFPE [...] busca o aprimoramento da qualidade, da experimentação/inação pedagógica, [...]” (PPP, página 13). Ou seja, a escola propõe ancorar seu trabalho em inovações pedagógicas apesar da utilização de provas tradicionais. No CAP, esse processo seletivo ocorre, normalmente, no sexto ano. No Colégio Equipe, quando há vaga, o estudante ingressa em qualquer ano.

Quanto à carga horária total dos docentes no CAP, os professores ingressam por meio de concurso e obedecem a um regime de trabalho estatutário de dedicação exclusiva. Uma parte considerável das suas quarenta horas semanais são disponibilizadas para planejamento, atendimento ao estudante em horários extraclasse e demais atividades. No Colégio Equipe, o professor é remunerado pela quantidade de aulas ministradas. Os dois professores de Arte ministram aulas em várias outras escolas, cumprindo uma extensa jornada de trabalho. Deste modo, o tempo destinado ao atendimento ao estudante em horário extraclasse acaba sendo restrito.

Quanto à carga horária semanal de aulas do componente curricular Arte, ambas as escolas possuem duas aulas geminadas por semana que duram de 45 a 50 minutos cada. Esse é o tempo mínimo necessário para que o estudante estabeleça relações de continuidade e pertinência entre conteúdos e práticas abordadas em sala de aula. Conforme Nóvoa:

Os alunos devem dispor o máximo tempo possível para aprender, no sentido mais amplo da palavra. As interrupções, as desarticulações curriculares e pedagógicas, a deficiente organização dos tempos ou dos espaços, são factores que perturbam o funcionamento das escolas. A capacidade de otimizar o tempo disponível é uma característica das escolas de qualidade (NÓVOA, 1995:27).

Quanto à titulação acadêmica dos professores envolvidos no CAP, na época da pesquisa, havia duas professoras atuando: uma efetiva, em regime de dedicação exclusiva e cursando doutorado e outra, professora substituta, com título de especialista. No Colégio Equipe, atuavam dois professores de Arte em regime de trabalho horista. Ambos são especialistas e uma professora estava cursando mestrado

Quanto ao quantitativo de estudantes em sala de aula, as duas escolas seguem as orientações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que sugere uma quantidade máxima adequada de 40 estudantes por sala de aula. No Colégio Equipe, é estipulada a quantidade máxima de 40 estudantes nas turmas de EM, enquanto que, no CAP, esta quantidade não ultrapassa 30 estudantes por turma.

Deixando estes aspectos de lado e nos voltando para o que dizem os professores a respeito de suas preocupações com processos seletivos de vestibulares, tivemos a partir das entrevistas com os professores de Arte das escolas observadas, a confirmação de que nenhuma delas se preocupava com os conteúdos propostos pelo Sistema Seriado de Avaliação (SSA). Apesar do SSA também ser um exame seletivo para vestibular, é o ENEM que recebe maior atenção por parte das escolas, pois faz parte de um sistema seletivo mais abrangente em relação a quantidade de vagas para estudantes.

Quando entrevistado o professor no Colégio Equipe explica que os quatro eixos do exame são elencados nas disciplinas da escola, pois o currículo é formado por competências e

habilidades e, mesmo que não estejam diretamente relacionados aos objetos de conhecimento propostos pelo ENEM, esses fazem parte do currículo, o que acaba lhes aproximando do ENEM.

[...]O nosso trabalho no ensino de Artes não tem relação direta com o SSA, mas tem relação com o ENEM. No colégio Equipe, os quatro eixos do ENEM são elencados nas disciplinas da escola. Então, a Arte, fazendo parte do eixo de Códigos e Linguagens, possui sim alguns parâmetros a serem seguidos. Desde que o ENEM começou a ser trabalhado com cada vez mais força, há cerca de 7 anos, o currículo é formado por competências e habilidades e a gente vem trabalhando com essa ideia[...] (informação verbal)<sup>2</sup>

No CAp, a professora foi enfática ao afirmar que nunca havia dado aula pensando no SSA ou no ENEM, pois entende que, se os estudantes vivenciassem bem a prática, estariam prontos para o que surgisse mais à frente.

De jeito nenhum. Eu nunca dei uma aula para os meus alunos pensando no que vai cair no SSA ou no que é conteúdo de ENEM, porque eu entendo que se os alunos vivenciam bem a prática, o que vai surgir para eles mais na frente independe. Recentemente, uma aluna minha foi fazer um cursinho de Literatura para fazer o ENEM. Ela disse: "..., eu ia para as aulas de Literatura que só eram História da Arte. Tudo você já tinha falado nas aulas, não tinha novidade, só que você nunca falou ressaltando que eram questões de ENEM e SSA". Então, não só eu, mas nenhuma das professoras de Artes Visuais daqui trabalha com esse fim (informação verbal)<sup>3</sup>.

Em relação à utilização e existência de documentos norteadores das redes de ensino que pudessem estar relacionados com os conteúdos trabalhados no ENEM, foi visto que no Colégio de Aplicação, que pertence à rede pública federal, os documentos são desenvolvidos pela escola e estão baseados na LDB e PCNs, documentos norteadores do Ministério de Educação – MEC.

[...] Não há nada que determine estritamente como vai ser o ensino de Arte no CAp, o que acontece aqui no CAp é que nós temos a LDB, nós temos os PCNs, ou seja, nós temos os documentos do MEC como norteadores(...) (informação verbal)<sup>4</sup>.

De acordo com os professores das escolas, não existe uma matriz curricular que determine conteúdos a serem seguidos naqueles anos nem no âmbito federal nem no privado. No entanto, mesmo não existindo um documento norteador construído para cada uma das redes de ensino, os professores, ao longo das aulas observadas, sempre se referiram aos Parâmetros Curriculares Nacionais como orientadores das suas praxes. Considerando que o ENEM foi baseado nos princípios dos PCNs, constatamos que este exame acaba tendo uma relação direta com as orientações pedagógicas das escolas estudadas.

<sup>2</sup> PINHEIRO, Anderson. Entrevista 1 [Novembro, 2014]. Entrevistador: Luciana dos Santos Tavares. Recife, 2014. Arquivo. m4a (45 min.). A entrevista na íntegra encontra-se no apêndice C da dissertação de mestrado intitulada "A Arte que a todos seduz: diálogos entre o Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio (TAVARES, 2014, p. 135 -145).

3

4

No âmbito de cada disciplina – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática – os conceitos e temas com os quais se podem organizar ou estruturar o ensino constituem uma composição de elementos curriculares e de competências e habilidades, no sentido em que esses termos são utilizados nos PCN do Ensino Médio ou no Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio, 2000:10).

Em relação à escolha dos conteúdos no ensino da Arte, afirmam Fusari e Ferraz:

Conteúdo de arte são aspectos essenciais selecionados pelos professores dentre os conhecimentos artísticos e estéticos produzidos historicamente e em produção pela humanidade nas diversas modalidades artísticas (música, artes visuais, teatro, dança, artes audiovisuais, dentre outras) (FERRAZ e FUSARI, 1993:102)

Entende-se que um dos papéis do professor é fazer o estudante refletir, questionar, selecionar, imaginar, criar e sistematizar o conhecimento sem ficar preso a algumas fontes ou determinações conteudísticas ou metodológicas. O professor deve buscar autonomia para si mesmo e para os estudantes, tornan-do-os partícipes da sua história. Fusari e Ferraz deixam claro que a seleção dos conteúdos é realizada pelo professor, porém, deve basear-se em alguns critérios de seleção. De acordo com os PCN's o professor precisa considerar:

Conteúdos compatíveis com as possibilidades do aluno; valorização do ensino de conteúdos básicos de arte necessários à formação do cidadão, considerando, ao longo dos ciclos de escolaridade, manifestação artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade; especificidades do conhecimento e da ação artística (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), 2006:56).

O que contempla o ENEM nos seus conteúdos? Estão voltados para manifestações artísticas dos povos? Ou têm contemplado questões que tratem os conhecimentos de forma superficial e massificada? Nas provas do ENEM, no período entre 2009 e 2013, encontramos questões relacionada à Arte, ora privilegiando a questão cronológica na Arte ora requisitando um conhecimento mais apurado sobre obras e artistas. Em outro momento, o exame questiona acerca de materiais utilizados, requerendo do estudante um conhecimento muito amplo em Arte.

Levando em conta que a maioria das escolas só possui o componente Arte em uma série do Ensino Médio<sup>5</sup>, mesmo que ela possua professores das quatro linguagens de Arte, o estudante só poderá escolher uma delas para cursar. Então, como o aluno contemplaria as quatro linguagens trabalhadas no ENEM estudando Arte em apenas um ano do Ensino Médio?

Diante de tantos desencontros, ainda existem outros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 12287), reformulada em 13 de julho de 2010, estabelece que “o currículo do Ensino Fundamental e Médio deve conter o ensino da Arte em suas expressões regionais, promovendo o desenvolvimento cultural dos estudantes”. O ensino de Arte nas escolas atualmente se preocupa com questões regionais também? Quais são os conteúdos abordados em sala de aula? Respeitam as indicações dos PCNs?

No que concerne à valorização da abordagem regional pelo componente Arte nas escolas, encontramos uma das críticas feitas por grande parte dos professores do Ensino Médio ao ENEM, pois, sendo o ENEM uma avaliação nacional, contemplar as especificidades regionais de onde

---

5 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinou que o componente Arte deveria ser implantado em todos os níveis da Educação Básica, porém não especificou em relação ao Ensino Médio, em quais séries deveria ser implantado, por conta disto, várias escolas só implantam o componente Arte em somente uma série do Ensino Médio.

vivem os estudantes das diversas regiões do Brasil, como sugere a perspectiva pós-moderna do ensino de Arte, torna-se um a tarefa impossível.

Referindo-nos à educação pós-moderna, Wilson (apud RICHTER, 2003) propõe um enfoque onde a ênfase seja colocada na herança cultural e na interpretação da obra de Arte. Propõe compreender e interpretar a obra por meio dos processos de criação artística (ateliê), da crítica de Arte e da compreensão das condições sociais, culturais, históricas e individuais que cercam a criação de uma obra de Arte.

Mas, será que professores e estudantes de Arte têm se voltado também para o conhecimento da cultura local? Será que o estudo da Arte tem estimulado o estudante a isso?

## **2 O Exame Nacional de Ensino Médio**

O ENEM é um instrumento avaliador do Ensino Médio cujo os resultados são utilizados como parâmetros da eficiência desse ensino no Brasil. Segundo Garcia:

É um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. [...] Possibilita aos estudantes, à sociedade e ao governo uma avaliação sobre o desenvolvimento, por parte do aluno, das competências fundamentais na sua formação enquanto pessoa, profissional e cidadão [...] servir como o próprio exame de vestibular (GARCIA, 2014:18).

O ENEM também pode ser utilizado como porta de entrada para a universidade, valendo como uma das fases do processo seletivo ou de forma integral. Mas nem sempre foi assim. Quando foi criado, em 1998, o objetivo desse exame era avaliar a qualidade do Ensino Médio no Brasil. Algumas universidades no país utilizavam a nota da prova de redação do ENEM como contribuição na nota de seus vestibulares formais. Foi somente a partir da proposta do “Novo ENEM” no ano de 2009 que este exame começou a ser utilizado por algumas universidades parcial ou de totalmente como vestibular. Hoje, o ENEM tem sido bastante utilizado junto ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que agrega e gerencia vagas em universidades públicas. Nos últimos anos, a maioria das universidades públicas brasileiras vem aderindo ao Sisu, que é conduzido pelo Ministério da Educação (MEC).

A nota do ENEM também pode ser utilizada como primeira fase do processo seletivo do “Ciência sem fronteiras”, programa federal de bolsas de estudo no exterior. Ainda, o exame possibilita ao estudante o acesso ao Programa Universidade para Todos (Prouni), criado pelo governo federal no ano de 2004, que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais em cursos de graduação ou sequenciais de formação específica em instituições privadas de Ensino Superior. Os critérios de seleção do programa são de acordo com o resultado do estudante na prova e a renda financeira da sua família.

O Ministério da Educação dá destaque ao ENEM por ser um processo avaliativo construído a partir da valorização das competências e habilidades proclamadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Por meio destas competências e habilidades, o estudante poderá se tornar senhor da sua aprendizagem no momento em que não é somente o conteúdo que interessa dentro do processo de aprendizagem e, também, questões que estimulem a construção de um pensamento lógico através do raciocínio.

Então, a intenção é que seja bem sucedido no ENEM aquele estudante que “aprendeu a aprender”, e não aquele que decora conteúdos. A ideia é colocar os estudantes diante de situações e problemas próximas à realidade. Tratando-se da discussão sobre o ensino da Arte no Ensino Médio, o objetivo deste tipo de avaliação se a aproxima dos pressupostos do ensino de Arte Contemporânea, nos quais o estudante deixa de ser um mero reproduzidor para ser conhecedor.

Promovendo uma prova diferente das tradicionais de vestibulares passados, o Enem traz questões interdisciplinares e contextualizadas. Professores e estudiosos da educação se referem

também ao ENEM como uma prova mais democrática e acessível, pois privilegia a interseção de saberes e o conhecimento de mundo.

Em sua defesa, reitera-se que o estudante que já tinha um bom desempenho em provas tradicionais precisa se preparar com afinco para competências e habilidades. Já os que não tinham um bom resultado, sem deixar de estudar os conteúdos, terão oportunidade de melhorar o seu desempenho ao entender e treinar as habilidades. Entende-se como competências as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, as ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. Habilidades são tidas como o que decorre das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”.

Aqui, vemos que o entendimento do sucesso do processo de aquisição do conhecimento segundo o ENEM lida com uma forma multifacetada de articulações do pensamento dos estudantes, propondo uma prova inovadora quando comparada aos outros processos de avaliação. Neste sentido, o Ministério da Educação afirma que:

O modelo de avaliação adotado pelo ENEM desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória, que, mesmo tendo importância fundamental, não pode ser o único elemento de compreensão do mundo (BRASIL, IBGE - comitê de Estatísticas Sociais, 2008)

Ainda segundo esse documento,

O ENEM não mede a capacidade do estudante de assimilar e acumular informações, e sim o incentiva a aprender a pensar, a refletir e a “saber como fazer”. Valorizando, portanto, a autonomia do jovem na hora de fazer escolhas e tomar decisões (BRASIL, 2008).

Porém algumas críticas são feitas em relação às provas do ENEM, como o grande número de questões e, por isso, a grande quantidade de horas necessárias para resolvê-las. Atualmente, a prova traz cento e oitenta questões e uma redação, divididos em dois dias. É um processo cansativo e desgastante, segundo a maioria dos estudantes.

### **3 O ensino de Arte, o ENEM e as escolas estudadas**

#### **3.1 O Colégio Equipe**

No Colégio Equipe, o componente Arte está implantado dentro da base nacional comum, que traz como obrigatório o ensino de Arte no Ensino Médio. Conforme orientado pela LDB, ele tem que estar atrelado a um ensino formal e deve contemplar habilidades e competências. Fica claro no discurso do professor e no documento do Planejamento Pedagógico da escola que o currículo está inteirado com o ENEM. Durante a pesquisa, questionei sobre a escolha de conteúdos e exames avaliativos ao professor 3E, que relatou o seguinte:

[...] O nosso trabalho no ensino de Artes não tem relação direta com o SSA<sup>6</sup>, mas tem relação com o ENEM. No colégio Equipe, os quatro eixos do ENEM são elencados nas disciplinas da escola. Então, a Arte, fazendo parte do eixo de Códigos e Linguagens, possui sim alguns parâmetros a

---

<sup>6</sup> O SSA é sistema de vestibular seriado adotado pela Universidade Federal de Pernambuco – UPE que avalia o desempenho dos estudantes em todas as três séries do Ensino Médio, fazendo com que o estudante não precise se submeter à uma prova de vestibular, tradicional já que foi avaliado de forma de constante durante esses três anos do Ensino Médio em que realizou esta avaliação. No estado de Pernambuco somente a UPE tem realizado um vestibular nesses moldes.



serem seguidos. Desde que o ENEM começou a ser trabalhado com cada vez mais força, há cerca de sete anos, o currículo é formado por competências e habilidades e a gente vem trabalhando com essa ideia. Dentro das competências e habilidades, existem os objetos de conhecimentos. O nosso trabalho não está diretamente relacionado aos objetos de conhecimentos, mas nós encontramos objetos de conhecimento dentro do que foi organizado no currículo ( Informação verbal)<sup>7</sup>.

A base nacional comum para os currículos do Ensino Médio está organizada em áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. A parte diversificada do currículo fica a cargo de cada escola e pode ocupar até 25% da carga horária mínima, sendo constituída por um conjunto de atividades diferenciadas, articuladas com base nacional comum e pensadas para atender as diferentes características e necessidades de cada região, escola e grupos de estudantes. A partir da inclusão do componente curricular Arte nos PCNs , dentro da área de conhecimentos Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, começamos a observar com mais frequência a inclusão de conteúdos de Arte nas provas do ENEM, tais como contextualização histórica da Arte, leitura de imagens e movimentos artísticos.

No Colégio Equipe, dois professores de Artes trabalharam em dupla quando ministraram as aulas pesquisadas. Um professor se articulou com o outro o tempo todo, procurando estar de acordo tanto nas práticas artísticas quanto nas trocas de conhecimento. O Colégio Equipe não adota livro ou outro material impresso para o componente Arte. A escola utiliza a Plataforma UNO, rede de ensino online, como material didático de apoio para todas as disciplinas. No entanto, o componente Arte também não está nesse material. Observei que, quando necessário, eles produzem fichas de estudo, material impresso contendo um resumo do assunto abordado.

### 3.2 O Colégio de Aplicação

Já no CAp um ponto relevante da pesquisa foi identificar que, apesar do componente Arte estar presente no Quadro Curricular do Ensino Médio<sup>8</sup> no CAp, ele é trabalhado na Parte Diversificada (PD) do currículo. Isso possibilita maior flexibilidade como, por exemplo, a inclusão de novos conteúdos para serem trabalhados por meio da metodologia de projetos, conforme relatado pela professora 1A quando entrevistada:

Quando chega no Ensino Médio, a disciplina se configura com um outro formato, que é parte diversificada do currículo (PD) – a PD nada mais é do que o professor ter a liberdade de trabalhar temáticas que ele acha que são importantes [...]. Houve um ano em que eu trabalhei com eles e percebi que o grupo desconhecia a cidade do Recife e artistas locais, daí eu trabalhei a PD por um ano com o foco de estudar apenas arte local, [...] Comecei a perceber que faltava também um estudo voltado para ver um pouco mais de mulheres na Arte. Eles viam mulheres na Arte antes, mas o número de artistas homens era sempre muito maior, então, por causa disso, eu resolvi dar essa ênfase durante esse ano. Então, a gente enxerga essa diferença, pois até o 9º ano há um programa a ser cumprido, um currículo definido, e as PDs da escola dão ao professor a liberdade de

<sup>7</sup> PINHEIRO, Anderson. Entrevista 1 [Novembro, 2014]. Entrevistador: Luciana dos Santos Tavares. Recife, 2014. Arquivo. m4a (45 min.). A entrevista na íntegra encontra-se no apêndice C da dissertação de mestrado intitulada "A Arte que a todos seduz: diálogos entre o Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio ( TAVARES, 2014, p. 135-145).

<sup>8</sup> Dado retirado do site do Cap: <https://www.ufpe.br/cap/>. Acesso em: 30/01/15

definir o que ele vai trabalhar a partir de cada grupo[...] (Informação verbal)<sup>9</sup>.

Desta forma pode-se observar que em nenhum momento, os conteúdos do componente curricular Arte se voltava propositadamente para contemplar questões relacionadas ao ENEM, ao contrário disto, a cada ano se voltam para questões diferentes que dizem muito mais respeito ao que de interesse dos estudantes do que a exame se letivo qualquer.

Quando perguntado aos estudantes destas duas escolas se acreditavam que os professores deles estavam preocupados com conteúdo do ENEM, nas duas escolas pesquisadas, a maioria dos estudantes não acredita que o professor esteja preocupado. De acordo com as observações feitas durante as aulas de Arte do CAP, não há nenhum direcionamento neste sentido, o discurso e a prática dos professores estiveram sempre voltados para questões mais abrangentes no ensino de Arte, como podemos verificar na fala da professora citada abaixo:

[...]O ensino de arte ajuda o sujeito a desenvolver habilidades que vão facilitar o entendimento em outras áreas do conhecimento, principalmente em relação à criatividade e à imaginação, que permite, quando se tem problemas, desenvolver soluções que não foram pensadas, pois o sujeito fica habituado a pensar além daquilo que está vendo (Informação verbal)<sup>10</sup>.

Quando perguntados a respeito das provas de Arte na escola, observei que, no CAP, não é prática da professora fazer provas escritas, sendo a sua preferência promover debates acerca de um livro ou tema suscitado, podendo comentar sobre questões que caíram no ENEM a qualquer momento nas suas aulas se estas estiverem relacionadas ao conteúdo que está sendo trabalhado. A professora ressalta que a sua prática nunca foi espelhada no ENEM. Ela considera, sim, importante saber o que cai no ENEM e no SSA, mas isso não pode se tornar “uma camisa de forças” para a sua prática.

No Colégio Equipe, utiliza-se, além de outros tipos de avaliação, provas escritas. Questões do ENEM já fizeram parte dessas provas. Quando perguntei ao professor se a ocorrência de questões de Arte no ENEM tinha influenciado a sua prática docente, ele respondeu que sim, uma vez que o currículo da escola está montado entre as competências e habilidades da matriz curricular do ENEM.

As duas escolas adotam procedimentos diferentes em relação às provas e à influência que o ENEM possa ter na prática dos seus professores. No Colégio Equipe, sempre ficava clara a preocupação em se tratar do ENEM pelo fato da escola se identificar com os requisitos do exame. No CAP, não vemos esta preocupação por parte dos professores.

Penso não haver problema algum na escola mostrar para os estudantes que não trabalha de forma alheia aos vestibulares, deixando claro que o objetivo maior dela nunca será reduzido à aprovação em vestibulares.

Sendo Arte um conhecimento e o ENEM uma prova que terá que ser feita no final do Ensino Médio por todos os estudantes que desejarem entrar nas universidades públicas, por que não refletir juntos, estudantes e escola, sobre os objetos de conhecimento presentes nela?

Por que tão poucas discussões entre Arte, Ensino Médio e ENEM, já que os nossos estudantes passarão por ele? Assumir a realidade de um ENEM ao final do Ensino Médio não

---

<sup>9</sup> VIDAL, Fabiana. Entrevista 2 [Dezembro. 2014]. Entrevistador : Luciana dos Santos Tavares. Recife, 2014. Arquivo. m4a (50 min.). A entrevista na íntegra encontra-se no apêndice C da dissertação de mestrado intitulada “A Arte que a todos seduz: diálogos entre o Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio (TAVARES, 2014, p. 149-162

<sup>10</sup> VIDAL, Fabiana. Entrevista 2 [Dezembro. 2014]. Entrevistador : Luciana dos Santos Tavares. Recife, 2014. 1 arquivo. m4a (50 min.). A entrevista na íntegra encontra-se no apêndice C da dissertação de mestrado intitulada “A Arte que a todos seduz: diálogos entre o Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio (TAVARES, 2014, p. 149-162).

seria uma forma de melhorar a maneira com que o ENEM vem trabalhando no campo do conhecimento em Arte?

Mesmo que a aprovação dos alunos não seja um dos objetivos principais da escola, como é o caso do CAp (segundo os seus professores), vemos que os estudantes se preocupam com essa aprovação, buscando, inclusive, apoio em disciplinas isoladas cursadas fora da escola. Diante disso, por que não considerar a importância da Arte no ENEM?

Perguntando aos professores se a existência de questões de Arte no ENEM traz contribuições para o seu ensino, a professora do CAp considera que o exame contribuirá para que esse ensino se aproxime cada vez mais de um debate contemporâneo. Isso porque o ENEM traz questões que tratam de intertextualidade, leitura de imagens e conhecimentos históricos, requerendo do estudante leituras críticas, direcionando o ensino de Arte para uma perspectiva de um pensamento mais complexo acerca da Arte.

Considero que deixa pistas para dizer 'o ensino da arte não pode ser mais como infelizmente ainda é em muitas escolas: técnicas, reprodução de cópias ou ênfase na livre expressão, como ainda é em muitas escolas, inclusive nos anos finais e no próprio Ensino Médio'. Porque um aluno que vivenciou, nos seus anos de educação básica, um ensino da Arte no qual a ênfase é técnica, a ênfase é a livre expressão, que a ênfase é fazer cópia de imagens, mesmo que sejam de obras de arte, ele não vai responder, por exemplo, uma questão como a do ENEM desse ano, na qual caiu uma charge inspirada na Guernica, de Pablo Picasso, se ele não tiver tido leituras críticas sobre a Guernica para entender como a charge se apropria disso. Então, eu acho que o ENEM leva à seguinte reflexão: o ensino da arte não pode mais estar ancorado em pressupostos que o debate contemporâneo tenta ultrapassar. Então, quando eu vejo a prova do ENEM com questões desse tipo, que pede esse tipo de leitura de imagens, que fala de intertextualidade, eu penso que o ensino da Arte não pode mais ser técnica, não pode ser livre expressão, não pode ser enfeite, porque ele não vai dar conta disso (Informação verbal)<sup>11</sup>.

O professor do Colégio Equipe afirma que estas questões ainda não fazem com que os estudantes reflitam sobre a relação da Arte e o cotidiano deles e trazem, ainda, questões "alegóricas", que tem a ver com a qualidade do ensino e com essa visão da Arte "ser o caminho de desestressar" e ver "a beleza e a sensibilização do mundo".

[...]Ainda não. O fato de estar lá está muito mais associado ao fato de Arte está inserida nos Códigos e Linguagens e, portanto, precisa criar uma pergunta para isso nas provas de ENEM, mas ainda não acho que as questões que estão no vestibular do ENEM faz os estudantes refletirem a relação de arte com o cotidiano deles, são questões que parecem muito mais alegóricas, como acontece em muitas escolas. Isso tem a ver também com a questão da qualidade do ensino e com essa coisa de Arte ser o caminho de "desestressar" a beleza e a sensibilização do mundo (Informação verbal)<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> VIDAL, Fabiana. Entrevista 2 [Dezembro. 2014]. Entrevistador : Luciana dos Santos Tavares. Recife,2014. 1 arquivo. m4a (50 min.). A entrevista na íntegra encontra-se no apêndice C da dissertação de mestrado intitulada "A Arte que a todos seduz: diálogos entre o Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio (TAVARES, 2014, p. 149-162).

<sup>12</sup> VIDAL, Fabiana. Entrevista 2 [Dezembro. 2014]. Entrevistador : Luciana dos Santos Tavares. Recife,2014. 1 arquivo. m4a (50 min.). A entrevista na íntegra encontra-se no apêndice C da dissertação de mestrado intitulada "A Arte que a todos seduz: diálogos entre o Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio (TAVARES, 2014, p. 149-162).

Na visão dos dois professores, o ensino de Arte precisa se encaminhar para outros universos que não sejam o da livre expressão, da ênfase técnica, da reprodução de imagens, do “desestresse” ou da sensibilização das pessoas e do mundo, como já foi pensado em tempos passados. Ambos tratam da Arte como conhecimento, ficando claro em seus discursos que o ENEM deverá trilhar este caminho junto à Arte. No entanto, eles deixam claro que a preparação do estudante para uma prova como o ENEM será fruto de um trabalho construído a partir da habilidade que o estudante adquirirá para estabelecer conexões do conhecimento em Arte com as questões do mundo, e não somente direcionando os conteúdos da aula para aquilo que pensam ser abordado no ENEM.

## Referências

FERRAZ, M. H., & FUSARI, M. F. (1993). *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez.

GARCIA, Wander. *Como se dar bem no novo ENEM* /Wander Garcia. 5.ed. Vol. Coleção Como se dar bem. Indaiatuba, São Paulo: Editora Foco Jurídico, 2014.

NÓVOA, Antonio. “Para uma análise das instituições escolares.” In: *As organizações escolares em análise*, por Antonio (org.) NÓVOA. Rio de Janeiro: Dom Quixote, 1995.

RICHTER, I. (2003). *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado das Letras.

TAVARES, A *Arte que a todos seduz: diálogos entre o Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio*. 2014. 207 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife -PE.

## MEIOS ELETRÔNICOS

APLICAÇÃO, Colégio. “Projeto Político Pedagógico Institucional.” *Site do Colégio de Aplicação da UFPE*. 2012.

<[http://www.ufpe.br/cap/index.php?option=com\\_content&view=article&id=195&Itemid=174](http://www.ufpe.br/cap/index.php?option=com_content&view=article&id=195&Itemid=174)> (acesso em 20 de janeiro de 2014).

BRASIL. “IBGE - comitê de Estatísticas Sociais.” *Site do IBGE*. 2008. <http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/exame-nacional-do-ensino-me> (acesso em 12 de 11 de 2014).

—. “Parametros Curriculares Nacionais - Ensino Médio.” *portal.mec.gov.br*. 2000. [http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf) (acesso em 15 de 10 de 2013).

—. “Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).” *Portal MEC/SEF*. 1997. [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf) (acesso em 15 de janeiro de 2014).

EQUIPE, Colégio. “Proposta Educacional.” *Site do Colégio Equipe*. <http://www.equipe-recife.com.br> (acesso em 26 de outubro de 2014).

## Luciana dos Santos Tavares

---

Mestre em Artes Visuais na Universidade Federal de Pernambuco na linha de pesquisa do Ensino das Artes Visuais. Professora Coordenadora do curso de Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) Campus Olinda.  
<http://lattes.cnpq.br/7282555558301402>



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Ensinar e Aprender Artes Visuais na Educação Formal e não Formal

## ARTE/EDUCAÇÃO BASEADA EM COMUNIDADE: A EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE ARTE PARA MULHERES DA COMUNIDADE DO COQUE/RECIFE/PE

Emília Patrícia de Freitas – doutoranda do PPGE/UFPE e NEIMFA, PE, BRASIL

### RESUMO:

Este artigo tem como objetivo compreender quais as especificidades do ensino de Arte quando direcionado ao público adulto. Um conjunto de experiências com tal ênfase foi realizada pela Casa da Criatividade, um dos núcleos de ação do Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), instituição não formal inserida, há quase três décadas, na Comunidade do Coque no Recife/PE. Quais as especificidades do ensino de Arte direcionado ao público adulto? Para chegar a tal compreensão, além de uma descrição das oficinas de arte realizadas pelos arte/educadores da Instituição, evidenciou-se o papel das instituições não formais à reconstrução identitária dos indivíduos (CARVALHO, 2005 e 2008; MACEDO, 2008; NORONHA, 2008). Verificou-se que os princípios da arte/educação baseada em comunidade e da estética do cotidiano (BASTOS, 2005; DANIEL, 2005; RICHER, 2003) aproximam as relações entre a arte e a vida, funcionando como um elemento de resistência das comunidades às invasões externas, bem como de valorização da cultura local. As experiências arte/educativas com adultos/mulheres da Comunidade do Coque, deste modo, mais que ensinar um determinado conteúdo da Arte e da vida/obras de artistas locais, regionais, nacionais e/ou internacionais, direcionou seu olhar à história de vida de cada indivíduo, relacionando-o com seu lugar no mundo. Sendo o diálogo (FREIRE, 2005) e o respeito/valorização das diferenças e do diferente o princípio ideológico, formativo e metodológico, as ações arte/educativas da Casa da Criatividade/NEIMFA resultaram num aprendizado conjunto sobre os desafios de ser, estar e viver.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte; Arte/educação Baseada em Comunidade; Educação de Jovens e Adultos.

## L'ART / L'ÉDUCATION AU SEIN DE LA COMMUNAUTÉ: L'EXPÉRIENCE D'ENSEIGNER L'ART AUX FEMMES DE LA COMMUNAUTÉ DU COQUE/RECIFE/PERNAMBUCO

### RESUMÉ:

Cet article vise à comprendre et présenter quelles sont les spécificités de l'enseignement de l'art lorsqu'il est destiné à un public adulte. Un ensemble d'expériences avec un tel accent a été organisé par la Maison de la Créativité, l'un des noyaux d'action du Centre d'Éducation de l'Ordre des Frères Mineurs de François d'Assise (NEIMFA), institution non-formelle opérant, depuis près de trois décennies, dans la Communauté du Coque à Recife/Pernambuco. Quelles sont les spécificités de l'enseignement de l'art destiné à un public adulte? Pour le comprendre, d'une part il faut assimiler la description des ateliers d'art détenus par les éducateurs de l'institution, ainsi que souligner le rôle des institutions non formelles dans la reconstruction identitaire des individus (Carvalho, 2005 et 2008; Macedo, 2008; Noronha, 2008). Il a été vérifié que les principes de l'art et de l'éducation dans les communautés et l'esthétique de la vie quotidienne (Bastos, 2005, Daniel, 2005; RICHER, 2003) rapprochent les relations entre l'art et la vie, fonctionnant comme un élément de résistance des communautés aux intrusions externes, ainsi qu'à la valorisation de la culture locale. Les expériences d'art et d'éducation avec les adultes et femmes de la Communauté du Coque ont ainsi enseigné un contenu particulier de l'art et de la vie, du travail des artistes locaux, régionaux, nationaux et / ou internationaux, mais aussi dirigé son regard vers l'histoire de la vie de chaque individu, le reliant avec sa place dans le monde. Où le dialogue (Freire, 2005) et le respect des différences et le principe idéologique, de formation et méthodologique, les activités d'art et/ou éducatives de la Maison de la Créativité/NEIMFA ont abouti à un apprentissage commun sur les défis de l'être et du savoir-vivre.

**Mots-clés:** l'enseignement de l'art; l'art / l'éducation dans les communautés; l'éducation des jeunes et des adultes.

### Considerações iniciais

O presente artigo tem como objetivo compreender quais as especificidades do ensino de Arte quando direcionado ao público adulto. Para isso, investigamos um conjunto de experiências de ensino de Arte com mulheres, realizadas pela Casa da Criatividade, um dos núcleos de ação do Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), instituição não formal que há quase 30 (trinta) anos atua na Comunidade do Coque, bairro da periferia urbana da Cidade do Recife/Pernambuco.

Ao longo de sua existência o NEIMFA vem realizando uma série de ações que promovem a saúde, a educação e a melhora da qualidade de vida dos moradores da Comunidade através de ações sócio-educativas, mediante a promoção de processos educativos para a responsabilidade universal e a cultura de paz. Há as ações formativas,

mediante estratégias de desenvolvimento pessoal e coletivo, cujo alvo central é a redução dos índices de violência entre as crianças, os adolescentes, jovens e adultos.

Outro importante eixo são as ações em rede, mediante ações de articulação e desenvolvimento de programas conjuntos, cujo alvo é o aprimoramento organizacional e a inserção de outras organizações locais em um processo de mobilização mais amplo que possibilitem problematizar as representações midiáticas sobre o Coque. Ações de cuidado por meio da consolidação das atividades de gênero e saúde que, por um lado, procura oferecer dispositivos para a formação de agentes multiplicadores nas temáticas de gênero e saúde e, por outro lado, desenvolvem ações concretas de cuidado integral a saúde também são materializadas dentro da instituição.

A Casa da Criatividade é responsável pelas ações artísticas e culturais, por meio de propostas de desenvolvimento cultural e produção de bens simbólicos, nas áreas de música, dança, artes visuais, teatro e literatura. Valorizando e mobilizando as manifestações artísticas e culturais das crianças, jovens e adultos da comunidade.

Nos últimos 05 (cinco) anos, os arte/educadores da Casa da Criatividade mobilizaram além das ações com crianças (FREITAS; ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2010) e com jovens (FREITAS; SILVA, 2010) uma sequência de experiências formativas com adultos, mais especificamente, com mulheres da Comunidade do Coque (FREITAS; CARVALHO; ALBUQUERQUE; SILVA, 2012), (FREITAS; SILVA; SILVA, 2013) e (FREITAS; SILVA; SILVA, 2014). A questão é: Quais as especificidades do ensino de Arte direcionado às mulheres adultas? E se as mesmas forem moradoras de uma comunidade de periferia urbana, existe alguma relevância e/ou especificidade a esse ensino? Antes de refletir sobre tais questões, vamos fazer uma breve descrição das ações formativas direcionadas ao público adulto mobilizado pela Casa da Criatividade à Comunidade do Coque.

### **1. O ensino de Arte para mulheres: breve descrição das atividades formativas**

Para melhor compreensão deste estudo, faremos uma breve descrição das experiências formativas direcionadas às mulheres da Comunidade do Coque materializadas nos últimos anos, bem como a contribuição de tais propostas formativas à valorização do si, da relação eu-outro, e da relação eu-comunidade.



Em 2011, ano em que o NEIMFA completaria 25 (vinte e cinco) anos de existência foi solicitado ao grupo de arte/educadores da Casa da Criatividade que construíssem um estandarte com a imagem do mentor espiritual da Instituição – Francisco de Assis – para ornar o andor comemorativo. No intuito de não apenas construir um estandarte, mas dar sentido à experiência, as arte/educadoras 04 (quatro) arte/educadoras – isto porque todas as ações desenvolvidas pela casa da Criatividade materializam-se sempre a partir do pensar e do agir em grupo - planejaram esta primeira oficina direcionada para adultos da Comunidade.

Foram 15 (quinze) inscrições, todas mulheres, característica que iria acompanhar as experiências formativas em Arte com adultos da Comunidade do Coque a partir de então. Tendo como suporte os estudos de Barbosa (2005a; 2005b; 2005c; 2008) a oficina teve por objetivo compreender a história, a tradição e o processo de fabricação do estandarte que é um importante símbolo de nossa cultura e, extremamente, presente no cotidiano local.

A referida experiência arte/educativa aconteceu no período entre maio a setembro de 2011, somando 32 horas/aulas e resultou na produção de três estandartes comemorativos que visitaram casas e ruas locais, fazendo parte das atividades artísticas e culturais que ocorrem na Comunidade, conforme relatado por Freitas, Carvalho, Albuquerque e Silva (2012).

No ano seguinte, em 2012, a partir da repercussão alcançada pela experiência anterior e pela expectativa das participantes que queriam continuar a realizar outras oficinas, um outro grupo de arte/educadoras montaram uma tríade de propostas formativas com ênfase na (re) construção identitária das mulheres da Comunidade do Coque. Afinal, estariam elas cientes do que é ser mulher? Mulher moradora de periferia? Negra? Do que é ser mãe? Esposa? Política?

A primeira oficina desta tríade, intitulada “Eu sou popular!” aconteceu entre os meses de maio a julho de 2012, totalizou 30 horas/aula, atendeu 16 (dezesesseis) mulheres e teve como objetivo geral a reflexão acerca de quem somos e qual nosso papel no mundo. Por analogia, as discussões eram intercaladas pela construção de blocos de anotação com papel artesanal, além das reflexões sobre as relações de poder e de consumo instituídas na nossa sociedade e das possibilidades de reversão dessas relações no contexto comunitário.

A segunda oficina, dentro da mesma lógica formativa, aconteceu entre os meses de setembro a dezembro de 2012 e foi intitulada de “Minha identidade é popular!”. Tal experiência materializou-se a partir do resgate da feminilidade, da maternidade, dos planos, das realizações e das incompletudes das mulheres/alunas.

A proposta metodológica teve como artista/obra eixo a artista mexicana Frida Kahlo. A problemática surgida a partir de tal encontro levou o grupo de mulheres a refletir sobre questões como: Qual Frida vive em nós? Como nos realizamos como profissional, como amante, como amiga, como política, como mulher? Que identidades nos habitam? Com qual dessas identidades convivemos harmoniosamente? Quais delas estão escondidas dentro de nós?

A oficina de artes visuais teve como objetivo geral o (re)conhecimento das múltiplas identidades que habitam dentro de nós, auxiliando-nos ao conhecimento mais amplo de nós mesmos, das várias nuances do ser humano, contribuindo ainda, para a aceitação do outro, das diferenças e reforçar as atitudes de respeito à diversidade. Esta oficina, conforme Freitas, Silva e Silva (2013), propôs e materializou o desafio de levar o grupo de participantes a questionar quem elas são? O que elas se tornaram? O que foi preciso deixar de ser? E, mais significativamente, quais as possibilidades de vir a ser?

Partindo da compreensão de que “a identidade não é uma essência (...). A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente” (SILVA, 2009, p. 96) por que nos conformar com papéis já incorporados? Quais outras identidades podem-se incorporar? Se “a identidade é construção, um efeito, um processo de produção, uma relação (...). A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconstante, inacabada” (idem, p. 96/97) por que temer a mudança? Por que (re) construir as possibilidades de ser e viver no mundo? Eis o desafio da experiência formativa naquele momento.

Os resultados da oficina “Minha identidade é popular!” gerou incontáveis repercussões tanto dentro do próprio NEIMFA como na Comunidade do Coque. As participantes passaram, verdadeiramente, a serem mais atuantes, mais comunicativas, mais críticas e, sobretudo, mais conscientes de seu papel como cidadãs do Coque, do Brasil e do mundo. Foi isso o suficiente?

Dispostas a seguir mais adiante, um quarteto de arte/educadoras planejaram uma ousada oficina: “Minha Atitude é Popular!”. Digo ousada pois convergiu arte, moda e política. Os artistas eixo desta proposta foram a Zuzu Angel e o Ronaldo Fraga.

Materializada entre os meses de abril a setembro de 2013, somou 46 horas/aula e resultou num grande desfile de atitudes e de moda dentro da Comunidade.

Conforme Freitas, Silva e Silva (2014) a oficina enfatizou que o ser humano é um sujeito atravessado por pluralidades, que está sempre em interação com outras pluralidades; afinal, ninguém se forma no vazio. Forma-se supõe trocas, interações, aprendizagens, crises e afins. Nesta proposta, as 16 (dezesesseis) mulheres participantes foram instigadas a pensar sobre a valorização da vida digna e a lutar pela qualidade de vida comunitária.

As participantes experimentaram, compraram, costuraram, refizeram e revelaram, no dia do desfile/apresentação do produto final e culminância da oficina, mais que uma peça de roupa e estilo autêntico de maquiagem; elas apresentaram ao público (e, sobretudo, a elas mesmas) a coragem e a capacidade de resistir e reconstruir os sentidos da sua própria existência.

Para Freitas, Silva e Silva (2014) a referida oficina materializou um ensino das artes visuais a partir de uma concepção não-excludente e dialógica (FREIRE, 2005), estabelecendo vínculos entre a arte e a estética das mulheres participantes com a arte e a estética do contexto sócio-cultural-econômico e político da Comunidade do Coque.

Chegou-se, neste ponto, ao final da tríade planejada antes idealizada. Todavia, uma nova dupla de arte/educadoras compreendeu que ainda não era o momento de parar. Diante desta motivação, planejaram e materializaram a oficina de artes visuais “Modelando a minha vida!”, que beneficiou mais 15 (quinze) mulheres da Comunidade do Coque.

A mesma aconteceu entre os meses de maio a agosto de 2014 e totalizou 30 horas/aula. Os artistas eixos, deste novo desafio foram: Francisco Brennand (importante nome das artes visuais do Brasil e do mundo), Christina Machado (artista plástica pernambucana) e Marliete Rodrigues (artista popular de Caruaru/PE). O que havia de comum entre artistas de tempos e contextos tão distintos? Todos eles moldaram suas vidas a partir do barro, ou seja, moldaram suas vidas pessoais, profissionais utilizando-se de uma matéria-prima extremamente simples e poderoso, presente em abundância seus respectivos entorno. A oficina objetivou que as participantes, de forma consciente e crítica, iniciassem o processo de (re)significação de suas próprias vidas, utilizando a mística da criação humana, tendo como matéria-prima o barro. A ação de moldar o barro

é uma atividade milenar, presente na arte popular brasileira, de herança indígena e que é capaz de aguçar a sensibilidade, a espontaneidade e a criatividade.

O resultado desta última experiência formativa? Mulheres que se perceberam capazes de moldar e criar situações em suas próprias vidas mais dinâmicas, mais prazerosas, com mais liberdade e criticidade e cientes de que, todo criador, é responsável pela sua criação, ou seja, o indivíduo é responsável pelas ações e relações que estabelece consigo próprio, com o outro e com o mundo.

A partir destas breves descrições é possível perguntar: O que houve de comum, de fio condutor, nas ações arte/educativas acima expostas? Há alguma especificidade do ensino de Arte materializado em instituições não formais? Quais seriam tais especificidades? Tais questões serão alvo de nossa reflexão no tópico seguinte.

## **2. O ensino de Arte na educação não formal: algumas características**

A educação vem sendo anunciada como uma das áreas mais importantes para enfrentar os desafios da exclusão social que ocorre por todo o nosso país e por todo o mundo. A educação existe/existiu em contextos e sob formas as mais diversas. Deste modo, pode-se afirmar que não existe um modelo único de educação e que a escola não é o único lugar onde ela se materializa (BRANDÃO, 2007).

Esse autor entende que os saberes de uma comunidade, os saberes próprios dos homens, mulheres, sacerdotes, artesãos etc., envolvem situações pedagógicas interpessoais, familiares e/ou comunitárias, espaços onde ainda sequer tenham surgido a escola (como atualmente conhecemos), seus profissionais específicos (entre eles o professor) e suas metodologias. “O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia - a teoria da educação” (BRANDÃO, 2007, p.26), momento em que aparecem a escola, o aluno e o professor.

É neste lugar (escola) e na relação entre estes sujeitos (aluno e professor) que materializam-se as leis e os saberes a serem mobilizados pelo docente e adquiridos pelos discentes, com seu fim mais específico: formar cidadãos. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo, há uma série de resoluções e pareceres legais que legitimam e oportunizam ao jovem e aos adultos que não obtiveram a formação escolar em seu tempo, voltar à escola para adquiri-la.

Da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208, assegura a educação de jovens e adultos como direito, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) que dispõe sobre a EJA no Título V, Capítulo II, como modalidade da Educação Básica, superando sua dimensão de ensino supletivo e regulamentando sua oferta de continuidade de estudos àqueles que não a obtiveram nos ensinos fundamental e/ou médio em idade própria e, mais recentemente, chegando às Diretrizes Curriculares Nacionais de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) que pauta a EJA nos princípios da equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação, na contextualização e na proposição de modelos pedagógicos próprios a esse alunado. Mas e na educação não formal? Existem características e/ou resoluções específicas destinadas a tal público juvenil e adulto? Antes de refletir sobre tal questão vamos apresentar alguns conceitos desse âmbito de ensino.

No que se refere ao âmbito do não formal esse termo passou a ser popularizado a partir do final da década de 60 do século passado, com a publicação da obra de P. H. Coombs, *The World Educational Crisis*, em 1968. Com o intuito de refinar e melhor delimitar esse novo campo educativo, Coombs e seus colaboradores propuseram a distinção entre três tipos de educação: a formal, a não formal e a informal.

A educação formal compreenderia o „sistema educacional“ altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade. A educação não formal toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis e a educação informal, um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio (COOMBS, 1975, p.25 apud TRILLA, 2008, p.32-33).

Gohn (2006, 2008) revela que, até os anos 1980, a educação não formal era um campo que não tinha grande relevância no contexto brasileiro, tanto entre as políticas públicas quanto entre os profissionais da educação. Segundo autora, a educação formal é aquela que acontece nas escolas, sejam elas de natureza governamental ou privada. São essas instituições que estão devidamente regulamentadas, certificadas e organizadas, segundo as diretrizes nacionais, estaduais e/ou municipais de ensino. O ensino formal

tem como uma de suas principais metas o ensino e a aprendizagem dos conteúdos historicamente construídos, sistematizados e normatizados.

E o que caracteriza a educação não formal? Para Gohn (2008) a educação não formal ocorre em ambientes e situações de interações coletivamente construídos. Segundo as diretrizes de determinados grupos e/ou propostas, não é organizada por séries/classes/conteúdos; atua sobre os aspectos subjetivos do grupo, a partir das necessidades e questionamentos que inquietam e/ou despertam interesse; desenvolve laços de pertencimento, que podem colaborar para o desenvolvimento da autoestima, do empoderamento; e fundamenta-se em critérios de solidariedade e identificação por interesses comuns, buscando efetivar processos de construção da cidadania coletiva.

Em hipótese alguma, adverte Gohn (2006), compete à educação não formal substituir ou competir com a educação formal. Ela deve articular-se a ela, complementando-a, ampliando-a. Educação formal e não formal devem, pois, visar a uma educação integral, digna e justa, voltada ao pleno exercício da cidadania. Essa divisão entre a educação formal e não formal não é fixa, ao contrário, é fluida e os campos e formas de ação podem/devem interagir. No cotidiano, o sujeito circula nessas dimensões, deixando nelas marcas de si e levando delas experiências as mais diversas.

Diante disso, ressaltamos a relevância das ações arte/educativas realizadas pelas instituições não formais que se multiplicam por todo o país (CASTRO, 2001) e do papel delas à reconstrução identitária dos beneficiários de tais ações (CARVALHO, 2005 e 2008; MACEDO, 2008; e NORONHA, 2008). Mais especificamente sobre o ensino de Arte que as mesmas realizam vale salientar que Barbosa (2005a), em pesquisa, apontou que o ensino de arte de melhor qualidade não está nas escolas. Isso porque, “no Brasil, todas as ONGs, que têm obtido sucesso na ação dos excluídos, esquecidos ou desprivilegiados da sociedade, estão trabalhando com arte e até vêm ensinando às escolas formais a lição da Arte como caminho para recuperar o que há de humano no ser humano” (BARBOSA, 2005a, p.291).

Mais adiante, em 2008, essa pesquisadora reafirma o fato de que são as ONGs e demais organizações civis brasileiras que estão realizando e obtendo sucesso em seus projetos de ensino de arte. Segundo ela, “as ONGs comunitárias estão mostrando a importância da arte, mostram que é possível a construção social através da arte” (BARBOSA, 2008, p. 6). A partir disso, questionamos: O que faz com que o ensino de

Arte na educação não formal alcance êxito em suas propostas formativas? O que diferencia tal ensino daquele materializado no âmbito escolar?

Tais questionamentos nos levaram à compreensão de que o ensino de arte em contextos comunitários vem, mais enfaticamente, olhando para seu próprio lugar, ou seja, vem valorizando a arte e a cultura produzida localmente. A partir deste ponto resta-nos, como desafio, compreender quais são os limites e as possibilidades da arte/educação baseada em comunidade, reflexão sobre a qual nos debruçaremos no tópico seguinte.

### **3. O ensino de Arte para mulheres e a arte/educação baseada em Comunidade**

A ideia de arte/educação baseada em comunidade pode ser considerada recente e tem recebido, nos últimos anos, crescente atenção dos pesquisadores e arte/educadores do Brasil e do mundo. Comum nos Estados Unidos a terminologia arte/educação baseada em comunidade busca incorporar os saberes e recursos locais as aulas de arte, envolvendo uma íntima parceria entre arte/educadores, comunidade e artistas.

Para Bastos (2005) a compreensão de arte/educação baseada em comunidade busca “valorizar a ligações intrínsecas entre a arte e a vida cotidiana” (p. 228) ultrapassando as concepções de arte maior e menor, erudito e popular, boa e má arte. Isto porque esses e outros rótulos em nada nos ajudaram a efetivar um ensino de arte inter e multicultural, contextos de onde emanam as produções artísticas e estéticas do tempo presente. Desconstruindo tensões e erguendo pontes, a arte/educação baseada em comunidade

contribui com uma concepção de arte que combina várias categorias do fazer artístico, inclusive, por exemplo, tradições regionais, artesanato local, arte tradicionalmente produzida por mulheres, arte popular, média, etc. Todas essas formas são valorizadas igualmente enquanto parte integral da cultura da comunidade (BASTOS, 2005, p. 229).

A arte/educação baseada em comunidade vai na “contramão” da história da arte e seu ensino, promovendo a inclusão social e a valorização do seu lugar, da comunidade onde se está inserido. Assim, os indivíduos passam a examinar “as dinâmicas econômicas, políticas e educacionais presentes na sua cultura” (BASTOS, 2005, p. 229).

Não se trata de “jogar fora” as produções artísticas e estéticas consagradas, mas de não restringir o ensino a elas, ou seja, incorporar outras manifestações/tradições oriundas da arte popular, do folclore, dos ritos religiosos, dos fazeres e saberes do cotidiano e afins.

Nesta mesma direção o estudo de Cruz, Freitas e Silva (2011) se dispôs a olhar para as manifestações artísticas e culturais da Comunidade da Bomba do Hemetério, zona norte da Cidade do Recife/PE, na tentativa de apreender os sentidos de tais manifestações, destacando que a arte/educação baseada em comunidade

deve funcionar como um instrumento ampliando os horizontes da população local, possibilitando que os mesmos não se limitem a sua realidade social. Esta arte produzida em comunidade deve proporcionar a inclusão, onde, não só funcionará como uma forma de mediar ao convívio e padrões sociais, mas também como promotora do conhecimento de outras culturas e manifestações artísticas (CRUZ, FREITAS e SILVA, ano, p.5-6).

Nota-se, portanto, que a arte/educação baseada em comunidade deu sentido à experiência arte/educativa ao olhar para os contextos de onde emanam e vivem os indivíduos e que, os costumes, os conhecimentos e os modos de ser e agir passam a ser olhados, refletidos e, por consequência, valorizados.

A estética da vida cotidiana foi o eixo central da entrevista de Suzi Gablik (2008) à Barbara Kirshenblatt-Gimblett que é professora da Universidade de Nova Iorque onde ministra um curso sobre “A Estética da Vida Cotidiana”, proposta que leva as pessoas a olharem, com seus próprios olhos, para o lugar onde vivem, uma estética que pulsa em pequenas hortas com intuito de sobrevivência, a organização do interior das casas, a comida, a vestimenta enfim, sobre as formas de ser e estar. Nas palavras de Kirshenblatt-Gimblett “não é trazer a arte de volta ao mundo cotidiano, pois acreditamos que ela jamais o tenha abandonado” (GABLIK, 2008, p. 633) e continua afirmando que “são as artes da vida às quais pretendo dar forma significativa” (idem, p. 633).

Também a professora Vesta Daniel tem se debruçado sobre tais questões, sua premissa é a de que a arte/educação baseada em comunidade pode funcionar como um elemento de resistência das comunidades às invasões externas, bem como de valorização da cultura local. Segundo Daniel (2005), uma comunidade pode ser entendida como um grupo de indivíduos que estão unidos por um lugar, por circunstâncias, interesses comuns e/ou ligações espirituais. Caberia, portanto, a tais participantes buscar



(re)afirmar seus ideais, manifestações artísticas, estéticas e/ou culturais, como também, da inserção e mudanças políticas.

Richter (2003) logo nas primeiras considerações de sua obra, questiona o leitor: “É possível trazer para o ensino da arte a estética do cotidiano vivenciada pelas(os) alunas(os)?” (p. 15). Antes de dialogar com tal indagação, é importante compreender o que se denomina por estética do cotidiano. Segundo a própria autora,

a estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação (RICHTER, 2003, p. 20-21).

As implicações da interculturalidade, ou seja, das inter-relações de reciprocidade entre culturas, segundo a autora, favorecem um ensino/aprendizagem em Arte mais crítico e significativo, conduzindo os indivíduos que nessa relação se envolvem sentidos e significados sobre o próprio lugar, como também, sobre o lugar do outro/ dos outros.

Diante do exposto, compreendemos que os princípios da arte/educação baseada em comunidade e da estética do cotidiano contribuem, direta e enfaticamente, às experiências formativas em Arte ao público adulto por considerar suas histórias e experiências de vida. Também são eficazes aos que atuam em instituições e/ou contextos não formais de ensino, pois evidenciam a realidade local, propondo a valorização e a melhora da qualidade de vida de tais indivíduos e de suas comunidades.

### **Considerações finais**

As ações arte/educativas mobilizadas pelos arte/educadores da Casa da Criatividade, uma das ações formativas do NEIMFA, localizado na Comunidade do Coque, em Recife/PE mobilizaram, um conjunto de experiências formativas direcionadas à adultos desta comunidade tendo como eixo os princípios da arte/educação baseada em comunidade por compreender que tal eixo mais que ensinar um determinado conteúdo da Arte e dos artistas, volta-se à história de vida de cada indivíduo, relacionado-o com seu lugar no mundo.

Mesmo sofrendo limites estruturais e materiais no decorrer da realização de tais oficinas artísticas nota-se que tais experiências mobilizaram o saber das mulheres,

refletindo-os e multiplicando-os à comunidade onde estão inseridas. Não há como fazer disso um modelo, isto porque em contextos não formais de ensino, como vimos anteriormente, não existem leis e resoluções, Há sim, o interesse no resgate do ser crítico, participativo, preocupado e atuante no lugar onde se vive, bem como a busca contínua por uma vida íntegra e, sobretudo, feliz.

As experiências arte/educativas aqui relatadas demonstraram que é real a possibilidade de articular o fazer, o apreciar e o contextualizar arte, oportunizando às mulheres que participaram de uma (ou mais) oficinas o prazer de viver uma experiência artística/estética e, sobretudo, a consciência de sua cidadania.

Assim, compreendemos que tanto as participantes das oficinas de Arte como as arte/educadoras que planejaram e mobilizaram tais experiências tendo o diálogo como princípio de suas práticas formativas e o respeito/valorização das diferenças e do diferente como desafio, o que resultou num aprendizado conjunto sobre os desafios de ser, estar e viver na Comunidade do Coque, na Cidade do Recife, no Brasil e no mundo!

## Referências

Barbosa. Pesquisa em Arte/Educação: recorte sociopolítico. In: **Educação e Realidade: Dossiê Arte e Educação – Arte, Criação e Aprendizagem**. Porto Alegre, V.30, n.2, p.291 – 301, jul./dez. 2005(a).

\_\_\_\_\_. **A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005 (b).

\_\_\_\_\_. Uma introdução à arte/educação contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005 (c). p. 11-22.

\_\_\_\_\_. Formando um Olhar para a Arte. In: **Continente Multicultural**. Recife, Ano VIII, n. 89, p. 4- 7, maio, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Col. Primeiros Passos; 20).

BASTOS, Flávia Maria Cunha. O Perturbamento do Familiar: uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). In: **Arte/Educação Contemporânea – consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 227-244.

CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de artes em ONGs: tecendo a reconstrução pessoal e social.** 2005. 143f. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Artes em ONGs.** São Paulo: Cortez, 2008.

CASTRO, M.G. et AL. **Cultivando vidas desarmando violência.** Brasília: UNESCO; Brasil Telecom; Fundação Kellog; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.

CRUZ, Cristiane Costa; FREITAS, Fernanda Alves de; SILVA, Everson Melquíades Araújo. **Arte/educação baseada em comunidade: um estudo sobre os processos educativos de mediação dos conhecimentos artísticos na comunidade da Bomba do Hemetério.** 2011. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação). Pedagogia, UFPE, Recife, 2011.

DANIEL, Vesta; STUHR, Patrícia; BALLENGEE-MORRIS, Christine. **Questões da Diversidade na Educação e Cultura Visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo.** In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/educação Contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 264-276.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Emília Patrícia de; ALBUQUERQUE, Fernanda Maria da Silva; OLIVEIRA, Andréa Santana da Silva. **Brincando com Portinari: uma experiência de ensino de arte numa organização não-formal – limites e possibilidades.** In: Congresso Nacional da Federação dos Arte/educadores do Brasil (CONFAEB). **Indivíduos Coletivos - Comunidades Redes.** 20, 2010, Goiânia. **Anais.** Goiânia: FAEB/UFG e FAV, 2010. CD-ROM.

FREITAS; Emília Patrícia de; SILVA, Flaviana Ferreira da. **Gentileza gera Gentileza: os desafios e as possibilidades do ensino de arte numa comunidade da periferia urbana da cidade do Recife.** In: Congresso Nacional da Federação dos Arte/educadores do Brasil (CONFAEB). **Indivíduos Coletivos - Comunidades Redes.** 20, 2010, Goiânia. **Anais.** Goiânia: FAEB/UFG e FAV, 2010. CD-ROM.

FREITAS; Emília Patrícia de. et al. **Arte/educação Baseada em Comunidade: da concepção de estandartes à (re) construção identitária - a experiência de ensino de arte de uma organização não formal.** In: Congresso Nacional da Federação dos Arte/educadores do Brasil (CONFAEB) **Arte/Educação: Corpos em Trânsito.** 22, 2012, São Paulo. **Anais.** São Paulo: Instituto das Artes e Universidade Estadual Paulista, 2012. CD-ROM.

FREITAS; Emília Patrícia de; SILVA, Flaviana Ferreira da; SILVA, Andréa Santana da Silva. **O desafio da (re)construção identitária - a experiência de ensino de arte de uma organização não formal com mulheres da comunidade do Coque.** In: Congresso Nacional da Federação dos Arte/educadores do Brasil (CONFAEB). **Arte/Educação no Pós-Mundo.** 23, 2013, Porto de Galinhas/PE. **Anais.** Porto de Galinhas/PE: FAEB e UFPE, 2013. CD-ROM.

FREITAS, Emília Patrícia de; SILVA, Flaviana Ferreira da; SILVA, Patrícia Pereira da. Minha Atitude é Popular! O encontro entre artes visuais e moda numa instituição não formal da cidade do Recife. In: Congresso Nacional da Federação dos Arte/educadores do Brasil (CONFAEB). Arte/Educação Contemporânea: metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender. 24, 2014, Ponta Grossa/PR. Anais. Ponta Grossa/PR: FAEB – Universidades Estadual de Ponta Grossa e CLEA, 2014. CD-ROM.

GABLIK, Suzi. A Estética da Vida Cotidiana. In: BARBOSA, Ana Mae; GUINSBURG, J. (org.). **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 629-640.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2006. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid). Acesso em: 16 set. 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 71).

NORONHA, Isabelle de L. Alencar. **As Práticas Educativas da Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Cariri**: cotidiano, saberes e fazeres. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2008.

MACEDO, Juliana Gouthier. **Inventário e Partilha**. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. A Produção Social da identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 73-102.

TRILLA, Jaume. A Educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação Formal e Não-Formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58. (Coleção pontos e contrapontos).

### **Emília Patrícia de Freitas**

É doutoranda do PPGE/UFPE e mestre em Educação pela UFPE (2011). Formada em Educação Artística/Habilitação em Artes Plásticas pela UFPE (2001) e Especialista em Ensino da História da Arte e das Religiões pela UFRPE (2003). Atua como professora do Ensino Fundamental de Jaboatão dos Guararapes/PE. Atua, desde 1986, como voluntária nas ações artísticas e culturais do NEIMFA/PE. <http://lattes.cnpq.br/7205054630176279>.



GT Artes visuais. Eixo temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não formal.

## **A APRENDIZAGEM DA GRAVURA EM AMBIENTES INFORMAIS NO CEARÁ, DESTACANDO-SE PECULIARIDADES NOS PROCESSOS DE ENSINO NA REGIÃO DO CARIRI E EM FORTALEZA**

Francisco Sebastião de Paula – (IFCE, Ceará, Brasil)

### **RESUMO:**

Este artigo apresenta um panorama dos processos de ensino da gravura em ambientes informais no Ceará, a partir da década de 1960, ressaltando atividades realizadas na cidade de Fortaleza e no Cariri; a ênfase nas duas regiões é por possuírem as maiores e mais significativas produções no campo das artes gráficas cearenses. Destaca-se ainda, um breve histórico da trajetória do ensino formal de arte no mencionado Estado. A investigação foi desenvolvida por intermédio de uma pesquisa sobre o ensino informal de arte, partindo de um levantamento bibliográfico, usando como principais fontes: monografias teses, livros e entrevistas de artistas e professores de arte, realizadas em 2003, 2011, 2013 e 2015. Finalizando, demonstra-se a importância do ensino informal de arte, principalmente quando é realizado em contextos carentes do ensino formal.

**Palavras chave:** Educação formal; Educação informal; Gravura.

## **THE ENGRAVING LEARNING IN INFORMAL SETTINGS IN CEARÁ, HIGHLIGHTING PECULIARITIES IN TEACHING PROCESSES THE CARIRI AND FORTALEZA**

### **ABSTRACT:**

*This article provides an overview of engraving teaching processes in informal settings in the state of Ceará, Brazil, from the 1960s, emphasizing activities in the city of Fortaleza and in the Cariri region, which have the largest and most significant productions in the field of graphic arts in Ceará. It also brings a brief history of the trajectory of formal art teaching in this State. The research was developed through a research on the informal teaching art, based on a literature review, using as main sources: monographs theses, books and interviews with artists and art teachers, held in 2003, 2011, 2013 and 2015. Finally, it demonstrates the importance of the informal art teaching, especially when it is performed in disadvantaged contexts of formal education.*

**Key words:** *Formal education; Informal education; Engraving.*

## **Introdução**

O presente artigo tem como principal objetivo, apresentar um panorama dos processos de ensino da gravura em ambientes informais no Ceará, a partir da década de 1960, ressaltando as atividades realizadas na cidade de Fortaleza e no Cariri cearense. A justificativa pela ênfase nas duas regiões se dá, por terem elas, as maiores e mais significativas produções no campo das artes gráficas. Destaca-se ainda, por intermédio de um breve histórico, a trajetória do ensino formal de arte, o qual, de modo geral, consiste em educação com reconhecimento oficial, desenvolvida em escolas por intermédio de cursos com níveis, graus, programas, currículos e diplomas. Na visão de Libâneo (2005, p. 31) “a educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, que têm objetivos educativos, explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática”. Algumas destas características podem ser encontradas também, nas formas do sistema de ensino informal.

No ensino informal existe maior flexibilidade na forma de transmissão dos conhecimentos, eles podem ser partilhados, repassados, em meio a uma interação sociocultural, podendo ser intencional ou de forma natural. É possível, que a sua propagação ocorra também de forma estruturada, muito próxima dos modelos da educação formal, ou seja, podem ser elaborados em formato de programas, sendo ofertadas disciplinas, entretanto, não oferecem graus, diplomas oficiais e, na maioria das vezes, certificados. Neste modelo educacional pode ser incluído o estudo de várias especialidades técnicas, principalmente, as artísticas.

Os conceitos de ensino informal, aqui apresentados estão em consonância com as concepções de Libâneo (2002) e Von Simson; Park; Fernandes (2001) embora se encontrem similaridades com abordagens de outros autores.

Quanto aos aspectos metodológicos deste trabalho, trata-se aqui de uma pesquisa sobre o ensino informal de arte, destacando-se a área da gravura, tendo como recorte temporal o início da década de 1960 até a atualidade, abordando atividades de docência, desenvolvidas no município de Fortaleza e na região do Cariri, partindo de um levantamento bibliográfico, realizado principalmente em pesquisas desenvolvidas nesta área, usando como principais fontes: a monografia, “*O ensino da xilogravura em Fortaleza na década de 1990 e seus desdobramentos: a oficina de gravura e papel artesanal do MAUC/UFC*”, no Centro Federal de Educação, Tecnológica do Ceará (CEFET) em 2004 e a tese “*Uma trajetória da xilogravura no Ceará*” defendida em 2014, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ambas de Francisco Sebastião de Paula; os três livros: “*Madeira matriz: cultura e memória*” (1998); *Xilogravura: doze escritos na madeira* (2001) e *Memórias da xilogravura* (2010), todos, de autoria de Gilmar de Carvalho.

Do ensino de arte no Ceará, destacamos as concepções de Roberto Galvão por intermédio das publicações, “*Cinco mestres xilógrafos*” (2005) “*A escola invisível: artes plásticas em Fortaleza, 1928 – 1958*” (2008). Além dessas fontes foram usados trechos de entrevistas de artistas e professores de arte, realizadas em 2003, 2011, 2013 e 2015.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Em 2003 as entrevistas foram realizadas para produção da monografia: “*O ensino da xilogravura em Fortaleza na década de 1990 e seus desdobramentos: a oficina de gravura e papel artesanal do MAUC/UFC*”, no Centro Federal de Educação, Tecnológica do Ceará (CEFET) defendida em 2004. As de 2011 e 2013, para a realização

## Breve trajetória do ensino de arte em Fortaleza e na Região do Cariri, em ambientes formais e informais.

Os primeiros relatos sobre o ensino formal e informal de arte no Ceará são encontrados na publicação “Estrangeiros e o Ceará”, de autoria do Barão de Studart (1983) na qual, ele faz referência ao pintor alemão Johann Brindseil, ensinando desenho de forma particular, contudo o referido artista estendeu suas atividades de docência no mesmo segmento artístico, ministrando aulas no Liceu do Ceará,<sup>2</sup> de 1858 a 1869.

Ainda são citados por Studart (1983) como professores de arte que atuaram no final do século XIX em Fortaleza, dois cearenses, Luiz Félix de Sá,<sup>3</sup> desenhista e pintor; Antônio Rodrigues, desenhista e o alemão Pedro Christiano Jansen, que ensinava pintura e línguas. Ambos foram de extrema importância na formação artística de vários artistas no Ceará.

Outros registros sobre atividades docentes, na área do ensino de arte em Fortaleza são encontrados nas primeiras décadas do século XX, citadas por Lima (2008) afirmando que algumas professoras ministraram aulas de pintura por volta de 1930, no segmento da arte decorativa. Os resultados destes cursos foram apresentados em algumas exposições nas vitrinas de lojas, no centro da cidade, às vezes, com algum destaque em jornais da época; entretanto não se encontram registros de produções significativas dos alunos como artistas, a exceção foi Antonio Bandeira, um dos mais importantes pintores cearenses e brasileiros, que estudou com Dona Mundica. De acordo com depoimento deste artista, publicado em catálogo de uma exposição póstuma realizada no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM) em 1969, o conteúdo das aulas consistia basicamente em copiar estampas de origem suíça, como castelos, casas tirolesas no meio de pinheiros, pontes, lua, neve, cegonhas e lagos usando areia prateada; contudo teria sido a citada professora que lhe dera as primeiras noções de disciplina no fazer do desenho, da aquarela e da pintura a óleo.

De acordo com Lima (2008) as primeiras tentativas do ensino formal em uma escola de Arte no Ceará só ocorreram por volta dos meados do século XX; até a década de 1940, não havia escolas de desenho gráfico ou decorativo, de arquitetura ou de artes plásticas. A tentativa de mudar esta realidade iniciou-se com a criação do Centro Cultural de Belas Artes (CCBA) movimento, que influenciou na criação da Sociedade Cearense de Artes Plásticas (SCAP)<sup>4</sup> entidade que passou a organizar cursos livres de Desenho e de Pintura (além de outras atividades artísticas); os resultados dessas aulas, porém, somente foram apresentados em forma de exposição em 1952 (SALES, 2005). Estas ações contribuíram de forma direta na criação da Escola de Belas Artes da SCAP, em 1953, que teve pouca duração, não chegando sequer, a formar a primeira turma.

---

da tese “Uma trajetória da xilogravura no Ceará” defendida em 2014, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A de 2015, especialmente para este artigo.

<sup>2</sup> O Liceu do Ceará é o terceiro colégio mais antigo do Brasil, foi criado em 1845, no período imperial (século XIX), assim como alguns colégios contemporâneos de outras províncias, inspirado nos moldes do Colégio D. Pedro II, uma Instituição modelo de ensino criada em 1837, no Rio de Janeiro. No início foram ministradas aulas de filosofia racional e moral, retórica e poética, aritmética, geometria, trigonometria, geografia, história, latim, francês e inglês.

<sup>3</sup> De acordo com historiador Geraldo Nobre, Luiz Félix de Sá foi o primeiro artista a realizar uma exposição individual de quadros em Fortaleza.

<sup>4</sup> A Sociedade Cearense de Artes Plásticas (SCAP) criada em 1944, em Fortaleza, teve papel de destaque na afirmação da arte moderna no Ceará.

Não se têm registros da inclusão da gravura como disciplina na matriz curricular da Escola de Belas Artes da SCAP. Até o presente momento, não se encontraram dados, documentos ou relatos, sobre atividades de ensino da gravura em Fortaleza, no segmento formal ou informal, na primeira metade do século XX.

Apesar da inexistência dos processos de ensino de gravura em Fortaleza até a década de 1960, desde os meados Século XIX, já havia produção, embora fosse pequena e de forma autodidática. Carvalho afirma que,<sup>5</sup> “na capital cearense, as primeiras imagens gravadas em madeira surgiram por volta de 1824”; nesse contexto, predominava o segmento da ilustração nas capas de cordel e em pequenos anúncios comerciais, como observa-se na figura 1.

Fig. 1 Anúncio ilustrado com xilogravura publicado no Jornal O Cearense, em 1849.



Fonte: Jornal O FERRÃO, acervo digitalizado da Biblioteca Pública Menezes Pimentel da Secretaria de Cultura o Estado do Ceará.

Da xilogravura de arte, contudo, somente se encontram registros, a partir da década de 1940, com obras de Aldemir Martins,<sup>6</sup> que, também ilustrou jornais com xilo (sic) atividade confirmada no seu depoimento publicado no livro *Gravura, arte brasileira do século XX* (2000, p. 60) pelo Itaú Cultural.

Iniciei em 1942, quando ainda estava no Ceará. Fazia parte de um grupo que tinha um suplemento literário no jornal *Unitário* de Fortaleza [...] Era uma publicação gratuita, na qual cada um de nós gravava a sua própria ilustração. Tudo era feito de forma rudimentar com gilete e canivete, não tínhamos nem ideia do que era uma goiva. Só com a vinda para o Sul descobri que havia outros gravadores, mas não sabia de que forma gravavam.

<sup>5</sup> Entrevista de Gilmar de Carvalho, concedida a Sebastião de Paula em 2011.

<sup>6</sup> Aldemir Martins nasceu em Ingazeiras, no Ceará, em 1922; faleceu em São Paulo em 2006. Pintor, gravador, desenhista e ilustrador. Ganhou vários prêmios, destacando-se: em 1951, 1953, 1955 e 1957, na Bienal Internacional de São Paulo; em 1956, na Bienal de Veneza; e em 1959, viagem ao exterior no Salão Nacional de Arte Moderna no Rio de Janeiro.



Percebe-se no depoimento de Aldemir Martins que, por muito tempo, a produção xilográfica em Fortaleza era realizada de forma intuitiva, autodidática. Este quadro só mudaria na década de 1960, com a passagem da gravadora carioca, Misabel Pedrosa, ministrando cursos promovidos pela Secretaria de Cultura do Ceará, realizados no Teatro José de Alencar (TJA) no Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará (MAUC) e no Escritório Técnico de Arquitetura (Estar). As aulas foram desenvolvidas nos moldes do ensino informal, porém, foram conferidos certificados aos participantes.

Nos cursos ministrados por Misabel, os alunos em sua maioria, eram pintores. Esta é uma característica que predomina entre os artistas que trabalham com gravura em Fortaleza até a atualidade, aspecto ressaltado também por Gilmar de Carvalho quando analisa a produção dos gravadores da região de Fortaleza:

Eu acredito que exista um problema de dedicação exclusiva, que praticamente não tem em Fortaleza, com algumas exceções. Até onde eu sei, você, Sebastião, e o Nauer são gravadores. Eu quero dizer que, outras pessoas que são importantes na gravura de Fortaleza se dividem em outras atividades, por exemplo, o Roberto Galvão pinta, o Eloy pinta, tem outros tipos de interferência, mexe com outras mídias, com outras tecnologias, com outros suportes; para eles dois, a gravura é uma das formas de manifestação, bem diferente quando você só tem aquela forma de expressão e não vai ter que resolver problemas de outro foco.<sup>7</sup>

No Ceará, a pintura tem sido a manifestação artística preferida por vários segmentos da sociedade, principalmente entre a classe artística, pelo menos, até os finais do século XX. Preferência esta, percebida também na maioria dos alunos que estudaram com Misabel Pedrosa, entretanto alguns deles, como Ximenes, por exemplo, apresentou uma postura diferenciada, além de se dedicar a produção da gravura em madeira, passou a ensinar xilogravura (provavelmente, os primeiros cursos neste segmento ministrados por um artista cearense em Fortaleza), inicialmente em sua casa,<sup>8</sup> em 1972, por intermédio de um convênio firmado entre a Universidade Federal do Ceará (UFC) e o Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Fortaleza (CPOR).

Em Fortaleza, novos cursos, no segmento das artes gráficas, só surgiriam no final da década de 1980, período em que aconteceu o movimento de revitalização desta manifestação artística, na Oficina do MAUC. Estas ações, que mudaram o cenário das artes visuais cearenses, tiveram como idealizador o artista Eduardo Eloy, que ministrou cursos de iniciação à xilogravura e à gravura em metal, além de ser o Coordenador da Oficina.

O movimento na Oficina de Gravura MAUC, que foi responsável pela revitalização da xilogravura na capital cearense e proporcionou significativos desdobramentos, entre eles, a criação do grupo Tauape em 1995, que teve uma intensa atuação, realizando uma série de exposições no Ceará, no Rio de Janeiro, em São Paulo, inclusive no exterior na Argentina e na Alemanha; o Salão Norman Rockwell pelo Instituto Brasil Estados Unidos (IBEU-CE), em Fortaleza, no ano de 1995, voltado especificamente para o desenho e para a gravura, projetando jovens artistas e estimulando outros de diferentes gerações, durante seis edições, tendo sido a última em 2000; a inserção da gravura como disciplina nas matrizes curriculares em cursos de ensino superior em Artes Visuais no Ceará. O ensino da

<sup>7</sup> Entrevista de Gilmar de Carvalho, concedida a Sebastião de Paula em 2011.

<sup>8</sup> Reportagem publicada no Jornal Tribuna do Ceará de 1972.

gravura em Fortaleza, a partir deste momento, se solidificaria no ambiente acadêmico, pois, passara a integrar as matrizes curriculares de cursos de graduação em Arte. A inclusão assegura, de certa forma, que pelo menos uma parcela de novos artistas continue a conhecê-la, a estudá-la, a praticá-la. Por intermédio desta obrigatoriedade institucional, o segmento mais beneficiado é o tradicional, que tem enfrentado grandes desafios, como o surgimento de inúmeros recursos proporcionados pelo desenvolvimento tecnológico, que tem trazido diversas mudanças à produção artística da atualidade.

A implantação da gravura como disciplina no ensino formal ocorreu no ano 2000, no Bacharelado em Artes Visuais na Faculdade Gama Filho (FGF) este foi o primeiro curso, em nível superior, voltado para as Artes Visuais que surgiu em Fortaleza, incluindo entre seus objetivos a formação de artistas, ação que preencheria a lacuna existente, após muitos anos da tentativa da SCAP de sistematizar o estudo das Artes Plásticas em nível de graduação. No campo das artes gráficas, integravam a matriz curricular as disciplinas: Xilogravura, Gravura em Metal e Serigrafia. Atualmente, o curso não se encontra mais em funcionamento.

O segundo curso superior no campo das Artes Visuais, seria implantado em 2002, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *O Tecnólogo em Artes Plásticas*, cujo foco estava voltado para a formação de artistas, transformado em licenciatura em Artes Visuais, a primeira ofertada por uma instituição pública em Fortaleza. O principal objetivo dessa mudança foi preencher uma enorme lacuna existente na área da formação de professores para o ensino formal de Arte no Ceará, que, de certa maneira, tem influenciado no desenvolvimento cultural e artístico do povo cearense.

Em 2008, a Universidade de Fortaleza (UNIFOR) criou o curso de bacharelado em Artes Visuais, mas não tem sido ofertado nos últimos anos.

Na região do Cariri, as origens do ensino informal e formal apresentam algumas similaridades com as ocorridas em Fortaleza, ou seja, começam pela iniciativa dos artistas, até chegar as Instituições de ensino superior.

As atividades da gravação em madeira desenvolveram-se, inicialmente, mediante a ilustração de jornais: no Crato, no periódico *O Araripe*, a partir de 1855; entretanto foi em Juazeiro do Norte que a modalidade alcançou notoriedade no jornal *O Rebate*, a partir de 1909. Possivelmente, neste período, a forma de aprendizagem em arte era similar à desenvolvida na década de 1960, principalmente na área da xilogravura, que se dava por intermédio da observação dos artistas mais jovens, para com as atividades dos mais experientes, nas produções voltadas para as ilustrações das capas dos cordéis (como a Capa do folheto *“Homenagem ao centenário de Luiz Gonzaga”*) vide a fig. 2, e dos pequenos anúncios comerciais.

São raros os registros encontrados com relação a cursos promovidos, institucionalmente, voltados para o segmento da xilogravura na região do Cariri. As poucas informações apontam para o artista Stênio Diniz, como pioneiro destas atividades docentes, a partir da década de 1970; contudo as evidências de que alguns cursos aconteceram estão mais em forma de relatos de participantes, como alunos, professores ou pessoas que conviveram durante o processo de realização dos mesmos. Isto se pode perceber neste depoimento do professor Renato Dantas:

Houve um curso aqui em Juazeiro na década de 1970, uma oficina de gravura. Muitos destes novos xilógrafos, que hoje consideramos feras, mestres, aprenderam neste curso. Se não estou enganado, um dos

instrutores foi o Stênio Diniz. Vários rapazes e mulheres começaram a gravar neste período, e hoje, temos vários xilógrafos.<sup>9</sup>

Outras informações a respeito dos cursos são os relatos do próprio Stênio Diniz comentando como ministrava as aulas: “[...] quando eu olhava as primeiras gravuras deles, eu sempre orientava para que fizessem um trabalho mais refinado, não desmerecendo o trabalho rústico [...]”.<sup>10</sup>

Atualmente, as atividades de ensino informal da gravura acontecem na Lira Nordestina, local onde a maioria dos gravadores da nova geração, residentes na região do Cariri, principalmente os de Juazeiro do Norte, teve algum tipo de aprendizagem. Com certa frequência, têm sido ministradas aulas para crianças, em sua maioria, as que estudam em escolas públicas. Existem também, atividades de intercâmbio com instituições de ensino superior em arte, como pode ser observado no depoimento do artista e gerente da Lira José Lourenço: “Hoje, mantemos contato direto com os integrantes do curso de arte da Universidade da URCA, trocando experiências, eles, mais com a teoria, e nós, com a prática”.<sup>11</sup>

No Crato, os processos de aprendizagem em arte se davam, em geral, de forma autodidática, até o surgimento do gravador Carlos Henrique por volta da década de 1990, que passou a ministrar cursos de desenho, pintura, xilogravura e lambe-lambe. As atividades docentes do destacado artista são confirmadas no depoimento de Maércio Lopes<sup>12</sup> que, ao ser indagado como aprimorou o seu trabalho no segmento da gravação em madeira, afirma que foi aluno de Carlos Henrique, “sim, no que diz respeito ao trato com a madeira, a maneira de cortar, ao posicionamento de ferramentas e de como fazer uma impressão, foi ele que me ensinou”.

Na região do Cariri, o ensino formal de artes tem início em 1988, com a oferta da especialização em Arte/Educação denominado de Multidimensionalidade do Ensino da Arte e Formação do Arte/Educador pela Universidade Regional do Cariri (URCA). A implantação do referido curso é o marco inicial do que mais tarde originou o projeto de criação da Licenciatura Plena em Artes Visuais em: Teatro, Educação Musical e Dança, com início em 2008.

A implantação do ensino formal de Artes Visuais em âmbito superior, em Fortaleza, tem promovido diversificadas mudanças nas concepções estéticas e conceituais, que são perceptíveis na produção artística como um todo e, especificamente, na área da gravura tradicional e também, quando ela se encontra atuando em um campo ampliado. Na região do Cariri, as mudanças têm ocorrido de forma mais lenta, provavelmente, em razão da grande força exercida pela da tradição gravura.

### **Os efeitos dos processos de ensino de gravura em ambientes informais no contexto artístico das regiões do Cariri e de Fortaleza.**

Diante do objeto de pesquisa apresentado, surge um questionamento: é possível que o ensino da gravura, em ambientes informais, possa modificar o contexto artístico de uma região ou somente a vida de artistas?

<sup>9</sup> Entrevista do professor Renato Dantas concedida a Sebastião de Paula em 2011.

<sup>10</sup> Entrevista de Stênio Diniz concedida a Sebastião de Paula em 2011.

<sup>11</sup> Entrevista de José Lourenço concedida a Sebastião de Paula em 2011.

<sup>12</sup> Entrevista de Maércio Lopes concedida a Sebastião de Paula em 2013.

Em Fortaleza e na região do Cariri (especialmente em Juazeiro do Norte) processos de ensino informais provocaram mudanças significativas no cenário artístico e na trajetória de muitos artistas.

Em Fortaleza, as mudanças se iniciam a partir da década de 1960, na passagem de Misabel Pedrosa por esta cidade, ministrando cursos de gravação em madeira. As ações eram pioneiras pois, até o presente momento, não havia registros sobre o ensino de gravura nem no segmento formal, nem no informal; entretanto já havia produção, embora fosse realizada de forma autodidática.

Os dados aqui apresentados foram obtidos por intermédio de depoimentos de alguns dos participantes e de pessoas que conviveram com as atividades na época, os quais, afirmaram que Leão Junior, Gilberto Cardoso, Ximenes, Kleber Ventura, Sérgio Lima e Marisa, constavam entre os nomes que estudaram com Misabel Pedrosa. Entre os citados, três deles merecem ser destacados Sérgio Lima, Ximenes e Kléber Ventura.

Até o período dos cursos ministrados por Misabel Pedrosa, Sérgio Lima nunca havia experimentado os processos técnicos da xilogravura, entretanto, para ele, tais processos, não apresentavam nenhuma novidade, pois já trabalhava no MAUC e, ao seu acervo tinha franco acesso, além de ter convivido com Zenon Barreto, durante as realizações dos álbuns deste artista, na década de 1960. Sérgio identificou-se de forma imediata, com a linguagem da gravura em madeira, com a qual obteve grande destaque, inclusive ultrapassando as fronteiras da cidade de Fortaleza, participando de Salões em outras cidades brasileiras e no exterior, recebendo várias premiações, destacando-se a obtida na 30ª Trienal Internacional de Tóquio em 2002, como observa-se na figura 3.

Fig. 2 Sérgio Lima. Obra premiada na 30ª Trienal Internacional de Tóquio, 2002, xilogravura, 40 x 25 cm.



Fonte: Acervo pessoal do artista.

Kléber Ventura estreou no universo das Artes Visuais pela xilogravura, participou do curso de Misabel Pedrosa com apenas 14 anos de idade. “[...] era o primeiro contato que eu estava tendo com o mundo das artes, eu não conhecia artista nenhum. Era um garoto vindo do interior”.<sup>13</sup> Participou de diversas exposições individuais e coletivas, sendo premiado, várias vezes, no Salão de Abril e no Salão Nacional, entre outros. Considerado revolucionário e inovador por muitos, ao mesmo tempo, contestado por outros, por não se limitar a realizar suas gravuras nos padrões tradicionais: “[...] Kleber vinha com uma gravura em que ele mudava a temática, mudava as técnicas, fazendo colagem e inscrições”.<sup>14</sup> Desta forma, ele usava e abusava das experimentações com diferentes materiais na realização de suas obras; estando essas inovações, entre os principais motivos das críticas que recebia ao seu trabalho.

Fig. 3 Kleber Ventura. Xilogravura, 1975,  
*O Diário das Carmelitas*, 25 x 33cm.



Fonte: Acervo do Artista.

“O meu primeiro trabalho de arte foi em xilogravura”,<sup>15</sup> este é um trecho do depoimento de Ximenes, mais um artista cearense que estudou com Misabel Pedrosa, em 1964. Nesta época já desenhava, pintava, quando então se iniciou profissionalmente pela linguagem das artes gráficas, manifestação, pela qual, produziu a maior parte de suas obras. Nas aulas, aprendeu os segredos dos cortes na madeira, do uso da sombra, da luz, da composição e da impressão. Após o encerramento do curso, passou a participar regularmente de exposições individuais e coletivas, em Fortaleza e em outras cidades brasileiras, destacando-se a Bienal Internacional de São Paulo em 1973, com a instalação “*Pescaria*”. Afeito às experimentações em busca de novos processos no fazer artístico, desenvolveu gravura sobre acrílico, denominando-a de *Acrilogravura*, efeitos técnicos que podem ser observados na figura 4. Durante sua trajetória artística, recebeu prêmios em alguns dos vários salões que participou. Além das atividades artísticas, ministrou

<sup>13</sup> Entrevista de Kléber Ventura, concedida a Sebastião de Paula em 2011.

<sup>14</sup> Entrevista de Gilmar de Carvalho concedida a Sebastião de Paula em 2011.

<sup>15</sup> Entrevista de Ximenes, concedida a Sebastião de Paula em 2015.

cursos de xilogravura na década de 1970, ainda neste período, criou o Grupo de Artes Plásticas (GAP), cujo principal objetivo era a criação de uma Escola de Belas Artes em Fortaleza.

Fig. 4 Ximenes, Acrilogravura, 1978, 20 x15 cm.



Fonte: Acervo do Artista.

Somente a partir da década de 1980, o ensino da gravura é retomado em Fortaleza, idealizado e desenvolvido pelo artista e professor Eduardo Eloy, na oficina do MAUC, com a proposta da criação de um ateliê para o desenvolvimento das artes gráficas, voltado para formação de artistas por intermédio de cursos e *workshops*, um deles, foi registrado em fotografia, que corresponde a figura 5. Os resultados das atividades na oficina ultrapassaram as expectativas iniciais, projetando a produção cearense para todo Brasil e para o exterior, com premiações locais, nacionais e internacionais. Houve também participações em exposições coletivas, representações em salões, bienais, trienais etc.; além disto, formou professores. A oficina se tornou não somente um polo de convergência, para os que lá estudavam, mas também um local de encontro de diferentes profissionais, surgindo assim um ambiente favorável às discussões sobre arte, por intermédio de palestras ou conversas informais. Todas estas ações contribuíram diretamente para a revitalização da gravura em Fortaleza que, na época, não estava sendo devidamente valorizada.

A criação da Oficina de gravura do MAUC transformou a vida de vários artistas, como se observa no depoimento de Francisco de Almeida: “[...] atualmente, a gravura é o maior meio de suporte da minha vida, em todos os sentidos, como por exemplo, no prazer de fazer a gravura, que é diferente do prazer de estar fazendo uma escultura, de estar fazendo uma pintura. [...] além disto, é o meu suporte

financeiro”.<sup>16</sup> As mudanças atingiram também o cenário das artes visuais cearenses, em razão da revitalização da xilogravura na capital cearense.

Fig. 5 Workshop na Oficina de Gravura do MAUC com o gravador Artur Luiz Piza ao centro, ao seu lado, o coordenador Eduardo Eloy e os alunos que participaram do Workshop. Foto. p & b.



Fonte: acervo pessoal do artista/professor Eduardo Eloy.

O ensino da gravura na Oficina do MAUC, apresentava características diferenciadas da maioria dos demais cursos realizadas até a década de 1980 no Ceará, estava vinculado ao programa de extensão da UFC e, por esta razão, havia cronograma, programas, carga horária e certificados. Nas aulas, era privilegiada a aprendizagem prática, voltada aos processos de realização da gravura, sem esquecer os conteúdos teóricos. Cada unidade tinha uma sequência pré-estabelecida, desde o processo de preparação da matriz até a fase final da impressão. A metodologia aplicada se assemelhava à que era desenvolvida nos moldes da Pedagogia Tradicional, utilizada desde século XIX, estendendo-se por todo o século XX. De acordo com Ferraz e Fusari (2001) quando se faz uso deste modelo educacional, o processo de ensino é aplicado por meio de elaborações intelectuais, com ênfase nos conhecimentos do professor, que os repassa aos alunos, como o modelo ideal a ser praticado.

A ênfase na parte prática dos cursos pode ser observada no depoimento do aluno Jorge Luiz que estudou na Oficina do MAUC “[...] Predominava o fazer sobre a questão do saber, e a crítica dos trabalhos produzidos na Oficina do MAUC era quase inexistente. A prioridade era aprender a fazer gravura”.<sup>17</sup>

As práticas de aprendizagem de Arte, centradas apenas no fazer, não são aplicadas somente em modelos de ensino informal,

<sup>16</sup> Entrevista do artista Francisco de Almeida que estudou gravura na Oficina do MAUC em 1990, concedido a Sebastião de Paula em 2003, publicado no artigo “Do sonho à realidade: a trajetória da Oficina de Gravura do Museu de Arte da Universidade do Ceará”, em 2012, p. 245. In: Artes do Sentir, Fortaleza: Edições UFC, 2012. concedida a Sebastião de Paula em 2003.

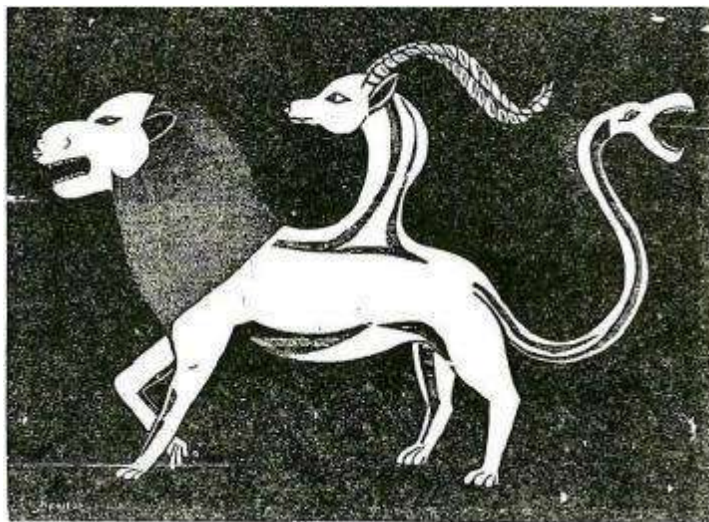
<sup>17</sup> Entrevista do artista Jorge Luiz que estudou gravura na Oficina do MAUC em 1990, concedida a Sebastião de Paula em 2003, publicada no artigo “Do sonho à realidade: a trajetória da Oficina de Gravura do Museu de Arte da Universidade do Ceará”, em 2012, p. 245. In: Artes do Sentir, Fortaleza: Edições UFC, 2012.

“[...] o ensino da Arte ainda apresenta uma atuação centrada, principalmente, no fazer artístico em todos os níveis de ensino, face às distorções teórico-metodológicas advindas da compreensão dos modelos impostos sem a necessária adaptação ao contexto cultural brasileiro”. (MAGALHÃES, 2002, p. 161).

As práticas com ênfase no fazer artístico, também são encontradas na região do Cariri, desde a chegada da xilogravura por volta dos meados do século XIX. Os artistas eram, em sua maioria, autodidatas, pois, quase não são encontrados registros de cursos promovidos institucionalmente ou por iniciativa própria de gravadores ou amantes desta manifestação cultural, até a década de 1970; desta forma, predominava a informalidade nos processos de ensino e de aprendizagem artística. Diferentemente das demais regiões cearenses, a transmissão de conhecimentos se dava de forma similar às desenvolvidas no período medieval, por intermédio da observação dos aprendizes aos gravadores mais experientes, dentro das tipografias, especialmente, na mais importante entre elas, a São Francisco (hoje Lira Nordestina). “A estrutura era de corporação medieval de ofícios: a tipografia como local de iniciação nas artes gráficas. Aprendizes varriam aparas de papel, distribuindo tipos e tomavam contato com as etapas do processo” (CARVALHO, 2001, p. 37). Neste contexto, sobressaiam ilustrações em xilogravura para capas de cordel e anúncios comerciais.

Desta forma, a partir da observação, também aprendeu Stênio Diniz, um dos principais responsáveis em promover mudanças no contexto do cenário cultural na região do Cariri, tanto do ponto de vista da produção quanto do ensino da arte. Este artista é o pioneiro em várias ações artísticas, entre elas: em criar gravuras desvinculadas das capas de cordel e das encomendas, vide a figura 6; de não vender suas matrizes junto com as estampas, prática comum à maioria dos gravadores carirenses, embora, seja quase inexistente na atualidade. Além disto, iniciou atividades de ensino no campo da gravura em madeira, modificando o modo de repassar conhecimentos, incidindo dessa maneira na forma de aprendizagem, principalmente, em Juazeiro do Norte, onde passou a ministrar cursos, principalmente de xilogravura.

Fig. 6 Stênio Diniz, xilogravura.



Fonte: Acervo pessoal do artista.



Apesar das ações de Stênio Diniz, por muito tempo perdura e predomina aprendizagem informal da xilogravura na região do Cariri, alcançando as décadas finais do Século XX; todavia, mudanças já começaram a ocorrer, é o que se percebe no depoimento do gravador José Lourenço de Juazeiro do Norte “[...] a maioria dos gravadores de Juazeiro passaram pela Lira Nordestina, partindo da capinha do cordel. [...] na atualidade, aqui também são dadas aulas para crianças, principalmente das escolas públicas”.<sup>18</sup> Observa-se que está se iniciando um processo de interação entre a aprendizagem informal e formal na região do Cariri.

## Considerações finais

Conclui-se que o ensino informal de arte pode cumprir importante papel em qualquer contexto, principalmente naqueles, onde houve grande demora na implantação dos processos de ensino formal ou ainda persiste a sua carência.

Assim, como ocorreu em Fortaleza e na região do Cariri, permaneceu por durante longo tempo a ausência de órgãos responsáveis pela efetivação de políticas públicas ou privadas no campo do ensino formal de arte, omissão que gerou enormes lacunas, proporcionando grandes prejuízos intelectuais, culturais e, conseqüentemente, sociais. Ainda bem, que parte destes danos foi amenizada pelas ações de artistas, professores e amantes das artes, que, mesmo diante de imensas dificuldades, promoveram mudanças no cenário artístico das suas regiões, tanto no que se refere à produção visual quanto ao ensino de arte.

Desta forma, as atividades de ensino informal alcançaram significativa importância tanto em Fortaleza quanto na região do Cariri, mesmo apresentando algumas diferenças em seus processos de ensino e de aprendizagem, em parte em consequência das peculiaridades existentes nos seus contextos geográficos, sociais, econômicos e culturais.

## Referências

CARVALHO, Gilmar de. *Madeira matriz: cultura e memória*. São Paulo: Annablume, 1998.

\_\_\_\_\_. *Xilogravura: doze escritos na madeira*. Fortaleza: Expressão Gráfica

2001. (Museu do Ceará: Coleção Outras Histórias - nº 5).

\_\_\_\_\_. *Memórias da xilogravura*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2010.

CORREA, Helga. Reflexões sobre o “meio expressivo gráfico” no ensino da arte contemporânea. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 14, n. 2, jul./dez. 2012.

KOSSOVITCH, Leon; LAUDANNA, Mayra; RESENDE, Ricardo. *Gravura Brasileira - Itaú Cultural*. São Paulo: Cosac & Naify, 2000.

<sup>18</sup> Entrevista de José Lourenço concedida a Sebastião de Paula em 2011.

LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. Incisão e matriz numérica: experimentos híbridos no ensino de arte com base em tecnologias contemporâneas no curso de licenciatura em artes visuais do Instituto Federal do Ceará. Rio de Janeiro, ANPAP, 2012.  
LIMA, Roberto Galvão. *Cinco mestres xilógrafos*. Fortaleza: Quadricolor, 2005.

\_\_\_\_\_. *A escola invisível: artes plásticas em Fortaleza 1928 – 1958*. Fortaleza: 2008, Quadricolor Gráfica e Editora.

LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos; *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. Ana Mae (org.); São Paulo, Cortez, 2002. Pág. 161.  
PAULA, Francisco Sebastião de. *Uma trajetória da xilogravura no Ceará, 2014*. Tese. (Doutorado em Artes) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. *A oficina de gravura e papel artesanal do MAUC/UFC: o ensino da Xilogravura em Fortaleza na década de 1990 e seus desdobramentos, 2004*. Monografia. (Especialização em Arte e Educação) Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, Fortaleza.

*O Cearense*, jornal publicado em Fortaleza, estado do Ceará, em 20/09/1847.  
PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. *Limites em expansão: licenciatura em artes visuais*. Belo Horizonte, C/ Arte, 1999.

SALES, José Álbio Moreira de. *A cidade SCAP: o cotidiano das artes plásticas na Fortaleza de 1950*. In: *Coisas de cidade*. (Orgs): José Gerardo Vasconcelos Adad; Shara Jane Holanda Costa. Fortaleza: Editora UFC, 2005. (Coleção Diálogos Intempestivos, 24).  
STUDART, Barão de. *Estrangeiros e o Ceará*. Fortaleza: SECULT-CE, 1983.

VON SIMSON, Olga R.; PARK, Margareth B; FERNANDES, Renata S. (Org.). *Educação não formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da Unicamp / Centro de Memória, 200.

“Um casal diferente” jornal Tribuna do Ceará, pág. 5. Fortaleza: 02 Dez.1972.

Disponível em: <http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca-pt/default.aspx?c=exposicoes&idexp=1147&mn=537&friendly=Exposicao-Interior-profundo-Mestre-Julio-Santos>. Acesso em: 03/08/2015.

---

## MINI-CURRÍCULO

### Francisco Sebastião de Paula

Doutor em Artes/EBA/UFMG. Professor do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará (IFCE), atua nas áreas de ensino da gravura, dos Fundamentos do Ensino da arte e do Estágio. Artista visual, participando sistematicamente de exposições individuais e coletivas no Brasil e no exterior, tendo recebido várias premiações.



GT: Políticas Públicas nas Artes Visuais: formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais. Eixo Temático: Artes Visuais

## ARTISTAS/PROFESSORES/PESQUISADORES: CRUZAMENTOS ENTRE PRODUÇÃO ARTÍSTICA E PRÁTICA DOCENTE

Isabella Fernanda Santos (UFMG, MG, Brasil)  
Leonardo Maia (UFMG, MG, Brasil)

### RESUMO:

*O presente artigo visa abordar a atuação do professor/artista/pesquisador, refletindo sobre as contribuições que a atuação artística do docente poderá angariar para as práticas no ensino/aprendizagem em Arte, no contexto escolar. Versam-se reflexões acerca desta dualidade: o artista que leciona e o professor que atua como artista, descrevendo relatos que corroboram a necessidade deste perfil no exercício da docência em Arte. Também são destacadas as imbricações sobre a formação dos educadores e ações metodológicas que reforçam a necessidade de o professor vivenciar experiências estéticas, para que a sua fruição e troca de conhecimentos possam se dar com maior fluidez em sala de aula.*

**Palavras-chave:** Artista/professor/pesquisador; Ensino/aprendizagem em Arte; Produção artística; Prática docente

## ARTISTS/TEACHERS/RESEARCHERS: CROSSINGS BETWEEN ARTISTIC PRODUCTION AND PRACTICE TEACHING

### ABSTRACT:

*This article aims to address the performance of the artist/teacher/researcher, reflecting on the contributions that the teaching of artistic activities may pose to the teaching/learning art in the school context. Reflections are made on this duality: the artist who teaches and the teacher who acts as an artist, describing reports that corroborate to the need for this profile in the teaching profession in Arts. These reports also demonstrate the overlapping on the training of teachers and methodological actions that reinforce the need of aesthetic experience of teachers in order to their appreciation and shared knowledge can more fluidity in the classroom.*

**Key words:** Artist/teacher/researcher; Teaching/learning in Art; Artistic production; teaching practice

## 1 Introdução

A formação de professores de Arte é um tema complexo e está intimamente relacionada com a questão da produção artística e com as especificidades desse campo de conhecimento. É comum relacionar a formação docente, de modo geral, à ideia de formação continuada. Mas, além disso, quais são as especificidades da formação de professores que ministram aulas de Arte? Este artigo discutirá a atuação de artistas visuais como professores na educação básica, assim como sua produção artística e as relações entre essas duas práticas. A postura de pesquisador desse profissional e o caráter investigativo da arte também serão discutidos, assim como as suas relações com a atuação docente em Arte e a produção artística.

Entende-se que a prática docente requer dedicação, planejamento, pesquisa e reflexão de forma contínua para que sejam proporcionadas experiências pedagógicas significativas. Na contemporaneidade, pesquisas apontam que só há aprendizagem quando há desejo, quando ocorre a elaboração de sentidos. John Dewey (2010) defende que é preciso proporcionar práticas repletas de significados prazerosos em arte e que “a experiência estética<sup>1</sup> é emocional de ponta a ponta” (p.35) Dessa forma, torna-se mais importante pensar em como se aprende e conseqüentemente, em como se ensina. Por isso, neste artigo, as palavras ensino e aprendizagem serão utilizadas de forma imbricada. Entendemos que é preciso pensar os dois processos de forma conjunta, na busca de experiências estéticas em Arte.

O ensino/aprendizagem em Arte possui suas especificidades, pois o que procura se desenvolver nesse caso é o pensamento artístico. Este artigo tratará, especificamente, do ensino/aprendizagem em artes visuais e a questão a ser investigada é a relação existente entre prática artística, docência e pesquisa em artes visuais. Algumas questões iniciais nortearam a pesquisa que deu origem a este artigo: artistas/professores/pesquisadores, imersos na rotina escolar, encontram espaço e tempo para produzirem artisticamente? Como se dá sua produção artística? Existem especificidades na produção do artista que é também professor e pesquisador? Como estimular a produção artística de artistas/professores/pesquisadores?

Neste texto, entende-se que o professor de Arte, assim como o artista, pesquisa o tempo todo em suas práticas. Por isso, optamos por utilizar sempre as três palavras imbricadas: artista/professor/pesquisador. Teóricos do ensino/aprendizagem em Arte, dentre eles Almeida (2009), Costa (2009), Strazzacappa e Morandi (2006) defendem que o professor de Arte deve ser artista e pesquisador. A rotina escolar demanda muita dedicação e disponibilidade de tempo para planejamento, registros, avaliações e reflexões sobre a própria prática. Muitas são as demandas para o professor nos contextos do ensino fundamental, médio e superior. O trabalho de ateliê para o artista não é menos complexo. Para que o artista desenvolva um trabalho autoral e poético, são necessários

---

<sup>1</sup> Para Dewey (2010) experiência estética é aquela que é repleta de significados, que consome o indivíduo por inteiro e o motiva a dar continuidade a novas experiências. Ela não cessa, mas compreende um processo de continuidade.

espaços apropriados e disponibilidade de tempo. Os processos de criação demandam, por sua vez, inúmeras experimentações e muita pesquisa.

Muitas vezes, a demanda financeira impossibilita a conciliação dessas duas atividades, o que pode comprometer a atuação do professor e, ao mesmo tempo, sua produção artística. A dificuldade em se inserir no mercado de arte, muitas vezes, desloca o artista para a sala de aula, em busca de estabilidade financeira. E também não raro, os baixos salários dos professores podem representar um motivo para que eles busquem trabalhar mais de um turno em mais de uma escola. Procuramos neste artigo investigar os diversos aspectos envolvidos na dinâmica produção artística /prática docente e apontar como cada um desses âmbitos reflete no outro.

A elaboração deste texto se deu por dois artistas/professores/pesquisadores da área das artes visuais, a partir de discussões sobre a relação entre as atuações artística e docente. Buscou-se aporte teórico para traçar um panorama sobre produção artística e atuação docente de artistas/professores/pesquisadores e as especificidades inerentes à produção artística desse tipo de profissional. Para esse embasamento, foi realizada uma revisão de literatura de artigos, publicações e livros que versam sobre a formação do professor de Arte e sua prática docente, assim como a relevância da relação entre produção artística e ensino/aprendizagem de Arte.

Além da revisão de literatura, alguns documentos oficiais, como leis e matrizes curriculares de cursos de graduação em artes visuais, contribuíram para esse aporte teórico. Esse levantamento fundamentou as questões levantadas pelos autores. A partir disso, foram realizadas análises e discussões que possibilitaram novas reflexões sobre a relação entre as práticas docente e artística do artista/professor/pesquisador.

## **2 A importância da produção artística para o artista/professor/pesquisador**

Entende-se que o professor de Arte precisa ser artista e pesquisador. É necessário que ele produza artisticamente, que desenvolva uma poética pessoal através da expressão artística que pesquisa. A criação de propostas metodológicas no ensino/aprendizagem em Arte pode ser considerada um tipo de processo de criação em Arte. Ainda assim, consideramos importante que o artista/professor/pesquisador encontre meios de manter sua produção enquanto artista, mesmo que não almeje o mercado de arte.

O exercício de produzir plasticamente deve ser contínuo e paralelo ao processo de ensino/aprendizagem. Pimentel (2011) discute a articulação entre os papéis de artista, professor e pesquisador no ensino/aprendizagem em Arte e pontua que a formação desse profissional ultrapassa o ambiente acadêmico. Sua formação deve ser contínua e contempla prática em sala de aula e produção artística, sendo ambas integrantes de sua formação docente.

Parece possível traçar um paralelo entre a concepção de continuidade inerente à formação docente (em diversas áreas de conhecimento) e o conceito de experiência estética proposta por John Dewey. Dewey (2010) afirma que existe continuidade quando vivenciamos experiências estéticas. Uma experiência vivida plenamente é internalizada e se torna o ponto de partida para experiências futuras. Os cruzamentos entre formação acadêmica, produção artística, atuação docente e elaboração de metodologias no ensino/aprendizagem em Arte reafirmam a necessidade do artista/professor/artista estar

se formando a todo o momento. Sua formação não cessa ao fim de um curso acadêmico. Ela ocorre em diversos espaços e tempos e compreende exercícios metodológicos nas aulas de Arte, exercícios de produção e fruição artística e pesquisa.

Através de fruição, contextualização e fazer, busca-se desenvolver o pensamento artístico no ensino/aprendizagem em Arte. Assim, é necessário que o professor vivencie pessoalmente os processos de produção e fruição artística para que possa propor experiências estéticas em Arte. O professor/artista/pesquisador, que produz artisticamente e reflete a todo o momento sobre a sua produção, é capaz de estimular a criação de poéticas artísticas de forma efetiva. Dessa forma, é possível criar relações entre a produção e a sala de aula de forma mais significativa e complexa. O exercício reflexivo, acompanhado de embasamento teórico e investigação teórica e prática, compreende um processo de pesquisa que se dá durante a produção artística e durante a prática docente.

A ideia de que o artista não pensa de maneira tão atenta e penetrante quanto o investigador científico é absurda. [...] [Ele] tem de discernir uma relação particular entre o agir e o suportar em relação ao todo que deseja produzir. Apreender tais relações é pensar, uma das modalidades mais exigentes do pensamento.(DEWEY, 2010, p.124)

A presença de artistas/professores/pesquisadores no contexto escolar poderá contribuir para reforçar a concepção de experiência estética no ensino/aprendizagem em Arte. “O maior desafio não é apenas formar professores reflexivos, mas possibilitar que exerçam uma prática reflexiva.” (ORLOSKI, 2009, p.218). O artista/professor/pesquisador, por produzir artisticamente, se torna um mediador mais sensível e reflexivo na sua prática docente. Mas, e em relação à prática artística? Como a docência influencia a produção artística?

Certamente não existem respostas engessadas para tais questionamentos, mas espera-se que as duas práticas – artística e docente - em consonância contribuam positivamente para o ensino/aprendizagem em Arte. Este artigo tem o objetivo de investigar como se relacionam as vivências de artista e professor em Arte, sem deixar de lado o papel de pesquisador nessas duas práticas.

Apenas o artista/professor/pesquisador que produz artisticamente, frequenta exposições artísticas (assim como espetáculos de dança, música e teatro) e realiza pesquisas teóricas sobre a arte e seu ensino/aprendizagem é capaz de elaborar propostas significativas que considerem a criação artística como uma prática poética e investigativa. Algumas competências podem servir como parâmetros para seu trabalho. Segundo Giráldez e Malbrán (2011), tais professores devem assumir o papel artístico em sua própria vida, procurando gerar essa consciência em seus educandos. Assim, todas as vivências em arte do artista/professor/pesquisador vão impactar na sua produção artística e na construção da sua metodologia no ensino/aprendizagem.

Nas aulas de Arte, cabe ao artista/professor/pesquisador pensar na questão da ambiência artística, termo entendido como “os aspectos do mundo onde a criatura viva está” (PIMENTEL, 2013, p. 97). Os elementos presentes nesse contexto interagem ou não entre si e compreendem espaços e tempos onde/quando serão experimentadas técnicas, materiais e conceitos em Arte, através de poéticas individuais e/ou coletivas. A ambiência perpassa as noções de ambiente físico e sala de Arte. A sala ambiente, assim como em outros espaços – físicos ou virtuais - onde pode se dar a construção de

conhecimento em arte, é onde experiências estéticas emergirão, suscitando comentários, impressões e experimentações diversas acerca dos processos de criação e fruição de objetos artísticos.

O artista/professor/pesquisador tem maiores condições para corroborar, consolidar e aprimorar as questões surgidas durante esses processos. Vale considerar ainda, em relação à questão da ambiência, que a construção de conhecimentos ultrapassa os espaços e os tempos institucionais, escolares e/ou acadêmicos. Isso se dá no processo de ensino/aprendizagem em Arte, assim como nas vivências artísticas do artista/professor/pesquisador.

Por suas particularidades, as aulas de Arte são espaços em que a troca e o compartilhamento de experiências e saberes podem acontecer de forma fluida, através das experimentações, visto que este tipo de aula “pode realizar importantes contribuições em todo tipo de contextos humanos, como espaço de reflexão crítica e também como território para a troca e a promoção do outro como portador de inovação, riqueza e diversidade. (ABAD, 2011, p. 19).

Esse encontro com o outro – seja ele aluno ou professor – favorece a diversidade e o multiculturalismo, possibilitando o compartilhamento de ideias, sentimentos e impressões através da elaboração de sentidos, Segundo Abad (2011) essa relação não deve ser entendida como um tipo de competição, mas sim como uma identidade compartilhada, como colaboração e proximidade. O desenvolvimento do pensamento artístico demanda esses tipos de experimentações, de forma individual e/ou coletiva e pressupõe sempre a proposição de experiências estéticas significativas que façam sentido para os sujeitos que as vivenciam.

O multiculturalismo – “entendido como uma tentativa de resposta à questão do ajuste inadequado entre a equidade social e a diversidade cultural” (MASON, 2001, p.11) – é um aspecto próprio dos objetos artísticos, facilitador e potencializador da elaboração de metodologias no ensino/aprendizagem em Arte e se pauta na ideia de elaborações de metáforas. Rachel Mason (p.13) defende uma arte/educação pluralista e eclética, relacionada a um conceito ampliado de arte, abarcando desde as artes populares e as expressões artísticas tradicionais até aquelas desenvolvidas a partir das tecnologias contemporâneas. Dessa forma, o artista/professor/pesquisador tem condições de propor experiências que partam das ideias do multiculturalismo e da diversidade através das ações de fruição, produção e contextualização.

Outra reflexão sobre a formação de artistas/professores/pesquisadores em Arte que pode influenciar na dicotomia entre docência e produção artística se dá na academia, quando há a divisão nos cursos de artes visuais em bacharelado e licenciatura. Essa situação pode reforçar uma antiga impressão de que quem sabe, produz e quem não sabe, ensina. Mesmo que essa ideia já tenha sido problematizada e se encontre ultrapassada, em certos contextos, autores como Born e Loponte (2012) chamam a atenção para essa questão. Os autores afirmam que “a divisão dos campos entre licenciatura e bacharelado parece atribuir um status distinto às duas áreas, no qual a licenciatura teria uma importância menor.” (BORN; LOPONTE, 2012, p. 3).

Assim, faz-se necessário reelaborar ementas nos cursos de licenciatura, através das quais fosse restabelecido um maior equilíbrio entre a formação pedagógica e artística, entre prática e teoria, favorecendo a concepção de artista/professor/pesquisador. A ideia em muitos cursos é de que o licenciando em artes visuais deve experimentar expressões

artísticas diversas, o que representa uma carga horária de disciplinas optativas superior à carga horária do bacharelado. No entanto espera-se que o licenciado em artes visuais continue produzindo artisticamente, independentemente da academia.

Na cidade de Belo Horizonte, por exemplo, os cursos de Licenciatura em Artes Visuais podem ser encontrados nas instituições públicas do estado: Universidade Federal de Minas Gerais /UFMG e a Universidade Estadual de Minas Gerais/UEMG. Em ambas, os cursos foram organizados de forma a oferecer disciplinas voltadas para a formação pedagógica docente e disciplinas voltadas para a produção artística do indivíduo. Estas duas propostas vêm de encontro à concepção de que a formação do professor em Artes Visuais deve abarcar em si disciplinas que favoreçam e incentivem a formação da tríade artista/professor/pesquisador.

### **3 As especificidades da produção artística de artistas/professores/pesquisado-res**

Almeida (2009) [apud Born e Loponte (2012)] realizou entrevistas com artistas/professores/pesquisadores do ensino superior, com o intuito de compreender como se dá a atuação de tais profissionais no ensino/aprendizagem em Arte. Após analisar os depoimentos colhidos nas entrevistas, ela constatou que a opção por atuar como docente, na grande maioria das vezes, caracteriza-se inicialmente pela busca por uma estabilidade financeira, uma vez que a atuação como artista, normalmente, não garante uma renda estável ou satisfatória.

Foi observado nas entrevistas que a docência também “garante certa autonomia relativa ao mercado da arte” (Almeida, 2009 [apud Born e Loponte (2012, p.5)], possibilitando que o artista/professor/pesquisador possa desenvolver seus projetos artísticos e suas pesquisas com mais autonomia e liberdade, sem precisar se preocupar, necessariamente, com o mercado de arte. A estabilidade financeira conseguida através da docência facilitaria, assim, o trabalho de ateliê e pesquisa em arte. Além desses aspectos, as falas dos artistas/professores/pesquisadores entrevistados demonstram que o ensino/aprendizagem em Arte pode ser conciliável com a carreira artística porque o mesmo favorece a pesquisa e o conhecimento teórico, assim como o contato frequente com questões da arte.

As relações e pontes que se formam entre produção artística e atuação docente parecem potencializar as duas práticas, que se pautam sempre nos exercícios de investigação, criação, fruição e pesquisa. Assim, o termo pesquisador também se coloca imbricado com as instâncias de professor e artista. O artista/professor/pesquisador, ao experimentar diferentes técnicas, materiais e elaborar poéticas artísticas, assume naturalmente o papel de pesquisador. Nas aulas de Arte, ele reflete constantemente sobre a sua prática, pesquisa métodos e constrói sua própria metodologia.

Relacionar pesquisa e produção artística quer dizer considerar que a produção do artista/professor/pesquisador é um dos meios que esse profissional tem para aprimorar sua metodologia nas aulas de Arte. Praticando, experimentando e construindo plasticamente, o artista/professor/pesquisador estará sempre refletindo sobre as experiências em arte aplicadas em sala de aula. Por outro lado, quando ele planeja suas aulas, ele está exercitando sua capacidade criativa, já que procura propor experiências significativas e atraentes para os alunos. Assim, fica cada vez mais claro, que produção



artística e ensino/aprendizagem em Arte são vivências complementares para o artista/professor/pesquisador.

Nesses fluxos de experiências aplicáveis, pode-se perguntar: o artista/professor/pesquisador ensina o que se constrói em ateliê ou o ele constrói o que se ensina em sala de aula? Esses são alguns dos questionamentos possíveis para que a produção artística caminhe concomitantemente com a proposta metodológica do ensino/aprendizagem em Arte. O artista/professor/pesquisador busca integrar o seu fazer com o a prática docente, conforme descreve Pimentel (2011), “as ações de artista, professor e pesquisador se formam não somente nos cursos universitários, mas também na prática diária de sala de aula, desde que o professor planeje e teorize sua prática.” (PIMENTEL, 2011, p.466) Assim, é importante que o artista/professor/pesquisador registre e reflita sobre as práticas docente e artística a todo o momento.

Além das opiniões individuais de artistas/professores/pesquisadores citadas nas entrevistas, encontramos registros de experiências coletivas que também influenciam esse diálogo de mão dupla entre fazer artístico e docência em arte. Ao pesquisar textos sobre essa relação, é possível encontrar propostas de trabalho coletivo. A troca que ocorre nessas parcerias parece ser fortalecedora. A partir do conflito entre produção artística e prática docente e suas possíveis tensões, é preciso pensar práticas que viabilizem a produção e que contribuam, conseqüentemente, com a proposição de experiências artísticas no ensino/aprendizagem em Arte. Práticas conjuntas de professores/artistas/pesquisadores podem contribuir para isso, propiciando o diálogo entre os especialistas.

O ensino/aprendizagem em Arte no Brasil é regulamentado pela Lei nº 9394/1996 (que sofreu alteração em 2010): “o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” A referida lei garante a presença da Arte como componente curricular em todos os níveis da educação básica, porém, não menciona a carga horária mínima para tal.

Devido a essa lacuna na legislação e à desvalorização da Arte pela sociedade brasileira, em geral, a carga horária desse componente curricular é, quase sempre, inferior em relação aos demais, o que, muitas vezes, faz com que existam poucos especialistas nas instituições de ensino. Assim, o professor de Arte, comumente, se encontra isolado nas escolas onde atua. Essa realidade pode dificultar a troca de experiências e dificultar a integração desses profissionais nos circuitos artísticos.

Assim, a criação de redes de troca de experiências e espaço/tempos para se produzir e pensar artisticamente em grupo pode potencializar o trabalho do artista/professor/pesquisador. A criação de coletivos desses especialistas tem como princípio a troca de experiências em ensino/aprendizagem em Arte e o estímulo para a produção e criação de intervenções artísticas coletivas, assim como o estabelecimento de intercâmbios entre escolas – especialistas e/ou alunos – e a participação em eventos nas áreas de arte e arte/educação.

[..] a arte resiste à instrumentalização da vida pelo poder tanto econômico como político. [...] A arte é um meio de resistência para escapar a este programa, a este controle e à disciplina imposta. [...] De que maneira a arte promove subjetivações não-programadas? Uma resposta possível é a da invenção de modos de fazer que provocam vazamentos nas ordens

existentes. No caso dos coletivos ou das ações realizadas coletivamente existe, já neste fazer compartilhado, uma subversão tanto ao individualismo na sociedade como à ideia de autoria na arte. (PAIM, 2009, p. 92-93)

Entendendo a arte como forma de resistência e enfatizando seu papel político nas escolas, os coletivos de artistas/professores/pesquisadores assumem um papel político no ensino/aprendizagem em Arte de forma mais ampla. A atuação coletiva reforça a ideia de engajamento político inerente aos profissionais que trabalham com a arte e pode contribuir para a conquista de mais espaço e reconhecimento para o campo da Arte nas escolas e, conseqüentemente, nas comunidades onde esses profissionais atuam.

“A arte é produzida nas inter-relações humanas e nos processos socioculturais. Ela permite interlocução entre o artista e o observador. Não há obra de Arte sem a presença de alguém que a veja – o observador.” (ZAMPERETTI, 2015, p.80) - Aquilo que vivenciamos e vemos traz significados, e damos sentidos de acordo com nossas experiências anteriores. O que se vive e constrói no presente está relacionado com o que é percebido, em consonância com aquilo que cada fruidor<sup>2</sup> carrega em si. Nessa ótica, propor ações em que os alunos possam entrar em contato com os objetos artísticos produzidos por seus professores pode possibilitar experiências interessantes e contribuir para a aproximação entre fruidor e obra de arte e entre arte e vida, como propõe a arte contemporânea.

Comumente, no contexto escolar, os alunos, ao receberem propostas em práticas artísticas, ficam instigados em saber se seus educadores são capazes de produzir obras de arte ou de representarem aquilo que lhes propoem. Surgem, então, desafios e reflexões acerca dessas indagações dos discentes. Segundo relatos de professores, é notório o deslumbre quando os alunos entram em contato com as obras de seus docentes. A partir dessas experiências, podem surgir aproximações e analogias, que podem proporcionar a esses indivíduos a percepção de que o universo artístico poderá estar mais próximo de seu cotidiano, de forma integrada às suas ações.

A escola é um meio no qual as trocas de experiências poderão auxiliar no desenvolvimento de novas habilidades e conceitos, e as teorias ali criadas poderão acompanhar os discentes por todas as dimensões de sua vida, conforme descreve Araújo e Oliveira (2015). Essa afirmação se relaciona com a noção de ambiência artística, que foi tratada anteriormente neste texto. A construção de conhecimentos em Arte pressupõe espaços e tempos diferenciados.

Essas interações nas aulas de Arte, segundo Zamperetti (2015), permitem criar ambientes e experiências em grupo, assim como as interações solidárias, entrelaçando os sentidos elaborados por todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem em Arte. Dessa forma, os alunos, ao entrarem em contato com o professor/artista/pesquisador, vivenciando e experimentando as teorias propostas, práticas artísticas e obras, poderão criar uma rede de analogias, aderindo estes conhecimentos às suas criações.

---

<sup>2</sup> O termo fruidor amplia a noção de observador ou apreciador em arte. A fruição vai além do ato de ver, compreende os demais sentidos e se relaciona com a ideia de sensorialidade própria das obras contemporâneas.

Para Abad (2011), as narrativas e os sentidos criados no ensino/aprendizagem em Arte possibilitam a percepção de nós mesmos no mundo. As propostas pedagógicas em Arte podem proporcionar o ingresso em uma nova dimensão narrativa que dialoga com as situações de trocas entre os sujeitos, os conhecimentos e as representações culturais, envolvidos no processo de ensino/ aprendizagem e no desenvolvimento humano.

A aproximação dos alunos do mundo artístico pode desconstruir as lacunas por vezes criadas entre esse universo e as realidades trazidas por eles. Faz parte da cognição a troca desses saberes e a construção de conhecimentos e sentidos mais palpáveis e concretos para o indivíduo. O palpável e o concreto podem afastar “os sentimentos contrários de poder (realizar, construir e vivenciar) e impotência (medo de fracassar e/ou se expor).” (ZAMPERETTI, 2015, p. 88).

Os espaços educativos devem possibilitar o desenvolvimento de diferentes formas de expressão para os alunos, potencializando o processo de construção de conhecimento em Arte através de um ambiente propício às manifestações das subjetividades e das poéticas em Arte. O desenvolvimento do pensamento artístico demanda a aproximação dos educandos com as manifestações artísticas e o seu reconhecimento como seres culturais. Vale salientar que o ensino/aprendizagem em Arte tem seus próprios conteúdos e especificidades por compreender um campo de conhecimento.

Uma das principais funções do ensino/aprendizagem em Arte seria buscar “a formação integral das pessoas para que se reconheçam como seres sociais e históricos capazes de criar e recriar sua própria existência.” (ABAD, 2011, p. 23.) A educação em Arte deve proporcionar experiências estéticas, com intuito de desenvolver indivíduos mais sensíveis, capazes de se expressar artisticamente.

#### **4 Considerações finais**

Para Born e Loponte (2012) a docência em Arte pode ser reelaborada, reinventada, proporcionando momentos mais criativos ao invés de reproduzir padrões, uma docência artística que aproxime saberes artísticos e saberes pedagógicos. A atuação do artista/professor/pesquisador não pode se limitar a seguir modelos prontos, muitas vezes oferecidos pelos próprios sistemas educacionais. É preciso criar estratégias de ensino/aprendizagem em Arte de maneira mais criativa, aprazível, expressiva e lúdica. Para se propor experiências estéticas em Arte é necessário vivenciar tais experiências através da produção artística e criar pontes entre as duas práticas.

Sendo assim, pensar em professores/artistas/pesquisadores é refletir em práticas metodológicas mais voltadas para o desenvolvimento da sensibilidade e das habilidades dos educandos em Arte, é propor maior eficácia nas trocas de experiências e consolidação de saberes no cotidiano escolar, despertando, através do exemplo e por meios mais palpáveis, indivíduos mais sensíveis às experiências artísticas. Segundo Pimentel (2011), é preciso se pensar na formação de “professores/artistas que sejam capazes de criar, produzir, pesquisar, teorizar, educar, provocar, refletir, construir trajetórias e aceitar desvios.” (PIMENTEL, 2011, p.467.)

Metodologia é um conjunto de métodos escolhidos pelo professor para alcançar os objetivos traçados por ele - ou pela instituição/rede de ensino onde atua, portanto, metodologia é uma construção individual de cada professor. Cabe ao artista/professor/pesquisador em Arte desenvolver sua própria metodologia,

contemplando propostas voltadas para a elaboração de sentidos e para o desenvolvimento da sensibilidade artística dos alunos. Mesmo que a construção da metodologia seja um exercício individual, é interessante que o artista/professor/pesquisador busque parcerias dentro e fora da escola, com colegas que produzam artisticamente e atuem no ensino/aprendizagem.

A proposta dos coletivos se configura como uma possibilidade a mais para a conquista de espaços e tempos para se pensar a produção artística por parte dos artistas/professores/pesquisadores. Essas parcerias entre esses profissionais podem possibilitar a reflexão compartilhada sobre ensino/aprendizagem em Arte e prática artística e reforçar a importância com que artistas/professores/pesquisadores encaram o ensino/aprendizagem em Arte em seus espaços de atuação. Essa postura compreende, assim, uma ação política.

Para além das reflexões pessoais e enquanto grupo, essa ação política visa dar mais visibilidade e fortalecer a busca por espaço e reconhecimento da Arte como campo de conhecimento dentro e fora das instituições de ensino e da academia. Esse engajamento pode proporcionar o reconhecimento dessa, por parte da sociedade em geral, como uma área específica de conhecimento.

Como área de conhecimento, Arte está ligada ao pensamento complexo, que, ao mesmo tempo que aciona os níveis mentais e sensitivos mais simples, elabora conexões e interrelações em todos os níveis, de forma muitas vezes não linear. (PIMENTEL, 2011, p.468)

Refletir sobre e vivenciar as relações entre produção artística e prática docente é fundamental para se pensar estratégias pedagógicas eficientes no ensino/aprendizagem em Arte que priorizem as experiências estéticas e a construção de conhecimentos nesse campo de forma mais significativa. A valorização desse componente curricular - e da arte como área de conhecimento - podem ser, assim, consequências de propostas de trabalho bem fundamentadas que articulem prática docente e produção artística em diversos espaços.

## Referências

ABAD, Javier. Usos y funciones de las artes em la educación y el desarrollo humano. In: AGUIRRE, Imanol; JIMÉNEZ, Lucina & PIMENTEL, Lucia (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. 2009. Disponível em [http://www.oei.es/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=6](http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=6). Acesso em 22 jun. 2015.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. *Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BORN, Patriciane Teresinha; LOPONTE, Luciana Gruppelli. PROFESSORAS ARTISTAS: reflexões sobre o fazer artístico e a prática docente. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul: IX ANPED, 2012.

DEWEY, John. *Arte como Experiência*; org. Jo Ann Boydston; tradução Vera Ribeiro. – São Paulo: Martins Fontes, 2010. – (Coleção Todas as Artes).

GIRÁLDEZ, Andrea; MALBRÁN, Silvia. *Generalistas, especialistas y artistas: algunas ideas sobre el perfil de los educadores*. In: GIRÁLDEZ, Andrea & PIMENTEL, Lúcia (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. De la teoría a la práctica. Madrid: OEI, 2011, p. 39-44.

MASON, Rachel. **Por uma arte-educação multicultural**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

ORLOSKI, Erick. *Diálogos e reflexões com educadores: a instituição cultural como potencialidade na formação docente*. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Unesp, 2009, p. 205-227.

PAIM, Cláudia Teixeira. *Espaços da arte, espaços da arte: perguntas e respostas de iniciativas coletivas de artistas em Porto Alegre, anos 90*. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Novas territorialidades e identidades culturais: o ensino de arte e as tecnologias contemporâneas*. In: GERALDO, Sheila Cabo; COSTA, Luiz Cláudio da (org.). **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa: **Ensino/Aprendizagem de arte e sua pesquisa**. In: ROCHA, Maurílio Andrade MEDEIROS, Afonso (orgs.). *Fronteiras e Alteridade: olhares sobre as artes na contemporaneidade*. PPGArtes UFPA, Belém, p. 16-24, 2014.

PIMENTEL, L. G. *Cognição Imaginativa*. *Pós*, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 96-104, nov., 2013. Disponível em: <<http://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/118>>. Acesso em

11 ago.2015.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **Estar-junto na sala de aula: inter-relações e reflexões para o ensino de arte.** Artes de Educar, 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/11693>>. Acesso em 25 jun.2015.

[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 28 jun.2015.

<https://colegiadoaveba.files.wordpress.com/2014/08/matrizes-curriculares.pdf>. Acesso em: 31 ago.2015.

<http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/ArqEstruturaCurricularCurso5120150209164926.pdf>. Acesso em: 31 ago.2015.

### **Isabella Fernanda Santos**

Possui graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). Especialista em *Arte, educação e novas tecnologias* pela Universidade de Brasília. Professora de Arte na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Atualmente cursa mestrado em Artes Visuais pela EBA-UFMG.

<http://lattes.cnpq.br/5449485768224293>

### **Leonardo Pereira Maia**

Possui graduação em Licenciatura em Desenho e Plástica pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2006). Especialista em História da Arte pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professor de Arte nas redes pública de ensino de Belo Horizonte e Betim. Atualmente cursa mestrado em Artes Visuais pela EBA-UFMG.

<http://lattes.cnpq.br/2633590347267786>



## REFLEXOS HISTÓRICOS: POR QUE UMA AULA DE ARTE?

Maria Betânia e Silva  
Universidade Federal de Pernambuco/Brasil

**Resumo:** O texto procura discutir em que momento, como e por que o ensino de arte, chamado ensino de educação artística, no período ditatorial civil-militar, passou a fazer parte do currículo escolar com uma aula semanal. Para tanto, analisamos documentos oficiais, entre leis, pareceres, resoluções e propostas curriculares, que explicitam concepções dos legisladores e das equipes de trabalho, bem como diretrizes para o componente curricular, à época, considerado disciplina escolar. O período histórico reflete necessidades políticas, sociais e educacionais reivindicadas pela população e a influência acentuada dos acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação e órgãos norte-americanos. Levanta questionamentos sobre problemáticas apresentadas pelas reformas educacionais e os impasses e dificuldades que a escola precisou enfrentar para cumprir a lei.

**Palavras-chave:** história do ensino de arte, ditadura civil-militar, legislação educacional.

**Abstract:** The text explains how, when and why the teaching of art, called teaching art education became part of the school curriculum with a weekly class. Therefore, we analyzed official documents, including laws, opinions, resolutions and curriculum proposals, which explain the vision of legislators and working teams, as well as guidelines for curriculum component at the time considered school discipline. The historical period reflects political, social and educational needs claimed by the population and the marked influence of agreements between the Ministry of Education and US agencies. Raises questions about problems presented by educational reforms and the impasses and difficulties that the school had to face to comply with the law.

**Keywords:** history of arts education, the civil-military dictatorship, education legislation.

### 1.Considerações iniciais

A questão que se apresenta como título desse texto provoca uma reflexão que nos leva a investigação histórica para compreender em que momento, como e por que o ensino de arte passou a fazer parte, em muitas escolas brasileiras, com uma aula semanal, no currículo escolar.

Nosso direcionamento parte da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDB de 61). Aquela Lei tramitou durante treze anos no Congresso Nacional para ser aprovada e ao sê-la já se encontrava defasada em relação às necessidades educacionais do país e as mudanças ocorridas na sociedade. No entanto, a mesma pode ser considerada um marco na história da educação brasileira, por ter sido a primeira que visava regulamentar nacionalmente o sistema educacional brasileiro.

É possível perceber que o termo utilizado na Lei para a arte era *iniciação artística*. O Conselho Federal de Educação apontou as principais atividades que deveriam ser desenvolvidas, mas no corpo textual da legislação não existe obrigatoriedade e nem um espaço determinado no currículo para a *iniciação artística*.

## **2. Influências políticas, econômicas, sociais e culturais na educação**

Entre os anos 50 e 60, do século XX, houve um intenso trabalho de articulação e desenvolvimento de ações que objetivavam uma ampliação cultural e de reflexão crítica e consciente da população, sobretudo, no estado de Pernambuco. No âmbito artístico e cultural é possível destacar o importante papel exercido pela Sociedade de Arte Moderna do Recife (SAMR), fundada pelo artista Abelardo da Hora; a Escolinha de Arte do Recife, dirigida durante muito tempo por Noêmia Varela; a Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA), criada no interior da Secretaria de Educação do Estado e o Movimento de Cultura Popular (MCP) nascido durante o governo Miguel Arraes (SILVA, 2004).

Esses espaços estruturaram ações, articularam grupos, desenvolveram processos diversos de educação e cultura, incentivaram e priorizaram também reflexões, atuação e produção artística com diferentes públicos, em diferentes lugares alcançando artistas, crianças, adolescentes, adultos, professores e gestores.

A partir do golpe civil-militar, em 1964, rompimentos foram realizados com ideias e programas educacionais que, até então, vinham sendo desenvolvidos desarticulando grupos, ações e programas que cresciam a olhos vistos e eram amplamente divulgados nos meios de comunicação. Dentro do contexto de repressão na sociedade civil o Estado se antecipou às reivindicações populares, que tomavam corpo e força nos anos anteriores, e propôs reformas na Educação brasileira. Inicialmente, a Reforma Universitária em 1968 e, na sequência, a Reforma do ensino de 1º e 2º graus em 1971, no período áureo do governo Médici, o *linha dura*.

Acordos estabelecidos com os Estados Unidos, os chamados acordos MEC-USAID, cobriam todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos (CUNHA E GÓES, 1985). Esses acordos encerraram, completamente, a fase dos movimentos de educação e cultura popular que foram eliminados e os seus educadores e aliados cassados, presos e exilados.

A inversão do capital destinado à educação no recrutamento de grupos estrangeiros teve como respaldo a desculpa de que o Brasil não possuía técnicos competentes, nem sistema educacional organizado para desenvolver uma educação nos moldes em que o modelo econômico preconizado exigia (FAZENDA, 1988).



As reformas visavam desmobilizar eventuais movimentos neste campo. Tinham, ainda, a pretensão de atender a uma demanda efetiva e uma carência real de segmentos da sociedade excluída dos privilégios concedidos pelo centro do poder. O regime político excludente definiu um dos seus projetos de equalização social, produziu um discurso de valorização da educação e transformou a política educacional numa estratégia de hegemonia e num veículo de obtenção de consenso (GERMANO, 2000).

O interesse do Estado mirou o campo educacional, primeiramente, através da repressão a professores e alunos indesejáveis ao regime através do controle político e ideológico do ensino, visando à eliminação do exercício da crítica social e política para obter a adesão de segmentos sociais cada vez mais amplos para o seu projeto de dominação.

Nessa perspectiva Barros (1974) aponta uma reflexão importante na compreensão de que o Estado como instrumento do corpo social fixa a sua política educacional e, conseqüentemente, dirige seu sistema de ensino no sentido de determinados fins. Esses fins representam uma síntese das aspirações e ideais que nutrem e orientam o destino de um povo. Do ponto de vista institucional, acham-se no espírito da constituição e, de modo concreto, nas leis que regulam a política educacional de um país.

Naquele período, professores universitários foram demitidos, universidades invadidas por tropas militares, reitores substituídos, professores aposentados compulsoriamente. O governo tentou de todas as formas aniquilar a capacidade de luta do movimento estudantil organizado reprimindo o potencial crítico e contestatório dos estudantes.

Os estudantes reivindicavam uma educação nacional brasileira de qualidade e oportunidade para todos, pois crescia a olhos vistos o número de candidatos aprovados nos vestibulares que não podiam frequentar as universidades por falta de vagas. Além do que, as mobilizações criticavam os acordos MEC-USAID; a privatização do ensino; o desvio das verbas públicas para o setor privado. A juventude reivindicava ainda mais investimentos na educação; melhoria dos espaços de estudo, das bibliotecas e laboratórios; modernização dos equipamentos de ensino e pesquisa e ainda por uma política de auxílio aos estudantes mais pobres com bolsas de estudo, assistência médica, transportes e restaurantes mais baratos (REIS FILHO, 1998).

Junto aos estudantes também estavam os artistas, jornalistas, profissionais liberais, escritores e religiosos. Assim,

[...] era difícil ser indiferente naqueles tempos apaixonados. Discutia-se nas Universidades, nas assembleias, nas passeatas, nos bares, nas praias: o caráter socialista da revolução brasileira, o tamanho dos cabelos, das saias, o efeito das pílulas anticoncepcionais, as teorias inovadoras de Marcuse, as ideias de Lukács, o revisionismo de Althusser. A arte não podia viver sem a política, e a presença desta tornava o casamento suspeito (VENTURA, 1988, p.75, 87).

No campo artístico as perseguições cada vez mais se tornaram acirradas. No teatro, atores foram espancados, cenários foram destruídos, atentados à bomba

foram realizados. Na música, muitos cantores foram torturados. Em Recife, ateliês foram invadidos e obras foram destruídas, como ocorreu com Abelardo da Hora que desenvolveu um trabalho intenso e extremamente rico de denúncia social. Ele também foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular.

Após dez anos da LDB de 1961, o sistema educacional já não respondia mais às necessidades do presente. A proposta da reforma educacional universitária, em 1968, tinha, entre outros, o objetivo de desmobilizar os estudantes e também de desviar o contingente que pressionava por vagas nas universidades. Foi inserido, então, o sistema de créditos desarticulando os grupos no decorrer dos cursos e a separação dos professores implantando os departamentos.

### **3. Alterações na organização da educação básica**

Nos anos seguintes, uma nova reforma educacional foi oficializada por meio da Lei 5692, sancionada em 11 de Agosto de 1971. No art. 7º está presente a inclusão obrigatória da Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus. A Reforma do ensino de 1º e 2º graus foi baseada na redefinição dos objetivos da escolarização e na reorganização dos currículos escolares. A lei apresentava dois pontos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória e a generalização do ensino profissional no nível médio ou 2º grau, o que não deixava de ser um avanço, teoricamente, naquele momento, para o contexto nacional.

O interesse no desenvolvimento de um maior grau de eficiência produtiva no mundo do trabalho e pressupondo a importância da educação escolarizada para se atingir esse fim, a tecnificação do ensino, patrocinada pelo governo, tinha como premissa básica a disciplinarização, a normatização, o alto rendimento e a eficácia pedagógica. Esses pressupostos foram orientados pelo alinhamento do país a uma ordem mundial calcada no desenvolvimento associado ao capital internacional, mais explicitamente norte-americano (OLIVEIRA, 2003).

Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia de políticos nacionalistas, com acesso a opinião pública, evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional.

A reforma do ensino básico, de 1º e 2º graus, foi baseada essencialmente na redefinição dos objetivos da escolarização e na reorganização dos currículos escolares. Novas disciplinas foram inseridas no currículo escolar e entre elas encontrou-se a Educação Moral e Cívica, a Educação Física e, para ocultar um pouco o seu caráter domesticador, a Lei 5692/71 trouxe no seu bojo algumas novidades, como a instituição da Educação Artística. Essa inserção de disciplinas no currículo também se vinculava aos objetivos de formação profissional, em caráter acelerado que demonstrava o esforço de modernização que as elites políticas e culturais do país tentavam fazer prevalecer no período (MARTINS, 2003).

A Educação Moral e Cívica teria a função de preencher o vácuo ideológico deixado na mente dos jovens para que não fosse preenchido pelas insinuações materialistas e esquerdistas (CUNHA E GÓES, 1985). Esse vácuo refere-se, também, à situação familiar, visto que, o discurso da época, enfatizava que a mulher passava a trabalhar fora do lar e por causa disso a família não tinha mais a possibilidade de assegurar a sua função educadora de forma completa.

A Educação Física também possuía objetivos bastante precisos. A ideia-força, segundo Cunha e Góes (1985), era que o estudante cansado e enquadrado nas regras de um esporte, não teria disposição para entrar na política. Logo, não se corria o risco de possibilitar o nascimento de novos grupos articulados de estudantes e nem haveria condições, dada a exaustão física, para se refletir, analisar e mesmo discutir sobre a situação vigente, até então.

Com relação à Educação Artística qual era o objetivo do Estado em inseri-la no currículo escolar justamente no governo *linha dura*? Quais intenções e regras estavam ocultas nessa decisão, aparentemente avançada no sistema escolar, entendendo-se que a partir dali, a população, em geral, deveria ter acesso ao conhecimento da arte e à sua prática em todas as escolas do país? Por que tornar obrigatório o ensino da arte se o próprio sistema de governo a perseguia? A situação era bastante contraditória.

Como inserir uma disciplina na escola se não havia no país um curso superior que formasse os professores para ministrá-la? Quem iria assumir sua docência? Quais as consequências para esta área de conhecimento humano que deveria estar presente em todos os currículos de todas as escolas brasileiras a partir daquele momento?

Barbosa (1999) ao abordar sobre o currículo estabelecido em 1971 reflete que as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história foram eliminadas do currículo.

O currículo devia ser ordenado em séries anuais de atividades ou áreas de estudo, enquanto os conteúdos programáticos seriam estruturados em níveis permitindo-se que os alunos se agrupassem de acordo com seu adiantamento, em cada área do conhecimento. Os objetivos gerais do currículo deviam ter em vista as necessidades biopsicossociais de alunos nas atividades educativas propostas favorecendo o desenvolvimento das potencialidades como elemento de autorrealização, oferecendo condições de ajustamento social através de uma iniciação para o trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania. Devia, também, ser preocupação da escola oferecer ao educando oportunidade de desenvolvimento da capacidade de comunicação e expressão através da sensibilidade para os valores estéticos.

#### **4. Documentos norteadores do ensino de arte**

No documento *Diretrizes para implantação do ensino de 1º grau* (PERNAMBUCO, 1972) encontra-se exposto um quadro curricular onde está explícito que, a partir da sexta série, seriam opções do aluno: Artes Plásticas, Artes Gráficas, Artes Dramáticas.

No referido documento foram também elaborados vários itens para as atividades artísticas. Dentro das Artes Plásticas se contemplava o desenho, a pintura, a modelagem, o recorte e a colagem e, ainda, a gravura. Foram sugeridas várias técnicas a serem trabalhadas com materiais diversos, mas não existia nenhum referencial filosófico, pedagógico, psicológico ou metodológico, apenas sugestões de atividades práticas.

Como a nova reforma educacional estava centrada no tecnicismo, não se tornava necessária a presença de fundamentações pedagógicas, nem psicológicas e muito menos filosóficas. O que importava era a técnica, o fazer sem estabelecer relações reflexivas mais profundas.

Nas Artes Dramáticas se encontrava o teatro de fantoche, de sombra, de máscara, de marionete e humano. Na Música, canções de formação que se referiam à conduta, higiene, hábitos; canções relativas à vida do aluno na escola, associadas com danças, rodas e brinquedos e que transmitissem conhecimentos patrióticos, comemorativos a datas e folclóricos.

No entanto, como um professor poderia lecionar artes plásticas, artes dramáticas e música se não possuía formação específica para tal?

Na década de 70, outro documento foi elaborado e marcou aquele período, de acordo com Britto (1993). Tratou-se da *Proposta Curricular do Ensino – 1º grau*, que todos os estados, em grupos de trabalho, deviam elaborar. Os idealizadores da Proposta, no caso pernambucano, pretendiam que os diversos documentos representassem, para os seus usuários, exatamente o que seu nome indicava – uma proposta. Esta poderia ser aceita ou não e alterada de forma a se adequar às necessidades e possibilidades de alunos e professores. Esse documento foi reeditado e mantido como norteador do currículo até, pelo menos, o final da década de 80, período que coincide com o fim do governo ditatorial civil-militar.

A reforma educacional de 1971 foi baseada no currículo americano e a ideia de inserção da arte no currículo escolar, proposta pelo Estado, era que a arte entrasse como reforço para o ensino de outras disciplinas. Por esse motivo uma das professoras, entrevistadas em nossa pesquisa, comentou que a inserção da arte não foi simplesmente uma decisão tomada pelo Estado.

Isso sempre foi um luta de pessoas que acreditavam no ensino da arte. Não foi uma coisa que veio assim bonitinha do governo não. Foram muitas brigas, muitos questionamentos. Brigas internas de luta pra manter isso aí porque o pessoal queria arte como reforço pra ensino de outras disciplinas ou então como atividade de lazer. A gente queria que a arte entrasse com um destaque, como uma coisa importante para o desenvolvimento cognitivo, afetivo. A luta era para que ela tivesse a mesma importância das demais disciplinas e não só servisse para clarear conceitos, entende? (professora 1).

Na *Proposta Curricular a Arte*, chamada Educação Artística, encontrava-se incluída dentro da Comunicação e Expressão. Os autores da Proposta se basearam nos métodos e processos de Arte/Educação, decorrentes de estudos realizados pelo Movimento Escolinhas de Arte e nas etapas de desenvolvimento da criança proposta por Piaget. Assim, o documento foi composto pela caracterização da Educação Artística, pelos objetivos gerais e específicos, por um rol de sugestões de atividades nas três áreas: plástica, cênica e música, por uma orientação metodológica e uma bibliografia composta por 103 indicações.

O Ministério da Educação e Cultura também elaborou um documento intitulado *Bases para a reformulação de currículos e programas para o ensino fundamental* (BRASIL, [197?]). Nele percebe-se a transferência de responsabilidade

para o professor na adequação à nova lei. Esse documento dizia que a implantação da Lei 5692/71 supunha uma mudança na mentalidade do professor e que este deveria não só utilizar métodos e recursos mais adequados, mas buscar novos objetivos, uma vez que a reformulação que se impunha era muito ampla, alterando as próprias finalidades visadas.

Nessa perspectiva, o Estado colocou a responsabilidade nas mãos do professor, mas não favoreceu oportunidades de atualização, de aprofundamento, de formação continuada no campo profissional. Sem sombra de dúvida, todo e qualquer profissional precisa buscar constantemente o aperfeiçoamento do seu trabalho, a atualização frequente na área, acompanhar o desenvolvimento da sociedade como um todo, especialmente aqueles que trabalham com educação, pois a mesma é um processo dinâmico contínuo. Mas, para tanto é necessário proporcionar o mínimo para que essa atualização, essa mudança aconteça, pois como se poderiam utilizar métodos e recursos mais adequados se não havia oportunidade para isso? Como melhorar a qualidade de ensino se não havia planejamento para melhoria da qualidade profissional dos educadores oportunizando, ao menos, espaços para isso?

Aspectos sutis foram elucidados, no referido documento, no que se refere à seleção de experiências que influiriam mais de perto na formação e aperfeiçoamento da personalidade humana como também na tradução de comportamentos desejáveis. Assim expressou o legislador no documento:

[...] os aspectos relativos à expressão pessoal, à criatividade, ao preparo para as horas de lazer [...] **exige adequada seleção daquelas experiências que influirão mais de perto na formação e aperfeiçoamento da personalidade humana.** Nesse sentido, **deve-se dar especial atenção às experiências artísticas e de expressão em geral [...] a organização de cooperativas e de campanhas em benefício de grupos necessitados** ou, mesmo, de pessoas, obtidos os recursos por trabalho dos alunos. Não se deverá perder de vista que o núcleo básico do currículo visa assegurar a consecução dos objetivos próprios da educação fundamental para o homem brasileiro, na época atual, e **que se devem traduzir em comportamentos desejáveis** (grifos nossos) (BRASIL, [197?]).

O documento abrangia os valores mais amplos como o espaço para a liberdade de expressão pessoal, a criatividade, a valorização da riqueza interior e a solidariedade, porém, sutilmente, deixava em evidência as regras para atingir tais valores. Para tanto seriam necessárias “adequadas experiências”, “especial atenção”, “o trabalho voluntário para obtenção de recursos” e o reforço constante dado aos “comportamentos desejáveis”. Percebemos que o legislador não só englobou princípios do MEA como a expressão pessoal, a criatividade, o desenvolvimento da riqueza interior, que se aproximam também das propostas iniciais da DECA, como também abordou algumas das ideias que também eram do MCP como a organização social em grupos cooperativos e artísticos. No entanto, desvirtuou completamente os ideais e as propostas desses movimentos.

No mesmo documento encontram-se, no tópico II, os objetivos e a amplitude a ter em vista nas várias matérias do núcleo comum. Com referência à arte o objetivo primordial seria o desenvolvimento do equilíbrio emocional, o

enriquecimento de interesses, o preparo para as horas de lazer e a capacidade de autoexpressão de maneira criadora através de técnicas e materiais variados. Abrangeria artes plásticas, teatros de todos os tipos, música etc. Deveriam ser desenvolvidas as atividades mais adequadas tendo em vista a idade dos alunos, os recursos e as condições locais, valorizando o engenho no aproveitamento dos materiais e as formas artísticas locais e evitando-se o uso de materiais caros e pouco comuns no meio. As atividades que envolvessem a capacidade de aproveitamento de materiais, de substituição de uns por outros, de improvisação eficiente, de originalidade e criação seriam valorizadas.

A finalidade principal da música seria levar o educando a amá-la, cultivar o canto conjunto, visando à ampliação dos interesses do mesmo e ao equilíbrio emocional. O aluno deveria desenvolver um repertório de músicas ao seu alcance de tipos variados e, especialmente, as típicas de sua região. A elevação do gosto musical seria também visada através de atividades várias, como a audição e a apreciação musical. Ainda referindo-se à música, não se prejudicaria o objetivo de desenvolver o amor pela música com a preocupação do ensino de teoria e de perfeição da execução, recomendando-se por isso, o desenvolvimento do ensino, independente da existência do professor especializado.

Chamamos a atenção a esse aspecto fundamental: não havia uma preocupação com a necessidade do conhecimento específico na área de artes com relação ao professor! E ainda, a aprendizagem não necessitava de estudos teóricos, mas apenas a prática, a técnica sem fundamentação para não estimular no estudante a reflexão, a observação. Este posicionamento apresentava explicitamente que qualquer professor de qualquer área teria domínio suficiente e formação ampliada e atualizada dentro dos moldes exigidos. Ou exatamente o contrário. Pois, deixando clara a ausência do professor especializado não se corria o risco de levar os indivíduos a uma formação mais aprofundada, à reflexão, a observação, ao desenvolvimento do raciocínio a partir daquele saber específico, ao conhecimento particular daquela área.

Percebemos o quanto no decorrer da história da educação brasileira se abriu mão de valores importantes com referência aos profissionais da educação. Referimo-nos à necessidade da formação específica do professor, que naquele caso, não se exigia essa formação, pois a própria Lei 5692/71 deixou lacunas e abriu espaço total para isso. Esse fator contribuiu para uma descaracterização da área, a acentuação do estigma de que arte não tem importância na formação dos sujeitos, que a mesma é apenas um adereço e pode, portanto, ser posta num segundo ou último plano.

Não queremos, entretanto, desvalorizar ou menosprezar o trabalho e empenho daqueles que assumiram com responsabilidade essa área, mas podemos afirmar que certamente uma formação específica pode favorecer uma melhor qualidade de trabalho e, conseqüentemente, o prazer e a realização profissional que envolve uma série de outros requisitos necessários para tal.

O MEC deixou claro que isso não era uma preocupação primordial. Assim, o Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Gonçalves Passarinho, na Exposição de Motivos n.º273 de 30 de Março de 1971 (BRASIL, 1971), afirmou que **seria impraticável a multiplicação das habilitações profissionais** (grifos nossos). A preocupação dominante, conforme o Ministro era, pois, o aproveitamento máximo das potencialidades institucionais e individuais. Dessa forma, é possível

compreender claramente que não havia um planejamento para a profissionalização, a qualificação do professor e sim um acréscimo de disciplinas, funções ou atividades ao seu trabalho e às instituições.

Os objetivos traçados para o ensino de 1º grau, referentes ao conteúdo comum eram: o interesse em desenvolver a capacidade para se expressar criativamente em termos visuais e musicais; conhecimento e capacidade para empregar os princípios básicos de desenho, incluindo composição, cor, forma, massa etc.; gosto pela música e conhecimento de seus elementos: melodia, harmonia, forma, tempo e sonoridade; experiências em diversas atividades musicais planejadas incluindo o canto, o uso de instrumentos, a leitura e a audição de trechos musicais diversos; experiências em diversas atividades artísticas planejadas.

Porém, como se poderia ter um professor capacitado, formado, especializado em tão diversas áreas de conhecimento para atingir tais objetivos, ainda mais sabendo que, utilizando as palavras do Ministro da Educação, a preocupação dominante era o aproveitamento máximo das potencialidades institucionais e individuais?

O objetivo, nessa direção, pareceu exatamente o contrário. Não se pretendia ter um professor capacitado, formado, especializado, pois além de aumentar o quadro de docentes em todo o Brasil, isso poderia fornecer uma mudança radical na educação brasileira. A intenção era desarticular tudo que já existia em funcionamento a todo vapor na sociedade, os movimentos que favoreciam o ensino da arte, a articulação dos grupos também populares, que tornavam visível o papel que a arte exercia no processo de formação dos sujeitos e da própria cidadania. Uma das professoras entrevistadas, que trabalhou na Secretaria de Educação da época, abordou essa questão:

Exatamente, exatamente. Porque ninguém queria, não se objetivava desenvolver o senso crítico das pessoas porque desenvolvendo isso, esse grupo caía, não é? (...) toda a formação, na época dos técnicos da Secretaria de Educação, era oriunda dos Estados Unidos, eles iam fazer Mestrado lá nos Estados Unidos e voltavam, se integravam à equipe da Secretaria (professora 1).

A Educação Artística apareceu como componente do currículo de 1ª a 4ª série integrando a área de Comunicação e Expressão, mas não como disciplina e sim como suporte para a aprendizagem das outras áreas. De 5ª a 8ª série integrou a área de Comunicação, Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Estrangeira. Por fim, figurou como disciplina da educação geral do 2º grau. A implantação da disciplina compreendeu a fusão das áreas plásticas, musical e cênica a serem desenvolvidas no decorrer do 1º e 2º graus.

No texto da lei 5692/71 foi reservado um artigo específico que tornou a inserção da Educação Artística obrigatória no ensino de 1º e 2º graus. Conforme o legislador, a intenção em determinar um artigo específico para as novas disciplinas que deveriam ser inseridas no currículo, era garantir a presença das mesmas no currículo e, assim, não se correr o risco de omiti-las por opção das instituições escolares. Dessa forma, deixando explícita sua obrigatoriedade, não se poderia excluí-las do currículo.

O MEC, durante a década de 70, elaborou vários pareceres no intuito de esclarecer e tirar dúvidas dos diversos Conselhos Estaduais do país que reuniam também questionamentos advindos das escolas e de seus professores no que se refere à interpretação e compreensão da lei. Por exemplo, o Parecer nº4833/75 (BRASIL,1975) dizia que os órgãos dos diversos sistemas deveriam orientar os professores sobre o conteúdo mínimo a serem explorados por área de conhecimento e por série. Para os conteúdos que deveriam ser trabalhados em Educação Artística exigia-se a expressão de forma criativa de ideias, sentimentos e emoções através de recursos linguísticos, sonoros, plásticos e corporais.

Outro exemplo desses esclarecimentos realizados pelo MEC encontra-se no relatório que introduz o Parecer nº540/77 (BRASIL, 1977). Esse parecer se referiu ao tratamento que deveria ser dado às novas disciplinas do currículo. Assim, ao enumerar os elementos do art.7º da lei, não os encarava nem como matérias, nem como disciplinas, mas como uma preocupação geral do processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola porque eram partes constitutivas da educação do homem comum. Neste relatório afirmou-se que esta não era a compreensão que a maioria das escolas tinha pelo que se podia depreender da quase generalidade dos planos curriculares. Esses, por sua vez, tinham a preocupação com o cumprimento formal dos dispositivos legais, e as escolas vinham consignando em seus planos a presença dos elementos do art.7º aos quais atribuíam cargas horárias semanais que deixavam claro a incompreensão do papel desses componentes no contexto curricular e revelavam a inviabilidade de serem alcançados os objetivos que se desejavam.

O relatório afirmou ainda, que frequentemente se atribuía uma aula semanal à Educação Moral e Cívica, Educação Física e Educação Artística e que essa colocação presumia o cumprimento de um dever, de certo modo burocrático, a ser cumprido o mais depressa possível, a fim de que se destinassem cargas horárias mais substanciais a outros estudos talvez tidos como mais importantes. Em sua leitura, o legislador citou algumas lacunas que levavam as escolas e os profissionais de educação a essa compreensão como a inexperiência; a falta de questionamentos; a inexistência de recursos humanos devidamente preparados e em número suficiente para atender à demanda. Enfatizou, ainda, que a Educação Artística, a Educação Moral e Cívica e a Educação Física não correspondiam a campos de conhecimento, a matérias, ao contrário do que a palavra “Ciências” logo identificava. Eram antes “preocupações” essenciais que foram do legislador e deveriam ser dos educadores.

Ora, o referido relatório criticou a interpretação dada pelas escolas aos elementos do art.7º e, ao mesmo tempo, enfatizou que esses elementos eram apenas “preocupações”, não eram áreas de conhecimento, não estavam no mesmo patamar das ciências. A discriminação já partia do próprio legislador. Na prática da instituição escolar esses elementos deveriam fazer parte do currículo e fazendo parte do currículo o conhecimento deveria ser sistematizado e sendo sistematizado deveria ter um tempo específico na carga horária escolar que, por sua vez, deveria organizá-la para todas as turmas da escola. Daí, como fazer para transformar “preocupações” dentro do currículo escolar em conhecimento sistematizado? Se não eram considerados, pelo próprio legislador, como campos de conhecimento, nem matérias o que seriam então? São questões complexas ainda levando em consideração algumas defasagens, já localizadas e explícitas pelo legislador, com referência a ausência de recursos humanos e pedagógicos adequados.



Não se pode negar que o tratamento dado pelo legislador possuía uma visão ampliada, no contexto geral da educação, e mais ainda no que se refere à importância da arte na formação do indivíduo. Mas, uma coisa é colocar ideias e visões no papel e outra é colocá-las, efetivamente, em prática num país de proporções continentais que ainda não tinha sequer cursos universitários que formassem o professor, no caso da Educação Artística, suficientes para suprir a demanda das novas exigências propostas pela lei.

Foram lacunas que permaneceram abertas. A lei avançou em alguns aspectos, mas em outros não deu suporte para, de fato, ser posta em prática. No caso específico da arte, foi um avanço garantir um espaço obrigatório no currículo, uma vez que a garantia desse espaço possibilitava a democratização da mesma dentro da escola. Isso teoricamente. Mas, em termos de qualidade de ensino da arte não se favoreceu as condições necessárias para isto.

Podemos perceber que colocando a arte no currículo escolar o Estado satisfazia, em parte, os movimentos de arte/educadores, educadores e outros profissionais que lutavam por um espaço para ela no currículo, amenizando as pressões e, assim, “democratizando” o acesso à arte em todo o país. Por outro lado, o Estado tinha ciência da defasagem de recursos humanos, técnicos e pedagógicos, e satisfazendo as reivindicações daqueles profissionais, não corria o risco de favorecer a articulação e organização dos mesmos, pois, os profissionais que assumiram a disciplina não tinham a formação, o conhecimento específico dos pressupostos teóricos, metodológicos, psicológicos e filosóficos da área e, ainda mais, vinham das mais diversas áreas de conhecimento, fato que favorecia a desarticulação e dificultava a constituição da arte como campo de conhecimento. Outro aspecto que, possivelmente, dificultou a ampliação da carga-horária para o ensino de arte no currículo escolar diz respeito, diretamente, às relações de poder presentes no interior do próprio currículo.

Se o tempo do horário do turno escolar permanecia o mesmo, como a escola poderia reorganizar todas as disciplinas de forma a inserir as novas requeridas pela lei? Isso refletiu, intensamente, na carga-horária das outras disciplinas e na jornada de trabalho do docente. Ou seja, para um professor, por exemplo, que antes ministrava seis aulas de uma disciplina por turma, seria reduzida sua carga-horária para poder, dentro do turno escolar de quatro horas, abrir espaço para inserção das novas disciplinas. Essa ação provocava um impacto direto na atuação de todos os outros docentes que teriam seu tempo de trabalho reduzido para “ceder” o espaço para as outras disciplinas a serem inseridas no currículo. Mas, essa redução da carga-horária docente implicava a ampliação de turmas para cada professor em outros turnos de trabalho. Isso quer dizer que um professor que trabalhava em um turno, teria que passar a trabalhar em dois ou às vezes em três turnos para cumprir com o seu contrato de trabalho.

Além dessa reorganização no currículo, que deveria ser feita, ainda havia outro particular com a ampliação de vagas oferecidas no sistema público de ensino. Escolas que antes ofereciam dois turnos escolares passaram a oferecer quatro turnos, ou seja, das 7 às 11h, das 11h às 15h, das 15h às 19h e das 19h às 22h. Isso quer dizer que houve um inchaço no sistema educacional surpreendente que refletiu, explicitamente, a falta de planejamento e organização do governo em relação à educação no país, não somente do ponto de vista de infraestrutura, mas também do ponto de vista dos recursos humanos adequados para assumirem as atividades da docência, da administração e da segurança das escolas.

Os desafios foram lançados à escola. Era necessário reduzir a carga-horária dos outros professores por turma, aumentando, assim, o quantitativo de turmas que cada um teria. Pois, garantir o cumprimento da jornada de trabalho do professor, em sala de aula, para não haver mais prejuízo em seus salários era fundamental. Além disso, a escola precisava inserir as novas disciplinas e definir quem seriam os professores que as ministrariam. Não havia no país cursos superiores que formassem o professor de arte, naquela época, professor de Educação Artística. Isso significa que alguém deveria assumir a docência da disciplina. Mas, quem seria?

No caso pernambucano, a arte estava presente na escola muito antes da lei, sobretudo, ao investigarmos as atividades promovidas pela DECA que objetivavam uma melhoria contínua do ensino da arte nas escolas e desenvolviam programas sistemáticos para atingir tal fim. Foi possível perceber que o ensino da arte, em Pernambuco, ganhava contornos políticos muito claros. Além das ações desenvolvidas pela DECA, no MCP a arte era engajada, política, voltada ao social, ao crescimento e desenvolvimento dos grupos sociais, da cidadania. Já na Escolinha de Arte do Recife fundamentava-se na liberdade de expressão, no espaço aberto para o desenvolvimento da criatividade, da observação, do senso crítico e estético, da individualidade, da personalidade.

Com a inserção obrigatória da arte no currículo escolar brasileiro, o novo regime precisava absorver o que ela tinha de mais apolítico, contribuir na formação da individualidade, da personalidade. Enfocava o folclore, salientando o nacionalismo, o patriotismo e não a cultura popular que favorecia a organização dos grupos, a reflexão e conscientização sociopolítica e histórica da população. Para isto os movimentos que se desenvolveram em Pernambuco, e em todo o país, tiveram uma importância crucial para tornar visível em meio à sociedade a relevância da arte no processo de educação, conscientização e articulação da população.

Para a Educação Artística o Parecer, de nº540/77 (BRASIL, 1977), dizia que a Educação Artística não se dirigiria a um determinado terreno estético, mas antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que, naquela concepção tinha a ver diretamente com o lazer. O discurso ainda reforçava que essa compreensão era uma preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo. O parecer prosseguiu afirmando a importância da Educação Artística **“que não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”** (grifos nossos). Não se estimava que todas as manifestações artísticas se transformassem em atividades escolares para todos.

O referido Parecer deixou claro que o trabalho deveria se desenvolver sempre que possível por atividades e sem qualquer preocupação seletiva. Enfatizou, ainda, que a verificação da aprendizagem nas atividades, que visassem à Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus, não se harmonizaria com a utilização de critérios formais, enfatizando a ideia de que a arte não reprova. Essas atividades não visavam à formação de artistas. Não faria sentido, pois, manter-se o aluno preso a uma opção na qual o seu desempenho não revelasse seu maior interesse, negando-lhe a oportunidade de outras experiências, e muito menos impedir a promoção de série àquele que não apresentasse resultados satisfatórios em termos de produto. Isto porque a importância das atividades artísticas na escola residiria no processo e não nos seus resultados.

Com esse posicionamento apresentado no Parecer poderia se questionar o ensino da Matemática na escola visava formar matemáticos? O ensino do Português visava formar profissionais das Letras? O ensino da Geografia intencionava formar geógrafos? Se os estudantes não tivessem interesse, bons desempenhos e não se identificassem com essas disciplinas por que negar-lhes a oportunidade de promoção à série subsequente? A importância dessas atividades também não estaria no processo e não nos resultados? Por que somente a Educação Artística deveria ter esse olhar?

Conforme o parecer, a Educação Artística poderia prescindir de um horário rígido preestabelecido, ou seja, poderia dispensar, abrir mão de um tempo específico que deveria estar obrigatoriamente inserido no currículo. Daí compreende-se o porquê da Educação Artística ter a menor carga horária no currículo escolar, pois o próprio parecer deixou clara a dispensa de um tempo específico para a mesma.

O legislador afirmou que “alguém” na escola deveria ser o encarregado de coordenar essas atividades, não deixando clara e explícita a necessidade de um profissional com a formação específica na área.

## **5.Considerações finais**

A partir desses registros compreendemos algumas questões postas no decorrer da história, que no século XXI, ainda estão muito presentes e estabelecem relação direta com a compreensão do papel da arte no ensino e seu lugar no currículo. Por exemplo, o estigma criado no meio escolar que, por não reprovar, a Educação Artística recebeu uma importância menor. Por não reprovar ela deveria ter a menor carga horária no currículo entre todas as disciplinas e por isso qualquer profissional de qualquer área poderia lecioná-la.

Ora, a importância e valorização de uma disciplina escolar para a formação humana poderia ser pautada no fato de reprovar o estudante? Seria a reprovação ou a aprendizagem do conhecimento produzido/acumulado pela humanidade, em determinada área de conhecimento, o fator de maior importância? Se qualquer profissional poderia lecionar a Educação Artística, qualquer profissional poderia, por exemplo, lecionar Matemática, Português e Geografia?

Várias reflexões e críticas acentuadas não faltaram e foram realizadas à lei 5692/71, seja no que se refere ao avanço e modernização proposto por ela, seja pelos impasses e entraves em sua implantação ou mesmo em questões polêmicas que vieram à tona com referência a sua interpretação.

## **Referências**

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva; 1999.

BARROS, Samuel Rocha. *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau*. São Paulo: Francisco Alves; 1974.

CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora; 1985.

- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo: Edições Loyola; 1988.
- GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez; 2000.
- OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. *Educação Física Escolar e Ditadura Militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a existência*. Bragança Paulista: EDUSF; 2003.
- REIS FILHO, Daniel Arão, MORAES, Pedro de. *68: a paixão de uma utopia*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas; 1998.
- VENTURA, Zuenir. *1968: O ano que não terminou*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1988.
- MARTINS, Maria do Carmo. As Humanidades em Debate: a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de, RANZI, Serlei Maria Fischer (Orgs.). *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF; 2003. p.141-170.
- BRITTO, Maria Leopoldina de A. *Propostas e programas de ensino da Secretaria de Educação de Pernambuco de 1923 a 1992: primeiras aproximações do texto e do contexto*. In Revista Tópicos Educacionais, n.1/2, vol.11, 1993. p.20-32.
- SILVA, M. B. e. *A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950-1980)*. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPE; 2004.
- BRASIL. *A Lei 5692 de 1971 e o Ensino de primeiro grau*. Série Ensino Fundamental. Ministério da Educação e Cultura.
- BRASIL. *Bases para a reformulação de currículos e programas para o ensino fundamental*. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, vol.10. Impresso por Gráfica Editora do Livro LTDA, Rio de Janeiro, [197?].
- BRASIL. *Ensino de 1º e 2º graus – Exposição de Motivos n.º273, de 30 de Março de 1971, do Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura*. Ministério da Educação e Cultura. Brasília.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº4024, 20.12.1961*. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação.
- BRASIL. *Parecer nº4833/75*. Ministério da Educação e Cultura.
- BRASIL. *Parecer Conselho Federal de Educação nº540/77 – CE de 1º e 2º graus*. Aprovado em 10/02/77 (Processo s/n). Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art.7º da Lei nº5692/71.
- PERNAMBUCO. *Lei Federal 5.692 de 11 de Agosto de 1971. O município na lei Federal*. Recife, 1997. Governo do Estado de Pernambuco.
- PERNAMBUCO. *Diretrizes para implantação do ensino de primeiro grau*. Secretaria de Educação e Cultura. Estado de Pernambuco. Recife, 1972.
- PERNAMBUCO. *Proposta Curricular. Ensino de 1º grau. Comunicação e Expressão*. Recife: Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação, 1981, 4ª ed., vol.2.

**Maria Betânia e Silva**

Doutora em Educação pela UFMG (2010). Mestre em Educação pela UFPE (2004).  
Graduada em Licenciatura em Artes Plásticas pela UFPE (1992). Professora da Graduação  
e Pós-Graduação em Artes Visuais. Coordenadora do Programa Associado de Pós-  
Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPA.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4776491H9>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: 2. Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal.

## **VISUALIDADES AFRICANAS E INDÍGENAS NA SALA DE AULA: AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 E A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE ARTE**

Viviane Viana de Souza (CPIL, Rio de Janeiro, Brasil)  
Edvandro Luise Sombrio de Souza (CPIL, PPGE/UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil)  
Eliane Mattozo de Mattos (CPIL, Rio de Janeiro, Brasil)  
Leandro de Souza Silva (CPIL, Rio de Janeiro, Brasil)

### **RESUMO:**

*O presente trabalho pretende refletir sobre as questões étnico-raciais suscitadas pelo trabalho com as culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas no ensino de arte, com uma abordagem intercultural, no programa de uma escola de educação básica da rede federal, a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08, partindo de relatos de práticas nos AIEF, no ano de 2014, com turmas de 2º ano com as culturas indígenas brasileiras, suas visualidades, diversidade e riqueza, e com turmas de 3º ano, trabalhando a ancestralidade e a herança africana presentes na vida dos alunos e alunas e suas famílias, como forma de contribuir para a construção do respeito, do conhecimento e do reconhecimento dessas culturas como integrantes do povo brasileiro de forma geral.*

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais; Artes Indígenas; Arte Africana e Afro-brasileira; Interculturalidade.

### **ABSTRACT:**

*This paper pretends to reflect about the Race and ethnic issues brought by the use of Afro-Brazilians, Africans and indigenous art in the daily art teaching, with an intercultural approach in a public federal elementary school. Here we describe the ways that the work with the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> years of the Initial Years of the Fundamental Education done in 2014. Brazilian indigenous cultures, their visualities, diversity and fullness with the 2<sup>nd</sup> year classes, and the African ancestral knowledge and heritage in their lives and their families with the 3<sup>rd</sup> year classes, in a way to build the respect, the knowledge and acknowledge that those cultures deserved as part of the Brazilian people.*

**Key words:** Race and Ethnic Relations; Indigenous Arts; African Art and Afro-Brazilian art; Intercultural studies.

## Introdução

O que é uma política pública? A que setores da sociedade uma política pública deve responder? Como as leis refletem possíveis respostas a estas demandas? E a efetivação das leis nas instituições, nas redes educacionais, nos currículos? Estas são algumas questões que consideramos levantar para introduzir a reflexão-relato que faremos a seguir. Este trabalho tem o intuito de mostrar o programa de curso para os AIEF de uma escola de educação básica da rede federal, que apresenta um caráter intercultural, a partir do relato de dois processos de trabalho realizados no ano de 2014, como possíveis respostas às leis 10.639/03 e 11.645/08 e outras necessidades que vem se apresentando à educação e ao ensino de arte contemporâneo.

Em primeiro lugar, cabe ressaltar que as referidas leis, assim como a introdução da área de Arte na LDBEN 9394/96, só foram possíveis a partir de lutas empreendidas por movimentos da sociedade civil, e que ainda enfrentam, nas formulações de currículos, políticas educacionais e no cotidiano escolar, uma série de desentendimentos, invisibilizações e preconceitos. Abramovicz *et ali* (2011) afirmam que, nas décadas de 1980/90, há um crescimento das pesquisas sobre intersecção entre raça e educação, gênero e educação, sexualidade e educação, práticas discriminatórias, inclusão, multiculturalismo e interculturalidade. Elas falam de um processo de “ascensão da diversidade”, como um tema em disputa nas correntes teóricas e no campo social, em resposta a movimentos sociais e ao agravamento de conflitos entre grupos sociais e culturais dentro da escola que, no caso brasileiro, estava em processo de universalização.

Na culminância deste momento, são construídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, para os Temas Transversais: temas que deveriam “atravessar” os currículos das diversas disciplinas: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural. Abramovicz *et ali* (2011), afirmam que o último carrega uma visão de diversidade ligada à definição de grupos com uma “identidade cultural”, sugerindo um modelo de assimilação cultural. Segundo as autoras, este padrão estava estreitamente ligado a um caráter universalizante, totalizante, essencialista. Nesta perspectiva, existe uma cultura que se toma como referência, e corre-se o risco de introduzir “outras” manifestações culturais como meros “temas”, com momentos, espaços e disciplinas específicos para abordá-las, como objetos do conhecimento. No decorrer da década seguinte à elaboração dos PCNs, são elaboradas as Leis 10.639/03 e 11.645/08, em resposta a movimentos sociais com um caráter de reconhecimento de grupos sociais e reparação histórica, com interessados em ser sujeitos do conhecimento.

No mesmo ano dos Temas Transversais são elaborados os PCNs de Arte para os AIEF. Os parâmetros, como a própria nomenclatura sugere, não são receitas, e, à sua época, foram construídos, também, com o objetivo de auxiliar profissionais da educação nas mudanças que uma escola que se universalizava trazia, com aqueles alunos e alunas que antes eram alijados do processo de educação formal. Em quase vinte anos, leis foram elaboradas; assim como pesquisas em diversas áreas têm sido realizadas com o intuito de lançar outros olhares, outros movimentos sobre as demandas postas pelos chamados temas transversais e pela visibilização da diferença, cada vez mais comum na escola, na mídia, nas legislações, na sociedade. Nas páginas 72 a 75, propõem-se relações da Arte com os Temas Transversais, iniciando-se esta seção com a afirmação de que “a área de Arte, dada a própria natureza de seu objeto de conhecimento, apresenta-

se como um campo privilegiado para o tratamento dos temas transversais propostos nestes Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1997: 72), colocação bastante vaga que, no entanto, povoa o imaginário de professores e professoras (de Arte e de outras disciplinas), especialmente quando se trata de incluir conteúdos relacionados às leis 10.639/03 e 11.645/08.

É preciso que se diga que, na LDBEN 5.692/71, a anterior a esta, a antiga Educação Artística, nomenclatura ainda presente em discursos, a área era entendida enquanto *atividade*, assim descrita na lei: “...*não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses*” (BRASIL, 1997: 24). Profissionais que lecionavam a disciplina normalmente gozavam de uma formação curta, na qual “aprendiam” a lidar com um ensino polivalente, ensinando as quatro áreas de Arte. Na década de 1980, forma-se o Movimento Arte-Educação, empreendendo diversas lutas com o intuito de transformar este contexto precário relacionado à disciplina e, na década de 1990, defender a presença da área na LDBEN, que sofrera com o perigo de perder a obrigatoriedade em uma das versões anteriores da lei. Como apontam os PCNs (BRASIL, 1997: 25), “*com a Lei n. 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica: ‘o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos’ (art. 26, § 2o)*”.

Nestes quase 20 anos após a elaboração dos PCNs muita coisa mudou. Com relação às áreas relacionadas à Arte, o ensino de Música passou a ser obrigatório, a partir da lei 11.769/08; a Dança e o Teatro encontram-se em processo de tramitação para sua obrigatoriedade. Contudo, ainda há muito que se discutir e se pesquisar quanto à efetivação destas leis nos diversos sistemas e instituições educacionais... E, em formações de professores de Arte e práticas de sala de aula, muito ainda se discute e se concretiza quanto os papéis e as formas que o ensino de arte toma na educação, ou sobre “vícios” (o entendimento desta como técnica, como expressão etc). Portanto, neste trabalho estamos lidando com a articulação de dois temas sensíveis nas formulações de políticas e legislações educacionais, bem como no cotidiano escolar – a Arte enquanto área e a abordagem de grupos interculturais (no nosso caso, nas aulas de Arte).

Para, portando, dar conta dessas mudanças o colégio público da rede federal<sup>1</sup> em que as práticas aqui apresentadas se referem, nos seus AIEF, em Arte, construiu ao longo de 30 anos um programa em eixos temáticos fluídos e não lineares que procura reunir tanto as linguagens e movimentos tradicionalmente abordados, como a cultura popular, a arte contemporânea, as novas mídias e as artes indígenas, africana e afro-brasileira, que serão mais detalhadas a diante, em uma abordagem intercultural, acreditando que a cultura “*é um processo dinâmico de reinvenção contínua de significados e tradições*” (THOMAZ *apud* RICHTER, 2000: 4).

O programa de curso dos Pedrinhos, como é carinhosamente chamado os AIEF da intuição, atualmente, reflete esta necessidade de ensinar/aprender arte e cultura de uma perspectiva intercultural, na qual estudantes e suas experiências cotidianas estão diretamente envolvidas, e professoras e professores tem liberdade para fazer as mais variadas relações com artistas, imagens da história da arte e da cultura visual ou práticas da cultura popular, sem, contudo, trabalhar estas instâncias

---

<sup>1</sup> O Colégio Pedro II – RJ é um Instituto Federal de Educação que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Médio, de Jovens e Adultos e Pós-Graduação.



separadamente. Estes *eixos temáticos* são ligados a conteúdos e objetivos, as relações são propostas por cada docente em sua realidade e a articulação deles também é dinâmica. Nossa intenção é suscitar organizações espaciais e temporais, olhares sobre as imagens, os símbolos e as manifestações artísticas e culturais com as quais nos defrontamos cotidianamente, enfim, negociar/confrontar percepções e interpretações.

Essa dinâmica de trocas, na qual os professores e professoras assumem o papel de mediadores, propositores, articuladores, juntamente com as crianças fazem com que os conhecimentos sobre arte e cultura que trazem para a sala de aula sejam mais um dos componentes culturais em jogo naquele espaço privilegiado para o aprendizado dos alunos e alunas. Na roda de conversas, metodologia dialógica usada pela equipe de Artes Visuais do colégio e que tem se mostrado muito feliz em propiciar um momento mais íntimo, informal, em que os temas e conteúdos são colocados em forma de conversa, tocada e direcionada pela fala e as contribuições dos alunos e alunas que falam, perguntam, propõem e questionam e constroem a aula e o processo de ensino-aprendizagem de forma conjunta, E, numa realidade multi, inter ou pluricultural, as negociações são constantes. A ideia é que os objetos, temas, propostas e práticas artísticas trazidas se comuniquem com o universo cultural dos alunos e alunas. Como sugere Barbosa (1998: 89)

“Mais que mero tema de estudos de todas as disciplinas, as questões da multiculturalidade só serão resolvidas pela flexibilização de atitudes e valores. Por outro lado, não se trata de um tema transversal, mas básico para uma educação que se configure como democrática”.

### **Visualidades Indígenas: conhecimento, reconhecimento e apropriação**

“É importante conhecer as transformações ocorridas sob a ação humana na construção, no povoamento e na urbanização das diferentes regiões do planeta. Perceber que a maneira como o homem lida com a natureza interfere na paisagem e, conseqüentemente, na forma e na qualidade de vida das pessoas. Propor atividades por meio das quais as crianças possam investigar e intervir sobre a realidade, reconhecendo-se como parte integrante da natureza e da cultura” (CORSINO, 2007: 60).

Para perceber e respeitar o outro, primeiro olhamos para nós mesmos. A aluna e o aluno como agente, observador e fruidor do mundo a sua volta, e portanto parte integrante e importante desta engrenagem. Os alunos foram convidados a perceber os outros seres desta trama, como os demais animais, plantas e elementos naturais presentes em suas casas, ruas, bairros, no trajeto casa-escola e na própria escola, o resgate desse percurso transformado em desenho permitiu abordarmos a diferença entre paisagem natural e paisagem urbana, e quais são as características e elementos próprios desses ambientes; como retomada do eixo temático “Arte e Paisagem”, último do 1º ano. A incitação do olhar para perceber e re-conhecer os elementos naturais e vivos a nossa volta foi o modo escolhido de sensibilizá-los para reflexões tão próprias das etnias indígenas brasileiras.

Ainda optando por uma abordagem do macro para o micro, foram trabalhados também alguns animais da fauna brasileira ameaçados de extinção. Começamos a tratar de assuntos ligados à preservação, à conscientização e ao respeito ao meio ambiente e à responsabilidade e parcela de cada um para mudar esse panorama.

Imagem 1 - Painel coletivo, Recorte e colagem com papéis coloridos diversos, giz pastel e lápis de cor sobre papel 40kg, tamanho A1.



Fotografia: Edvandro L. Sombrio de Souza  
Fonte: Portfólio dos/as professores/as

Buscamos incentivar e incitar um olhar investigador, observador e diferenciado para elementos banais do nosso dia a dia. Ao sairmos da sala de aula para fazer desenhos de observação das plantas e árvores presentes nos canteiros do colégio, ouvimos relatos interessantes sobre elementos naturais que fazem parte do cotidiano, que antes não eram vistos, notados, percebidos, como pequenas plantas, insetos, cores e formas diferentes e até mesmo a observação do vôo e do canto dos pássaros, que passaram a ter outro valor e importância para os alunos.

Imagem 2 - Na sequência: Aluno com desenho na prancheta; alunos no pátio observando os canteiros do colégio; desenho de aluna finalizado em sala de aula.



Fotografia: Viviane Viana de Souza  
Fonte: Portfólio dos/as professores/as

Continuando este trabalho dentro de sala, onde elementos naturais diversos - conchas, areia, folhas secas, pedaços de madeira, etc - foram trazidos pelos professores e professoras. Os elementos podiam ser manipulados de forma livre pelos alunos e foram objeto de observação com lupas. Com o uso do instrumento, detalhes, linhas, formas, texturas, cores foram observadas de um ponto de vista muito próximo, possibilitando uma outra escala, um outro local de olhar. Nos trabalhos resultantes, linhas e texturas foram mostrados de um modo muito marcante graficamente, nos indicando que foram as características que mais chamaram a atenção das turmas, inclusive com algumas palavras escritas aparecendo nos trabalhos, como forma de ajudar a descrição dos desenhos, com um caráter bem investigativo.

Dentro desse caráter investigativo e da experimentação, tintas naturais em aguadas ou cola branca, foram feitas a partir de ervas, plantas e flores como: açafreão, coloral/urucum, camomila, café, chá preto. A própria manipulação desses chás e temperos pelos alunos e alunas, sentindo as texturas e cheiros suscitaram curiosidade e receptividade ao conhecer e manusear elementos corriqueiros, mas que, no entanto, parecem não fazer parte do cotidiano ou repertório dos estudantes.

Imagem 3 - Alunos manuseando as aguadas com os pigmentos naturais.



Fotografia: Viviane Viana de Souza  
Fonte: Profifólio dos/as professores/as

### **Visualidades indígenas: o outro tem nome como eu**

Com a arte indígena acontece o contrário. A maior parte das culturas não-ocidentais não têm uma palavra para designar o que nós chamamos "arte", porque para eles não se trata de uma especialidade separada do resto da vida. Os indígenas e outros povos não-ocidentais não fazem objetos que servem só para serem contemplados. Tudo o que fabricam tem que ser bonito e, além de bonito, bom. Em muitas línguas, como a dos índios Xavante, do Mato Grosso, um mesmo termo significa ambas as qualidades; entre os Kaxináwa, do Acre, bom, saudável e bonito são sinônimos (SILVA & GRUPIONI, 1995: 374).

Os trabalhos descritos e outros que também fizeram parte desse trajeto no 1º trimestre foram uma espécie de preparação para adentrarmos nas culturas indígenas. Acreditamos que esse prólogo foi essencial para avançarmos no estudo dos povos ameríndios do país, em que a questão da relação, respeito e interdependência homem x natureza é pedra fundamental. No segundo período letivo, nos direcionamos a conhecer de forma mais aprofundada algumas culturas indígenas escolhidas dentre as várias existentes no território do país: Assurini, Wajãpi, Guarani MBya e Karajá foram as etnias que optamos por sua diversidade de manifestações, modos e formas de representar, de expressar e de comunicar visualmente, e também por acreditarmos que representam bem a diversidade de tipos, formas, materiais e significados de variados objetos, buscando mostrar para as turmas esta pluralidade em detrimento da visão generalista e impessoal muitas vezes abordada nas escolas.

“As principais questões que norteiam a atitude multiculturalista no ensino de arte são: 1) Como diferentes grupos culturais podem encontrar lugar para a arte em suas vidas?; 2) Entender que grupos culturais diferentes têm também necessidade de arte, mas que o próprio conceito de arte pode diferir de um grupo cultural para outro (BARBOSA, 1998: 91).

Antes de qualquer proposta, optando por trabalhar etnias específicas, nos aprofundando um pouco mais em suas histórias, características, localização etc; pretendemos descoisificar, desmitificar o outro, retirar o indivíduo indígena desta posição do outro, da diferença, desse espaço/tempo que não é o nosso, o compartilhado pelos alunos. Para essa aproximação utilizamos o vídeo “Quem são os índios do Brasil?”<sup>2</sup>. O primeiro programa da série traz à tona, por meio de entrevistas com populares em diversas partes do país, o desconhecimento e os estereótipos do senso comum sobre a realidade indígena que está na base do processo de discriminação sofrido por estas comunidades: “O índio é aquele que anda pelado no mato? O índio está acabando? O índio está deixando de ser índio?” (ÍNDIOS no Brasil, 2000). Todos esses questionamentos surgiram neste momento, carregados de todo o preconceito e desconhecimento sobre o indígena, generalizados na nossa sociedade. Porém, partindo mesmo dessas falas, situando esses povos indígenas no território nacional, o número de indivíduos de cada povo, nomes, línguas, fomos aproximando o tema da vivência dos alunos.

Com o auxílio de outro vídeo disponibilizado na internet vimos a associação das pelagens e peles dos animais com os grafismos Assurini, partindo das abstrações da pele da onça e do casco do jabuti e desenhados sobre a pele. Nos focamos na abstração geometrizar, nos conceitos de padrão e composição. A partir das imagens de vários animais da fauna brasileira, os alunos foram incentivados a criarem seus próprios padrões, buscando a abstração.

Imagem 4 - Criações de padrões inspirados nas peles/penas/cascos dos animais da fauna brasileira.



Foto: Viviane Viana de Souza  
Fonte: Portfólio dos/as professores/as

<sup>2</sup> O vídeo, o primeiro de uma série de dez programas educativos “Índios no Brasil”, produzida para renovar o currículo escolar, é apresentada pelo líder indígena Ailton Krenak, e mostra, sem intermediários, como vivem e o que pensam os índios de nove povos dispersos no território nacional, entre eles Hunikui (Kaxinawá), Maxacali, Pankararu e Yanomami.

Com os Wajãpi conhecemos a Arte Kusiwa - pintura corporal e arte com os mais variados padrões que foi o primeiro bem registrado como patrimônio imaterial, no Livro de Registro das Formas de Expressão, do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Trata-se de um sistema de representação, de uma linguagem gráfica dos índios Wajãpi, do Amapá, que sintetiza seu modo particular de conhecer, conceber e agir sobre o universo (ABREU & CHAGAS, 2009).

Imagem 5 - Pintura realizada nos alunos pelos professores com lápis aquarelável a partir dos estudos da pintura corporal Wajãpi (Kusiwa).



Foto: Edvandro L. Sombrio de Souza

Fonte: Portfólio dos/as professores/as

A partir dos trabalhos de cestaria dos Guarani MBya, que é considerada como marca identitária dos três grupos Guarani – Mbyá, Kaiowá e Nhandeva, foram observados as formas presentes no entrelaçado das tiras de palha, e os alunos recriaram o ato de trançar e tramar com tiras de papéis coloridos. O cesto (ajaka) é confeccionado com as lascas do bambu, que por sua vez surgiu do orvalho, símbolo de Jachuka. Da planta porongo, também símbolo de Jachuka, fabrica-se o mbaracádos homens. Da mesma fonte nasce o bambu, do qual se produz o bastão de ritmo das mulheres. Dessas duas plantas surgiram a humanidade, homem e mulher (CHAMORRO ARGÜELLO apud CAMPOS, 2008).

Foram apresentadas fotografias, feitas por um grupo de professores de anos anteriores, do povo Guarani MBya moradores de dois locais do Estado do Rio de Janeiro, um na praia de Camboinhas na cidade de Niterói e no centro da cidade de Paraty. Como as duas aldeias relativamente próximas da cidade em que os alunos estudam e que já foram visitadas por alguns deles, usamos essa familiaridade para ressaltar e que a presença dos povos ameríndios é atual, sendo culturas vivas, atuantes e participantes na nossa sociedade, desmitificando o indígena como um personagem do passado, extinto ou imutável.

Após a conversa e debate sobre as imagens, os alunos criaram tramas utilizando papéis coloridos diversos cortados em tiras por eles e tramados sobre uma base previamente cortada em linhas paralelas pelos professores. Neste trabalho os alunos se envolveram muito e apreciaram o resultado final, mesmo o processo tendo um nível maior de dificuldade técnica dada a solicitação da atenção e da coordenação motora necessária para resultar na trama. A simbologia da trama foi retomada ao término das aulas: a necessidade de um trabalho conjunto, envolvendo todas as partes, para formar e manter a trama.

- 1) Coleta de questionário para as crianças e responsáveis responderem conjuntamente, com informações como: localidade de onde vieram as duas gerações anteriores à da criança, costumes diversos, uma história antiga da família e um objeto com sua história (que fez parte da caixa de memórias);

Imagem 7 – Questionário preenchido pelo aluno e sua família

Colégio Pedro II - UESC-I  
Ensino Fundamental I - Artes Visuais - Turmas do 3º ano/2014

"O meu pai era paulista, meu avô pernambucano, e meu bisavô mineiro, meu bisavô baiano." Chico Buarque

Reconhecer sua ancestralidade através dos valores da família, proporcionará a cada um, perceber-se único na sua história e ao mesmo tempo pertencente a uma cultura em constante transformação.

Este questionário visa coletar, junto às famílias, dados que reafirmem valores culturais significativos para a compreensão da diversidade cultural brasileira.

Nome: Luiz Carlos de Jesus Filho Turma: 107  
 Natural de: Ilheus  
 Adulto que orientou na elaboração da pesquisa: Luiz Carlos  
 Grau de parentesco: pai

Outros da família:

Mãe, natural de: Ilheus  
 Pai, natural de: Ilheus  
 Avô materno, natural de: Ilheus  
 Avô paterno, natural de: Ilheus  
 Avó materna, natural de: Ilheus  
 Avó paterna, natural de: Ilheus

Pesquise quais costumes, devoções pelas avós ou bisavós, ainda são presentes ao dia a dia da sua família. Ex: comidas típicas, festas, artesanatos, expressões ou palavras regionais, brincadeiras e brincadeiras, músicas e danças.

Procure saber alguma história contada pelos seus avós ou bisavós, que ainda circule na sua família.

Observação importante: Traga um objeto antigo em sua família e que tenha uma história importante a ser contada, para compor nossa CAIXA DE MEMÓRIAS da turma. Mas adiante o objeto será levado de volta para casa.

Não deixe de trazer este questionário na próxima aula de Artes Visuais.

Atenciosamente,  
Equipe de Artes Visuais

Foto: Eliane Mattozzo de Mattos  
Fonte: Portfólio dos/as professores/as

- 2) Apresentação dos objetos por estudantes a colegas da turma;

Imagem 8 - Objetos trazidos por estudantes para as caixas de memórias.



Fotos: Eliane M. de Mattos, Olívia S. Negrão Cavalcanti  
Fonte: Portfólio dos/as professores/as

Imagem 6: Tramas em papel.



Foto: Viviane Viana de Souza  
Fonte: Portfólio dos/as professores/as

### **Caixas de memórias: valorizando as heranças e culturas em sala de aula**

Os/as educadores/as devem criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus/suas alunos/as em diferentes códigos culturais, a compreensão da existência de processos culturais comuns às culturas, e a identificação do contexto cultural em que a escola e a família estão imersas. Este último aspecto não deve ser descuidado, pois a escola, como instituição formal, deve também desenvolver capacidades específicas, voltadas para a atuação na sociedade em que o/a estudante está, vive e à qual pertence (RICHTER, 2000: 15).

O trabalho aqui apresentado com as turmas de 3º ano dos AIEF foi contruído a partir de confrontações cotidianas que surgem das diferenças; do reconhecimento de que a escola vem, historicamente, se abstendo de “dar voz” às diversas culturas, em nome de formas hegemônicas de ensinar/aprender conteúdos; da necessidade de criar estratégias de aprendizagem da arte que levem em consideração estas diferenças e culturas etc.

No primeiro capítulo de “Inquietações e mudanças no Ensino da Arte”, Ana Mae Barbosa (2012, p. 18-23) aponta algumas características comuns às diversas linhas pedagógicas do trabalho arte/educativo pós-moderno: 1) Maior compromisso com a cultura e com a história; 2) Ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de Arte e a contextualização; 3) Inter-relacionar arte como expressão pessoal e identificação cultural; 4) Ampliação do conceito de criatividade (superando o conceito de “originalidade” da modernidade, para a “elaboração e a flexibilidade”); 5) A necessidade de uma “alfabetização visual”, de leituras da “cultura visual” e da história da arte; 6) O compromisso com a diversidade cultural, expresso pelas teorias da “multiculturalidade, pluriculturalidade e interculturalidade”; e 7) Entendimento de que o conhecimento da imagem pode melhorar diversas atividades profissionais.

Os eixos temáticos do 3º ano são: Arte e Ancestralidade; Arte e Mitologia; Arte Afro-brasileira. Tendo em vista estes pontos acima levantados por Ana Mae, a equipe de professores do *campus* propôs a prática a que batizamos de “Caixa de Memórias”. A ideia foi imbricar estes três eixos em um só trabalho, a partir dos materiais e das questões que os alunos trouxeram à tona, como “bagagem cultural”. Para tanto, o processo foi organizado da seguinte forma:

3) Contação e filmagem das histórias dos objetos.

Imagem 9 - *Print* de filmagem de aluna contando sobre seu objeto.



Foto: Edvandro L. Sombrio de Souza  
Fonte: Portfólio dos/as professores/as

4) Práticas diversas, relacionadas com as respostas e com as três principais matrizes culturais presentes em imagens e na arquitetura do Rio de Janeiro – portuguesa, afro-brasileira e indígena. O principal objetivo deste foi apresentar aos alunos uma gama variada de manifestações culturais e artísticas, identificadas com o cotidiano, com as práticas a que seus ancestrais diretos estão habituados, valorizando-as. No decorrer do processo, também foram apresentados artistas, imagens arquitetônicas da cidade do Rio de Janeiro, produções da cultura popular e imagens da cultura visual que se comunicam com este repertório “provocado” pelos questionários e pela caixa. Nos limites deste artigo, vamos apresentar imagens de três práticas deste processo.

a) “Bonecos contadores de histórias”: produção de tintas com cores próximas às peles dos alunos, para bonecos que seriam contadores das histórias dos objetos da “Caixa de Memórias”.

Imagem 10 – Produção de tintas de cores de pele e “bonecos contadores de histórias”.



Foto: Eliane Mattozo de Mattos  
Fonte: Portfólio dos/as professores/as

b) Produção de estandartes com símbolos africanos Adinkra: a partir da visualização de estandartes de diversas manifestações populares brasileiras e dos símbolos Adinkra, bem como de seus significados e presença em vestimentas e outros objetos, os alunos e alunas foram convidados a fazer estandartes com diversos materiais.



Imagem 11: Processo de produção dos estandartes.



Foto: Eliane Mattozo de Mattos  
Fonte: Portfólio dos/as professores/as

c) Práticas relacionadas aos azulejos portugueses presentes na cidade do Rio de Janeiro.

Imagem 12: produção a partir de estudos sobre azulejos portugueses.



Foto: Edvandro L. Sombrio de Souza.  
Fonte: Portfólio dos/as professores/as

### Considerações finais

As ações pedagógicas aqui apresentadas estão dentro de um conjunto de iniciativas que temos buscado desenvolver em conjunto afim de valorizar os repertórios individuais de alunos e alunas, professores e professoras. E numa avaliação final, chegamos juntos à conclusão de que há muito de idealismo, de bandeiras pessoais de cada um de nós, que se encontra com os pressupostos de uma educação que toque sujeitos, que abra novas trilhas e possibilidades para a vida cotidiana dos alunos se encontrar com a arte, e com as culturas. Nas rodas de conversa exercitamos a fala e a escuta atenta onde histórias, perguntas e respostas nos contam sobre lembranças, valores de família, tradições, respeito aos antepassados, saberes do povo, que nos ajudam a construir um processo de ensino-aprendizagem significativo e próprio, tanto para os estudantes, quanto para os educadores. Em falas, artigos e em alguns de seus livros, Ana Mae Barbosa costuma afirmar que metodologia é aquela que o professor constrói em sala de aula,

dentro de suas realidades específicas. Por isso, este relato, para nós, é apenas uma das muitas possíveis respostas à necessidade de trabalhar com questões interculturais que vem se apresentando, de inúmeras formas, para a educação e o ensino de arte contemporâneo. Não se trata de uma receita. Nem mesmo nós utilizamos as mesmas fórmulas no ano de 2015... Também é importante salientar que, nos limites deste artigo, muitas práticas ficaram de fora. Enfim, a escrita e apresentação deste trabalho vem da necessidade da equipe de aliar ensino e pesquisa à prática na educação básica. Por isso, a cada ano incluímos propostas variadas, advindas de nossas pesquisas e da necessidade de realizar processos de criação, de poéticas no campo da educação, do exercício da articulação docente-pesquisador-artista no trabalho com o ensino de arte na educação das crianças.

## Referências

ABRAMOVICZ, Anete, CRUZ, Ana C. J. da, RODRIGUES, Tatiane C. A Diferença e a Diversidade na Educação. In: **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

ABREU, Regina & CHAGAS, Mário (orgs). **Memória e Patrimônio: Ensaio Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no Ensino de Arte** (7 ed.). São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BERGAMASCHI, M. Ap.; GOMES, L. B. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – ARTE, Brasília, 1997.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. MEC/SECAD. 2005.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Ministério da Educação. **Define a obrigatoriedade no currículo oficial da rede de ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Brasília, SECAD, 2008.

CAMPOS, Maria Cristina Rezende de. **Arte do corpo Mbyá - Guarani: processos de negociação, patrimonialização e circulação de memória**. Tese (Doutorado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

COLARES, A.; COLARES, M. L.; GOMES, M. História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas: uma reflexão necessária. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.38, p.197-213, jun.2010.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. *In* MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Inclusão da Criança de seis anos de idade**. Brasília, 2007, 2ª ed.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. A temática indígena na escola: onde está o espelho? **Revista Fórum Identidades**. Ano 2, Volume 3 – p. 57-65 – jan-jun de 2008.

ÍNDIOS no Brasil – 1. Quem são eles? Direção: Vincent Carelli. Realização: TV ESCOLA/MEC/VIDEO NAS ALDEIAS. 17'39", 2000. Episódio para TV. Disponível em: <<http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=83>> . Acesso em: 08 out 2014.

NASCIMENTO, Elisa Larkin & GÁ, Luiz Carlos (org). **Adinkra: Sabedoria em Símbolos Africanos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECAD. **Orientação para a Educação das relações étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha Freire. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

Org. Geral dos Professores Ticuna Bilíngües. **O livro das árvores**. II. Índios Ticuna. São Paulo: Global Editora. 4ª edição, 2000.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**.(tese de Doutorado) Campinas: Faculdade de Educação, 2000.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. org.— Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

### **Viviane Viana de Souza**

Licenciada em Ed. Artística, com Habilitação em Artes Plásticas, na Escola de Belas Artes (EBA) da UFRJ; Mestra em Artes Visuais pelo Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV), linha – História e Crítica de Arte pela EBA/UFRJ; professora efetiva da disciplina de Artes Visuais, no Campus São Cristóvão I, do Colégio Pedro II (CPII), no Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3885075080225050>

### **Edvandro Luise Sombrio de Souza**

Bacharel em Artes Cênicas – Interpretação Teatral, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Licenciado em Artes Visuais pela UEL; mestrando no Programa de Pós-graduação

em Educação, linha – Currículo, Docência e Linguagem, da UFRJ; professor efetivo da disciplina de Artes Visuais, no Campus São Cristóvão I, do Colégio Pedro II (CPII), no Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3259776766059952>.

**Eliane Mattozo de Mattos**

Licenciada em Ed. Artística, com Habilitação em Artes Plásticas na Escola de Belas Artes (EBA) da UFRJ; Mestre em Artes Visuais pelo Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV), linha – História e Crítica de Arte, pela EBA/UFRJ; professora efetiva da disciplina de Artes Visuais, no Campus São Cristóvão I, do Colégio Pedro II (CPII), no Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5755718904653021>.

**Leandro de Souza Silva**

Licenciado em Artes Visuais pela Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Especializado em Ensino da Arte e Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes - PPGARTES, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), linha de pesquisa - Arte, Cognição e Cultura. Fotógrafo e professor efetivo da disciplina de Artes Visuais, no Campus São Cristóvão I, do Colégio Pedro II (CPII). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8820452756046719>.



GT: ARTES VISUAIS

Eixo Temático: Pesquisa no ensino das Artes Visuais: narrativas e metamorfoses

## **COSPLAY E LENDAS DO FOLCLORE NORDESTINO: UMA EXPERÊNCIA DE SUCESSO COM ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

Elenilce Soares Mourão/IFPI/Piauí/Brasil

Ana Claudia Galvão Xavier/IFPI/Piauí/Brasil

### **RESUMO:**

Esta escrita resultou de trabalho desenvolvido por meio de projeto com alunos dos cursos Técnico em Vestuário e Bacharelado em Engenharia Mecânica do Instituto Federal do Piauí – IFPI, submetido, selecionado e apresentado como Atividade Cultural Autogestionada no III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica/FMEPT/2015, em Recife. O projeto Cosplay e Lendas do Folclore Nordeste foi desenvolvido em três meses e conectou o ensino, a pesquisa e a extensão, apresentando uma harmoniosa relação entre Campus, cursos, alunos e professores. Os resultados foram tão surpreendentes que a ação teve continuidade para além da preparação para o evento. A repercussão atingiu e envolveu outras áreas do conhecimento, o que gerou interdisciplinaridade e interações jamais esperadas. A metodologia escolhida fundou-se na abordagem qualitativa, segundo o modelo de pesquisa participativa. Procuramos identificar as conexões envolvidas e as impressões resultantes nos propositores e realizadores ao longo do processo.

**Palavras-chave:** Cosplay; Arte/Educação; Pesquisa participativa; Lendas do Nordeste.

### **ABSTRACT:**

*This text is the result of a project work developed with students from the Technical course in Apparel and the Bachelor's in Mechanical Engineering at the Piauí Federal Institute – IFPI, which has been submitted, selected and presented as a self-organized Cultural Activity in the Third World Forum of Vocational and Technological Education / 2015 in Recife. The project Cosplay Northeast Folklore and Legends was developed in three months and connected teaching, research and extension, with a harmonious relationship between Campus, courses, students and teachers. The results were so surprising that the action continued beyond the preparation for the event. The impact reached and involved other areas of knowledge, generating interdisciplinarity and interactions never expected before. The chosen methodology was based on the qualitative approach and followed the participatory research*

*model. We attempted to identify the connections involved and the resulting impressions on proponents and directors throughout the process.*

**Keywords:** *Cosplay. Art/Education. Participatory research. Northeastern legends.*

## **Introdução**

As políticas institucionais nas escolas públicas federais atualmente direcionam-se para o desenvolvimento de trabalhos realizados por projetos de curta duração, por meio de editais que suscitam uma ação concretizada em reduzido tempo, tanto no ensino como na pesquisa e extensão, à exceção dos programas de iniciação à pesquisa e à docência (PIBIC e PIBID), em que as pesquisas tem vigência de um ano.

Nesta modalidade, os projetos são viabilizados pelas diretorias e coordenações de extensão e pesquisa, por meio de submissão de propostas que são encaminhadas em prazos estipulados e selecionados por uma comissão inter e multidisciplinar, que analisa as propostas de acordo com os critérios técnicos estabelecidos, não garantindo dessa forma, uma escolha mais sensível, por áreas de conhecimento mais específicas, como a arte por exemplo.

A adoção de metodologias de trabalho por projetos tem se transformado em uma aliada fundamental no ensino formal e informal, que cada vez mais, em ambos os casos, depara-se com situações de públicos diversos e dispostos a experimentar coisas diferentes, além das atividades tradicionais, seguidas pela escola formal. Para Hernández e Ventura (1998, p.60-61), organizar o currículo por projetos, “traz consigo uma maior possibilidade de flexibilidade e abertura do planejamento e na hora de sua colocação em prática”, e ainda reforça que trabalhar por projetos, permite superar os limites de uma matéria e vincula-se a uma perspectiva global e relacional ao ser desencadeado.

Sob a ótica destas modalidades este artigo apresenta os resultados das experiências vividas em projeto desenvolvido por alunos e professores dos cursos Técnico em Vestuário e Bacharelado em Engenharia Mecânica do Instituto Federal do Piauí – IFPI, Campus Teresina Central e Teresina Zona Sul, cujo trabalho foi submetido por edital, selecionado e apresentado como Atividade Cultural Autogestionada no III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (FMEPT).

O FMEPT é um evento que atende às áreas de educação, cultura, cidadania e diversidade. Sua primeira edição aconteceu, em 2009, na cidade de Brasília, com cerca 15 mil participantes. No ano de 2015, a participação foi de aproximadamente 20 mil pessoas ao longo de todo o evento que ocorreu de 26 a 29 de maio, em Recife-PE.

O projeto denominado “Cosplay e Lendas do Folclore Nordestino” foi desenvolvido em três meses, tempo estipulado no edital e envolveu o ensino, a pesquisa e a extensão, apresentando uma encadeada conexão entre Campus, cursos, alunos e professores e outras mobilizações externas ao ambiente escolar. A repercussão da sua execução teve grande alcance e envolveu outras áreas do conhecimento, o que suscitou em investigação sobre as conexões geradas interna e externamente, diante das atitudes interdisciplinares e das interações.

A metodologia escolhida para orientar este trabalho se baseou na abordagem qualitativa e adotou o modelo da pesquisa participativa, pela natureza dos

envolvimentos previstos. Foi efetivada no Campus Teresina Zona Sul e Campus Teresina Central, do Instituto Federal do Piauí – IFPI, na cidade de Teresina, capital do Piauí.

Participaram do experimento oito alunos (quatro do Curso Técnico Integrado em Vestuário e quatro do Curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica) e duas professoras mediadoras; uma engenheira e a outra arte/educadora e artista visual, que coordenaram o projeto.

O objetivo desta escrita se constitui na construção da narrativa de todo o processo de desenvolvimento do projeto, desde a etapa de planejamento à execução e avaliação, como uma forma de reunir informações e socializar resultados de uma experiência que se realizou com êxito e proporcionou aprendizados e reflexões para os professores, alunos e outras pessoas envolvidas no percurso de sua realização.

As ações desenvolvidas no projeto encontraram vinculações com a interdisciplinaridade, forma suscitada no trabalho realizado pelo método de projetos, cujas descobertas justificam a forma de agir dos participantes que tomaram diferentes encaminhamentos com o intuito de resolver as questões que foram surgindo ao longo do processo, e fizeram despertar as inteligências múltiplas, latentes em todo ser humano.

As análises do aspecto interdisciplinaridade e trabalhos por projetos basearam-se nas teorias de Hernández e Ventura (1998), que consideram trabalhar por este método uma experiência educativa singular, geradora de infinitas possibilidades e reflexões, fazendo parte ou não dos currículos convencionais.

Ao percebermos o esforço no acesso a diferentes formas de agir dos propositores, tanto alunos como mediadores, na tentativa de resolução dos problemas, resolvemos buscar aporte teórico em Gardner (1994), nos estudos psicológicos sobre a natureza e a realização do potencial humano, na teoria das Inteligências Múltiplas.

No desenvolvimento, na fase da coleta de dados, utilizamos a pesquisa bibliográfica, eletrônica e de campo; para o acompanhamento e avaliação, análise do produto realizado, relatório de atividades, visitas de campo e observação dos comportamentos durante todo o espaço/tempo que permeou a construção da ação autogestionada.

## **1. O Projeto**

Apresentamos aqui, literalmente, o texto utilizado no Projeto, escrito e inscrito para a seleção do III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica - FMEPT, em março de 2015. Informamos que, o interesse despertado nos participantes foi contagiante, que estes começaram a investir na ação, antes mesmo de obterem os resultados da seleção, por se tratar de tema inédito na escola.

Ocorreram também, algumas mudanças na execução do projeto original, em relação à quantidade de integrantes, de nove para dez e nas lendas com a substituição do personagem Zumbi pela Cabra Cabriola e adaptação da Coruja da Igreja matriz para Coruja Rasga Mortalha.

“A proposta foi inspirada nas lendas do Folclore Nordestino e no movimento *Cosplay*, que consiste na atividade lúdica da representação de personagem real ou ficcional vestido a caráter. O movimento *Cosplay* teve início, em 1939, em um evento americano de maneira, ainda, não intencional, direcionando-se depois, na década de 70, para os fãs de fantasias e histórias em quadrinhos. Foi adotado, com ênfase, a

partir da década de 80, no Japão, que ampliou o costume baseado em princípio nas revistas de ficção e, posteriormente, nos mangás, animes, comics e videogames.

A atividade versa na apresentação de Performance Artística nos espaços do III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (FMEPT), unindo os dois temas, por uma equipe composta de nove *performers*, paramentados como personagens *Cosplays* das lendas folclóricas dos nove Estados do Nordeste, como: a Serpente Encantada (Maranhão), o Cabeça de Cuia (Piauí), a Índia Iracema (Ceará), a Coruja da Igreja Matriz (Rio Grande do Norte), a Mulher de Branco (Paraíba), o Papa Figo (Pernambuco), a Mulher da Capa Preta (Alagoas), o Zumbi (Sergipe) e o Quibungo (Bahia). A equipe proponente é formada por duas professoras (coordenadoras) e oito estudantes dos Cursos de Engenharia Mecânica, do campus Teresina Central, e Técnico em Vestuário e Técnico em Saneamento, do campus Teresina Zona Sul.

A divulgação da Cultura Nordestina é o carro-chefe desta proposição, atrelada ao prazer do desenvolvimento da atividade *Cosplay*, da qual podem participar e divertir-se crianças, adolescentes e adultos de todas as idades, sexo e condição social, além do exercício da criatividade, do trabalho em equipe, incentivando assim a parceria e o trabalho interdisciplinar. Buscaremos com a atividade, oportunizar ao grande público do III FMEPT conhecer os personagens das lendas folclóricas nordestinas, muitas vezes esquecidos. Pelo fato de parte dos proponentes fazerem parte de ambiente de formação tecnológica, é apropriado unir tecnologia e cultura, em um intercâmbio com a linguagem dos jovens e a ânsia de descoberta do mundo contemporâneo. Descobri-se capaz de criar e de transformar materiais e situações, eleva a autoestima do educando, transformando-o em sujeito competente para inferir com mais segurança nas mudanças futuras como agente integrante e modificador do ciclo vital.

O objetivo da proposta é difundir a Cultura Nordestina por meio da produção e apresentação de Performance Artística de alguns personagens de lendas, traduzidos na forma da cultura *Cosplay*, promovendo a interdisciplinaridade e a parceria intercampus.

A metodologia utilizada constará da idealização dos modelos, modelagem 3D de peças, com a utilização de *softwares* específicos, corte e produção de peças e adereços, confecção de indumentária, culminando com a apresentação dos personagens das Lendas do Folclore Nordestino pelos alunos e professores do Instituto Federal do Piauí. A apresentação das criações dos personagens será proporcionada sob o formato de Performance Artística que se deslocará nos espaços (áreas de circulação das exposições da Mostra de Inovação Tecnológica, Feira Gastronômica e Feira de Economia Solidária) do III FMEPT, em Recife, em horário e dias determinados pelo Comitê Organizador. A atividade terá momentos de culminância com a entoação de trechos de músicas folclóricas e falas de textos extraídos da cultura popular e distribuição de panfletos (folder) contendo as histórias dos personagens. Serão utilizadas técnicas de modelagem e produção de peças e adereços das fantasias em impressora 3D desenvolvidas pelos estudantes dos cursos de Bacharelado em Engenharia Mecânica, do Campus Teresina Central, e finalizadas pelos alunos dos cursos Técnico em Vestuário e Saneamento, do Campus Teresina Zona Sul.”

## **2. Conexões e Intercâmbios**

A dificuldade de criar situações de globalização na escola e trabalhar a diversidade de circunstâncias atuais de aprendizagem, que se justificam por este



conceito, leva o professorado a adotar uma postura de escolha de métodos que possam viabilizar o exercício de práticas favoráveis na construção dessa globalização, sobre a qual teorizam Hernández e Ventura

[...] a necessidade que criou a demanda de realizar uma nova conexão entre a teoria e a prática na escola foi comprovar se estava sendo realizado um ensino globalizado. A intenção de que o aluno globalize os conteúdos e as aprendizagens é uma das orientações expressas pela atual reforma educativa, e também uma preocupação do professorado, pela adequação de seu trabalho à realidade social e cultural contemporânea. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 45)

Com base nos autores entendemos globalização na educação como uma articulação da aprendizagem individual com os conteúdos das diferentes disciplinas, de modo que estes não sejam apenas acumulados, mas que sejam relacionados, comparados, o todo e as partes e a partir dos referenciais internalizados, permita ao aprendiz articular e fazer novas inferências mediante objetos e situações adversas.

Para Morin (1981) (*apud* HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, p. 47), sobre a globalização, “trata-se de colocar o saber em ciclo, ou de enciclopediar, ou seja, aprender a articular os pontos de vista disjuntos do saber num ciclo ativo”.

Adotando, então, essa forma global de trabalho realizado por projetos, o grupo escolheu o tema Lendas do Folclore Nordestino, e propôs contar as histórias regionais sob a ótica do movimento *Cosplay*, atividade ainda pouco difundida entre os jovens teresinenses.

De acordo com experiência semelhante em projetos, vivida pelos autores

É importante constatar que a informação necessária para construir os Projetos não está determinada de antemão, nem depende do educador ou do livro texto, está sim em função do que cada aluno já sabe sobre o tema e da informação com a qual se possa relacionar dentro e fora da escola. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 64).

Ao escolher esta metodologia de trabalho na educação, visando à globalização, ficamos cientes de que ela envolve a noção de interdisciplinaridade e de ensino integrado. Conforme Fazenda (2008) a interdisciplinaridade é fundamental na educação contemporânea, mas esta, ainda, não foi compreendida em sua totalidade e poder de persuasão. Desta feita a autora recomenda que se possa partir da prática através de projetos instigantes na organização curricular, mas com total domínio didático, aliada à pesquisa dos saberes necessários, mantidos em constante estado de atualização e refletidos com a mesma intensidade.

No entanto, essas medidas levariam a um estado de certezas temporárias. Muitas tentativas e experimentos foram realizados neste sentido, mas as mudanças de pensamento e a rotatividade dos atores que se relacionam nessa história, não deixa parar a roda que move o mundo contemporâneo. Sobre estas inferências, Morin (2005) indica que:

A maior contribuição de conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento. A maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas [...] aqui convêm fazer a convergência de diversos ensinamentos, mobilizar diversas ciências e disciplinas, para ensinar a enfrentar as incertezas (MORIN, 2005, p. 55).

A interdisciplinaridade na pesquisa participativa é componente fundamental, considerando que o pesquisador é parte integrante e ativa do processo, como conceitua Severino (2007), referindo-se a essa prática no trabalho científico:

Pesquisa participativa é aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo de pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. (SEVERINO, 2007, p. 120).

A participação efetiva dos alunos foi o diferencial desta investigação. Mesmo sem uma estreita vivência com o tema, empenharam-se em buscar e trazer informações sobre o movimento *Cosplay* e sobre Lendas, e não só, as do Nordeste, o que contribuiu para a comunicação e dialogicidade da tarefa. Segundo os mesmos autores “A aprendizagem por parte dos alunos é mais positiva quando parte daquilo que lhes interessa, e aprendem da experiência do que descobrem por si mesmos” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.64).

Todo o projeto se desenvolveu em cinco etapas: planejamento, execução, testes, apresentação e avaliação. Na etapa do planejamento foram feitas as pesquisas bibliográficas. Definiu-se quem ficaria com cada personagem e logo depois se realizou a pesquisa sobre as lendas, os figurinos existentes, as letras e músicas folclóricas sobre as lendas, considerando que há várias versões de acordo com cada região do país, sendo encontradas até variantes internacionais das lendas urbanas da Mulher da Capa Preta e da Mulher de Branco.

A etapa de execução iniciou pelos esboços dos figurinos desenhados de forma tradicional sobre papel e desenhos em 3D assistidos pelo *software SolidWorks* das estruturas mecânicas. Foram selecionados e realizados experimentos com materiais diversos para a composição das vestimentas e dos acessórios dos personagens, coleta de materiais reciclados, pesquisa de preços e busca de patrocínio para as despesas.

Na imagem a seguir, mostramos os esboços da pesquisa inicial para o figurino dos personagens Cabra Cabriola e Serpente Encantada do Maranhão, realizados por Pedro Mateus de Paiva de Deus, aluno do curso Técnico em Vestuário, O primeiro esboço foi seguido fidedignamente; o segundo passou por algumas modificações em benefício da funcionalidade e adequação de materiais.

Imagem 1: Croquis do figurino dos personagens Cosplay



Fotografia de Elenilce Mourão  
Fonte: Acervo particular dos autores

A pesquisa se deu em espaços diversos nos dois Campus, sendo que o maior número de encontros de trabalho foi realizado no Campus Teresina Zona Sul, por contar com o Laboratório de Arte e Estamparia e o ateliê de Modelagem em Vestuário. Ali foram realizadas pesquisas eletrônicas, confeccionadas indumentárias, acessórios, feitos ensaios das músicas do folclore e coreografias, e funcionou como lugar de referência para todos os encontros da montagem.

Na terceira etapa, a de testes, deu-se continuidade ao desenvolvimento dos figurinos, experimentando também possibilidades materiais, cênicas e musicais, como a confecção da cabeça e osso do personagem Cabeça de Cuiá, ensaios de coreografias, audições, estudo da possibilidade de gravação de *play back*, e testes de maquiagem.

Imagem 2: Produção da cabeça do personagem Cabeça de Cuiá



Fotografia de Elenilce Mourão  
Fonte: Acervo particular dos autores

A quarta etapa, que foi a apresentação iniciou com os trabalhos às duas horas da manhã, pela complexidade da pintura corporal. Alguns integrantes do grupo tomaram o café da manhã com parte da maquiagem corporal realizada, que foi finalizada no camarim do evento faltando dez minutos para o momento da apresentação. Tudo ocorreu de forma planejada e tranquila, embora se reconheça que quanto mais se aproxima a hora da culminância, mais apreensivos ficam os envolvidos. Para que isto seja suavizado, é necessário que “se crie um clima de envolvimento e de interesse no grupo e em cada pessoa, sobre o que se está trabalhando [...], ou seja, reforçar a consciência de aprender do grupo.” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 69).

A imagem de número 3 representa o grupo *Cosplay*, com todos os membros, devidamente paramentados, no momento da apresentação no III Fórum Mundial em Recife. Este registro foi solicitado por fotógrafo oficial para compor o banco de imagens do evento. O tempo de apresentação da performance ultrapassou o tempo programado em função das paradas para fotografias, solicitadas pelo público que assistia. Nem o cansaço e o calor foram empecilhos para a continuidade do percurso. Toda a equipe ficou surpresa com a receptividade e curiosidade do público diante do espetáculo. Neste momento pode-se perceber que todo o esforço foi recompensado.

Imagem 3: Grupo Cosplay em apresentação no III FMEPT



Fotografia do banco de imagens do III Fórum Mundial  
Fonte: Acervo FMEPT

A etapa de avaliação foi feita tendo como referência relato de Hernández e Ventura (1998), de experiência realizada em uma escola espanhola, composta por três momentos: foi observada no início, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, foi formativa, na medida em que se acompanhou o aprendizado gradativo no desenvolvimento do projeto, e no final com duas rodas de conversa, apresentação de relatório e análise das imagens e vídeos, onde se discutiu o que haviam

construído e aprendido em relação às propostas iniciais e sobre as capacidades de estabelecer novas relações a partir das experiências.

Para refletir sobre estes percursos, transcrevemos alguns depoimentos e textos retirados dos relatórios, sobre as impressões dos alunos em relação às diversas etapas e aspectos do processo:

Concluimos que participar do projeto foi de grande importância para o enriquecimento pessoal e coletivo dos componentes. Habilidades técnicas foram desenvolvidas e aprimoradas e a criatividade foi exercitada através da reutilização de materiais e de uma visão sustentável na criação dos personagens, onde se buscou o mínimo de gastos, de desperdício e o máximo de reutilização. Nessa perspectiva tem-se em mente que atividades como esta são de grande relevância tanto para a Instituição, quanto para nós alunos. Eu fiz o papel do Cabeça de Cuia (BEZERRA, 2015).

No pronunciamento de Pablo Bezerra, aluno do Curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica, percebe-se o reconhecimento valores, como a consciência ambiental, o reconhecimento da importância do crescimento pessoal, bem como a valorização da instituição.

Para mim foi surpreendente. Comecei com um pouco de receio, pois arte para nós da área técnica ainda é vista com um pouco de preconceito. Até ocultava aos colegas que estava participando, por isso demorei a aparecer. No entanto, ao me reunir com a turma para trabalhar, vi que a coisa era séria e bem interessante. Aprendi lá uma técnica com jornal e cola que estou utilizando para fazer as carcaças dos carros dos nossos projetos de mecânica. Até batizamos ela de “técnica do Cabeça de Cuia”. Atuei como o personagem Papa Figo (SÁ, 2015).

Por meio do projeto *Cosplay*, Amaury Sá, também estudante do curso de Engenharia Mecânica, teve a oportunidade de fazer parte de uma atividade, até então, vista com preconceito no seu meio social, desmistificando assim a noção de arte apresentada pelo senso comum. Pode-se dizer ainda que a experiência lhe gerou conhecimento positivo em “um alto grau de autoconsciência e de significatividade” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 72), provocando suas inteligências múltiplas no sentido de testar outras possibilidades a partir do conhecimento adquirido.

Achei interessante foi a organização de todo o trabalho. As professoras não abriram mão da disciplina das reuniões de trabalho. Registramos no quadro todos os dias, as atividades realizadas. Quando ficou mais perto da viagem, trabalhamos direto; ficávamos o dia quase todo. Um saía para comprar material, o outro ia às salas de aula pedir recicláveis, o outro costurava, o outro pintava, o outro cantava e dançava. Enfim, era tudo junto e misturado, mas organizado, entende? Até no dia da viagem, todo o material de figurino foi colocado em caixas numeradas, com etiquetas e listagens

do conteúdo. Senti firmeza! Amei tudo que aprendi. Fiz as vezes de Serpente Encantada (OLIVEIRA, 2015).

Consideramos que, para além da simples realização da atividade proposta, Andréa Oliveira pode perceber que uma tarefa escolar mesmo fora do currículo convencional, também, precisa de organização e disciplina para poder acontecer.

Envolvemos o dentista da professora Ana Cláudia que fez para nós os dentes da cobra, o ateliê da professora Lhosana, de vestuário, para costurar nossas roupas, os estojos de maquiagem do salão de beleza que a coordenadora do projeto frequenta, o pessoal do mercado velho que nos cedeu palha, saco de estopa, cabaças, chinelo de couro e as penas da Índia Iracema. Tivemos verdadeiras aulas de campo saindo para procurar, arranjar ou comprar tudo o que precisávamos. Também, aprendi muito na viagem. Visitamos lugares, museus e exposições. Deu vontade de ficar morando lá em Recife. Encarnei geral o papel de Num se Pode. Não podia ver um poste e já estava puxando a piteira (ESTEVES, 2015).

Ao discorrer sobre a multiplicidade de atitudes tomadas e de pessoas envolvidas para a realização do projeto, a aluna Natasha Esteves infere sobre a interdisciplinaridade de maneira intuitiva, é certo, mas demonstra aproximação com a forma de se trabalhar nesta modalidade. apresentando também, afinidade com a arte e credibilidade no potencial que a arte tem de ir além da realidade cotidiana.

Não tivemos muitos ensaios das músicas, mas até na viagem, na ida, nos preocupamos em aprimorar para não fazer feio lá. O pessoal do ônibus teve a oportunidade de conhecer nosso repertório, pois contando com o meu violão e com a voz afinada da professora Ellen, e o interesse da galera, deu para ensaiar legal. Mesmo sem ter a orientação de um professor de música, todos, com suas limitações, soltaram a voz e demos conta do recado. Vesti-me de corpo e alma de Quibungo (OLIVEIRA, 2015).

Para a jovem engenheira Patrícia Oliveira, ficou o sentido de apuro técnico e responsabilidade em relação ao compromisso em realizar bem aquilo que havia assumido. Ela percebeu, também, a necessidade da orientação do mediador, do profissional de área específica, que não pode ser substituído por outro alheio à sua área de formação, conforme nos adverte Stein (2011).

Outras conexões e intercâmbios se propagaram ao longo e após o projeto e serão aqui explicitadas:

Ao se confeccionar parte dos adereços do personagem Papa Figo, o saco, foi apresentada aos alunos a obra de Bispo do Rosário, com suas agregações ímpares de materiais e possibilidades diversas. Esta orientação foi logo incorporada no dia a dia do grupo. Sobre o personagem Cabeça de Cuia, foi construída a grande cojuba (cabeça) com a técnica do papel machê, por meio de sobrepostas camadas de jornal e cola.

O integrante do grupo Amaury (2015), participa de um grupo de pesquisa chamado EcoOpala, que pesquisa e constrói protótipos automotivos com o objetivo da eficiência máxima entre a maior quilometragem percorrida com o menor consumo de combustível, o que implica na forma e peso dos materiais dos protótipos. As carcaças dos protótipos dos carros são normalmente confeccionadas com resina e fibra de vidro, o que gera altos custos e dificuldades na execução. Contudo, após participar do Projeto *Cosplay* e Lendas do Folclore Nordestino, Amaury experimentou fazer as carenagens dos carros com a técnica do papel machê, que batizou de “Técnica do Cabeça de Cuia” e segundo ele, está apresentando resultados satisfatórios.

Amaury Sá, ao fazer suas descobertas e conseguir solucionar um problema existente, acionou seu potencial humano latente através das inteligências múltiplas, que de acordo com os estudos de Gardner (1994), podem ser consideradas a Lógico-Matemática ao calcular as possibilidades volumétricas, na percepção da geometria das formas, cálculos de quantidades, interagindo com a Física e a Química, para testar a resistência dos materiais e a composição dos mesmos. A Inteligência Espacial fez parte da elaboração e síntese de todos os trabalhos que envolveram o raciocínio do espaço bi e tridimensional, como na modelagem das peças confeccionadas.

Centrais à inteligência espacial estão as capacidades de perceber o mundo visual com precisão, efetuar transformações e modificações sobre as percepções iniciais e ser capaz de recriar aspectos da experiência visual, mesmo na ausência de estímulos relevantes. [...] Pode ser solicitado a produzir formas ou simplesmente manipular as que foram fornecidas (GARDNER, 1994, p. 135).

A aluna Andréa Oliveira, integrante do *Cosplay*, observou todo o trabalho realizado pelo estudante de engenharia Pablo Bezerra ao fazer a estrutura mecânica da Serpente Encantada, cujo olho foi feito com luz de *led* verde. Ela aproveitou a ideia para apresentar um trabalho de química sobre a tragédia ocorrida em Goiânia, com o Césio 137, e pediu a Pablo que fizesse um dispositivo prático para que uma luz verde acendesse no momento em que ela entrasse na sala, em performance, recitando o texto que descrevia a tragédia.

Andréa Oliveira com esta ação mobilizou suas inteligências múltiplas, que segundo Gardner (1994), poderia ser a Linguística, Espacial e a Corporal-Cinestésica. Na primeira, pela escolha e organização do texto adaptado para a fala do momento, com a entonação apropriada; nas duas últimas pelo desempenho em si, pela ocupação e deslocamento consciente e planejado no espaço da sala de aula, expressando o seu propósito em relação ao tema. Para Gardner (1994, p. 76) “a exploração da linguagem vai além da sua organização anatômica. Os humanos exploram sua herança lingüística com uma maravilhosa flexibilidade para propósitos comunicativos e expressivos.”

A inteligência musical teve que ser incorporada por todos os integrantes, em sua maioria leiga na linguagem dos sons organizados. Porém, Gardner (1994) explica que:

[...] pesquisa revela que todos os sujeitos, excluindo os mais ingênuos (ou os mais incapacitados), reconhecem algo da estrutura musical (ritmo, tom, timbre, melodia). Ou seja, dada uma peça numa determinada tonalidade, eles podem julgar que tipo de final é mais adequado, que tipo é menos adequado; ouvindo uma peça em determinado ritmo eles podem agrupá-las com outras de ritmo semelhante ou, novamente, completar o ritmo com adequação (GARDNER, 1994, p. 84).

Dessa forma, por meio de audições gravadas e cantadas ao vivo, os alunos assimilaram seis músicas do Folclore do Piauí, e reuniram condições para demonstrar um pequeno repertório local. Os ensaios foram realizados ao mesmo tempo em que eram desenvolvidos os trabalhos manuais, e até mesmo no ônibus, no percurso da viagem e no hotel, foram feitas tentativas de aperfeiçoamento.

### **Considerações abertas**

A primeira descoberta a que chegamos foi sobre o significado da terminologia “atividade autogestionada” constante no edital de seleção para a III FMEPT. Constatamos que significava desenvolver toda a ação, do planejamento à execução com recursos próprios, seja desde trabalhar de forma sustentável com materiais reaproveitáveis a procurar patrocinadores para custear o que não se podia reciclar.

A exemplo disso, foram as asas do personagem Coruja Rasga Mortalha feitas de radiografias velhas com estruturas de canaletas usadas para instalação elétrica. O edital não dispunha nenhum recurso para tal.

Foi muito construtivo ver os alunos e outros que não faziam parte do projeto, se mobilizarem para conseguir materiais, trazer ideias e ajudar nas tarefas do dia.

Apesar de muito jovens, os alunos participantes se mostraram responsáveis no desempenho de todas as etapas do projeto, chegando a extrapolar seus limites físicos ao passar o sábado inteiro na escola, produzindo, sem terem cumpridas todas as refeições básicas do dia a dia.

Desta forma, a pouca idade não constituiu empecilho e nem preconceito em relação à busca de informações e atitudes do passado, em resgatar elementos tradicionais da cultura, muitas vezes pouco difundidos no ambiente escolar, em detrimento do tempo reduzido para os conteúdos obrigatórios ou pelos atrativos contemporâneos proporcionados pela tecnologia, que desviam as atenções.

As conexões e intercâmbios, como o exercício harmonioso e lúdico do trabalho em equipe, das aparentes demonstrações de afetividade e solidariedade (cuidado com o outro e com a tarefa), e responsabilidade técnica (quase profissional), foram além do esperado.

Dentre todas as conexões despertadas e desencadeadas nos alunos a partir dessa experiência, algumas que não podem passar despercebidas pelo elevado grau de significação dentro do processo de trabalho: participação em concerto de canto lírico e popular em Teresina; participação em evento *Cosplay* de lançamento de filme no Teresina Shopping (foram para conhecer mais de perto o movimento, os figurinos e conversar com os integrantes); participação em exposições de Pintura; interesse em conhecer a obra de Bispo do Rosário; curiosidade em desenvolver técnicas de modelagem e escultura; interesse em conhecer técnicas de pintura corporal e maquiagem artística, com criação de efeitos especiais; visita ao Museu Ricardo Brennand, em Recife; visita à exposição Patrimônio Imaterial, em Recife;



preocupação com a coleta de referências em arte (livros, revistas, folders, links, e-mails, etc); ensaios fotográficos de todas as etapas do projeto; criação de email e uso do *google drive* para armazenar a grande quantidade de fotos; vontade de fazer outras viagens, conhecer lugares, pessoas, costumes e outras formas de arte.

A parte mais significativa da ação situa-se na verificação do poder dos alunos em fazer inferências, de poder realizar planejamentos e realizar tarefas complexas como o desenvolvimento de mecanismos com mobilidade, circuitos elétricos para iluminação, modelagens em 3D, pintura e maquiagem com efeitos especiais, esculturas, adaptações musicais e textuais e, além de tudo, de adotarem uma postura responsável e crítica, perante os desafios.

Satisfaz-nos tê-los despertado para conhecer e participar dos programas das políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, por meio dos editais surgidos na escola e da adoção da forma de trabalhar por projetos extracurriculares, forma sempre solicitada e bem aceita por eles, como um meio para mudar as rotinas de sala de aula. A partir daí todos se envolveram com outras pesquisas de iniciação científica e se empenharam em participar de eventos onde se discute a construção e a difusão do conhecimento, como simpósios, seminários, congressos, jornadas, e essencialmente, com interesse maior por tudo aquilo que envolve Arte.

Trabalhar nessa modalidade, unindo Arte e Engenharia, uma da área das Ciências Humanas e a outra das Ciências Exatas, também nos fez perceber a importância de trabalhar a interdisciplinaridade, característica das equipes de trabalho contemporâneas, que pela multiplicidade de formas de abordagem de um mesmo tema, suscita a participação de diferentes áreas do conhecimento no sentido da globalização de que falam Hernández e Ventura (1998).

Percebemos a importância da mediação como instrumento facilitador e do trabalho participativo mais próximo do universo do aluno. Mesmo lidando com alunos de dois níveis diferentes de ensino, educação básica e superior, as relações hierárquicas entre níveis e entre professores e alunos não se tornaram objeções para que a comunicação fluísse com naturalidade e de maneira produtiva.

A presença do educador como orientador, mediador e provocador é fundamental. Cabe aos responsáveis pela formação de jovens estimulá-los a pensar, questioná-los sobre suas escolhas, apresentar novas opções, conversar sobre filmes, livros, sites, programas de TV e de rádio e, sempre que possível, assistir a filmes, navegar, ler e ouvir música junto com eles e trocar ideias a respeito (STEIN, 2011, p. 42).

Vemos nas palavras da comunicadora e professora de arte Stein (2011), um espelho do realizado a partir do projeto Cosplay e Lendas do Folclore Nordestino, onde a motivação para desenvolver o pensamento crítico e criativo foi fator primordial na construção de todas as descobertas. Trazer o aluno para o mundo do professor e participar do universo dele, configura a primeira forma de aproximação com um mundo real, cheio de informações que precisam ser selecionadas.

Sendo essas escolhas feitas da melhor maneira, orientadas e impulsionadas, tanto melhor serão os resultados. E neste espaço/tempo de alternativas, erros e acertos estão o educando e o educador, em constantes tentativas de diálogo e construção.

## Referências e fontes

### Referências

FAZENDA, Ivani Catarina A. (Org). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

STEIN, Márcia. **Ensinar e aprender no século 21: caminhos e desafios na educação contemporânea.** Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2011.

### Fontes

BEZERRA, Pablo Henrique Ribeiro. **Relatório de Viagem Atividade Cultural Autogestionada do Projeto Cosplay e Lendas do Folclore Nordestino.** Teresina: IFPI, junho, 2015.

ESTEVES, Natasha Cris de Moura. **Relatório de Viagem Atividade Cultural Autogestionada do Projeto Cosplay e Lendas do Folclore Nordestino.** Teresina: IFPI, junho, 2015.

OLIVEIRA, Andréa Patrícia Rocha de. **Relatório de Atividade Cultural Autogestionada do Projeto Cosplay e lendas do Folclore Nordestino.** Teresina: IFPI, junho de 2015.

OLIVEIRA, Patrícia da Silva. **Relatório de Viagem Atividade Cultural Autogestionada do Projeto Cosplay e Lendas do Folclore Nordestino.** Teresina: IFPI, junho, 2015.

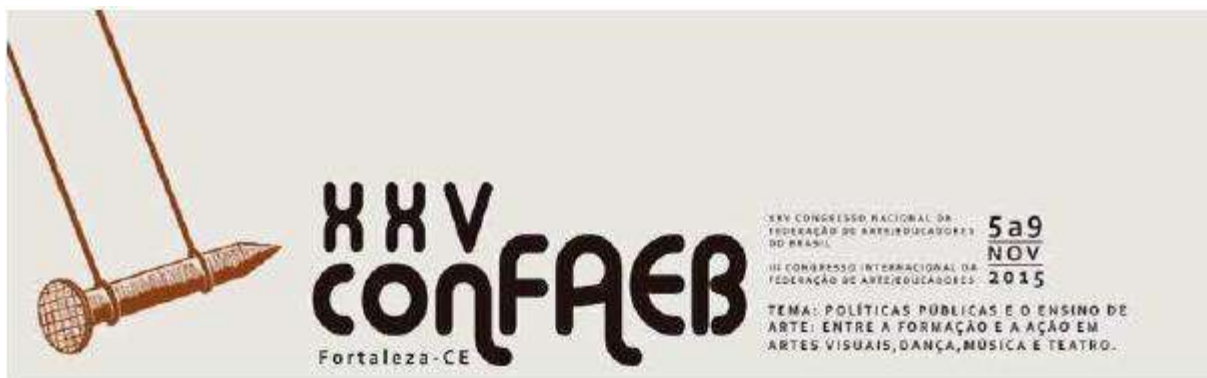
SÁ, Amaury Sousa. **Relatório de Viagem Atividade Cultural Autogestionada do Projeto Cosplay e Lendas do Folclore Nordestino.** Teresina: IFPI, junho, 2015.

### **Ana Cláudia Galvão Xavier**

Engenheira Civil pela UFPE (1986). Especialista em Programação do Ensino de Pedagogia (1995). É professora do IFPI, desde 1993, onde ministra disciplinas das áreas de construção civil e segurança do trabalho; Coordena e apoia projetos extensionistas junto aos estudantes e professores, com destaque para o desenvolvimento de tecnologias de mobilidade e tecnologias sociais. [anaclaudia@ifpi.edu.br](mailto:anaclaudia@ifpi.edu.br)  
<http://lattes.cnpq.br/0852646928572943>.

**Elenilce Soares Mourão**

Mestranda em Arte, Patrimônio e Museologia - UFPI. Especialista em História da Arte e da Arquitetura (ICF/2003) e em PROEJA (CEFET-PI/2009). Graduada em Educação Artística - Artes Plásticas (1990) e Desenho (1996) pela UFPI. Áreas de atuação: Arte/Educação; Artes Visuais; Conservação/Restauração; Estamparia Têxtil; Projetos Sociais. Professora de Arte do Instituto Federal do Piauí – IFPI. E-mail: [elenilcemourao@ifpi.edu.br](mailto:elenilcemourao@ifpi.edu.br)  
<http://lattes.cnpq.br/0818367614766922>.



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Políticas Públicas nas Artes Visuais: formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais

## **PEDAGOGAS QUE ENSINAM ARTES VISUAIS: UM RETRATO DE SUAS DORES NA ESCOLA PADRE FREDERICO NIERHOFF NA CIDADE DO CRATO**

Charles Farias Siqueira (UFPB, Paraíba, Brasil)  
Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (UFPE, Pernambuco, Brasil)

### **RESUMO:**

A presente pesquisa aborda as dores das pedagogas que ensinam artes visuais na Escola Padre Frederico Nierhoff, no interior da cidade do Crato/CE. As pedagogas esclareceram que o planejar arte é muito difícil e a proposta curricular (Instrumento Orientador) é adaptada ao contexto da sala de aula. Esse momento é dolorido para elas, pois as mesmas ficam insatisfeitas com o que é exigido e busca mediar a partir de suas pesquisas em jornais televisivos e internet para agregar proposições nas aulas de artes visuais. Neste estudo nos pautamos apenas na realização de entrevistas semiestruturadas de quatro docentes. Tais docentes se esforçam para que seus estudantes tenham o mínimo possível de contato com as artes visuais, tanto dos conteúdos da proposta curricular como nas visitas aos equipamentos culturais da cidade, quando tem oportunidade. Inferimos que o trabalho docente das pedagogas que ensinam artes visuais exige-se, no mínimo, uma formação inicial e continuada para as nossas interlocutoras, intercalando com a participação nos equipamentos culturais da região onde moram e experimentações com fazeres artísticos.

**Palavras-chave:** pedagogas; artes visuais; dores.

## **PEDAGOGUES TEACHING VISUAL ARTS, A PICTURE OF YOUR PAIN IN SCHOOL IN FATHER FREDERICK CRATO CITY**

### **RESUME:**

*This research addresses the pains of pedagogues who teach visual arts at the School Father Frederico Nierhoff within the city of Crato / EC. The pedagogues explained that the plan art is very difficult and the proposed curriculum (Instrument Advisor) is adapted to the classroom context. That moment is painful for them, because they are dissatisfied with what is required and seeks to mediate from his research in newspapers and television internet to add propositions in the visual arts classes. In this study we base only in carrying out semi-structured interviews four teachers. Such teachers strive so that their students have the least possible contact with the visual arts, both of the proposed curriculum content and in visits to cultural centers and art promotion of the city, when you have opportunity. We infer that the teaching of pedagogues who teach visual arts it is*

*required at least one initial and continuing education in our interlocutors, alternating participation in cultural facilities in the region where they live and experimentation with artistic doings.*  
*Keywords: pedagogues; visual arts; pains.*

## 1. Introdução

O espaço e o tempo para fazeres artísticos na escola são dimensões que afetam diretamente o trabalho docente, principalmente às pedagogas que não possuem a formação específica em Artes Visuais<sup>1</sup>. Chamamos de tempo o período de aprendizagem dos estudantes em torno dos conhecimentos artísticos nos processos de ensino-aprendizagem. Já o espaço compreende-se a dimensão socio-organizacional que contribuem na formação artística e estética desses estudantes.

Acreditamos que a Escola Padre Frederico Nierhoff deve favorecer um espaço e tempo de convivência com a criação artística para que possam usufruir dos conhecimentos artísticos e estéticos dessa área do conhecimento, tão importante e necessário para o “desenvolvimento das potencialidades dos educandos (percepção, observação, imaginação e sensibilidade) (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 58)”. As docentes afirmaram que o tempo e o espaço nas aulas de artes são ínfimos. Isso é evidente nas suas falas, como podemos observar:

*O espaço aqui não dá para a gente fazer muita coisa, não dá não... O espaço é todo locado, tá certo! Se você depois tiver a oportunidade de subir na minha sala de aula, você vai ver. Eu tenho um painel desses [indicando um quadro para pincel branco], onde posso expor os nossos trabalhos. Mas, ele não pode ser feito com a maneira mais livre, onde a criança pudesse deitar no chão, sentar... (Interlocutora A)<sup>2</sup>.*

Em outros relatos, outra professora destaca as dificuldades para circular na sala e/ou fazer rodas de conversas com as crianças:

*A sala não é ampla. As carteiras ficam muito juntas como os alunos também. Muitas vezes, você não tem como circular direito. Se você circular dará mais assistência a alguns alunos e a outros não, por que o espaço não contribui. Para fazer uma roda você tem que tirar todas as carteiras do*

<sup>1</sup> Nesta pesquisa o nosso olhar se deu apenas nas Artes Visuais, já que estamos vinculado no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais.

<sup>2</sup> Optamos neste artigo de diferenciar as citações das falas das nossas interlocutoras, quando encontrar em itálico estamos tratando das narrativas das docentes.

*lugar, mexer em toda a sala (Interlocutora C).*

Compreendo essa realidade, pois se assemelha às salas de aulas das escolas que eu trabalhei antes dessa pesquisa, pois solicitava aos gestores, no mínimo lavatórios para limpar os materiais artísticos, durante os fazeres, o que não foi disponibilizado. Ressaltamos que o espaço para a aula de arte, disponível para as docentes não favorece uma dinâmica para as situações didáticas significantes. Um espaço ideal à organização do trabalho docente deve contemplar as proposições sugeridas pelas docentes, favorecendo os fazeres artísticos dos estudantes.

O trabalho docente com artes visuais não deve estar apenas codificado como em outros componentes curriculares. O ensino da arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um dos componentes curriculares de relevância para as potencialidades artísticas de crianças na escolarização básica. O corpo, o gesto, a voz, a diversidade de materiais expressivos quando experienciadas com Arte é uma das particularidades dessa área do conhecimento. É uma área do sensível e do inteligível em que os estudantes em interação com a docente potencializam sua imaginação, seu conhecimento do mundo por meio de fazeres artísticos nas artes visuais. O que concordamos com as palavras da pesquisadora Maria Isabel Leite sobre como devem ser percebidas as crianças na escolarização básica,

Crianças são percebidas como sujeitos ativos em seus processos de criação, autoria, construção de conhecimento. A ampliação de seu repertório faz parte dessa construção: favorecer o acesso ao cinema, teatro, literatura, exposições, valorizando suas competências culturais mais amplas (LEITE, 2012, p.34).

## **2. Desenvolvimento**

Os fazeres pedagógicos das pedagogas que ensinam artes visuais, sem formação específica é muito doloroso, gerando nas docentes sensações de incompletude no ato de planejar, além mesmo da falta de tempo e espaço para experimentarem fazeres artísticos. A necessidade de uma formação inicial e continuada em artes visuais poderia ser uma alternativa de melhoria das dores das nossas interlocutoras.

Uma interlocutora, por sentir ineficiente e por não saber e não ter formação em artes visuais evidencia a exclusão deste componente nos anos iniciais, reduzindo

algumas horas/aula do componente Ensino da Arte por Língua Portuguesa. E ainda justifica que “espreme” algumas horas/aula do componente Ensino da Arte, para se dedicar às expectativas de aprendizagem do outro componente. A fala da docente evidencia que não precisaria das artes nos anos iniciais e desvia o seu fazer pedagógico para atender os componentes curriculares mais “básicos” nas avaliações do Ministério da Educação (MEC). A palavra “espreme” evidencia uma situação didática na arte em que essa docente, reduz o tempo do componente curricular Arte, para dar continuidade a outro componente.

*Eu até havia sugerido antes, se a questão dos meninos é basicamente ler e interpretar, então qual a necessidade da Arte? Não descartando. Mas eles poderiam trabalhar essas outras disciplinas, que não são tão básicas. Né! Mas no terceiro ano... Se bem que o terceiro ano já tem avaliação externa, que é a Avaliação Nacional da Alfabetização<sup>3</sup> (ANA) (Interlocutora D).*

Neste contexto, a pedagoga contribui em ministrar aulas no contraturno, o que torna uma obrigação dela, como reforço no Projeto de Apoio à Aprendizagem Escolar, para que os estudantes obtenham desempenhos satisfatórios em ler, escrever e contar.

O Projeto de Apoio à Aprendizagem Escolar tem como foco principal o aluno com dificuldade de aprendizagem. As aulas funcionam no contraturno, utilizando uma prática inovadora e criativa, através de jogos e atividades pedagógicas (Projeto Político Pedagógico, s/d, p. 20).

Por não terem uma formação inicial e/ou uma formação continuada em artes para as pedagogas, as mesmas não experimentam processos de criação, produção e reflexão de poéticas artísticas com os estudantes. Esse dado justifica as palavras de angústia das mesmas, tais como: “ineficiente”, “dolorida” e “sofrida”.

*Eu me avalio como ineficiente, nessa parte nessa disciplina, porque o que eu sinto, é que os alunos querem mais, eles gostam por mais simples que seja (Interlocutora D).*

*A minha forma de planejar é dolorida e sofrida (Interlocutora A).*

O trabalho pedagógico é o período reservado para planejamento e estudos na

---

<sup>3</sup> A Avaliação Nacional da Alfabetização é um dos instrumentos do Ministério da Educação na busca de aferir o nível de alfabetização e letramento de crianças do 3º ano do Fundamental nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática para “avaliar os aspectos de contexto que envolvam a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos como aspectos intervenientes no processo de aprendizagem (BRASIL, 2013, p.7)”.

referida escola. Segundo o Plano de Cargos, Carreiras do Município do Crato, a jornada de trabalho é dividida em horas de atividades de magistério e horas de atividades pedagógicas, onde consta:

A jornada de trabalho do docente é constituída em horas de atividade de magistério em sala de aula, com alunos e na escola com trabalho pedagógico ou em local indicado pela Secretaria de Educação. As horas do trabalho pedagógico na Escola deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de ensino, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, secretaria municipal de educação, bem como atendimento aos pais de alunos. As horas de trabalho pedagógicas destinam-se à preparação de aula, à avaliação de trabalhos dos alunos, aos estudos, projetos e eventos de interesse da Comunidade Escolar (PCC, 2008, p. 4).

O tempo de atividades pedagógicas das pedagogas também é reservado para que possam usufruir desse horário para visitarem os equipamentos culturais da região, como também para a sua própria experimentação em fazeres artísticos e na preparação das aulas de Artes Visuais. Averiguamos que as docentes contribuem no Projeto de Apoio à Aprendizagem Escolar e esse fato inviabilizou, em primeiro momento, a visita aos equipamentos culturais na região. Contudo a organização do espaço e tempo para o ensino das artes visuais, dessa unidade escolar, acarreta nas docentes limitações que ficam inerentes na sua prática pedagógica.

Dando prosseguimento às entrevistas, indagamos se elas estimulam ou esclarecem aos seus estudantes a fazerem visitas aos equipamentos culturais na região do Cariri. Suas palavras elucidam tais dificuldades:

*Charles, na verdade eu até já pensei em algumas vezes, em levar os meninos para o museu. Olhe, e às vezes, quando tem essas peças teatrais do Serviço Social do Comércio (SESC), que era muito bom por sinal, teve uma época que eles vinham na escola fazer as apresentações. Na época do professor Flavinho [Flavio Alexandre Ribeiro Rocha (1976 -)], que estava a frente da parte teatral do SESC Cultural... então eles vinham pra cá. Assistiam aquele teatro... Maravilha! Faziam empréstimos de livros e tudo mais. Só que por conta da idade dos nossos meninos, eles são bem imaturos. A gente acaba não podendo se deslocar muito com eles pra fazer visitas, pra [eles] observarem alguma exposição. Quando tem mesmo no SESC é mais próximo do que uma visita ao museu. Porque geralmente o transporte depende da Secretaria e autorização dos pais, pois tudo isso limita esse trabalho externo. E na verdade, a gente acaba não incentivando. Não tem como foco importante pra criança (Interlocutora D).*



*Mas é porque há dificuldade de transporte. Eles já são menores. Assim não tem como. Quando tem uma oportunidade, serve mais para os estudantes do 2º ou 3º ano, pois são maiores. Mesmo assim eu tenho vontade de levá-los ao museu, por exemplo, sempre é bom essas visitas (Interlocutora B).*

A fala dessa última docente nos motiva a acreditar que há um desejo de realização de aulas de Arte fora do ambiente escolar, reconhecendo que é bom visitar os equipamentos culturais, apesar das dificuldades operacionais a desmotivarem. Já no diálogo anterior, a docente valorizava quando as ações dos equipamentos culturais promovia eventos dentro da escola, o que dispensava o deslocamento.

O trabalho docente das pedagogas nos anos iniciais é uma das ocupações que deveriam possuir qualificações elevadas para tentar mediar a complexidade de cada estudante em um mundo dinâmico e imprevisível. Esse período é a base de toda a sua vida acadêmica e pessoal. Mas a inexistência de uma formação continuada em artes visuais por parte da Secretaria de Educação do Crato dificulta as atividades pedagógicas das docentes.

Quando tratamos de compreender o espaço e o tempo para aprendizagem das artes visuais desta rede pública não podemos esquecer que nesse caminho transcorrem duas situações: a formação acadêmica em Pedagogia que não atende a demanda dos conteúdos de artes visuais e a ausência de uma estrutura mínima de tempo e espaço para visitas aos equipamentos culturais.

As interlocutoras, sem formação específica em artes visuais, regulam seus saberes apenas na aquisição de revistas ou jornais televisivos, que dispõem de técnicas que agenciam fazeres pedagógicos, como se isso fosse regra. No entanto, sabemos da diversidade de fontes de pesquisas que é disponível na contemporaneidade por diversos veículos, como por exemplo, a *Internet* que permite o acesso a uma gama muito ampla de saberes do campo da Arte. Esses saberes vão desde as mais simples técnicas às mais complexas formas de entendimento de produção dos fazeres artísticos.

Em relação às atribuições das interlocutoras investigadas, suas falas cunham dificuldades no planejar as aulas de artes, por falta de conhecimento da área de artes visuais. O planejamento das aulas é atribuição do docente. Sabemos que o ato de planejar demanda pesquisas e possíveis previsões do tempo pedagógico e a construção

de situações didáticas para um melhor atendimento às aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido, investigamos como se dá o planejamento das aulas de artes das pedagogas e em que referenciais teórico-metodológicos elas se pautam.

Figura 1. Instrumento Orientador para os docentes do Ensino Fundamental (anos iniciais).

<b>Proposta Curricular (Instrumento Orientador) pra o Ensino Fundamental (2015)</b>				
Ano	DESCRIPTORES	CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<b>1º Ano</b>	<p>* Criar formas artísticas individual ou coletivamente articulando percepção, imaginação, emoções e ideias.</p> <p>* Participação e pesquisa às fontes de informações, grupos de danças, manifestações culturais e espetáculos em sua localidade.</p>	<p>* Expressões artísticas</p> <p>* Desenho, pintura, dobradura, modelagem, escultura, gravura, recorte e colagem.</p>	<p>* Adquirir competência de sensibilidade e de cognição em artes visuais.</p>	<p>* Desenho livre.</p> <p>* Pedir para os alunos realizarem a releitura de obras de arte infantil de (Cândido Portinari); (levar exemplos para que o aluno reproduza);</p> <p>* Colar (pintar) desenhos (usar lápis ou tinta);</p> <p>* Dobrar e colorir gravuras (fazer dobraduras passo a passo: origamis);</p> <p>* Modelar objetos (usar massa de modelar formando objetos, etc);</p>
<b>2º Ano</b>	<p>*Apropriar-se das mais variadas formas de pintura: dedo, com giz de cera, utilizando papéis de diferentes texturas;</p> <p>* Manusear massa de modelar para experimentação e criação;</p>	<p>*A arte como expressão e comunicação dos indivíduos</p> <p>*Criação e construção de formas plásticas e visuais .</p> <p>Modelagem\</p> <p>Pintura</p> <p>Recortes e colagem</p> <p>Desenho;</p> <p>* Datas comemorativas: Dia do índio e páscoa.</p> <p>*Trabalhar datas como o dia do Índio e Páscoa e entender cada uma delas.</p> <p>Datas comemorativas: dia da criança e professor.</p>	<p>* Interagir com materiais e procedimentos variados em artes (artes visuais, dança, música e teatro), experimentando-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais e coletivos</p> <p>* Desenvolver uma forma pessoal de expressão,confiante na sua produção artística pessoal e conhecimento estético respeitando a própria produção e a dos colegas</p> <p>* Adquirir competência de sensibilidade e de</p>	<p>* Pintura espontânea a dedo</p> <p>Criação e construção de um pequeno painel utilizando pinturas a dedo (disponibilizar, papel ofício / jornal e tinta guache)</p> <p>* Massa de modelar – argila</p> <p>Criação de formas de objetos, animais, de acordo com a criatividade e habilidade de cada um .</p> <p>* Papel rasgado</p> <p>Construção em grupo de painéis usando papel rasgado dando formas sugeridas à produção artística;</p> <p>* Pintura com giz e cera</p> <p>Produção de desenhos e pinturas a partir da leitura de uma história;</p> <p>*Pintura textura (utilizando materiais naturais: folhas, galhos, e giz de cera);</p> <p>* Criação de história em quadrinhos (com ou sem ajuda do professor);</p> <p>* Visita as comunidades onde há grupos culturais.</p>

			cognição em artes visuais e sensibilidade musical. *Valer-se da linguagem artística para a exteriorização de seu mundo interior.	* Montagem de painel, murais e outros. (exposição de trabalhos realizados pelos alunos).
--	--	--	---	--

Fonte: Secretaria de Educação do Município do Crato/CE.

As docentes esclareceram que o planejar arte é muito difícil e a proposta curricular do município (Instrumento Orientador) é adaptada ao contexto da sala de aula. Esse momento é dolorido para elas, pois as mesmas ficam insatisfeitas com o que é exigido e busca mediar a partir de suas pesquisas em jornais televisivos e internet para agregar proposições didáticas na sala de aula. Para elas, o Instrumento Orientador não norteia os fazeres pedagógicos, apenas a coordenação colabora no que for possível na execução das aulas. Nas palavras da docente,

*Porque eu tenho um instrumento orientador que não me orienta em nada que é aquele dito pela Secretaria. Trabalhar as cores neutras no primeiro bimestre... como é que no primeiro bimestre vou falar só sobre cores neutras? Vai cansar. E quais são as cores neutras? Quais são? Assim... né... Quais são as cores quentes, as cores frias? Aí corro para onde... Eu corro para o que eu tô vendo, em questão, por que eu vejo na internet, eu vejo no jornal (Interlocutora A).*

Entendemos que os fazeres pedagógicos entram em desacordo com o que é exigido pelos gestores da secretaria. Será necessário transferir o “quem faz o que?” para o “quem sabe o que”? Nas palavras dos pesquisadores canadenses,

Nesse espírito, um desafio relacionado ao saber dos trabalhadores escolares parece existir nos eternos conflitos de interpretações que perpassam e estruturam os discursos dos diferentes agentes escolares quanto a suas especialidades, suas tarefas, seus campos de atuação e suas respectivas responsabilidades (TARDIF e LESSARD, 2013, p. 92).

A inexistência de uma formação inicial e continuada em Artes Visuais reflete cotidianamente no fazer pedagógico, na qual as mesmas reconhecem que os seus estudantes “almejam mais artes”. Suas falas evidenciam isso.

*Por exemplo: você entrega um simples desenho para eles ilustrarem. São raríssimos os meninos que dizem – Tia, eu não quero pintar, não, - Eu gosto de pintar. Ainda tem aqueles que recusam. – Tia, eu não sei. Você vai instigar... você sabe... vai ficar bonito... vai ficar pintado... nessa parte. Por exemplo, quando eles têm que fazer uma encenação, tem uma*

*apresentação na escola, uma festinha. Então a coordenação sugere. É que nós professores preparemos uma apresentaçãozinha, que eles gostam muito de participar. Agora eu me sinto limitada neste sentido pra passar (Interlocutora D).*

*Eu sofro nesses planejamentos, por que justamente não existe um material. A coordenadora pedagógica lamenta – Não tem tal livro, que fale sobre arte. (Interlocutora A).*

O diálogo das pedagogas coligem sentimentos de incompletude. Quando estava sendo docente sofria com a falta de suporte pedagógico na organização do trabalho docente. Para as pesquisadoras Mary Yale Rodrigues Neves e Edith Seligmann Neves Silva no seu artigo “A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental” contribuem afirmando que as vivências no fazer pedagógico no ensino fundamental afetam o trabalho da docente, causando sentimentos de aflição.

*Aparentemente, não se dão conta, de imediato, de que é exatamente a inexistência de sólido suporte social (reconhecimento formal e simbólico), técnico (formação adequada no nível de métodos e conteúdos) e de projeto político, o que dificulta esse enfrentamento, que, por sua vez, provoca na maioria o sentimento de extremo desencanto e a sensação de incapacidade para o exercício de sua atividade diária (NEVES e SILVA, 2006, p.68-69).*

Deduzimos que as nossas interlocutoras sentem as mesmas sensações de incapacidade e desencanto. A inexistência de uma formação continuada em Artes Visuais é perceptível pelos resultados do fazer pedagógico, na qual as mesmas reconhecem que os seus estudantes “querem mais artes” nas situações didáticas.

Apropriamo-nos da reflexão de Freidson (1986) *apud* Tardir e Lessard (2013) e questionamos, “em qual dos três grupos, Gestores (Ministério da Educação, Secretários de Educação), os Produtores de Saber (Professores Universitários) ou os Práticos (docentes) possuem controle nos territórios de formações? (idem, p. 94)”. Acreditamos que não precisa ter um controle dos territórios de formação, mas sim um compartilhamento dos três, o que permitirá um redirecionamento na formação continuada.

Um dos objetivos nesta pesquisa era compreender a formação continuada em Artes Visuais no Fundamental (anos iniciais) e se essas imbricam fazeres artísticos norteados pelos equipamentos culturais da região do Cariri. Conforme as falas das

docentes, verificamos que não existem formações continuadas em artes visuais e por isso não podemos averiguar. Oportunas são as pesquisas de Tardif e Lessard (2013) sobre os territórios de formação dos profissionais da educação, quando os mesmos esclarecem que a “liberdade” do professor é controlada pelas organizações dos “escalões superiores do sistema educacional” e também pelos gestores municipais. “Os profissionais, raros da educação, controlam seus territórios de formação e uma parte de seu posto de trabalho, mas não as organizações nas quais atuam (TARDIF e LESSARD, 2013, p.97)”.

A docentes podem buscar formação em artes visuais na obtenção de títulos e/ou diplomas, mas seu posto de trabalho é subordinado a outras exigências,

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: a) a alfabetização e o letramento; b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia; c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2013, p.122-123).

É só percebemos as atribuições das pedagogas em poder ensinar tudo a todos, inclusive Artes, em que os Gestores e Produtores de Saber ficam insensíveis às dores docentes.

Salutar é a fala de outra docente no aspecto de ações pontuais que participou recentemente nos equipamentos culturais da cidade do Crato: “*Agora mesmo no ano passado, a gente levou os meninos [estudantes] para a ONG Beatos<sup>4</sup> e foi uma apresentação cultural, com o reisado mirim, sendo a quarta geração dos Irmãos Anicetos<sup>5</sup> (Interlocutora C)*”.

Essa interlocutora evidencia a valorização do patrimônio cultural das tradições

---

<sup>4</sup> A ONG Base Educultural de Ação e Trabalho de Organização Social (BEATOS), localizada no Bairro Lameiro na cidade de Crato, é um equipamento cultural onde se busca a preservação das tradições populares em diálogo com as diversas manifestações regionais, como reisados, bandas cabaçais, mulheres do coco e repentistas. Disponível em < <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/suplementos/cariri-regional/ong-beatos-renova-tradicoes-e-valores-culturais-da-regiao-1.1225894> > Acesso em 08 de setembro de 2015.

<sup>5</sup> A Banda Cabaçal Irmãos Aniceto é um grupo musical que compõem de performance “inspirada nos sons da natureza e na simplicidade da vida de músicos-agricultores (VERÍSSIMO, 2003, p. 129)”.

populares, demonstrando prazer e satisfação em concretizar uma aula de arte fora do contexto do espaço escolar. Isso gera uma reflexão sobre as potencialidades de formação artística dos estudantes por meio das ONGs (Organizações Não Governamentais) (CARVALHO, 2008), pois os mesmos tiveram a oportunidade de apreciar crianças envolvidas intimamente no processo criativo.

A experiência dessa docente foi proporcionada pela Secretaria de Educação Municipal de Crato, onde por meio do Projeto Estação Tradição – Primeira Parada, promovida pela Ong BEATOS tal projeto “vem valorizar a cidade tanto para o corpo docente como para os alunos que terão a oportunidade de explorar os conhecimentos a cerca da riqueza cultural e histórica do Crato<sup>6</sup>” por meio de visitas a esse equipamento.

Já outra docente conduziu os seus estudantes à Galeria de Artes Plásticas do Serviço Social do Comércio (SESC) de Crato e acredita que esses espaços de aprendizagem instigam a criatividade. Seu discurso comprova que a criação tem que ser livre pra estimular a imaginação, “*Eu acho que ele tem que ter a liberdade da criação, mesmo por que o mundo da criança, ele é vasto, ele tem a imaginação* (Interlocutora A)”.

Compreendemos que no seu discurso a expressão *liberdade* não se remete ao deixar fazer, mas a possibilidade de ampliar o campo do sensível para a criatividade, o sonho e o encantamento. Para a pesquisadora Fayga Ostrower, a criatividade é outro aspecto a ser ampliado por meio da criação. “O fenômeno da criatividade faz parte da existência do homem, pois é inerente a sua natureza. (OSTROWER, 1978, p. 39)”.

Quando averiguadas se fariam outra licenciatura específica no campo artístico, as interlocutoras expuseram que gostariam muito de aprender violão, pintura, teatro e serviço social, mas explanaram também que não têm condições no momento, mesmo tendo conhecimento da existência de licenciaturas na região do Cariri cearense, de cursar uma graduação seja no campo das Artes Visuais, da Dança, da Música ou do Teatro.

Observa-se recentemente que na região do Cariri Cearense, temos disponíveis três cursos de licenciaturas, em Artes Visuais e Teatro pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e Música pela Universidade Federal do Cariri (UFCA), todas na cidade de Juazeiro do Norte. E ainda temos como formação continuada, o PROFArtes da

---

<sup>6</sup> Disponível em < <http://www.crato.ce.gov.br/index.php/agricultura-pecuaria-e-recursos-hidricos/2649-professores-da-rede-de-ensino-participam-de-formacao-oferecida-pela-ong-beatos> > Acesso em 28 de março de 2015.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC) para professores que ensinam artes.

O PROFArtes, criado em 2014, é um programa de mestrado semipresencial que acontece em várias Instituições federais do país, por meio do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A profissional que ensina Artes Visuais necessita ser portadora de um diploma de ensino superior, em qualquer licenciatura e ser docente de artes de instituição pública para participar dessa formação por meio de uma prova nacional. As linhas de pesquisas desse mestrado abrangem: “Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes e Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes, em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro<sup>7</sup>”. A instituição responsável no Ceará é Universidade Federal do Ceará (UFC) dispondo de catorze vagas.

Se as pedagogas não possuem formação acadêmica numa licenciatura específica em artes visuais, acreditamos que as envolvendo com fazeres artísticos proporcionados nos equipamentos culturais da região, possivelmente provocaremos exercícios de criação. cremos que os equipamentos culturais pulverizam as potencialidades dessas pedagogas que ensinam artes visuais, a qual reportamos a pesquisa do Erick Orloski (2009).

O pesquisador Orloski em sua investigação intitulada “Diálogos e reflexões com educadores: a instituição cultural como potencialidade na formação docente” no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB-SP), em 2003, estudou as potencialidades da formação docente no âmbito de um centro cultural, tendo concluído que promover reflexões nos educadores sobre as suas experiências permitem corroborar numa práxis reflexiva, o que nos faz pensar sobre os desdobramentos na vida do professor perante essas vivências, onde assegura que,

Nas relações estético-conceituais estabelecidas na pesquisa, o indivíduo, no caso, é o professor que vive na *pele* os efeitos de seu ofício, adquirindo *marcas* e *cicatrices* da experiência cotidiana. Cada professor ao chegar a um dos encontros está recoberto por sua *pele*, no caso, uma metáfora de um sistema de defesa, uma verdadeira *casca*, endurecida pela realidade. (ORLOSKI, 2009, p. 207). Grifos do autor.

Adentrar nas “cascas” das docentes que ensinam arte na Escola Padre Frederico Nierhoff por meio de uma formação continuada implica envolvê-las em fazeres artísticos.

---

<sup>7</sup> Disponível em [www-dev.ceart.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/138/edital\\_2015\\_final\\_\\_\\_16\\_03\\_2015.pdf](http://www-dev.ceart.udesc.br/arquivos/id_submenu/138/edital_2015_final___16_03_2015.pdf) > Consulta realizada em 10 de abril de 2015.

As docentes que ensinam artes visuais nesta escola tem como atribuição ensinar artes visuais, já que é uma profissional que “deverá estar apto a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (Resolução CNE/CP nº 1, 2006, p.2)”.

### **3. Considerações finais**

Essa pesquisa, ainda em andamento, assumiu o objetivo de compreender o espaço e o tempo das pedagogas que ensinam artes visuais na Escola Padre Frederico Nierhoff. De antemão, podemos afirmar, a partir do já observado, que questões referentes à organização das situações didáticas, a sistematização dos planejamentos, os fazeres pedagógicos das docentes pesquisadas, em certa medida, estão em desacordo no que tange a legislação vigente.

Para tal análise nos apropriamos de um conjunto de Leis, Pareceres e Resoluções no que compete ao ensino da arte. Na Escola Padre Frederico Nierhoff, as práticas pedagógicas em artes visuais estão alinhadas às experiências vivenciadas pelas docentes, quando assistem jornais televisivos e/ou consulta a revistas e internet, pois as mesmas não receberam formação inicial e continuada específica neste campo do saber.

A partir dessas entrevistas, podemos inferir que as docentes dessa escola valorizam esse campo do saber e têm clareza de suas limitações, quanto às atividades pedagógicas e docentes, assim como de suas potencialidades.

Consideramos que a ausência de uma formação específica afeta diretamente o trabalho docente com artes visuais, acarretando sentimentos de aflição e incompletude. As interlocutoras relataram que suas aulas poderiam ser bem melhores, se o Estado desse suporte (subsídios teóricos e metodológicos) e condições favoráveis no que se refere a recursos materiais, estrutura física adequada com salas de atelier, cavaletes, lavatórios, entre outras. Acreditamos que a pedagoga é uma profissional que pode contribuir no melhoramento do ensino da arte na região do Cariri por meio da pesquisa e experimentação sobre o seu próprio fazer pedagógico.

As avaliações externas que medem a qualidade do trabalho docente não implementam formações continuadas em artes, isso reforça a inexistência de políticas públicas, voltadas para esse segmento, na melhoria do ensino e investimento na



formação artística e estética dos estudantes, no segmento do ensino fundamental.

Conferimos que os equipamentos culturais são instrumentos que podem contribuir na promoção de fazeres artísticos na formação humana das docentes. As pedagogas da Escola Padre Frederico Nierhoff na cidade do Crato se esforçam para que seus estudantes tenham o mínimo possível de contato com a arte, tanto em relação aos conteúdos da proposta curricular como às visitas aos equipamentos culturais. Inferimos que o trabalho docente com artes das nossas interlocutoras deva ser estruturado, no mínimo, com uma formação inicial (Artes Visuais) intercalando visitas aos equipamentos culturais da região do Cariri.

Analisar o trabalho das pedagogas que ensinam artes visuais não é fazer um julgamento ao que elas “deveriam ou não fazer” nas aulas de arte, mas sim compreender o que elas “são e fazem” nas situações didáticas.

## Referências

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de arte em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.

LEITE, Maria Isabel. **Linguagens e Autoria**: registro, cotidiano e expressão. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores: Autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

NEVES, Mary Yale Rodrigues e SILVA, Edith Seligmann. **A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental**. Estudos e Pesquisas em Psicologia. UERJ. Rio de Janeiro, ANO 6, Nº. 1, 1º SEMESTRE DE 2006. Disponível em < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v6n1/v6n1a06.pdf> > Acesso em 05 de maio de 2015.

Projeto Político Pedagógico (PPP). **Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Frederico Nierhoff**. Crato – Ceará, s/data, 34p.

ORLOSKI, Erick. **Diálogos e reflexões com educadores**: a instituição cultural como potencialidade na formação docente. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (Organizadoras). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo, UNESP, 2009.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1978.

PLANO DE CARGOS E CARREIRAS (PCC). Lei nº 2.468 de 04 de Abril de 2008. Plano de Cargos, Carreiras e Magistério para os integrantes do quadro do magistério da Secretaria de Educação do Município de Crato e dá outras providências. Promulgada em 1º de março de 2008. Crato/CE, 2008. Disponível em < <http://www.sindsmcrato.com.br> > Acesso em 10 de setembro de 2014.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VERÍSSIMO, Elídia Aguiar. **O Bestiário Nordestino na Arte da Banda Cabaçal dos Irmãos Aniceto**. Revista O Público e o Privado nº2, Julho/Dezembro, 2003. Disponível em < <http://www.seer.uece.br> > Acesso em 08 de Setembro de 2015.

#### **Charles Farias Siqueira**

Mestrando em Artes Visuais pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE. Graduação em Pedagogia (2001) e Pós-Graduação (Lato Sensu) em Arte-Educação (2003). Bolsista da CAPES. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos - GPEACC/CNPq/URCA.  
<http://lattes.cnpq.br/7702928600815872>

#### **Maria das Vitórias Negreiros do Amaral**

Pós-Doutora em Arte/educação e Feminismo pelo Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid (2012). Atualmente é pesquisadora - Universidad Complutense de Madrid e professora adjunto e coordenadora do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco.  
<http://lattes.cnpq.br/3317479462307817>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático:

### **A ARTE E A CRIANÇA COM CÂNCER: uma perspectiva inclusiva**

Maristela Fernandes Lisboa (SED/MS, CEESPI, Mato Grosso do Sul, Brasil)

#### **RESUMO:**

*Este trabalho apresenta uma proposta de pesquisa que será realizada na Educação Especial - Classe Hospitalar do Hospital Regional de Mato Grosso do Sul – HRMS, em Campo Grande, no Centro de Tratamento Onco-Hematológico Infantil- CETOHI.*

*O CETOHI é um local de grande humanização em relação à instalação, apresenta paredes com quadros e os apartamentos são decorados com temas infantis, possui 34 (trinta e quatro) leitos. Uma sala de aula, além da brinquedoteca, no 8º andar deste mesmo hospital. O prédio do HRMS foi inaugurado pela primeira vez em 1994, mas só começou a funcionar em 1999.*

*A Implantação da segunda fase do programa foi o serviço de alta complexidade, um convênio entre o Governo do Estado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e Associação dos Amigos das Crianças com Câncer de Mato Grosso do Sul – AACCC/MS; colocou em funcionamento CETOHI que atende crianças e adolescentes com câncer e doenças hematológicas.*

*O trabalho investigado ocorre na Classe Hospitalar, especificamente realizado nas dependências deste hospital, como a enfermaria, isolamento e brinquedoteca, devido a necessidade da pesquisa.*

*Entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.*

*No quadro de doenças graves e prolongadas, a criança vai-se deixando tomar por um quadro progressivo silêncio com repercussões agudas em sua autoestima. Podendo dizer que a ausência de escolarização decorrentes de seu estado patológico é um fator de exclusão da criança a sua vida natural.*

ART AND CHILD WITH CANCER: an inclusive perspective

**ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:**

*This paper presents a research proposal that will be held in Special Education - Class of Hospital Regional Hospital Mato Grosso do Sul - HRMS, in Campo Grande, in the treatment center Onco-Hematology Infantil- CETOHI.*

*The CETOHI is a place of great humanization regarding the installation of walls with paintings and apartments are decorated with children's themes, has 34 (thirty four) beds. A classroom in addition to the playroom, on the 8th floor of the same hospital.*

*The building of the HRMS was opened for the first time in 1994, but only became operational in 1999.*

*The Implementation of the second phase of the program was the high complexity service, an agreement between the State Government, Federal University of Mato Grosso do Sul - UFMS and Association of Friends of Children with Mato Grosso do Sul cancer - AACC / MS; CETOHI put into operation that serves children and adolescents with cancer and blood disorders.*

*The investigation work takes place in the Hospital Class, specifically conducted on the premises of this hospital, as the infirmary, isolation and toy, because the need for research.*

*Means for special education, the type of education offered preferentially in the regular school system for students with special needs.*

*In the context of serious and prolonged illness, the child will be leaving by taking a progressive framework silence with acute effects on their self-esteem. Can say that the lack of schooling due to his medical condition is an exclusion factor of the child to his natural life.*

## **1 Introdução**

A família dos tempos primitivos onde a promiscuidade sexual excluiria a possibilidade de estabelecer com segurança a paternidade e em consequência desse fato a filiação poderia apenas ser contada pela linha feminina. Com o decorrer do tempo a passagem para a monogamia com a mudança do direito materno para paterno.

A partir da instituição da monogamia, a família passa a se desenvolver - a partir de um núcleo – o pai e a mãe – recebendo um nome de “família nuclear”.

A família será vista como um fato social, constituindo-se em um grupo de pessoas ligadas pelos laços de sangue, mas ainda pela necessidade gerada pela sobrevivência da sociedade, onde cada um terá uma tarefa a executar.

A família de um paciente terminal tem sido vista como um agente importante nos cuidados necessários ao paciente, a família é um paciente como um organismo dinâmico, onde um membro doente irá alterar todo o funcionamento da mesma, como ainda este mesmo membro sofrerá a influência das alterações sofridas pela família.

Se uma família permanece unida e ao lado do doente até o momento de sua morte, expressando suas emoções e seus sentimentos, sejam eles de que natureza for à elaboração da perda da pessoa querida, bem como a vivência da situação de luto, pode propiciar mudanças importantes nos padrões de relacionamento familiar e na própria maneira de enfrentar a vida.

Ao saber do diagnóstico de uma doença grave a família passa pelos mesmos estágios que o paciente, e a forma de enfrentamento vai depender da estrutura de cada um e da relação entre eles. É frequentemente surgir perda em vida, luto antecipado, ambivalência de sentimentos, impotência, culpa e tentativa de reparação. Já tivemos relato que os pacientes com câncer descrevem com profundo sofrimento o afastamento de amigos e parentes ao saberem do diagnóstico.

As pessoas costumam relacionar o câncer ou tumor maligno com doença fatal, devido à falta de esclarecimento e o rótulo de degeneração do corpo do paciente que a doença causa. Ainda O estigma do câncer é algo que se encontra arraigado às pessoas. As expectativas e fantasias negativas, inadequadas, muitas vezes, fazem aumentar o sofrimento do paciente.

O paciente oncológico, angustiado pelo medo da morte fica voltado para si mesmo. Sendo assim, o diagnóstico de câncer também é acompanhado de depressão.

Uma família é feita de pessoas que amam você e de pessoas que você pode amar. Segundo este autor a família é de suma importância para a criança hospitalizada, pois é um porto seguro e sofre com o paciente.

Sendo que o paciente hemato-oncológico (doenças do sangue e do câncer), fica geralmente afastado de seu convívio social prejudicando assim, toda a sua vida e experiências que poderiam ter auxiliado seu crescimento intelectual, moral e psíquico.

Muitas vezes, a criança se recusa a ir para à escola devido a aparência, à perda de cabelos, a necessidade de usar máscaras de proteção, vômitos, mucosites.

A criança do HRMS não foge a esta regra, geralmente a mãe ou o acompanhante fica com a mesma internada podendo esta ajudá-la em seu tratamento com companhia, amizade, humor e, sobretudo amor e proteção.

A criança se sente mais protegida com a presença materna ou familiar, pois estas presenças diminuem o medo e a solidão.

Além dos amigos e da família, é, sobretudo, a criança doente de câncer quem vai encontrar os maiores obstáculos diante da possibilidade de frequentar a escola durante seu longo tratamento. Esta se vê numa situação onde tem que lidar com medos, desinformação. Curiosidade e zombarias dentro da escola, com as inseguranças. As crianças muito doentes demonstram grande heroísmo. O convívio com elas nos ajudará quando estivermos lidando com problemas em nossa vida.

Diante disso, se faz necessário buscar novos meios, de ocupar a mente deste paciente criança/ adolescente com outras atividades como a Arte; dentro da disciplina de Arte Visuais na Classe Hospitalar.

A Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, por meio dela, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação.

Segundo Duarte Jr, (1994,p.103) A arte é, por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu próprio processo de sentir.

Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo ensino aprendizagem. “A arte é algo assim como a tentativa de se tirar um instantâneo do sentir”. (DUARTE,JR. 1994.p.43)

Com a LDB nº 9394/96, arte é considerada obrigatória na educação básica. “O Ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover desenvolvimento cultural dos alunos”. (Atr.26§2º).

A disciplina de Arte será trabalhada, dentro da Classe Hospitalar que é um serviço da Educação Especial.

Esta modalidade de atendimento denomina-se Classe Hospitalar e objetiva atender pedagogicamente – educacionalmente às necessidades do desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças e jovens que, dadas as suas condições especiais de saúde, se encontram impossibilitados de partilhar as experiências sócio-intelectivas de sua família, de sua escola e de seu grupo social.

O adoecimento por câncer tende a nutrir a passividade e a dependência nas crianças devido às características de sua terapêutica longa, agressiva, o que pode ser minimizado pela participação nas atividades escolares e outras relacionadas como o prazer de fazer Arte, nas Classes Hospitalar.

## **2 Justificativa**

Arte exprime a vida e assume, por isto, a sua complexidade. É pura linguagem em que se a o máximo esforço realizado pelo homem a fim de se expressar do modo mais belo, original e perfeito.

Através da Arte, o homem se expressa e se comunica. Busca a beleza e o prazer estético, pois a pessoa humana tem necessidade de beleza e perfeição, anseia pelo infinito e pelo absoluto.

A Classe Hospitalar, no Brasil, começou a funcionar a 14 de agosto de 1950, no Hospital Municipal, Jesus do Rio de Janeiro, cujo objetivo principal é promover atendimento especializado à educação escolar para alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de saúde. Este serviço oferece apoio acadêmico e ao mesmo tempo ajuda na recuperação, melhorando a autoestima e diminuindo a ociosidade imposta pelo tratamento, ajudando ainda a socialização das crianças e o retorno do mesmo à escola regular quando da alta. Em Mato Grosso do Sul a Classe Hospitalar iniciou o serviço em 18 de abril de 1994.

Sendo assim, a Classe Hospitalar tem por objetivo atender pedagogicamente e psiquicamente as necessidades de jovens e crianças hospitalizados, estes jovens conseqüentemente estão impossibilitados de frequentar as aulas. Contribui para que crianças ou adolescentes e, suas famílias, mantenham o elo com o mundo que ficou lá fora do hospital na medida em que eles podem, como se não estivessem doentes.

Num ambiente onde pode parecer frio e desconfortante, o hospital fica mais humanizado com as Classes Hospitalares. A Arte é testemunha perene da história, corporifica as características de cada época nas suas formas expressivas e as imortaliza.

A Arte envolve um processo de aprendizado, devendo o trabalho ser encorajado dentro de um nível adequado.

A Arte apura a sensibilidade, é uma disciplina que desenvolve novas possibilidades de expressão e comunicação; estimula a criatividade; forma gosto estético e propicia à juventude a oportunidade de apreciar a evolução da Humanidade.

Fazer arte, não implica em competições nem de recompensas, as atividades envolvidas, envolve você mesmo. Fazer arte pode envolver puro prazer.

A Arte pode ser usada para ajudar o desenvolvimento de habilidades e capacidades. Exercícios de pintura podem estimular a realização e o controle de movimentos específicos. A Arte pode facilitar a organização pessoal e os pensamentos; as atividades em grupo ajudam a desenvolver a cooperação e a comunicação com os outros.

É por meio do brincar, do desenhar e do criar que a criança nos conta sua história com imagens de seu imaginário.

A partir desta linguagem simbólica, vamos naturalmente falando de suas emoções, suas ideias. A criança/adolescente hospitalizada fica prejudicada em grande parte no seu desenvolvimento de escolarização, além de que fica separada de parentes e amigos, e isto interferindo na sua interação social. A arte em diferentes linguagens artísticas colabora no processo de reabilitação, autoconfiança, autoestima, elimina a depressão, o estresse e a ociosidade, humanizando e melhorando a sua permanência no hospital.

Ao recebermos o diagnóstico de uma doença como o câncer, sentimos-nos assustados, desamparados, impotentes. Passamos por momentos difíceis que às vezes acaba consumindo toda a nossa energia. Assim, proponho um trabalho de Arte que tenha a finalidade de ajudar outros pacientes e familiares a encontrar a melhor forma de lidar com a doença e com a vida (AMARAL, *apud* CARVALHO, 1994, p. 123).

O papel da Arte consiste justamente em utilizar essa função estimulante da atividade artística para ajudar as crianças ou até adultos, deficientes a conquistarem equilíbrio psicológico, uma capacidade de expressão, uma integração mais dinâmica, uma relação mais enriquecedora com os outros.

O câncer infantil é muito impactante para a vida das crianças sobre vários aspectos, envolvendo o emocional e individual da criança e seus familiares.

As atividades escolares são benéficas para as crianças com câncer. Mas estas atividades ainda encontram grandes barreiras práticas que estão relacionadas ao próprio tratamento e seus efeitos colaterais, ao despreparo da equipe escolar para o acolhimento de seu aluno com câncer, à rejeição, ao preconceito e a desinformação dos demais alunos em relação à criança em tratamento, às inseguranças da família em manter a frequência escolar de seu filho doente.

A manutenção das atividades cotidianas da criança com câncer o mais próximo possível do que era anteriormente ao aparecimento da doença, com a conservação dos compromissos sociais e a frequência à escola, pode contribuir para que ela cultive acesa a esperança de sobreviver por meio da “construção” do seu futuro

O tratamento causa efeitos colaterais como náuseas, vômito, alterações de peso e, sobretudo a alopecia podem exercer influência direta na frequência escolar da criança com câncer, ou indiretamente, gerando até preconceito.

É bastante comum o afastamento escolar temporário nas fases mais críticas do tratamento, onde a criança é submetida à cirurgia ou sessões de quimioterapia, ou radioterapia, necessitando até de internações.

Muitas vezes as crianças com câncer são menos sociáveis e são mais propensas a comportamentos de liderança e mais isoladas socialmente que das demais.

A atenção à individualidade de cada caso, pois cada aluno – paciente são peculiares e particulares.

A arte pode possibilitar um grande autocontrole isto é, aprendendo como fazer algo; ampliando os limites – as possibilidades físicas, durante a realização de atividades artísticas, a criança pode vivenciar, naturalmente, situações que a encorajem a ampliar seus limites físicos, haja vista que a criança oncológica possui um limite físico que é o soro (químico) colocado em uma das mãos ou partes do corpo.

Pode explorar materiais como diferentes tipos de tintas, texturas, explorar novos objetos. Pode ainda comunicar, se expressar, compartilhar sua obra em grupo, e experimentar ainda o prazer de ser apreciado, o prazer do sucesso, de realizar algo, o prazer de dar algo para si mesmo ou para os outros, o prazer de dizer eu consegui.

Mas para tudo isto acontecer é necessário que o professor de artes estimule os seus alunos, que os ajude a valorizar o “eu” de cada aluno.

O câncer atinge as esferas emocionais e a arte auxilia o paciente através de sua sensibilidade ajudando a diminuir as sequelas que a doença provoca.

O câncer infantil é uma patologia orgânica que devido a sua gravidade tem o potencial de atingir as esferas emocionais e sociais dos doentes, é de extrema importância que a equipe de saúde que atende estas crianças possam cuidar para que as sequelas de seu câncer sejam mínimas em termos físicos e psicossociais, o que implica numa atenção especial à escolaridade

Níveis elevados de estresse emocional aumentam a suscetibilidade a doenças. O estresse emocional resulta na supressão do sistema imunológico, o que por sua vez cria uma maior suscetibilidade à doença – especialmente ao câncer.

Por tudo isto que vimos à necessidade de ocupar a mente deste paciente oncológico com atividades de arte e brincadeiras.

Quando a criança se expressa artisticamente, se junta com sucata, tintas, pincel, sons, faz de conta, brincadeiras e atividades lúdicas, ela se expressa, exterioriza os sentimentos, interpretando o mundo que a cerca, envolve, traumatiza, violenta, acaricia, liberta. Fazer arte é viver com plenitude e se educar com privilégio.

### **3 Metodologia**



Trabalhamos a individualidade de cada aluno, incentivamos também os trabalhos em equipe, materiais diversos, com diversas texturas, compartilhamos sua obra em grupo e experimentamos o prazer de criar. Também temos abusamos, desenvolvendo as atividades envolvendo o prazer de realizá-las.

Trata-se de uma experiência que tivemos o privilégio de sermos os primeiros a realmente trabalhar a Arte Educação em um Hospital, explorando o serviço da educação Especial a Classe Hospitalar.

Utilizamos conhecimentos pedagógicos e artísticos com alunos e partir destes levamos a alegria, a participação, o relaxamento e um pouco de atividades práticas para aquele que estava angustiado pelo tratamento, sem motivação de aprendizagem.

Levamos o ensino da arte em diversas linguagens em hospitais poderá levar a criança e adolescente a desenvolver as suas habilidades e capacidades. Podendo ajudar os pacientes a conquistarem o seu equilíbrio psicológico, além de uma capacidade de expressão, bem como um conhecimento maior sobre as técnicas artísticas e um domínio maior de material utilizado.

A metodologia foi dividida por faixa etária: crianças pequenas farão atividades de colagens, dobraduras, massinhas, pintura com tinta guache e musicalização, sendo o enfoque maior ludicidade, isto é, o brincar com a arte. Os maiores, (adolescentes) realizarão atividades de sua escolarização seguindo o referencial de cada grau escolar. Percebendo que a arte no contexto mais terapêutico será explorando também.

#### **4 Conclusão**

Conquistamos a autoestima, a confiança, eliminar a depressão e o estresse. Aprender a criar, conhecer e produzir artisticamente, manter a sistematização da aprendizagem, assegurar à criança e ao adolescente os laços sociais e inclusivos, possibilitar que, ao deixar o hospital, o aluno se reintegre normalmente as atividades de aprendizagem da escola.

#### **Referências**

- ADAMS, P. *O amor é contagioso*. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.
- ANGERAMI, C.V.A. *O doente, a psicologia e o hospital*. São Paulo: Pioneira, 1992.
- ARAÚJO, C.B.Z.M.et alli. *Trabalhos monográficos: normas técnicas e padrões*. 2.ed. Campo Grande: Uniderp, 2003.
- ATAACKS, S.M. *Atividades artísticas para deficientes*. 2.ed. Campinas: Papirus, 2001.
- BECKETT, W. *História da Pintura*. São Paulo: Ática, 1997.
- BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: *Arte/Secretaria da Educação Fundamental* – Brasília – MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. SALTO PARA O FUTURO: EDUCAÇÃO ESPECIAL: *tendências atuais/Secretaria de Educação à distância*. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.
- CUNHA, M.A. *LDB: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis; VOZES, 2014.
- CARVALHO, M.M.M.J. et alli. *Introdução à psicologia*. Campinas: PSY, 1994.
- COLETÂNEA DA LEGISLAÇÃO SOBRE A PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA. Campo Grande: PROMOSUL, 2000.
- CUNHA, N.H.S. *Brincar, Pensar e Conhecer: brinquedos jogos e atividades*. São Paulo: Maltese, 1997.
- CUNHA, S.R.V. (org). *A expressão plástica musical e dramática no cotidiano da criança*. 3.ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.
- DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho: o desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1994.



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: 9 – Iniciação à docência

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO I EM ARTES VISUAIS, UM CAMPO AMPLIADO?

Pollyanna Jericó Pinto Coelho (UFPI, Piauí, Brasil)  
Núbia Suely Canejo Sampaio (UFPI, Piauí, Brasil)  
Carla Teresa da Costa Pedrosa (UFPI, Piauí, Brasil)

### RESUMO:

*Através desse estudo, que tem como título “Estágio Supervisionado I em Artes Visuais, um campo ampliado?”, objetivou-se responder às questões: que dimensões formativas foram expressas por discentes-estagiários de Artes Visuais relativas ao Estágio Supervisionado I? Que lacunas ficaram abertas? A pesquisa resultou de um pequeno questionário diagnóstico, aplicado à turma de discentes-estagiários, em agosto de 2015. Foram sintetizadas e adotadas as dimensões – Didática, Vivencial e Pesquisa –, contidas no Manual do Estágio Supervisionado (UFPI, 2013), como critério analítico, para interpretar aproximações e distanciamentos do que revelaram as percepções dos discentes. Trata-se de uma investigação educacional qualitativa, a qual tem como meta a compreensão e o gerenciamento de informações empíricas a fim de estreitar laços entre formadores e formantes e compreender os significados contidos nas falas dos sujeitos sobre determinado fenômeno. Esta trajetória investigativa teve como principais aportes teóricos Pimenta e Lima (2002), Vigostki (1998), Imbernón (2009; 2011), Freire (1998) e Barbosa (2003). Além destes, foi usado como referência o referido Manual UFPI (2013). Como resultados, identificou-se que os discentes-estagiários não se reportaram claramente sobre a dimensão pesquisa, o que foi apontado como lacuna. Destacou-se que os aspectos associados às dimensões didática e vivencial, tais como multifacético, interdisciplinar, interativo/mediacional, foram muito além do que preceitua o manual dos estágios, assumindo, dessa forma, espaço propício à concepção do Estágio Supervisionado como campo ampliado.*

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado; Artes Visuais; Campo Ampliado

## VISUAL ARTS SUPERVISED INTERNSHIP I, AN EXPANDED FIELD?

### **ABSTRACT:**

*Through this study, which is titled "Supervised Internship I in Visual Arts, an expanded field?" aimed to answer these questions: what training dimensions were expressed by Visual Arts students-trainees on the Supervised Internship I? That gaps left open? The research resulted of a short questionnaire diagnosis, applied to the class of students, trainees, in August 2015. Were synthesized and adopted three dimensions - Teaching, Research and Experiential - contained in the Supervised Internship Handbook (UFPI, 2013) as a criterion analytical, to interpret the similarities and differences that reveal the perceptions of students. It is a qualitative educational research, which aims to understanding and managing empirical information in order to strengthen ties between trainers and formants and understand the meanings contained in the statements of the subjects on a given phenomenon. This investigative trajectory was mainly theoretical contributions Pimenta and Lima (2002), Vygostki (1998), Imbernón (2009; 2011), Freire (1998) and Barbosa (2003). Besides these, it is used as reference said UFPI Handbook (2013). As a result, it was found that the students-trainees are not clearly reported on the research dimension, which was appointed as gap. It was stressed that the aspects associated with the didactic and experiential dimensions, such as multifaceted, interdisciplinary, interactive / mediacional, beyond the precepts handbook of stages, assuming thus space conducive to the conception of Supervised Internship as expanded field.*

**Key words:** Supervised internship; Visual arts; Expanded field

*"Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho:*

*1 abridor de amanhecer*

*1 prego de farfalha*

*1 encolhedor de rios – e*

*1 esticador de horizontes"*

*(O livro das ignorâncias, Manoel de Barros, 1993)*

### **1 Estágio Supervisionado, campo de polissêmicos olhares**

A poética de Manoel de Barros nos serve de fonte de inspiração para a escrita desta empreitada investigativa, que tem como panorama a formação inicial docente, uma vez que lidamos com o devir-sujeito em processo de formação, passível da emergência do inesperado, de aproximações e do estabelecimento de múltiplas conexões e, por fim, do alargamento de fronteiras que a formação pode promover.

Este estudo é resultado de diagnóstico aplicado em agosto de 2015 à turma de discentes matriculados no Estágio Supervisionado I, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí - UFPI. O cerne do diagnóstico visou sondar o que pensam os discentes-estagiários a respeito desta iniciação à docência para, em momento subsequente, investigar as possíveis decorrências dessas concepções prévias na formação inicial, para adentrarmos nas reflexões atinentes aos estágios sob a lente da metáfora de campo ampliado.

O nosso olhar repousa sobre este tema por tratar-se do primeiro momento da formação que enseta para a prática educativa em Artes Visuais, em contexto de sala de aula. Ao considerarmos o seu teor ementário e carga horária ante as disciplinas do curso, cremos tratar-se de importante fator interferente no processo formativo e identitário do profissional. Observamos que o Estágio Curricular apresenta caráter

singular no que tange à autonomia do professor supervisor, bem como dos discentes-estagiários.

No caso específico das Artes Visuais, a condução do Estágio Supervisionado tanto pode fazer os discentes refutar a ideia de se tornarem professores, quanto pode ajudá-los a melhor perceberem-se na profissão docente e, desse modo, melhor se prepararem para suprir a enorme demanda de professores de arte existente no mercado de trabalho, haja vista que, a despeito de tratar-se de uma licenciatura, grande parte do contingente do curso deseja ser artista. Isso evidencia um dos dilemas na formação em Artes Visuais da UFPI (COELHO, 2003; PEDROSA, 2015).

Com base no exposto, é imperativo que o professor supervisor promova ações no sentido de desvelar como o estágio é percebido *a priori* pelos licenciandos, a fim de estabelecer aproximação interativa empática ou de melhor entendê-los, de selecionar rotas formativas de práticas docentes significativamente coerentes, atraentes, construtivas e, sobretudo, consonantes com as especificidades da linguagem visual.

Esta última ação deve ser observada com cuidado, pois, de maneira geral, os estudantes de Artes Visuais não apreciam as disciplinas de cunho pedagógico, e por conseguinte, esta atitude se estende aos estágios supervisionados (OLIVEIRA; HERNÁNDEZ, 2005). Ao analisar inicialmente o tema aqui abordado, torna-se evidente a multiplicidade fatorial que nele incide. Neste tecido complexo destacamos como característica, que os estudantes em foco têm predileção por estudar as disciplinas práticas específicas da linguagem visual.

Diante do dilema apresentado, nosso intuito, nesta investigação, foi o de responder às seguintes questões: que dimensões formativas foram expressas por discentes-estagiários de Artes Visuais relativas ao Estágio Supervisionado I? Que lacunas ficaram abertas? Partimos do princípio de que quanto mais as percepções prévias dos discentes-estagiários se coadunarem às dimensões constituintes dos critérios analíticos adotados, mais probabilidades do estabelecimento de fatores como interação, empatia, motivação e outros, que concorrem, sobremaneira, para a construção dos processos identitários docentes.

## **2. “Unitas Multiplex” teórico-metodológicos**

O Estágio supervisionado constitui parte significativa do processo de formação inicial, articulando os conhecimentos ameadados ao longo da trajetória formativa. À medida que o discente avança rumo à integralização curricular, aumenta a carga horária dos estágios, que se localizam nos últimos semestres letivos. Nessa perspectiva, embora os estágios sejam considerados pelo senso comum como eminentemente práticos, ressaltamos a importância de atividades de pesquisa, em especial ao que tange aos processos identitários docentes e também aos que remetem ao chão da sala de aula. Segundo Lavelberg (2003), “Compete aos centros de formação de professores investir em projetos de pesquisa e de formação contínua para que os professores sejam os protagonistas de práticas atualizadas em sala de aula”.

Este processo investigativo, portanto, nasceu da carência de pesquisa sobre os estágios, que neste caso, recai sobre o Estágio Supervisionado I. De modo a imprimir consecução de nosso intento, adotamos como critério analítico algumas dimensões contidas no Manual do Estágio Supervisionado (UFPI, 2013) que traz as diretrizes gerais para o desenvolvimento das operacionalizações das licenciaturas

da Universidade Federal do Piauí, o qual fundamenta os conceitos de estágio de Pimenta e Lima (2002). A compreensão de Estágio Supervisionado neste documento tem como essência a

construção de conhecimentos teóricos articulados às práticas legitimadas nas realidades escolar e não escolar, requerem uma nova relação homem-educação/escola-sociedade na perspectiva da formação identitária e profissional, vislumbrando a valorização da autonomia do futuro educador, sujeito ativo e consciente de sua prática, fruto da constante ação-reflexão-ação (UFPI, 2013, p. 9).

As ideias contidas no referido manual se integram às vivências da investigação, no contexto do cotidiano educativo, articuladas academicamente na tríade: ensino-pesquisa-extensão.

Após análise do documento analisado, sintetizamos três dimensões principais do estágio: didática, vivencial e pesquisa. Assim percebido, o estágio é o espaço de intensa interatividade, trânsito discente que vai além da tridimensionalidade apresentada.

A contemporaneidade carrega a reboque algumas marcas, dentre elas a complexidade, a aceleração, a hibridez, em face à queda das fronteiras. Nesta paisagem contemporânea muitas possibilidades podem ser abertas, conexões, mestiçagens e outras, com vistas ao estabelecimento da ecologia do conhecimento.

Tendo em vista que passamos da Era da Imagem para a Era da Hibridez, o Estágio Supervisionado pode assumir, no processo educativo, enorme amplitude na cultura contemporânea. Assim, pode encontrar abrigo em Vigotski por associar a um só tempo o processo educativo como atividade cultural por excelência, haja vista que este autor considera os seres humanos enquanto cultura internalizada.

Barbosa (2003) e Freire (2001) corroboram com a afirmação anterior, no que refere à ênfase na importância da apropriação da cultura. O supervisor pode facilitar aos discentes-estagiários a apropriação da cultura utilizando-a como ferramenta mediacional no processo do ensinar e do aprender. Este enredado favorece a valorização da profissão docente face à aproximação com a vivência, com o conhecimento e com a imersão. Esta relação da educação com a cultura é encontrada na afirmação seguinte:

o que temos que re-ad-mirar é a educação mesmo como um fazer dos homens e das mulheres, por isto mesmo, um *que fazer* que se dá no domínio da cultura e da história (FREIRE, 2001, p. 45)

A relação entre cultura e a educação expressa em Freire, se intensifica especialmente com a Cultura Visual que, Hernández (2007, p. 22), assim a define: “movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais”. O autor destaca as maneiras subjetivas e intrasubjetivas de leituras de mundo e de si. As orientações alusivas à reflexão e às práticas relativas à interpretação de mundos, considerando a semiosfera imagética, são por demais oportunas no decorrer dos estágios curriculares em Artes Visuais.

A interpretação do cotidiano, nos moldes da Cultura Visual, é passível de assumir contornos de reflexão crítica. Nessa perspectiva, Hernández aponta alguns exemplos do que aquela cultura pode nos proporcionar:

Tal perspectiva, que vai além de experiências de apreciação, de prazer estético ou de consumo que a cultura visual pode proporcionar, **suscita uma compreensão crítica do papel das práticas sociais do olhar e da representação visual, de suas funções sociais e das relações de poder** às quais se vincula. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 41) [grifo nosso]

A Cultura Visual nos habilita a interpretar, através da leitura das imagens, a leitura das delicadezas que a realidade nos oferece, de modo criativo, conscientemente político e crítico-reflexivo. Como modo de enfatizar a afirmação anterior, é que apresentamos o pensamento de Barbosa (2003, p. 111) sobre a importância das artes visuais nos processos de ensino e de aprendizagem, que na sua visão da autora tornam “possível a visualização de quem somos, onde estamos e como nos sentimos”. A formação inicial docente, portanto, deve atentar para o processo de reflexão, no sentido de construção do profissional reflexivo a fim de fazer emergir a autonomia, como forma de interagir, de exercitar, de intervir em contextos complexos, ambíguos e situações de conflitos (CONTRERAS, 2002).

Sob o ponto de vista metodológico, esta é uma investigação educacional qualitativa, a qual tem como meta a compreensão e o gerenciamento de informações empíricas a fim de estreitar laços entre formadores e formantes, compreender os significados contidos nas falas dos sujeitos sobre determinado fenômeno (GATTI; ANDRÉ, 2013).

Nessa linha, os aspectos descritivos tem acento na interpretação de dados empíricos contidos no instrumento de coleta utilizado – o questionário diagnóstico, que contou com questões abertas que foram respondidas pelos discentes matriculados no Estágio Supervisionado I. As questões apresentadas foram: que dimensões formativas foram expressas por discentes-estagiários de Artes Visuais relativas ao Estágio Supervisionado I? Que lacunas ficaram abertas?

Essas questões estão conectadas ao título deste trabalho com a ideia de “campo ampliado” em referência ao Estágio Supervisionado. Assim o primeiro ponto de discussão refere à aplicação desta metáfora, cujo termo foi cunhado em 1978, por Rosalind Krauss, em suas teorizações acerca de processos artísticos que não mais podiam ser classificados nos moldes da tradição escultórica. A noção de “campo ampliado” nos remete ao multi, ao híbrido, a algo que advém “do que não é semelhante aos seus componentes”, trata-se de um “entre” que, extrapola fronteiras. Como um termo proveniente da escultura poderia servir de ancoradouro para os Estágios Supervisionados?

O “Campo ampliado”, observado na perspectiva da formação, detém características atinentes à capacidade inter e multidisciplinar, além do potencial para iluminar outras áreas do conhecimento (Vasconcelos, 2012). Neste caso específico, o Estágio Supervisionado, necessariamente, tem que se constituir no amálgama das dimensões didática, pesquisa e vivencial, típicas da linguagem visual, visando consistir em espaço interativo propício à emergência do desenvolvimento de motivação e de implicação profissional docente. Visto deste modo, o estágio não pode ter apenas uma ou outra dimensão, somente as três poderão efetivamente, apontar caminhos e dar conta das especificidades que a realidade impõe à prática profissional docente em Artes Visuais.

A despeito da complexidade que caracteriza os estágios supervisionados, bem como, das singularidades que permeiam os fluxos das ações que lhes

conferem existência e vida, tivemos que empreender movimento no sentido de síntese, a fim de facilitar o trabalho interpretativo.

Estabelecemos como critérios do processo investigativo, as dimensões, sintetizadas a partir do manual de orientação dos estágios, construído e divulgado pela instituição formadora. A sistematização inicial dos dados se deu pela constatação em percentuais, na relação dos sentidos expressos pelos estudantes-estagiários às dimensões do Estágio Supervisionado.

Desta forma, partimos do pressuposto que, quanto maior confluência das percepções dos licenciandos com as dimensões constituintes dos estágios, maior a probabilidade de aproximação da tríade discente/instituição/profissão em que se encontram inseridos, tanto mais empatias, implicações e percepção de si no campo profissional docente.

## 2.1. Mosaico percepto-dimensional do Estágio Supervisionado I

Consideramos dimensões os aspectos ou parâmetros de fenômeno observado, no caso, referimo-nos àqueles contidos no ementário do Estágio Supervisionado I a seguir:

O processo de formação e a trajetória da profissionalização docente e suas instâncias constitutivas; laboratório e oficinas de: planejamento da ação docente; construção de materiais didáticos; utilização das novas tecnologias em educação (UFPI, 2013, p. 14).

A dimensão didática compreende aspectos histórico-pedagógicos, técnicos e de planejamento. Logo, essa dimensão contribui para a escolha de técnica e/ou instrumentos pedagógicos que visam a otimização de tempo, facilite o imbricamento dos processos de aprender aos de ensinar.

Na dimensão didática, o processo de formação está dirigido para a organização e operacionalização dos elementos articulados: objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, avaliação dentre outros (CANDAU, 2002). Esta dimensão caracteriza-se como técnica, sendo conhecimento imprescindível ao profissional, porém, a prática educativa não se restringe a este.

A dimensão vivencial é composta pela articulação teoria/prática sob a forma de laboratórios, oficinas, microaulas e produção de materiais didáticos. A dimensão vivencial ou experiencial diz respeito ao desenvolvimento de competências adquiridas a partir das interações concernentes às práticas docentes.

A dimensão pesquisa da pesquisa é a força motriz passível de intensificar a qualidade dos múltiplos fios da teia relacional que envolve não só aspectos que produzem o estreitamento das esferas: subjetiva, social, técnica, cultural e outras. Nesta dimensão o discente pode exercitar a práxis, inerente à pesquisa, a qual articula o enlace da teoria/prática, constrói conhecimento, amplia o senso crítico, os saberes e a autonomia do discente-estagiário.

Este pensamento é confirmado por Imbernón (2011) e Pimenta (2012) ao se reportarem à formação de professores, cruzam a práxis, às questões curriculares e à pesquisa em sala de aula. Em seus escritos encontramos a importância do professor pesquisador que faz da sala de aula o seu campo de investigação e coloca a práxis no seu dia-a-dia. Fazenda (1990) põe em relevo não só do exercício da práxis no processo educativo em busca de novas possibilidades, a autora considera que



Além de ser necessário abriremos para a Educação a possibilidade de novas leituras teóricas, é indispensável pensarmos na possibilidade de novos enfoques metodológicos. A constatação dessa necessidade ocorre ao enfrentarmos o desafio de pesquisar o cotidiano escolar. (FAZENDA, 2009 p. 79)

O Manual dos Estágios Supervisionados embora referencie a necessidade da pesquisa como inerente às atividades de extensão e ao compromisso da instituição na adaptação às mudanças da comunidade em que está inserida, as ementas que compõem os estágios curriculares nos diferentes níveis, não as coloca em relevo. Isso evidencia a carência de atividades de pesquisa relacionadas às práticas pedagógicas. Por este motivo é que esse trabalho se justifica no sentido de prospectar estas dimensões contempladas nas falas dos discentes sobre o que pensam do Estágio Supervisionado I.

Os discentes quando indagados sobre a importância da arte para o Estágio, foram unânimes ao perceber a arte como mediação no processo educativo. Entendemos a mediação no amplo espectro de funções e sentidos que lhe são inerentes. O termo mediação pode ser concebido como: aproximação, encontro, ampliação de conhecimento, conexão do repertório cultural aos interesses do outro, reflexão, experiência, provocação e compartilhamento. Ao lado do que foi dito, mediação é ir além do conteúdo o que evidencia flexibilidade, autonomia, disponibilidade para o diálogo, esforço para o estabelecimento da horizontalidade na relação professor-supervisor/discente-estagiário (MARTINS, 2005; FREIRE, 1996).

Essas ideias vão ao encontro das teorias de Vigotski, que tem como cerne, a aprendizagem mediada pelo outro, na qual sujeito é concebido social e historicamente como construtor do conhecimento. Em tal processo a informação socialmente aceita é internalizada pelo sujeito. (VIGOSTSKI, 1998; MOLON, 2003).

A ideia de mediação está atrelada à interação e ao desenvolvimento na produção da aprendizagem. Nesta paisagem teórica destacamos os conceitos vigotskianos: *perejivanie*, mediação e desenvolvimento iminente. Conceberemos *perejivanie* como vivência intensa tanto no que concerne à teoria quanto no que respeita à prática, e, por este motivo, a emoção assume forte acento ao imprimir idiosincrasias no processo formativo dos sujeitos.

Tais conceitos se inter-relacionam e concorrem sobremaneira para o desenvolvimento de modos de interação e de pensamento. Segundo a autora, eles tornam as práticas docentes criativas além de ampliarem “os saberes da profissão via formação inicial e contínua, bem como no trabalho docente e, conseqüentemente, revitalizam as práticas desenvolvidas no cotidiano das escolas de educação básica” (IBIAPINA, 2012, p. 28).

Isto posto, ao analisarmos as percepções da arte como mediação, pelos discentes do Estágio Supervisionado I, esta se associa algumas vezes, ao prazer, ao envolvimento, ao incentivo, ao exercício do pensar e da liberdade, do conhecer-se, e, da sensibilização. Gostaríamos de destacar que, embora este caráter apresente-se como elemento facilitador da aprendizagem de outra área do conhecimento, muitas vezes esta qualidade conectiva pode vir a ser assimétrica por demais, e, deste modo, a arte pode perder sua essência naquele processo de ensino e de aprendizagem.

Na percepção dos discentes, o caráter interativo da arte com o Estágio Supervisionado, surge como imagem capaz de provocar conexão, reflexão sobre aspectos do cotidiano.

Outra percepção apresentada foi a faceta lúdica da arte, que concorre para facilitar a interação, a afetividade, a medição na relação professor-aluno, no que tange à aceitação do outro, às trocas culturais e à criatividade dos sujeitos, “por isso precisamos da arte e da ludicidade na formação [...] para ajudar a resgatar a integralidade do *ser* homem, no sentido de imprimir significação plena à sua existência” (RABÉLLO, 2013, p.36).

As ideias de mediação e de interação mesclam-se sob o olhar da turma ao traçar paralelo entre arte e Estágio Supervisionado “possibilita maior interação do aluno com o conteúdo e com o professor”, haja vista que a empatia entre ambos contribui para ampliar os saberes da profissão. Na visão de um dos discentes o estágio “trabalha a questão cultural e criativa desse aluno”, o que evidencia sua afinção com as mudanças por que passa o ensino da arte neste início de século, em face da interatividade, à qual acrescentaríamos a existência da possibilidade de desenvolvimento de práticas docentes criativas, se o graduando entrar em mediação com par mais experiente pode adentrar na zona de desenvolvimento iminente, promover internalizações, e deste modo, se superar e se constituir sujeito de sua jornada formativa docente (VIGOSTKI, 1998).

Outros perceptos identificados foram: arte como conhecimento e arte como comunicação. O primeiro se reveste de grande importância e concorre para a desconstrução da ideia monocular da arte como fazer apenas. O segundo facilita a concepção da necessidade da arte, desde os primórdios aos dias atuais.

Estas percepções sobre a relação arte e Estágios Supervisionados, servem para compor, intensificar e nuançar os diferentes olhares dos discentes sobre um pequeno recorte desta complexa paisagem formativa.

A segunda e a terceira questão estão associadas e gravitam em torno das expectativas e dos conteúdos relativos ao Estágio Supervisionado I. A grande maioria dos discentes, em suas respostas, denotou a aproximação do Estágio com posturas pedagógicas prescritivas, embora a aquisição de habilidades, conhecimentos e métodos de como ser professor de Artes Visuais, tenham sido também apontados, ainda que com menor intensidade. Vale ressaltar duas outras expectativas mencionadas pelos discentes: uma que alude para a noção de estágio com caráter inter, multi e transdisciplinar; a outra que se reporta a um aspecto de grande relevância em qualquer situação humana, que é o caráter ético.

A primeira expectativa consiste nos caracteres inter, multi e transdisciplinar do estágio. A interdisciplinaridade compreende a interação de disciplinas na solução de problema que não pode ser resolvido à luz de uma única disciplina ou área do saber. Assim Carlos (2007) assevera sobre o tema, “essa interação pode acontecer em níveis de complexidade diferentes”. Ainda à luz deste autor, entendemos como multidisciplinar a condução dos trabalhos educativos através da simultaneidade de disciplinas em torno um fenômeno comum, embora sem conexão entre si. Já a transdisciplinaridade compreende relação entre os diversos saberes, podendo, inclusive, extrapolar seus limites.

A última nos lembra Freire (1996), ao afirmar que o ensinar exige estética e ética. O pensamento de Freire é corroborado com o que assevera Morin (2005, p. 21), “todo olhar sobre a ética deve levar em consideração que a sua exigência é vivida subjetivamente”. Verificamos então, que essas expectativas nos remetem à prevalência da dimensão didática à guisa de um reducionismo técnico, apesar de reconhecermos uma substancial referência a dimensão vivencial. Colocamos em relevo a percepção levantada na fala de alguns discentes, ao considerar que a ética

deveria incluída nos conteúdos do Estágio Supervisionado I. Contudo, a questão ética foi abordada de maneira conteudística e não como ação inerente à vida.

A quarta questão versou sobre como a turma relacionou o Estágio Supervisionado I e o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, que foi percebida com caráter bastante diversificado: interdisciplinar; elemento de enfrentamento para sala de aula; aproximação e vivência no ambiente escolar. Contudo, destacamos que as especificidades da linguagem e/ou do Curso não foram consideradas nas respostas dos discentes. Essa articulação na perspectiva dos estagiários se aproxima da generalidade dos estágios em seus diversos níveis, contidas no Manual da UFPI (2013).

Nesta questão houve a reiteração das dimensões didática e vivencial, sendo a segunda preponderante à primeira, como apresentado no gráfico de nº 1, onde estão sumariados os dados percentuais das dimensões abordadas nesta investigação.



Gráfico 1 Dados da pesquisa, 2015.

### 3. Considerações sobre o Estágio Supervisionado I como Campo Ampliado

Através deste estudo investigamos as dimensões formativas expressas por discentes-estagiários de Artes Visuais relativas ao Estágio Supervisionado I e suas lacunas.

Nossa trajetória investigativa teve como principais aportes teóricos Pimenta e Lima (2002), Vigostki (1998), Imbernón (2009; 2011), Freire (1998) e Barbosa (2003). Além destes, tivemos como referência o Manual dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas da UFPI (2013).

Após análise desse manual, sintetizamos as principais dimensões dos Estágios Supervisionados – Didática, Vivencial e Pesquisa –, que serviram de crivo para interpretar aproximações e distanciamentos do que revelaram as percepções constantes nos dados empíricos.

Dessa forma, as percepções dos discentes sobre Estágio Supervisionado I, sobre a arte na educação, bem como da relação entre ambos e as expectativas sobre os conteúdos esperados nos revelaram que existem estereótipos a serem discutidos, desconstruídos e reconstruídos, tanto no que respeita a arte, quanto ao próprio estágio.

O estereótipo a ser desconstruído sobre o Estágio Supervisionado refere-se ao fato de os discentes considerá-lo apenas como espaço onde aprendem a se

portar como professor em sala de aula. Embutido nesta visão reducionista está a ideia de que somente nos estágios se aprende a ser professor, ou ainda, somente neles se aprende como lidar com os conteúdos em sala de aula.

Outra desconstrução respeita à concepção, por parte dos discentes, de Estágio como disciplina, que não é, apesar de estar contido na malha da matriz curricular, o estágio tem, flexivelmente, a feição didática, vivencial e da pesquisa das disciplinas necessárias à resolução de determinadas necessidades prático-téóricas, advindas de momentos formativos docentes. Dito de outro modo, o estágio se comporta como um amálgama que é, em essência, qualitativamente diferente dos elementos que o compõe em separado.

Apesar de os discentes-estagiários não terem se reportado claramente sobre a dimensão pesquisa, que apontamos como lacuna, destacamos que os aspectos associados às dimensões didática e vivencial, tais como multifacético, interdisciplinar, interativo/mediacional, foram muito além do que preceitua o manual dos estágios, assumindo, dessa forma, espaço propício à concepção do Estágio Supervisionado como campo ampliado. Esta complexa rede de percepções, em certa medida, se coaduna, em parte, com o contexto contemporâneo, com a maioria das dimensões apresentadas neste trabalho.

Uma das expectativas dos estagiários aponta para que o Estágio contemple em larga medida as Artes Visuais. Este fator pode indiciar maior facilidade para a aceitação das práticas propostas pelo professor-supervisor aos discentes-estagiários, abrir caminhos motivacionais, e, o estabelecimento de interações/mediações, o que por seu turno, pode lhes oportunizar vivências com vínculos afetivos, significativos e pertinentes, extensivos aos demais sujeitos das instituições envolvidas neste imbricado interativo.

Os discentes estão cientes de que os estágios constituem espaço múltiplo, polimorfo, apesar de suas percepções terem apresentado composição de apenas duas dimensões, a didática e a vivencial. Tais dimensões, embora componham maior parte daquelas contidas no manual dos estágios, não funcionariam a contento, em virtude de os discentes não terem expresso a falta da dimensão que torna as outras dimensões anêmicas – a pesquisa. Eis a principal lacuna e um desafio a ser transposto pelo supervisor.

Embora algumas percepções apontem vagamente, pela via da reflexão, para a dimensão pesquisa, esta evidência nos revela que esforços tem que ser envidados no sentido de adensar o ideário freireano, quando diz que faz parte da natureza da prática docente a problematização, a qual abre caminhos para processos investigativos. Ao tempo em que Freire (1998) reafirma a substancial inseparabilidade do ensino e da pesquisa, Imbernón (2009) defende a pesquisa como ferramenta de formação do professor. Assim, estes autores põem em relevo a reflexão advinda da dimensão pesquisa que pode promover a conquista da autonomia do sujeito no processo identitário profissional docente. Ao trazermos à tona a ideia de autonomia, citamos a articulação entre as esferas do saber às demais dimensões evidenciadas neste trabalho, a produção de conhecimento no sentido de buscar a compreensão e/ou a solução de problemas detectados no chão da sala de aula.

Acrescentaríamos que, a reboque da autonomia decorrente da crítica reflexiva na e pela pesquisa, haveria grandes chances da emergência de mobilizações político-organizacionais dos professores de arte em diferentes níveis. A nosso ver, a dimensão pesquisa é um dínamo do movimento da vida acadêmica,

atualizando saberes, produzindo conhecimento, propondo novas sociabilidades, novos olhares sobre a (des)(re)significação do currículo em processo heurístico.

Todos os elementos apontados nestas percepções sobre a arte na educação concorrem direta ou indiretamente para o desencadeamento de reflexão nos seus processos educativos. Assim sendo, nos remetem à prevalência da dimensão vivencial sobre a didática, haja vista que a dimensão pesquisa não foi contemplada neste momento pelos discentes-estagiários.

Nesta linha, o estágio apesar de não ser disciplina, assume, por vezes, a função crítico-articuladora dos conhecimentos, impelindo os discentes ao questionamento, à busca por soluções de assuntos diversos, ou assunto específico como o que trata do delineamento, ainda que provisório, dos processos identitários de professores de arte.

Os caminhos formativos fundamentados nessa prática questionadora, crítico-reflexiva e emancipadora contribuem para o fortalecimento dos processos identitários profissionais docentes, mutantes e fragmentários, esboçam o protagonismo dos professores (IMBERNÓN, 2009).

O Estágio é este campo multifocal, que exige do supervisor policompetência dialógica para lidar com os discentes, com a intra, inter e transdisciplinaridade, haja vista a variedade dos assuntos que devem entrar em movimento ético vivo, no trânsito por entre as dimensões didática, vivencial e pesquisa, que o compõe.

Reiteramos que é este movimento que confere consistência formativa dos sujeitos em sintonia com o mundo contemporâneo, tenha como horizonte o *ethos* de cognição democrática e solidária, ao considerarmos todos estes argumentos, defendemos o estágio como campo ampliado. Não só por sua flexibilidade mutante, pelas conexões rizomáticas que pode estabelecer, ou ainda pelas possibilidades descortinadas durante o processo, que são características mais proeminentes, mas, também pela rede interativa que o constitui. Esta última sinaliza para o que disse o artista Joseph Beuys ao apresentar o conceito de escultura social, que a palavra é o cinzel que esculpe o outro, em uma miríade de interações geradora de devires formativos. Diante do exposto, nos inquietamos com as lacunas e com as generalidades/especificidades encontradas nesta investigação por isso, indagamos: como o professor supervisor se forma para atuar nos Estágios?

#### 4. Referências

AZZI, Sandra Trabalho docente: autonomia e construção do saber pedagógico In PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. – São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil**. 5 ed. - São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae Introdução In OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.) **A Formação do professor e o ensino da arte**. – Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

CARLOS, Jairo Gonçalves. Interdisciplinaridade no ensino médio: desafios e potencialidades. Dissertação de Mestrado, 2007. Disponível em:

<[http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde\\_arquivos/64/TDE-2007-08-31T085820Z-1698/Publico/Jairo%20Goncalves%20Carlos.pdf](http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_arquivos/64/TDE-2007-08-31T085820Z-1698/Publico/Jairo%20Goncalves%20Carlos.pdf)> Acesso em: 09 set.2015.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. – São Paulo: Cortez, 2002.

ECO, Umberto. **A definição da arte**. – Lisboa: Martins Fontes, 1986.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes **A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica**. In FAZENDA, Ivani (org.), **Novos enfoques da pesquisa educacional**. – 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Ana Maria Araújo **Pedagogia dos sonhos possíveis/ Paulo Freire** – São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo **A importância do ato de ler**. – São Paulo: Cortez, 1995.

HERNANDEZ, Fernando **Catadores da Cultura Visual – proposta para uma nova narrativa educacional** – Porto Alegre: Mediação, 2007.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli A relevância dos métodos de pesquisa em educação no Brasil In **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. 3 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Trabalho docente: interfaces entre o saber, fazer e sentir-se professor universitário. Disponível em <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parfor/arquivos/files/Artigo%20Texto%20prof%20Ivana%20PARFORPDF.pdf>>. Acesso em: 05 set.2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_, Francisco. **Fomação permanente do professorado: novas tendências**; Tradução Sandra Trabuco Velenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

REY, Fernando Gonzalez. **Sujeito e subjetividade** – São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2005.

RIZZI, Cristina, **Caminhos Metodológicos** in BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. – São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, João Francisco de **Prática pedagógica e formação de professores**. – Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

VASCONCELOS, Constança Pignateli de Sousa **Dimensões estratégicas no ensino de desenho para a formação de design e artes visuais na**

**contemporaneidade.** Disponível em:

<[www.uemg.br/openjournal/index.php/SCIAS/article/download/.../pdf](http://www.uemg.br/openjournal/index.php/SCIAS/article/download/.../pdf)> Acesso em: 08 ago.2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.



GT: Artes Visuais Eixo Temático: 4. Mediações culturais e sociais: fundamentos, práticas e políticas

### **FESTA DE SÃO BENEDITO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA TIA EVA: FRESTAS PARA PENSAR AS IDENTIDADES AFRO-BRASILEIRAS**

Aline Sesti Cerutti/UFMS/MS/BRASIL  
Nelly Stéfani Cano Viruez/UFMS/MS/BRASIL

#### **RESUMO**

O presente artigo configura-se como uma análise parcial da pesquisa-ação realizada na Comunidade Quilombola Tia Eva. Acadêmicos e professores de Artes participaram como pesquisadores. Foram realizadas entrevistas, oficinas com as crianças e com as mulheres, foram levantados dados dos projetos desenvolvidos e realizados registros da Festa de São Benedito. Todo este material está em análise, porém, já é possível apontar resultados. A Festa realizada anualmente possibilita um espaço sociocultural, onde a Comunidade fortalece a identidade afro-brasileira reinventando as tradições e reverenciando a memória de sua fundadora, Tia Eva, e estabelece um espaço político de afirmação étnica da identidade negra na comunidade. Para tanto, recorre-se às noções sobre memória e tradição, comunidade e identidades afro-brasileiras a partir das contribuições de Le Goff, Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Kabengele Munanga, Elisa Larkin Nascimento. A pesquisa realizada possibilitou um estudo no espaço não formal, com a promoção de diálogos culturais e visuais, principalmente para compreender a dinâmica afro-brasileira em Comunidade. Importante para o acadêmico e o professor de Artes/pesquisador exercitar na teoria e na prática questões sobre a construção da identidade negra, considerando a diversidade cultural em um contexto de mudanças políticas proposto pela Lei nº 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

**Palavras-chave:** Pesquisa-ação; Diálogos culturais; Comunidade; Identidades afro-brasileiras

### **PARTY IN THE COMMUNITY ARE BENEDITO QUILOMBOLA TIA EVA: FISSURE TO THINK THE IDENTITIES AFRO - BRAZILIAN**

#### **ABSTRACT**

This article is configured as a partial analysis of action research conducted in the Community Quilombola Aunt Eva. Academics and Arts teachers participated as researchers. Interviews were conducted workshops with children and women, were collected data from projects developed and made records of the Feast of St. Benedict. All this material is in question, however, is already possible to identify results. The festival held annually enables a sociocultural space where the community strengthens the african-Brazilian identity



reinventing the traditions and honoring the memory of its founder, Aunt Eva, and establishes a political space of ethnic affirmation of black identity in the community. The article draws up the notions of memory and tradition, community and african-Brazilian identities from contributions from Le Goff, Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Kabengele Munanga, Elisa Larkin Nascimento. The survey enabled a study in non-formal space, with the promotion of cultural and visual dialogues, especially for understanding the dynamics in african-Brazilian community. Important for academic and Professor of Arts / researcher work in theory and practice issues on the construction of black identity, considering cultural diversity in a context of policy changes proposed by Law 10.639 / 03, which deals with the history of education and african-Brazilian and African culture.

**Keywords:** Action research; Cultural dialogues; Community; Afro-Brazilian identities

## 1 Introdução

O trabalho resulta das reflexões críticas realizadas no projeto de pesquisa<sup>1</sup> que está em desenvolvimento e apresenta dessa forma, uma análise parcial do tema proposto. Acadêmicos do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS e professores de Artes participam junto à bolsista pesquisadora voluntária do PIBIC<sup>2</sup> como colaboradores<sup>3</sup> voluntários na pesquisa. Para os acadêmicos e professores de arte os diálogos culturais e visuais promovidos na pesquisa no espaço não formal, neste caso na Comunidade Quilombola, possibilitam compreender a valorização e reconstrução das políticas culturais afro-brasileiras. Apesar da promulgação da Lei nº 10.639/2003 alterada pela Lei N 11.645/2008, que propõe na educação trabalhar com a história e cultura africana e afro-brasileira e indígena, ainda encontramos enormes lacunas sobre a compreensão destas temáticas no espaço formal e não formal.

Nesta etapa das discussões, a pesquisa ocorre sobre a Festa de São Benedito na Comunidade Quilombola Tia Eva. Das questões para investigação, três pontos são básicos para as reflexões culturais: as marcas da tradição, memória e identidades afro-brasileiras constituem um espaço de construção política étnica através da Festa.

## 2 Metodologia

A metodologia da pesquisa teve como finalidade principal conhecer a Comunidade, através da sua memória e sua história e suas tradições, percebendo a presença do discurso étnico afrodescendente. O levantamento de dados para análise foi realizado através de entrevistas com os descendentes de Tia Eva na Comunidade, pesquisa sobre as publicações realizadas, incluindo projetos culturais já desenvolvidos na Comunidade, co-participação efetiva na organização, divulgação, registro escrito e audiovisual para análise da Festa de São Benedito.

Leitura e análise dos dados relacionados à reflexão sobre os conceitos com base nos autores elencados para fundamentar a pesquisa. A pesquisa-ação teve como intuito propiciar uma discussão com a comunidade sobre as questões afro-brasileiras<sup>4</sup> possibilitando fortalecer a identidade negra e a memória de sua

<sup>1</sup> Projeto Institucional-Fomento Interno Edital n<sup>o</sup> 20. Intitulado: Diálogos entre a arte e a cultura: iniciação no espaço Educativo Formal e Não Formal. (2014-2015) UFMS/PROPP. Coordenadora Aline S. Cerutti.

<sup>2</sup> Projeto PIBIC intitulado - Projetos culturais: iniciação do diálogo entre a arte e a cultura no espaço educativo não-formal (2014-2015) PROPP/UFMS. Pesquisadora voluntária: Soane Piuna B. de Souza.

<sup>3</sup> Pesquisadoras colaboradoras voluntárias: Thais Acosta, Nathaly G. Tenório e Nelly Stéfani C. Viruez.

<sup>4</sup> Contextos nacionais construíram designações diferentes para se referir aos povos de origem africana. O termo afro-brasileiro designa pessoas com ascendência africana, quanto a cultura vinda de negros escravos africanos para o Brasil. O termo afrodescendente vem sendo utilizado no cenário latino-americano dos últimos anos.

fundadora Tia Eva. Para tanto foram realizadas duas oficinas artístico-culturais, intituladas: “Saia de Crioula”, realizada com as mulheres da Comunidade e a “Contação de história sobre Tia Eva e expressão artística” para as crianças da escola pública.

### 3. Resultados e análise

#### 3.1. Oficinas “Saia de Crioula” e “Contação de história sobre Tia Eva e expressão artística”

A Comunidade de São Benedito, reconhecida como comunidade quilombola em 2009 pela Fundação Zumbi dos Palmares, localizada em Campo Grande – MS, transita entre a urbanização e o reconhecimento/afirmação de identidade através de suas tradições relacionadas à religiosidade, que se enraíza ao passado através do ícone “Tia Eva” e a devoção à São Benedito, ambos idealizados e perpetuados pela memória coletiva. Os descendentes de “Tia Eva”, mantêm em sua tradição o embate entre o sagrado e o profano deixado como promessa a ser cumprida.

Principiando dessa memória coletiva, foram realizadas duas oficinas artísticas culturais pelo grupo participante do projeto de pesquisa no período da Festa, a oficina “Saia de Crioula”, ministrada pela Professora de Artes Nelly Stéfani C. Viruez, oportunizou as mulheres descendentes de Tia Eva o conhecimento através de vídeo e debates da manifestação cultural “Tambor de Crioula”<sup>5</sup>, que em louvor a São Bendito, foi ressignificada através da dança de roda e dos exercícios, movimentos, consciência e memória corporal da identidade negra, motivando a sua expressão a partir de elementos com representatividade da cultura afrodescendente.

Fotografia 1- Oficina “Saia de Crioula” 2015.



Fotografia de Nathaly G. Tenório  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores

---

“A identidade negra que reuniria todos os negros e todas as negras é a identidade política. Nela se encontram negros e negras de todas as classes sociais, de todas as religiões, de todos os sexos, porque juntos todos são vítimas da discriminação e exclusão raciais”. A história e a cultura são fatores constitutivos da identidade negra (religiões, artes, medicinas, tecnologias, ciências, educação, visões do mundo, etc.) (MUNANGA, 2012, p. 13).

<sup>5</sup> Tambor de Crioula. Segundo Rodrigo Martins Ramassote “forma de expressão de matriz afrobrasileira que envolve dança circular, canto e percussão de tambores” Registro do Tambor de Crioula no Maranhão. IPHAN. 2006. Acesso em: 23/08/2015. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/TambordeCrioulaParecerT%C3%A9cnico.pdf>

Para explorar essa expressão corporal, nos inspiramos em Bordo:

o corpo – o que comemos, como nos vestimos, os rituais diários através dos quais cuidamos dele – é um agente da cultura [...] uma poderosa forma simbólica, uma superfície na qual as normas centrais, as hierarquias e até comprometimentos metafísicos de uma cultura são escritos e assim reforçados através da linguagem corporal concreta [...] a cultura “se faz corpo” (BORDO, 1997, p. 19, grifo do autor).

Assim, podemos dizer que “Tambor de Crioula do Maranhão” compartilha motivos similares de sua ocorrência com a Comunidade Tia Eva, como o sagrado e profano – o louvor à São Benedito e a festividade.

A oficina compartilhou conhecimentos, difundiu a regionalização da cultura afro-brasileira (com suas influências étnicas), conscientizando as participantes dos conceitos, valores e simbologias das tradições que envolvem as matrizes afro-brasileiras, apresentando a dança como expressão e manifestação cultural às mulheres da Comunidade, trazendo autoconhecimento quanto ao corpo feminino livre, que se expressa em seus movimentos e mostra seu empoderamento.

O corpo à maneira como compreendemos está moldado por nossa sociedade, que corresponde a um padrão de comportamento pois segundo RAGO:

é resultado da busca do individualismo enquanto a sociedade beirava a massificação que se propaga durante a revolução industrial, fazendo do corpo um objeto cuja linguagem é alvo de atenção. (importância) comportamento coletivo padrão, repressão, opressão, o comportamento foi codificado, logo, indústria cosmética e de moda, o corpo foi descoberto como arma de sedução e criação estética relacionando beleza ao feminino [...] (RAGO, 1995, p. 28).

O resultado mais representativo da “Saia de Crioula” realizado com as mulheres da Comunidade foi a apresentação na quinta cultural na Festa de São Bendito de 2015, considerando que a princípio a proposta surgiu de sugestões das lideranças da comunidade e assim mesmo houve certa resistência das participantes quanto às possíveis relações com cultos afro, já que a comunidade se desenvolveu a partir dos ensinamentos católicos, porém as participantes demonstraram um resultado de aprendizado significativo quanto aos objetivos da oficina.

A segunda oficina de “Contaçon de História sobre Tia Eva e expressão artística” foi realizada com as crianças na escola estadual Antônio Delfino Pereira. Consistiu em uma contaçon de história sobre a Tia Eva e logo após o desenho sobre uma cena da história. Foi muito participativo, resultando na vivência expressiva e criativa das crianças que tomaram consciência da importância da Tia Eva como mulher negra na história da liderança da Comunidade.

Fotografia 2- Oficina de “Contaçon de história sobre Tia Eva e expressão artística”



Fotografia de Thais Acosta.

Fonte: Portfólio dos pesquisadores

A oficina com as crianças possibilitou uma sondagem sobre a memória dos pequenos moradores sobre a história do Bairro e sua fundadora Tia Eva, e fortalecer as identidades culturais afro descendentes através da arte, já que muitas destas crianças se identificaram como pertencentes a famílias de descendentes de Tia Eva e da Comunidade. A expressão artística das crianças foi um momento muito rico, pois selecionaram uma cena que mais gostaram e contaram através do desenho, utilizando giz de cera sobre cartolina colorida. Na fala das crianças mostrando a sua produção puderam retomar detalhes da história contada sobre Tia Eva, marcas da identidade cultural da própria Comunidade. Segundo Fayga Ostrower:

Cultura são as formas materiais e espirituais com que os indivíduos de um grupo convivem, nas quais atuam e se comunicam e cuja experiência coletiva pode ser transmitida através de vias simbólicas para a geração seguinte (OSTROWER, 1978, p.13).

A Arte possibilita comunicar e transformar aspectos da cultura o qual estamos inseridos. As produções das crianças foram expostas no Salão Comunitário onde foram realizadas as comemorações da Festa de São Benedito.

### **3.2. A Festa de São Benedito: conhecer para compreender a dinâmica das identidades afro-brasileiras na Comunidade**

A Festa de São Benedito é realizada no mês de maio. Os preparativos e organização começam um mês antes, contando com o esforço compartilhado por uma grande família de afrodescendentes de Tia Eva, moradores da Comunidade Quilombola Tia Eva/São Benedito. Entre esses descendentes, três mulheres se destacam pela liderança na Comunidade e participação efetiva na organização da Festa, ou seja, Lúcia Silva e Vânia Lúcia Duarte, que estão na presidência da Associação de Descendentes de Tia Eva e Mara Martins dos Santos, professora de Dança da Comunidade Negra São João Batista. Percebe-se que a motivação da Festa não ocorre por questões financeiras, ela existe por uma tradição, que é cumprir uma promessa feita muito tempo atrás pela fundadora da Comunidade.

Eva Maria de Jesus<sup>6</sup>, ou Tia Eva como ficou conhecida, com 41 anos, negra liberta saiu da Fazenda Ariranha/Goiás, com as três filhas Joana, Sebastiana e Lázara e mais duas famílias, em busca de oportunidades. Estabeleceram-se no ano de 1904, junto à pequena comunidade negra que existia desde o final do século XVIII, na região da Mata do Segredo em Campo Grande, no antigo sul de MT.

A viagem, realizada em carro de boi e cavalo, levou alguns meses, Eva veio a sofrer de uma ferida na perna e, devota de São Benedito, prometeu que se ficasse curada, iria construir uma igreja. E assim o fez, para pagar a promessa construiu com auxílio da comunidade uma capela de pau-a-pique em louvor ao Santo, substituída por uma igreja melhor em 1919. A festa surge em louvor a São Benedito, em comemoração à reforma da igreja, tornando-se parte da promessa feita por Eva, que por tradição se estendeu a todos os seus descendentes que até os dias de hoje realizam a Festa ao São Benedito. (MORAIS, 2003).

A história de Tia Eva na memória de seus descendentes ficou marcada como Negra Eva (alforriada em 1887), uma mulher avante do seu tempo, e como chefe de família trabalhou com afinco como lavadeira, parteira, cozinheira, curandeira e benzedeira, e que também sabia, para a época, ler e escrever. Como representante de uma Comunidade formou o quilombo, por volta dos 45 anos, e lá deixou sua marca. Morreu em 1926, com 88 anos, e foi enterrada na Igreja que construiu na Comunidade. A festa realizada a cada ano relembra e homenageia Tia Eva e o Santo, renova o compromisso dos descendentes cumprindo a promessa de Negra Eva. É também uma estratégia político-cultural de visibilidade da Comunidade Quilombola, fortalecendo as marcas da identidade negra.

A 96ª Festa de São Benedito foi realizada neste ano de 2015, na data de 15 a 24 de maio. Motivada em cumprimento da promessa ao Santo seguiu a tradição, composta pela parte do sagrado com celebração de missas, reza de terço, procissão e também pela parte profana, com bailes em todas as noites ao longo do evento, barraquinhas com comidas típicas afro-brasileiras, bem como o torneio de futebol e almoço de encerramento no último dia.

### **3.2.1. A Festa de São Benedito: renovando as tradições do profano**

A festa de São Benedito perpetua basicamente em seu formato tradições das que eram realizadas no passado na Comunidade, mas recria as significações com aspectos da modernização do tempo presente. Reinventando tradições os descendentes de Tia Eva cumprem a promessa feita ao Santo, reavivando a Festa e o pertencer, fortalecendo os laços afrodescendentes da Comunidade a cada ano. Podendo-se perceber a vinda de pessoas de outros lugares para participar dos aspectos tradicionais festivos.

A tradição é um elemento vital da cultura, mas ela nada tem a ver com a mera resistência das velhas formas. Está muito mais relacionada às formas de associação e articulação dos elementos. (...) As culturas percebidas não como "formas de vida", mas como "formas de luta" constantemente se entrecruzam: as lutas culturais surgem nos pontos de intersecção (HALL, 2003, pág. 243).

<sup>6</sup> Eva Maria de Jesus (Mineiros, Goiás, 1848 – Campo Grande, 1926) No dia 26 de abril de 2008, a Fundação Cultural Palmares concedeu a Certidão de Autodefinição como Comunidade Remanescente de Quilombos aos descendentes de Tia Eva. No dia 5 de maio de 1998, a Igreja de São Benedito foi tombada como parte do Patrimônio Histórico.

As mudanças nas tradições da Comunidade são bem visíveis, a começar pelos aspectos geográficos, já que a comunidade ficava localizada na área rural de Campo Grande, entre as chácaras, e segundo os familiares de Tia Eva, saía com bandeiras de São Benedito pedindo doações para Festa. Hoje o bairro está na zona urbana, entre casas e conjuntos habitacionais das vilas, que dificulta, por exemplo, o percurso da procissão entre o movimento intenso dos carros e motos.

A Comunidade precisa contar com auxílio financeiro do Governo para realizar a Festa, neste ano, porém, foi oferecido pela Prefeitura de Campo Grande apenas o cachê de alguns artistas para fazer o show e o baile em algumas noites. A festa não foi noticiada nos jornais, não houve o acompanhamento da mídia. A comunidade arcou com os gastos e a publicidade da Festa.

Realizada dentro e fora do Salão Comunitário da Associação dos Descendentes de Tia Eva, durante as tardes aconteceu o torneio de futebol e o auge da Festa aconteceu sempre ao longo dos nove dias começando ao entardecer com o terço e terminando com o baile no Salão à noite. Nas calçadas em frente ao Salão foram instaladas barraquinhas de comidas e bebidas variadas, algumas tradicionais afro-brasileiras como a barraca de acarajé. Outras comidas típicas sul-mato-grossenses como o espetinho de carne com mandioca e a sopa paraguaia.

Fotografia 3 - Barraquinhas de comidas e bebidas na Festa de São Benedito. 2015.



Fotografia de Nelly Stéfani Cano Viruez  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores

A noite cultural aconteceu em uma quinta feira, onde foram apresentadas rodas de grupos de capoeira da Comunidade, e de outros lugares. Pode-se afirmar que foi um momento enriquecedor, onde houve uma participação intensa de todos com muita alegria e intimidade com os grupos de Capoeiras, como uma grande confraternização que terminou em roda de samba.

Fotografia.4. A quinta noite cultural: rodas de grupos de capoeira da Comunidade



Fotografia: Thais Acosta

Fonte: Portfólio dos pesquisadores

A capoeira é considerada uma importante expressão da identidade negra e em outras épocas chegou a ser proibida, segundo Nestor Capoeira:

Getúlio Vargas (...) em 1934 extingue o decreto-lei que proibia a capoeira e a prática de cultos afro-brasileiros (...), mas por outro lado ele obriga que tanto os cultos quanto a capoeira sejam realizados fora da rua, em recinto fechado com um alvará de instalação, e assim cria também uma forma de controlar estas manifestações. Outro exemplo desta mesma política de Getúlio é que, embora permitindo a livre expressão (vigiada) da cultura negra, ele desmantela a Frente Nacional Negra que naquela época tinha aglomerado uns duzentos mil associados, restringindo a expressão política dos negros. (CAPOEIRA, 1998, p. 60)

Este cenário começou a mudar nos anos 70 do século XX, com o movimento de etnicidade, favorecendo os avanços políticos dos afrodescendentes e as expressões das identidades culturais. Na Festa de São Benedito, também foi apresentado o Grupo de música afro-brasileira da Comunidade Negra São João Batista, cujos membros são descendentes de Tia Eva, e do grupo de mulheres da Comunidade que participou da oficina "Saia de Crioula".

Fotografia 5 -Festa de São Benedito – noite cultural.  
Apresentação "saia de crioula" 2015



Fotografia de Aline S. Cerutti  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores

E para encerrar as festividades foi realizado no último dia da Festa o almoço de confraternização gratuito que consiste em um churrasco oferecido à Comunidade e para outras pessoas. Calcula-se que havia mais de mil pessoas.

A preparação do almoço começou muito cedo, antes da procissão e da missa no último domingo de Festa, o movimento nas calçadas na Comunidade confirmava o ditado popular “a união faz a força”. Brotavam parentes descendentes de Tia Eva de todo o canto para ajudar na cozinha instalada na escola estadual Antônio Delfino Pereira, e a animação das mulheres da Comunidade era contagiante bem como a dos homens assando a carne na churrasqueira localizada ao lado da Igrejinha. Enquanto isso, no salão outros organizavam as mesas e cadeiras locadas para a Festa. Foi doada uma parte da carne de gado por fazendeiros da região, como é a tradição, porém, a outra parte da carne e a mistura (arroz, mandioca e vinagrete) foram compradas pela Associação dos Descendentes de Tia Eva.

Na organização informal da Festa, para quem vê de fora, parece um pouco estranho, passa a ideia que não vai dar certo, pois nas reuniões poucos aparecem, no entanto, o comprometimento é pessoal, cada um já sabe o que precisa fazer. Na hora da Festa, todos estão presentes e cumprem os seus papéis, os laços identitário se a solidariedade entre os parentes são visíveis, unem os descendentes de Tia Eva fortalecendo a Comunidade através dos aspectos profanos e sagrados.

### **3.2.2. A Festa de São Bendito: o discurso do sagrado, marcas da memória e identidades afro-descendentes**

A parte do sagrado envolve o Terço a São Benedito, rezado por nove noites seguidas do mês de maio. Acontece ao entardecer, às 19h, na Igreja São Benedito, ritual realizado por leigos, os descendentes de Tia Eva e outras pessoas da Comunidade, formato que retoma as novenas da zona rural, onde não havia clero disponível para realizar os rituais do sagrado católico.

As práticas religiosas são passadas de geração a geração e dão continuidade à devoção, tem um “rezador” líder da Comunidade que conduz a reza e as reflexões ao longo da oração. As crianças na novena, ensinadas desde pequenas e levadas pelos seus pais, executando ações no ritual, garantem a continuidade das tradições.



Fotografia 6 - Detalhe interno da Igreja de São Bendito na reza do Terço.



Fotografia de Nelly Stéfani  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores

Na novena são entoadas músicas com letras que invocam e rendem homenagens a São Benedito. Nas ações do sagrado é reforçada e fortalecida politicamente a identidade coletiva negra da Comunidade. Aspectos do ritual parecem sair de uma peça de teatro, cujos passos, gestos, cantorias e discursos repetem-se com precisão. O rito “tem uma organização que implica na preparação dos atores, do lugar, dos objetos ou utensílios usados para a sua realização e é uma linguagem primária da experiência religiosa”. (CROATRO, 2001, p. 329-331 apud JÚNIOR, A. de A. G.; MENDES, T. M. D., 2007, p.7).

A Igreja de São Benedito constitui-se em uma pequena capela, tendo dentro o altar ornamentado para a Festa e, ao centro, o Santo negro São Benedito, pequena estátua trazida por Tia Eva e uma outra réplica maior, ambas representando o protetor da Comunidade. Dividem espaço com outros santos católicos, flores de plástico coloridas e três velas acesas postas no chão da igreja.

Fotografia 7 -Terço na Igreja São Benedito, promessa, bandeira e mastro



Fotografia de Aline S. Cerutti  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores

Algumas expressões populares no sagrado tornam-se partes importantes da tradição da cultura popular, propiciam um diferencial no Terço ao São Benedito

rezado na Comunidade. A bandeira do Santo é levantada ao alto, no mastro, na hora do Salve Rainha na primeira noite da novena e somente baixada na última. Ao se levantar o mastro com a bandeira, as pessoas passam por baixo, pedindo graças ao Santo. São soltos fogos de artifícios e, na primeira noite, também acesa a fogueira ao lado da Igreja. Na última noite os andores dos santos são levados para dentro da Igreja onde é finalizada a novena, após a baixa do mastro com a bandeira do Santo.

Duas celebrações são realizadas, a primeira missa de abertura da Festa e a última de encerramento logo depois da procissão que acontece nas quadras em torno da igreja. As missas são rezadas no salão da Associação Beneficente dos Descendentes de Tia Eva, construído ao lado da igreja. Organizadas pelos descendentes de Tia Eva com a participação do Padre franciscano Damião. O diferencial das missas pode ser observado através das letras dos cantos e no discurso do Padre franciscano Damião, que marcam dois espaços bem visíveis: a reverência dos descendentes de Tia Eva à memória da “Negra Eva” e a sua devoção e promessa ao Santo, fortalecendo o discurso da importância da participação ativa do negro nas relações socioculturais na sociedade brasileira. Essas questões são ressaltadas nas músicas do ofertório como podemos observar:

Ao Deus de vários nomes. Negro, branco livre. Negra história negada. Toda dor suportada. Preto velho, yayá. Negra bela raiz, este povos feliz oferecerei. Leite de tanta ama. Negro filho reclama. Quilombola guerreira, na cidade e na praça. Esta festa que é nossa oferecerei, meu trabalho. Meu trabalho escravo, alugado, mal pago, meu povo desterrado a beleza do que faço. Alegria que traço oferecerei. Oferecerei vinho, sangue suado. Pão partido esmagado, um clamor de justiça, arte, samba, vitória (Canto de oferta da missa em louvor ao São Bendito, 2015).

Observamos claramente na letra da música, o discurso fazendo referência ao período da história da escravidão dos africanos e afrodescendentes, no Brasil, enfatizando a “negra história negada”, o “leite de tanta ama” e o trabalho escravo, tanto do passado quanto do presente, como a mão de obra “mal paga”.

Ainda chama atenção para a força que veio dos quilombos, convocando a identidade e memória “quilombola guerreira” como forma de resistência. Conforme Anjos (2009, p. 50), no Brasil Colônia o quilombo era “uma reconstrução e elaboração concreta de um tipo de organização territorial existente na África Meridional. A expressão tem várias significações e uma delas é “um estado permanente de guerra”. Durante o período de escravidão no Brasil colônia, os quilombos eram territórios construídos de “liberdade” e resistência para homens, mulheres e crianças. Os quilombos reaparecem no Brasil República (1930/1940), com a afirmação identitária da população negra brasileira, movimento que toma força nos anos 70. A Constituinte Brasileira de 1988 aprovou em seu artigo 68 o direito sobre as terras - “aos remanescentes dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Tia Eva formou o quilombo na Comunidade, por volta dos 45 anos, hoje intitulada “Comunidade Quilombola Tia Eva”, evocando o reconhecimento de sua fundadora, afirmando a identidade e memória dos afrodescendentes. A memória (LE GOFF, 1990, p.472.) não é apenas individual. O interesse para o historiador é a “memória coletiva, composta pelas lembranças vividas pelo indivíduo ou que lhe

foram repassadas, mas que não lhe pertencem somente, e são entendidas como propriedade de uma comunidade, um grupo”.

Nos cantos entoados nas celebrações eles festejam, se reinventam e se fortalecem através da “Festa”, “do trabalho” e da herança cultural afrodescendente. “A arte e o samba” estabelecem identificações afro-brasileiras e fortalecem a Comunidade.

Questões exaltadas como positivas através do discurso realizado pelo Frei Damião à Comunidade, dignificam o negro na sociedade e invocam a memória de Tia Eva e do Santo São Benedito, ressaltando as raízes africanas, para fortalecer os laços identitários e o pertencer à comunidade.

Segundo Spinelli Júnior (2006, p. 1) a palavra comunidade descreve aldeias, subúrbios, grupos étnicos e nações e vai, além disso, a definição de comunidade tem passado, inclui “a afirmação de sua dimensão subjetiva: a comunidade se estrutura a partir de um sentimento de comunidade, de um senso de pertença à determinada coletividade”. Desta forma, pertencer a uma Comunidade, só é possível através de sentimentos ou ideias que unifiquem e dêem sentido à coletividade, neste caso, a identidade negra e o pertencer à descendência de Tia Eva.

O frei conhece a família de descendentes de Tia Eva, ao longo da missa se refere a alguns pelo nome, como por exemplo, Sr. Michel. A proximidade não se dá apenas dessa forma, mas também pelo fato de ele ser afro-brasileiro, identificando-se com as pessoas da Comunidade e ser também uma voz autorizada para falar em nome da Comunidade.

Segundo Bauman (2003, p.10) “O preço é pago em forma de liberdade, também chamada ‘autonomia’, ‘direito à auto-afirmação’ e ‘à identidade’. Não ter comunidade significa não ter proteção”. No processo de identificação, as pessoas no grupo vão estabelecendo teias de relações sociais: grupos, favorecendo um pertencer múltiplo.

Nas palavras do Frei Damião a Comunidade precisa ter a “clareza de estar juntos, para formar a comunidade de Tia Eva, mesma raça, negros de raça negra”. “São Benedito era negro, não mouro, é preciso ter orgulho de ser negro”. Então, diz o Pároco, “não tenhamos medo, o medo gera insegurança. A fé é escolha, da liberdade”. Comenta ainda que muitos de fora vem e vão na Comunidade, estes não fazem parte dela, podem trazer problemas, desunião, os que moram ali são os que ficam e que têm que tomar as decisões, se unir e ter cuidado com as pessoas de fora da Comunidade.

Segundo Bauman (2001, p. 108), a identidade social é elaborada a partir do discurso de elementos integradores como a democracia de base e a livre organização. A ideia é que há uma liberdade individual associada à liberdade coletiva, que se nutre do sentimento de exclusão e de injustiça e que está sempre em busca da defesa dos direitos sociais.

Pode-se observar na organização das duas missas a ideia do conviver, viver em harmonia, compartilhar, como uma grande família. Na missa de encerramento, ocorre uma grande oferenda de pães, bolos, doces dos descendentes de Tia Eva, que entram dançando músicas com ritmo afro, em procissão no corredor central da celebração, e a colocam sobre uma mesa. Oferenda partilhada com todos no final.

Nesse momento, a música em louvor e agradecimento ao Santo padroeiro se mistura ao louvor à Tia Eva, fortalecendo identidades com a Comunidade. Mara, uma das descendentes, finaliza a celebração, através de uma dramatização representando a Tia Eva, onde em sua fala relembra aos descendentes o compromisso que se refaz a cada ano, o de cumprir a promessa feita ao Santo, o de

festejar as graças alcançadas. Discurso que fortalece também a identidade negra, ao se referir à terra da Comunidade conquistada por Tia Eva, com as bênçãos do Santo, lembrando a responsabilidade da promessa feita e do exemplo aos jovens, principalmente das mulheres, que hoje são líderes, professoras, doutoras e, portanto, têm o compromisso de recontar a história e dar continuidade à tradição da Festa. Podemos reproduzir uma parte do discurso de Mara (2015):

(...) esta terra é minha aqui deixei minha história. Enquanto houver sangue dos meus descendentes, assim como Zumbi (...)eu quero meu povo festejando seja de tambor, seja de violão, este espaço Benedito nos deu(...)Benedito preto me ajudou a pôr no mundo(..) outra Eva aqui não volta não, mas tem Michel, Lúcia, Neuza, Lourdes (...), se Zumbi não morreu continua vivo, a minha história deve ser levada por cada descendente. Encontro marcado em maio estarei aqui para festejar São Benedito.

Segundo Maria Rita Py Dutra (2007), os negros não se enxergam na sociedade, nos meios de comunicação, assim, a importância de rememorar Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares e maior expoente do movimento negro, está relacionado a formação da identidade dos negros, sua auto-afirmação e o reconhecimento nos feitos que marcaram a história do país.

Mara, Lúcia, Vânia, são líderes negras, exemplo importante na sua Comunidade, na busca da construção de uma identidade negra positiva para conquista do direito de cidadania (LARKIN NASCIMENTO, 2003).

Segundo Castells (1990, p. 54), as identidades também podem ser formadas a partir de instituições dominantes. Só assumem essa condição quando os atores sociais as internalizam ao construir seu significado com base nessa internalização. Além da celebração das missas também faz parte do sagrado a procissão em torno das ruas próximas à Igreja, que se realiza no último dia da Festa. Neste ano de 2015, a procissão contou com 80 participantes da Comunidade, entre outros. Frei Damião e os descendentes como animadores, carregando os andores, construídos em madeira, enfeitados de ramos, flores e tecidos com a estampa do Santo e sobre os mesmos, as imagens dos Santos São Benedito e Nossa Senhora Aparecida. Os andores são feitos todos os anos pelos descendentes de Tia Eva, neste ano esteve a cargo de Mara. Há queima de fogos, rezas e cantos.

Segundo entrevistas realizadas, Dona Adair e seu Michel confirmam que a Comunidade São Benedito se define como católica pela tradição de seus fundadores. Dona Adair argumenta que não pode haver outra religião na comunidade, para perpetuar a tradição do catolicismo. Porém, no bairro, os católicos convivem com outras pessoas da Comunidade adeptas de outras religiões como o Candomblé, Espiritismo e, mais recentemente, se expandindo para a Evangélica. Por isso, realizar as manifestações do catolicismo na Festa é importante para reafirmar a fé católica no espaço do sagrado no território onde vive a Comunidade. Segundo Santos (1994, p. 52) território, do latim, "significa pedaço de terra apropriado, neste espaço são estabelecidas as relações de poder, pertencimento e identidade". Deve ser entendido de forma complexa: "território usado é o chão, mais a identidade(..). O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida" (SANTOS, 2002, p. 10). A procissão fortalece o grupo, e sacraliza o espaço do profano, à medida que o Santo é levado pelas ruas, caminhando juntos em oração, os fiéis pagam promessas feitas ao Santo, pedindo a paz e a solução para seus problemas e os do mundo.

A festa com as manifestações do sagrado, realizada a cada ano, revive a fé, devoção e renovação da promessa de Tia Eva pelos seus descendentes. Mas, principalmente, é um ato coletivo que permite fortalecer a memória, as tradições e a identificação da Comunidade, afirmando suas raízes afrodescendentes.

### **Conclusões**

A pesquisa em espaço não formal, neste caso a Comunidade Quilombola Tia Eva, possibilita a reflexão sobre conceitos culturais (memória, tradição, território, quilombola, comunidade, identidade e outros), principalmente sobre a dinâmica da cultura afro-brasileira ou identidade negra, marcando espaços de resistência e política de afirmação étnica através da Festa de São Benedito.

O discurso presente no sagrado e profano da Festa faz reverência à memória da “Negra Eva” e à sua devoção e promessa ao Santo. Ressignificados a cada ano os discursos e ações dos afrodescendentes fortalecem as identidades e a presença do negro nas relações socioculturais da sociedade brasileira. Importante conhecer o processo de construção da identidade coletiva negra em uma Comunidade, resgatar sua memória e história, desconstruindo as representações negativas forjadas na historiografia colonial que permeiam ainda hoje na sociedade, através da reprodução escrita e visual de estereótipos, fomentando conflitos raciais. A identidade coletiva negra é reavivada através da cultura nas religiões, festas, medicina popular, língua, música, educação, visões do mundo, e tantos outros aspectos que devem ser apreendidos na sua dinâmica específica, como o estudo realizado na Comunidade Quilombola Tia Eva. A identidade afro-brasileira deve ser compreendida na sua diversidade cultural, pois são múltiplas identidades em diferentes regiões brasileiras.

### **Referências**

ANJOS, R.S.A & CYPRIANO, A. **Quilombos: Geografia Africana-Cartografia Étnica-Territórios Tradicionais**. Mapas Editora & Consultoria, 190p. Brasília, 2009.

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. RJ: Jorge Zahar, 2001.

CAPOEIRA, Nestor. Capoeira: **Os fundamentos da malícia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

CASTELLS, M. **A era da informação, economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1990. Volume 2: O poder da identidade.

DUTRA, Maria Rita Py; QUEVEDO, Júlio (org.). **Nas trilhas da negritude: consciência e afirmação**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2007.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

JAGGAR, Alisson M; BORDO, Susan. **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Record Rosa dos Tempos, 1997.

LARKIN NASCIMENTO, Elisa. **O Sortilégio da Cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão [et al.] Ed. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

MORAES, Vanda. **Tia Eva, Negraeva – História da Comunidade São Benedito**. Campo Grande: Diogo Gráfica e Editora, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **begritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?** Revista da ABPN • v. 4, n. 8 • jul. 2012. Disponível em: em: <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewFile/358/235.pdf>> Acesso em 10/08/2015.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Tradução Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993. 269p.

RAGO, Margareth. **Adeus ao feminismo: feminismo e (pós)modernidade no Brasil**. In: Cadernos AEL, n. ¾, 1995/1996.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, M. **A aceleração contemporânea: tempo mundo e espaço mundo**. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia; SCARLATO, Francisco Capuano; ARROYO, Mónica. (Orgs.). **O novo mapa do mundo: fim de século e globalização**. 2.ed. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1994.

SPINELLI JÚNIOR, V. Vamberto. **Bauman e a impossibilidade da comunidade**. CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais, n. 11, out., 2006. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/caos/n11/01.pdf>>. Acesso em: 21/08/2015.

### **Aline Sesti Cerutti**

Graduação em Artes Plásticas. Mestrado em História/UFGD. Professora no Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. Coordenadora do Projeto Institucional- Fomento Interno Edital n<sup>o</sup> 20. Intitulado: Diálogos entre a arte e a cultura: iniciação no espaço Educativo Formal e Não Formal. (2014-2015) PROPP/UFMS. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4663625386727740>

### **Nelly Stéfani Cano Viruez**

Graduação em Artes Plásticas. Pós Graduação em Cultura e História dos Povos Indígenas. Professora efetiva na rede estadual de ensino SED/MS, arte-educadora na Associação Pestalozzi de Campo Grande/MS. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0036806393900775>



GT- Artes visuais

Eixo Temático- 6 Cultura visual e ensino/aprendizagem em artes visuais

## OS ARTISTAS MACCHIAIOLI COMO EXERCÍCIO PARA UMA LEITURA DA OBRA DE ARTE

Maria Cristina Blanco<sup>1</sup>  
Universidade de São Paulo – São Paulo-Brasil

### **Resumo**

Este trabalho teve como objetivo elaborar reflexões que colaborem com estudos sobre um tema de importância para o ensino da arte: a leitura da obra de arte. Nesses estudos, bastante abordados por teóricos da História da Arte e da Arte-educação, encontra-se vasta bibliografia tanto nacional como estrangeira. Para elaborar tal estudo, pensamos em analisar uma obra de um artista italiano pertencente ao denominado grupo *Macchiaioli*, que foi importante na representação do chamado Movimento Impressionista e tão esquecidos pela História da Arte. Pensou-se em estudos da leitura da obra baseados em teorias da Retórica (Aristóteles) como também conceitos semióticos que nortearam essas atividades

**Palavras chave:** Leitura da obra, História da Arte, Artistas *Macchiaioli*.

### THE MACCHIAIOLI ARTISTS AS EXERCISE FOR ART WORK READING

### **Abstract**

This work has the goal of elaborating reflections which can collaborate with an important topic in art teaching: the artwork reading or analysis. In these studies, greatly approached by art history and art education theorists, there is a vast bibliography both national and international. To elaborate such a study, we thought of analysing a work by an Italian artist belonging to a group called *Macchiaioli*, which was important in representing the Impressionism and which is also neglected by History of Art. It was

<sup>1</sup> Estudante de doutorado do Programa de Pós-graduação da Escola de Com. e Artes da Universidade de São Paulo.

also thought of reading studies based on the theory of rhetoric Aristóteles, as well as of semiotic concepts which could guide these activities.

**Keywords:** artwork reading, History of Art, *Macchiaioli* artists.

## 1.1 Introdução

### Sobre os estudos leitura da obra de arte e suas diversas naturezas

*A leitura da obra de arte é produzida em uma situação de encontro, quando é possível o desdobramento em situações de encantamento, de dúvidas, de aflições compartilhadas; quando é possível descobrir, conhecer e criar. Esse encontro pede sujeitos presentes, abertos e disponíveis a transformações.*

Maria Christina Rizzi

A leitura da obra de arte é abordada de diversas formas por seus mais variados autores que as compõe. Cada autor estabelece seus critérios de escolhas teóricas para compor seus estudos sobre o tema. No campo da arte-educação, por exemplo, nota-se a presença de diversos autores estrangeiros trazidos pela professora e pesquisadora Ana Mae T. Bastos Barbosa, (BARBOSA, 1999), que colabora de forma significativa com propostas educativas no ensino da arte, tanto em escolas como museus. A pesquisadora buscou nos arte-educadores norte-americanos, assim como em outros estudiosos dessa área, a presença de estudos sobre a aprendizagem da arte dentro de um aspecto social e antropológico. Descobriu assim a presença de estudiosos que entrelaçam suas atividades de leitura da obra com antropologia, caso de Edmund Burke Feldman (1970). O pesquisador Robert W. Ott, em seu trabalho de educação em museus, destaca a importância da leitura da obra, Com atividades em conjunto com as visitas aos museus e o desdobramento dessas ações em direção ao fazer artístico em ateliê. David Thistewood destaca a relevância social na aprendizagem da arte dentro da escola. Nessa obra<sup>2</sup> a preocupação com o ensino da arte e a leitura das obras está ligada prioritariamente à arte na educação escolar.

---

<sup>2</sup> Livro referido: Arte-educação: uma leitura no subsolo. BARBOSA, Ana Mae. Ed. Cortez. São Paulo. 1999.



Consultando-se a bibliografia relativa à área verificou-se que há vários termos que fazem parte do universo da leitura da obra como, por exemplo: “definição de imagem”, “interpretação da imagem”, “maneiras de ver”. Os estudos com bases nessas leituras apontam a contribuição nas áreas de história da arte/estética, filosofia, ciências sociais (na qual dois dos campos abrangentes são a sociologia e a antropologia social), psicologia, assim como a forte contribuição da física no campo específico da óptica, destinada à percepção das imagens.

## **1.2 Sobre tempo e os escritores de análise de obras**

A análise da obra de arte constitui uma tarefa árdua, sabendo-se que para tanto é necessário levar em conta diversos fatores, como por exemplo: quem as produziu, quando, como, em que local, a que sociedade pertenceu, que tipos de valores e hábitos essa sociedade possuía. Enfim, não constitui uma boa leitura de obra o exercício que não levar em consideração esses aspectos.

Um fato bastante recorrente nas análises de obra de arte é a leitura destes objetos artísticos a partir de um “lugar comum” (HANSEN, 2012, p 159). Porém, ressalva o autor que os conceitos retóricos se manteve com muitas diferenças desde os gregos do tempo de Platão e Aristóteles, até a revolução romântica na segunda metade do século XVII, “lugar-comum” tinha outro significado:

Antes de tudo, como disse Cícero no século I A.C., repetido por Erasmo de Roterdã no século XVI, o lugar era como um molde definido como “sede do argumento”, que memorizava e que se aplicava para falar e escrever bem. O uso do lugar como molde era comum, como repetição partilhada coletivamente; mas a repetição não era mecânica como a do clichê na impressão, mas uma variação elocutiva feita como emulação de discursos que já tinham usado os lugares que eram repetidos na nova situação. (HANSEN, 2012, p 160).

Portanto, como menciona o autor, é necessário examinar a expressão, de acordo com o período a que se refere o termo específico, entre os dos séculos XVI e XVII, e esse o significado dos termos pode variar de forma considerável. Analisar as obras de determinados pontos de vista “particulares” acarreta erros crassos na interpretação das mesmas. É importante sempre levar em consideração o conjunto

de informações necessárias para que não haja distorções nessa atividade tão importante no campo da história da arte e crítica.

Quando se fala, por exemplo, dos trabalhos de artes das academias de Belas Artes brasileiras, sabe-se que grande parte desses artistas desenhava os modelos baseados em outros artistas que deixaram seus escritos pela história. Um exemplo é o livro ***Epitome de anatomia relativa às Bellas Artes seguido de hum compêndio de phycologia das paixões***, organizado por Félix-Émile Taunay, de 1837, oferecido aos alunos da Imperial Academia das Bellas Artes do Rio de Janeiro (DIAS, 2006). Segundo a autora, o livro:

Era um compêndio de teorias artísticas relativa à anatomia, organizado e traduzido por Taunay, publicado em 1837. O Epitome era um complemento fundamental às aulas de modelo vivo e de anatomia implantadas e desenvolvidas neste período. Baseavam-se nos principais tratados artísticos utilizados na academia francesa desde o século XVII. Era composto apenas de textos referentes às obras citadas e não apresentava imagens; os alunos deviam recorrer aos originais para a análise das pranchas. (DIAS, 2006, p. 84)<sup>3</sup>

O livro *Epitome*, divide-se em duas partes, a primeira referia-se à osteologia e a segunda à mitologia. Os textos originais vinham da obra *Abregé d'anatomie, accommodée aux arts de peinture et de sculpture*, cuja autoria era de François Torteбат e Roger de Piles, publicado em 1668. A segunda parte correspondia aos estudos da fisiologia das paixões de Charles Le Brun, presente em *L'Expression Générale et Particuliere*. E a parte final do livro refere-se a verbetes sobre as proporções gerais de autoria de Aubin-Louis Millin, presente em seu *Dictionnaire des Beaux-Arts*, publicado em 1806 (DIAS, 2006, p. 84). Nessa mesma parte do livro *Epitome*, de Félix-Émile Taunay, é composta pela “*Physiologia das paixões*”, de Charles Lebrun. Esses desenhos referem-se às expressões humanas provenientes das paixões da alma. No que diz respeito à *Physiologia das paixões*, explica, DIAS, 2006:

Como a própria obra cita, a tradução provém dos escritos de Charles Le Brun contidos em sua *Conférence sur l'expression*

---

<sup>3</sup> DIAS, Elaine. O Epitome de Anatomia de Félix-Émile Taunay, 1837. Revista de História da Arte e Arqueologia, v. 1, p. 83-96, 2006.

*générale et particulière*, de 1668. A conferência fazia parte, outrossim de um programa didático e não menos intelectual promovido pelo diretor da *Académie Royale de Peinture et de Sculpture*, Charles Le Brun, responsável pela organização didática da instituição recém formada sob o domínio de Luís XIV. Era, portanto, mais uma expressão de poder real, o qual se estendia a uma série de outras instituições também criadas sob a investidura do ministro Colbert [...]. (DIAS, 2006, p. 86).

Além dessas questões relacionadas ao surgimento dos tratados deste período, a autora Elaine C. Dias, relata em sua publicação, *O Epítome de anatomia de Félix-Émile Taunay, 1837*, de onde provêm as ideias deste livro. Segundo a autora, a principal fonte de leitura na qual Taunay baseou-se foi *Traité des passions* de René Descartes. Escrito no ano de 1649, e também a obra *Charactères des passions*, do médico Cureau de La Chambre, publicada em 1640.

A questão que se coloca agora é analisar estas imagens, a partir de ensinamentos retóricos dentro das perspectivas do século XVII, estudadas e desenhadas para fins de ensinamentos nas Academias de Belas Artes Brasileiras. No entanto, é explicado através da publicação de Eliane C. Dias, que a própria obra *Epítome*, de Taunay, sofre adaptações quanto às formas de expressão como, por exemplo, o desdobramento de algumas delas. A prancha *Compassion* (Figura 1) sendo nesse caso a “compaixão”, não existia na edição original com este nome (na versão de Audran consta como “paixão”). Esta figura foi incorporada por Taunay na versão do Epítome de 1837.



Fig. 1 – *Compassion*, (paixão) da série *Physiologia das paixões*

Há uma leitura interessante, feita por DIAS, (2006), sobre algumas destas feições desenhadas para compor o livro: “A contração dos músculos da testa e o movimento do nariz, a abertura da boca e dos olhos, a posição da pupila e, principalmente, a elevação das sobrancelhas constituem as características principais da “construção” da paixão nas figuras”. (DIAS, 2006, p. 88). Essas figuras serviram de base para os ensinamentos dos pintores da Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. Dessa forma, quando se analisa hoje uma pintura na qual foi feita por um artista dessa escola, não seria correta (ou mesmo não se aplicaria) a análise da imagem com bases nas compreensões contemporâneas das feições humanas. Durante o século XVIII, as escolas de Belas francesas e inglesas baseavam-se seus estudos nesses conceitos de construção e interpretação das imagens.

Os estudos a respeito de leitura de obras de arte é um assunto vasto e precisa de pesquisas mais aprofundadas nesta área. Trata-se de uma pesquisa que exige uma “imersão” no tema, sendo estes estudos apenas um recorte desse tipo de pesquisa na vastidão das investigações nacionais. E o presente artigo versa estudos que irá colaborar no espoco da minha pesquisa de doutorado.

## 2.0 **Sobre os *Macchiaioli* e algumas leituras de obra**

Na tentativa de romper os laços do academicismo das Escolas de Belas Artes francesas, as escolas europeias de pintura dos séculos XVI e XVII reinventam a pintura no século XIX. Com isso diversos grupos como, por exemplo, os artistas do conhecido movimento Impressionista, tentam de certa forma mudar o destino do estilo de pintura europeu, pois não desejavam somente a mudança de estilo, mas também toda uma concepção temática da pintura.

Um dos motes estudados foi o grupo de artistas que são conhecidos como a geração dos *Macchiaioli*, (Itália), que de certa forma questionou e colocou em “cheque” os padrões da pintura acadêmica. Assim, traz-se o assunto à tona, elaborando uma breve contextualização deste grupo de artistas e intera-se a isso uma proposta de estudo inicial sobre leitura de obra de um dos pintores desse grupo. A história da arte italiana no século XIX, segundo Boime (1986, p. 33) pode

ser pensada como uma espécie de diálogo entre a sociedade e a natureza<sup>4</sup>. Completa o autor afirmando que esse diálogo artístico foi feito pelos pintores, através de uma série de escolhas dentro dos limites impostos pela natureza e os contrastes sociais da época, ou seja, o período que foi denominado pelos historiadores como o *Risorgimento Italiano*. Segundo Smith (1986, p. 28), o termo *risorgimento*, provém da palavra “renascimento”, ou mesmo “ressurreição”, e foi adotado pelo povo italiano durante a reestruturação de uma Itália dividida, por volta dos anos quarenta do século XIX, Tinha como esperança maior a unificação nacional que iria recuperar o lugar de uma vanguarda na civilização ocidental. Palavras essas um tanto enganosas, pois se a Itália foi vanguardista no passado, a pergunta que se faz é: porque esse fator em especial a tornaria novamente “vanguardista”? Completa Boime (1986) sobre a relação entre Resorgimento e a formação do grupo Macchiaioli:

The Macchiaioli painter, who emerge from the political and cultural background know as the *Risorgimento*, reveal in their work a rich succession of layers of this landscape and portray the ways Italians of that time tried to shape and meaningfully inhabit their emerging national space (BOIME, 1986, p.33).

Ainda sobre o papel cultural destaca:

The designation of the painters in this exhibition as “*Macchiaioli*” is a concept inseparable from the evolution of the *Risorgimento*. I maintain that the group label carried a progressive political signification no less critical to its program than its aesthetic and cultural meanings (Idem, p. 36).

Além dessas questões políticas e sociais que envolvem os Macchiaioli, há as questões estéticas de uma nova representação calcada em estilos próprios de cada pintor. O significado de “*macchia*” pode ser entendido de diversas formas, como por exemplo: a própria palavra “mancha”, “esboço” ou mesmo “denso”. De certa forma existe, em algumas disponibilidades via meio eletrônico, aqueles que nomeiam o grupo de pintores italianos como possuidores de um estilo “naturalista”

---

<sup>4</sup> O autor, nesse caso, reporta-se à “natureza” como as atitudes “naturais” das escolhas temáticas das obras dos Macchiaioli. E, de certa forma, considera somente estes dois fatores (natureza e transformações sociais) nesse texto.

<sup>5</sup>, ou seja, subentendem a pintura desses artistas sob um único ponto de vista do senso comum, isso é na verdade afirmar que eles escolhiam seus temas baseados nas ações naturais da vida.

O que se percebe é o fato de que o conjunto da obra realizada em toda a extensão do território italiano proporciona uma riqueza de estilos e temáticas de suas pinturas, tendo assim uma grande variedade de assuntos por retratar em forma de pintura. Os fatores que colaboraram para que esses grupos tivessem estilos diferentes são devidos, também, às diferentes formas que cada região adquiriu seus conhecimentos. Em Nápoles, por exemplo, existia um grande grupo de aristocratas franceses e ingleses, que se incumbia de selecionar alguns pintores italianos e simplesmente patrocinavam um “*tour*” por parte da Europa, e isso incluía a Itália, onde era promovida a pintura de paisagem e a aprendizagem dos diferentes espaços físicos e sociais desse país. Um desses passeios pelo conhecimento da pintura ocorreu na *Escola de Posillipo*, na França. O pintor Giovanni Signorini desenvolveu uma série de pinturas urbanas na região da Toscana, essas pinturas eram geralmente encomendadas pela aristocracia da região. Uma delas é a *Corsa dei cocchi*, feita no ano de 1840, que retrata uma corrida de carruagens, para os festejos do dia de Santa Maria Novella, que se passou na Praça Santa Croce.

O que torna tão especial estas imagens, feitas pelos artistas italianos do século XIX, não é somente a riqueza estética que se apresenta, de maneira a enriquecer os olhos e emoções do espectador, mas a obra dos pintores *Macchiaioli* possui uma carga rica de informações, com o poder de disseminar imaginação e conhecimento e, em especial, o universo da arte-educação, tão preocupada no campo da leitura das imagens.

## 2.1 Sobre leitura de imagens

A leitura e interpretação de imagens de diferentes naturezas devem ser respeitadas dentro de seus ideais e objetivos em que foram criados. Penso que os

---

<sup>5</sup> Vídeo gravado e publicado no Youtube, no ano de 2009, por ocasião da Exposição “*Il Nuovo dopo La Macchia*”, dito por Tiziano Panconi (curador). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=zAypal5t-1Q>. Acesso em: 08/03/2013.

diferentes tipos de imagens da arte que nos são apresentados pedem diferentes formas de leituras. Citam-se aqui as fotos de produção denominadas “artísticas”, ou seja, feitas com propósitos estéticos diferentes das obras de arte. Essas imagens não podem ser interpretadas da mesma maneira que as pinturas ou esculturas. A imagem publicitária, por exemplo, que por mais “artística” que possa parecer, possui uma linguagem de comunicação específica.

As questões que se colocam agora são: De quais imagens estamos falando? Que sistema de leitura de imagens adotar? Deve-se criar sistemas diferentes de leituras para objetos de artes de naturezas diferentes? Acredito, neste estudo inicial que cada objeto pede uma leitura específica. Por exemplo, a pintura, a gravura, o desenho, um objeto etnológico, precisam de seus sistemas próprios de leitura. E nesses termos não há uma verdade absoluta, um critério ou sistema único para ler as imagens no universo da arte.

Trazemos aqui uma das formas que possibilita a leitura e interpretação das imagens, seria esta a teoria da semiótica, aplicada em seu ensino ou mesmo na interpretação das imagens. Umberto Eco, (1979) inicia seu livro *A Theory of Semiotics* dizendo que seu estudo sobre o tema explora a possibilidade teórica e a função social que aproxima uma unidade a todo fenômeno de significação ou de comunicação, o autor justifica que tentou elaborar a Teoria Geral da Semiótica, e que estes estudos talvez sejam suficientes para compreender alguns casos que ele chamou *sign-function*, em alguns termos de sinais que se apresentam ocultos para elementos correlacionados por um ou mais códigos. Umberto Eco divide sua Teoria Geral da Semiótica em dois subgrupos de estudo: Teoria dos códigos e teoria de produção de sinais. O autor conclui:

A large range of phenomena such as the common use of languages, the evolution of codes aesthetic communication, different types of interactional communicative behavior, the use of signs in order to mention things or states of the word and so on. (ECO, 1979, p 3).

Essa teoria do pensamento semiótico instiga a pensar que o desvelamento dos signos depende de uma série de fatores como, por exemplo, sociais, comunicacionais e culturais, que podem colocar em jogo as práticas de

interpretação dos símbolos. Acredita-se que um sistema de leituras de imagens pode ser estabelecido a partir de diversas análises de estudos neste campo, mas se faz necessário criar critérios para aproveitar 'o que' e 'como' cada sistema pode colaborar na leitura e interpretação das imagens.

Já o pressuposto retórico calcado nos estudos iniciais de Aristóteles também possui uma gama rica de objetivos que orientam aquele que ensina arte, a guiar o pensamento de forma concisa e organizada. O estudo analisa os aspectos concernentes do discurso que devem ser tratados. Desta forma, criam-se três grupos para organizar o discurso: 1º- **Natureza do assunto** - de onde provêm as provas, 2º- **Disposição dos elementos**- relativo à expressão enunciativa e o 3º- **Aspectos respeitantes da enunciação** - diz respeito à forma como convém forçosamente organizar as partes do discurso.

Os estudos originais de Aristóteles parecem tratar da Teoria Retórica, aplicada às artes da literatura e às artes teatrais. No caso do presente estudo ler-se-á obras de arte. Os três tópicos citados acima, de fato ajudam a direcionar melhor o discurso para aquele que explana sobre a arte. Esse sistema permite a categorização e ordenação das ideias de modo que possibilita àquele que "ouve", compreender com clareza suas explanações. Existem diversas categorias subdivididas na poética de Aristóteles, que elucidam todo um sistema de interpretação de obras de arte.

O tópico que mais atenção chamou a esta pesquisa, foi a qualidade do enunciado: a clareza, presente no segundo item, chamado disposição dos elementos. Sendo este item, a clareza a principal norteadora das explanações na mais simples forma de leitura de obra. Segue o trecho enunciado por Aristóteles em sua obra *Poética*:

Se o discurso não comunicar algo com clareza, não perfará a sua função própria. E ele nem deve ser rasteiro, nem acima do seu valor, mas sim adequado. É verdade que o estilo poético não será porventura rasteiro, mas nem por isso é apropriado a um discurso de prosa. Por seu turno, entre os nomes e os verbos, produzem clareza os que são "próprios" ao passo que outros tipos de palavras, que



foram discutidos na Poética, produzem não um estilo corrente, mas ornamento. (ARISTÓTELES, 2006, p. 244-245).

Foi organizado um enunciado em forma de leitura de obra, da pintura: *Il 26 aprile*, realizada em 1859, pelo pintor *Macchiaioli*, Odoardo Borrani. Essa leitura tentou elucidar o pensamento de uma pintura que diz respeito à preparação de um símbolo nacional, uma bandeira italiana, que surge como representante de um momento de mudanças sociais e políticas para a época, pois é neste momento que a Itália correspondeu à unificação, ou o período conhecido como *Risorgimento italiano*. E dentro o bojo das questões da arte italiana em transformação no século dezenove, levou a uma sociedade de informações artísticas, estas que foram parcialmente esquecidas pelos historiadores da Europa Central.

### 3.0 Modo de ler obra - Macchiaioli

A pintura apresenta uma jovem, sentada em um quarto, no qual foi escolhido para realizar seu trabalho de costura (fig.4). Esta jovem sentada em uma cadeira próxima à janela, que se encontra aberta por completo, trabalha muito concentradamente. Ela aproveita a luz que banha o interior do quarto, permitida pela janela aberta posicionando-se lateralmente em relação à iluminação propiciada pelo feixe.



Fig. 4 - Obra: *Il 26 aprile*, 1859, Odoardo Borrani <sup>6</sup>

<sup>6</sup> BOIME, Albert. *The Art of the Macchia and the Risorgimento- Representing Culture and Nationalism in Nineteenth-Century Italy*. Chicago and London . The University of Chicago Press. 1993.

Apesar de existir um nicho na arquitetura, onde se encontra a janela, talvez pelo fato de ser a parede de larga espessura; este “nicho” parece conduzir a luz sobre o rosto e as mãos da costureira. No interior do cômodo a luz que adentra o local, parece estar a 57 graus, segundo a dica que é dada pela divisória de luz e sombra colocada pelo pintor na parede, de um azul da Prússia, bem acrescido de preto, salmão, brancos e toques de marrom siena. Essa mesma luz que aparece no chão da pintura revela a refração da imagem presente no vidro da folha da janela, que nos parece ser o conjunto de telhas da casa externa ao ambiente retratado pelo pintor. Nas bordas desse piso, existe a presença de reflexos de “azul” da parede (ou será as marcas do tempo de um piso rústico, desgastado por um “excessivo passar” ou mesmo a falta de restauro dele?).

A cadeira na qual a costureira está sentada (em sua beirada, devido às vestimentas do saiote da época) recebe o mesmo feixe de luz que banha a jovem. A luz organizada pelo pintor na superfície da madeira de entalhe, presente no encosto, permite a revelação da riqueza do trabalho artesão, tanto nas ripas laterais, quanto nas duas ripas centrais responsáveis pela junção das outras duas. A costureira parece bem concentrada em seu trabalho. A sua lateral direita aparece em seu rosto um reflexo vermelho proveniente do tecido vermelho que se encontra em seu colo. O momento exato da representação da jovem provavelmente é aquele trabalho árduo de colocar a linha no olho (ou mais comumente conhecido como buraco) da agulha. A luz que entra pela janela ilumina os objetos do ofício de costureira, como a tesoura, o dedal, o carretel de linha vermelha e a almofada de alfinetes, que se encontram sobre uma pequena mesa de apoio. A mulher, segundo o texto de Durbé (ET al. 1986), costura a bandeira da Itália, formada por três cores apresentadas no tecido que se encontra na pintura: vermelho, branco e verde. Ao ser encomendada a costurar os tecidos para formar a bandeira italiana, certamente lhe deram o mastro que se encontra apoiado na parede ao fundo do cômodo, quase ao lado da janela. A bandeira que a mulher costura provavelmente faz menção ao dia após 26 de abril, data em que o Duke Leopoldo II pressionou o povo toscano em decorrência de interesses políticos e que teve nessas ações um movimento contrário a ele que provocou sua queda do poder. Certamente a comemoração sob este fato de luta popular está por vir. Segundo Durbé, (1986), o

pintor neste caso recorda a tradição da pintura histórica, como a representação monumental dos ambientes de interioranos. Entretanto, a obra 26 de abril (1859), diverge da tradição não retórica e não idealizada da forma de que cada opinião política é expressa, a força do desenho provém da autenticidade da vida cotidiana.

A janela, responsável pela entrada de luz natural, divide os ambientes interno e externo da tela, que possibilita a iluminação parcial do espaço. As duas folhas do artefato de entrada de iluminação do projeto arquitetônico são formadas por uma peça de madeira em tábuas cheias e uma segunda em moldura de madeira e vidros. Percebe-se nesse vidro a ideia de paisagem externa refletida neles em forma de mancha, ou seja, a “*macchia*”. Um cilindro de madeira faz o papel de parapeito de segurança na janela. Na fresta da janela que resta ao olhar do observador sobra-lhe a imagem de um telhado, provavelmente efeito de telhas cerâmicas ao qual a mancha faz o trabalho de nublar os tons de marrom da superfície para dar uma ideia de profundidade, a mesma imagem que é refletida no chão do quarto.

Se pensarmos de maneira a interpretar a técnica nesta obra, como poder-se-ia elaborar essas questões? Talvez as perguntas a fazer seriam: Qual é o papel da “*macchia*” nessa pintura? Como o artista representou os espaços e objetos da pintura com esta técnica? Coisas para supor: O pintor elaborou o desenho, ou não, antes de realizar esta pintura? Coisas que o olho não vê: O pintor preparou algum tipo de fundo nesta tela? Quais as questões sociais e políticas que as explanações desta obra podem suscitar? E pensar também: Como explicar ou mesmo ajudar as crianças e adolescentes a lerem esta obra?

#### **4.0 Considerações finais**

Todo sistema de interpretação de obras exige, daquele que é orador, uma gama enorme de conhecimento em história, sociologia e estilística da arte. Não se faz tarefa fácil ler obras de arte, tanto da arte contemporânea, como a chamada por alguns escritores como: “arte da tradição”. Sendo essas as que talvez exijam uma dedicação e estudo maior nas responsabilidades sobre sua compreensão e elucidação dessas imagens. Faz-se necessário analisar a sociedade que a

produziu, onde, como e em quais circunstâncias, quais eram os conceitos e termos utilizados na época específica em que elas foram produzidas. É preciso estar atento para contribuir com informações verdadeiras para aquele a quem se explana, tornando assim, a leitura de obras uma atividade séria, competente e que possa colaborar na compreensão das obras.

## Referências

ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. Imprensa Nacional – Casa da Moeda. 2006.

BARBOSA, Ana M. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Ed. Cortez. 1999.

BOIME, Albert. *The Macchiaioli and the Risorgimento*. IN: DURBÉ, Dario, Et AL., *The Macchiaioli, painters of Italian Life*. Edith Tonelli Hart and Katherine Hart. Los Angeles. University of California. 1986.

DIAS, Elaine. *O Epítome de Anatomia de Félix-Émile Taunay- 1837*. v-1. Rio de Janeiro. Revista de História da Arte e Arqueologia. p. 83-96.

ECO, Umberto. *A Theory of Semiotics-Advanced in Semiotics*. Indiana. University Press. 1979.

DURBÉ, Dario, Et AL., *The Macchiaioli, painters of Italian Life*. Los Angeles. Edith Tonelli Hart and Katherine Hart. University of California. 1986.

FELDMAN, Edmund Burke. *Becoming human through Art*. New Jersey. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 1970. 389 p.

HANSEN, João Adolfo. *Lugar comum*. IN: MUHANA, Adma; LAUDANNA, Mayra; BAGOLIN, L. Armando. *Retórica*. São Paulo. Annablume; IEB, 2012.

HOUAISS. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Versão 1.0 5ª Ed. . Instituto Antonio Houaiss. Ed. Objetiva. 2002.

OTT, Robert W. *Ensinando crítica nos museus*. In: BARBOSA, A. M. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Ed. Cortez. 1999. p. 113-141.

RIZZI, Maria Christina de Souza L.; *Leitura de obras de arte: compartilhando alguns conceitos e reflexões*. IN: TOZZI, Devanil; COSTA, Marta Marques; HONÓRIO, Thiago. Educação com arte. São Paulo: FDE – Diretoria de Projetos Especiais. 2004. p. 15-29.

SMITH, Denis M., *Tuscany and the Italian Risorgimento*. IN: DURBÉ, Dario, Et AL., *The Macchiaioli, painters of Italian Life*. Edith Tonelli Hart and Katherine Hart. Los Angeles. University of California. 1986.

TAUNAY, Félix-Émile. *Epitome de anatomia relativa as Bellas Artes*. Rio de Janeiro .Tipographia Imperial e Constitucional de J. Villeneuve e Comp., 1837.

THISTEWOOD, David. *Estudos críticos: O museu de arte contemporânea e a relevância social*. IN: BARBOSA, A. M. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Ed. Cortez. 1999. p. 143-158.

### **Currículo do autor**

**Maria Cristina Blanco** – Mestre e Doutoranda em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Sua área de investigação consiste em Arte-educação, educação em museus, história da gravura e formação de professores. Investiga na sua pesquisa de doutorado aprofundamentos da Leitura da obra de arte e estruturação de material didático para formação de professores *online*, para o museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão. A pesquisadora faz parte do projeto. Atualmente leciona a disciplina de Artes na Rede Estadual de São Paulo e no ensino superior na Faculdade Anhanguera.



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Iniciação à Docência

## DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO IFPE

João Rafael Silva Santos (UFPE, Pernambuco, Brasil)  
Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (UFPE, Pernambuco, Brasil)

### RESUMO:

*O presente artigo é fruto das reflexões do bolsista participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Licenciatura em Artes Visuais. A experiência, ainda em processo, está sendo vivenciada no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) Campus Olinda, no primeiro semestre de 2015, junto à professora e supervisora de Artes Visuais e aborda as reflexões e diálogos que aconteceram nas aulas dessa instituição. O trabalho foi desenvolvido a partir de dois eixos: a necessidade de investir esforços no que se trata as reflexões e formação de criticidade de cada estudante do IFPE/Olinda; e a própria formação dos(as) estudantes para além da sala de aula da universidade como elemento constituinte do programa da disciplina de Artes Visuais, dos professores em formação. Tomamos a Abordagem Triangular como norteadora das nossas ações e somos levados(as) a pensar sobre as inúmeras possibilidades de produção de conhecimento que se abrem a partir de um planejamento e vivências no campo de conhecimento das Artes Visuais.*

**Palavras-chave:** PIBID; Artes Visuais; Diálogos; Reflexões.

## DIALOGUES AND REFLECTIONS ON THE TEACHING OF VISUAL ARTS AT THE IFPE

### ABSTRACT:

*This article is the result of the stock market participant reflections of the Institutional Program Initiation Grant to Teaching (PIBID), Bachelor of sub -project in Visual Arts. The experience, still in process, is being experienced at the Federal Institute of Pernambuco (IFPE) Campus Olinda, in the first half of 2015, from the teacher and supervisor of Visual Arts and addresses the reflections and conversations that happened in class that institution. The study was conducted from two points: the need to invest efforts in speaking about the reflections and criticality of each student, the formation of (the) students beyond the classroom as a constituent element of the discipline of Arts program . We take stock of Triangular approach as guiding our*

*actions and we are led (the) thinking about the numerous possibilities of knowledge production that open from a planning and experiences in the fields of Arts.*

**Keywords:** PIBID; Visual arts; Dialogues; Reflections.

**“A arte limpa da alma a poeira da vida” Pablo Picasso**

## **Introdução**

O presente artigo trata-se de uma relato de experiência que vem sido escrito e vivenciado entre o estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID, e a professora de Artes Visuais do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), professora coordenadora do PIBID Artes Visuais.

O PIBID Artes Visuais, neste ano, 2015, traz como chão para o ensino à docência o IFPE/OLINDA – Instituto Federal de Pernambuco. Lugar de compreensão e de diversos tipos de vivências no curso, que acolheu o PIBID. Compreendendo também, como início do PIBID, a observação e a percepção dos vários elementos que constituem a instituição acolhedora - IFPE/OLINDA. Possibilita, nesse espaço, realizar diferentes experiências e demandas que surgem no nosso processo formativo – que por um lado é coletivo, no sentido de que esta experiência dá-se a partir de quatro sujeitos aprendentes; e por outro, que é individual, uma vez que cada estudante percebe, adentra e se apropria das questões que envolvem o espaço da sala de aula e o cotidiano da escola, enquanto espaço vivo e sujeito de diferentes olhares.

O PIBID é uma iniciativa pública federal para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores(as) na ativa e de professores(as) em formação, os(as) estudantes licenciandos das universidades públicas, para a Educação Básica. Os projetos têm o objetivo de promover a inserção dos(as) estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, sob a coordenação de um(a) docente da Licenciatura, a que o(a) estudante estiver cursando, e a supervisão de um(a) professor(a) da escola.

As primeiras incursões na docência enquanto estudante bolsista, participante do PIBID Artes Visuais, aconteceu no ano de 2014, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, com 31 estudantes, em aulas de artes

visuais geminadas, divididas em dois dias da semana, na segunda e na sexta-feira. A partir de 2015 as aulas passaram a acontecer no Instituto Federal de Pernambuco – IFPE, campus Olinda, numa turma de 2ª Período, com 21 alunos turno da tarde, no ensino subsequente em Artes Visuais.

É importante destacar que compreendemos o PIBID também enquanto espaço de formação que se dá para além da inserção de estágio em um espaço educacional. Desse modo, participamos, sistematicamente, de reuniões coletivas que acontecem no Centro de Artes e Comunicação (CAC) da UFPE, juntamente com a coordenadora do PIBID Artes Visuais, a professora Maria das Vitórias Amaral, atualmente Coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, além da professora supervisora, Luciana dos Santos Tavares. Lembrando que atualmente a nossa coordenadora nos deixou mais autônomo junto à elaboração do planejamento com a supervisora, proporcionando mais adequações ao planejamento da disciplina no IFPE.

Os relatos aqui descritos fazem parte da minha imersão no PIBID, mais especificamente de um recorte da experiência e das reflexões, nas quais faço ponte e conexões entre a sala de aula da universidade e o ensino da disciplina *História da Arte 2, no IFPE/Olinda*, que trouxeram novas referências e apontamentos de conhecimentos na relação entre os estudantes bolsistas e a professora da disciplina.

### **A escolha do IFPE**

No ano passado (2014), estivemos no Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Pernambuco – Cap/UFPE. Em 2015, a UFPE inseriu o PIBID no IFPE – Campus Olinda curso de Artes Visuais, instituição de ensino subsequente<sup>1</sup>. No IFPE, – Campus Olinda, tivemos a oportunidade de sermos o primeiro grupo de PIBIDestar em uma instituição nova, um espaço de

---

<sup>1</sup> O curso técnico de nível médio concomitante ou subsequente é oferecido a quem já concluiu o ensino fundamental e tenha concluído ou esteja cursando no mínimo o segundo ano do ensino médio.



formação, de investigação, além da sua contribuição para a formação de uma nova categoria de trabalho, o técnico em Artes Visuais, que trabalhará em ateliês, em museus, em outros espaços para compartilhar o processo artístico com o professor de artes visuais, com artistas, curadores, educadores de museus, entre outros.

Vale destacar que o IFPE/OLINDA, no que se refere ao debate legal e aos documentos norteadores, percebemos que o ensino nessa instituição acontece desde do ano de 2008, a educação profissional e tecnológica passa a integrar a Lei 9.394/96, de diretrizes e bases da educação. Diferente dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino básico, o ensino técnico é chamado de DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Organizados por eixos tecnológicos; assim, possibilitam a construção de diversos itinerários formativos – um aperfeiçoamento do estudante na área escolhida.

Planejar, orientar, coordenar e avaliar o processo de formulação e implementação da Política de Educação Profissional e Tecnológica; Promover o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica em consonância com as políticas públicas e em articulação com os diversos agentes sociais envolvidos; Definir e implantar política de financiamento permanente para a Educação Profissional e Tecnológica; Promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da Educação Profissional e Tecnológica; Instituir mecanismos e espaços de controle social que garantam gestão democrática, transparente e eficaz no âmbito da política pública e dos recursos destinados à Educação Profissional e Tecnológica;[...] (MEC/BRASIL, 2008, 2)

Para além das questões legais, entendemos que o Programa da Disciplina de *História da Arte 2*, faz parte de uma teia de documentos que integram o currículo da instituição e traz apontamentos acerca do modo como o campo do ensino técnico em Artes Visuais vem sendo pensado nessa instituição. E quanto ao planejamento das aulas do curso de Artes Visuais nessa instituição, vale lembrar que foi elaborado junto à professora da disciplina, que é supervisora do PIBID e Coordenadora do Curso de Artes Visuais do IFPE – Campus Olinda.

## Da imersão no IFPE/Olinda

O contexto de abertura do espaço da sala de aula do IFPE/OLINDA torna-se acessível e sensível às vivências de cada estudante de Licenciatura em Artes Visuais, tanto na proposta do programa quanto nas aulas. Esse fácil acesso possibilitou, a cada elaboração, reformulação e ação do planejamento das aulas do 2ª período da disciplina *História da Arte 2*, uma aproximação do “pibidiano” no decorrer dos encontros realizados sistematicamente para discutir as ações que estão sendo desenvolvidas. No entanto, lembramos que a entrada do PIBID no IFPE/Olinda, foi feita concomitantemente ao início do semestre escolar, podendo então ter uma sintonia entre os estudantes do IFPE e os docentes de artes visuais em formação.

Lembramos que como o curso é técnico em Artes Visuais, houve uma sintonia maior em imersão nas situações nesse campo de conhecimento porque nós vimos também de um curso de Artes Visuais, possibilitando ao docente em formação um vínculo mais aprofundado na construção do conhecimento. Aos poucos, começamos a entender as fundamentações teóricas e a construção do conhecimento elaboradas nas aulas do IFPE/Olinda. O perfil da realidade de nossa formação docente no PIBID, têm duas etapas: a teórica, na qual acontece quando estamos nas reuniões acima citadas; e uma etapa prática. Na primeira, realizamos encontros nos quais esclarecemos nossas dúvidas, compartilhamos leituras indicadas pela coordenação e supervisão sobre Arte/Educação e sobre o Ensino das Artes Visuais, ou ainda, leituras indicadas pelos(as) colegas “pibidianos(as)”. No entanto, é preciso deixar claro que compreendemos que a etapa teórica está presente nas nossas inserções práticas, no cotidiano da escola, na sala de aula, formando uma composição inseparável. Também nesta etapa, construímos reflexões no coletivo para compreender o próprio programa da disciplina e o desdobramento deste em planos de aulas, a serem trabalhados os conteúdos e objetivos indicados.

Por sua vez, a etapa prática acontece quando participamos de forma geral do cotidiano educacional, podendo observar os estudantes do IFPE em outros lugares dentro da escola de forma ampla, criar laços afetivos,

participando das atividades, participar dos grupos das redes sociais que a turma participa, indicar artistas e mídias relacionadas aos conteúdos de sala de aula nestas redes, opinar e colaborar como professora supervisora no seu tempo de aula com os(as) estudantes.

Pensar no ensino da *História da Arte* no ensino técnico ou profissional em Artes Visuais é um trabalho muito desafiador, principalmente, pensando em gerir situações diferentes daquelas que empunhamos dentro no ciclo básico. Pensar nessa probabilidade de manter-se em uma expectativa desafiadora é possível tratar essa disciplina em um aspecto mais teórico-prático dentro da sala de aula. Uma vez que, numa tomada de decisões entre o professor e a instituição, o projeto é mais que específico, porque no que se refere ao ensino técnico e sua principal atuação é na possibilidade de que o estudante atue no perfil formado para área técnica. Lembrando que, independente do curso, precisamos tornar o estudante reflexivo na sua atuação enquanto pessoa e profissional.

Quando retomamos o PIBID em 2015, no IFPE/Olinda, muitas inquietações surgiram. Trouxe o olhar de um futuro professor, as memórias pessoais, onde as escolas que estiveram presentes em grande parte das nossas vivências eram fundamentadas em modelos de pouca valorização da expressão, de ênfase em técnicas, práticas descontextualizadas e professores(as) detentores do saber. Nesse espaço acontece exatamente o contrário. Trazendo as referências de uma escola democrática, como estudamos nos textos, diferentemente de uma educação, a quem Freire chama de “Educação Bancária”, ou que vem sendo desenvolvido pela Psicologia Educacional de “Educação Behaviorista”, sistema de aprendizagem apoiada em estímulos-respostas, tentamos um discurso que trate o processo como reflexão ou interpretação do que está sendo exposto em sala de aula.

O primeiro momento para o(a) “pibidiano(a)” que nunca esteve em sala de aula, na posição de docente, é também um período de reflexão sobre si mesmo durante a sua presença dentro da escola. Nesse início é preciso esclarecer, articular significados, buscar palavras dotadas de um reflexo existencial.

Refletir e se perceber professor(a) é se ver como agente formador(a) que está participando na construção de algo maior que nós, que gera rizomas, conexões, redes. Este espaço é de extrema importância para a formação profissional de cada um(a), como nos diz Cunha (2004, p. 41):

[...] ser professor não é tarefa que qualquer um faz, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exige uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho. Nelas, sabe-se cada vez mais de cada vez menos. Fogem dessa lógica as relações entre múltiplas dimensões e o objeto de estudo e de trabalho se fraciona. Se esse modelo serve para algumas profissões distancia-se, certamente, da docência e das atividades profissionais dos educadores, pois a sua complexidade não abre mão da dimensão da totalidade.

Assim, tomados(as) pela compreensão de que estamos adentrando em um lugar que atua e age múltiplos fatores e diferentes forças, começamos nossos primeiros encontros fazendo observações que vem nos ajudando a compreender cada vez mais, como se constrói o processo de ensino e aprendizagem. Ao buscarmos esse olhar de professores(as), começamos a tentar entender as bases do pensar arte e do pensar como podemos entender o ensino da História das Artes, dentro do curso de Artes Visuais no IFPE/Olinda. Das observações evidenciaram-se que, no que se refere às Artes Visuais, a disciplina de História das Artes toma como orientação as contribuições da Abordagem Triangular e as ações que a compõe: contextualização, leitura de imagens e fazer artístico/produção – como orientadoras para as ações didáticas e a avaliação dos(as) estudantes.(tem produção artística?) Essas reflexões iniciais nos deixam pistas para pensar que nesse espaço o Ensino das Artes Visuais apoia-se em pressupostos pós-modernos, preza pelas (inter)ações entre a leitura de imagens, contextualização e produção, e constitui-se como uma perspectiva dialógica.

Ainda nas primeiras aulas, começamos a ver uma relação existente entre o conteúdo teórico, estudado na Universidade, a prática em Artes Visuais no IFPE/Olinda, passando a compreender que a Abordagem Triangular, discutida como fundamental para a formação do professor(a), está presente nesta instituição.

A Proposta Triangular ganhou reconhecimento na educação básica nas escolas brasileiras no momento em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a consideram concepção orientadora das mudanças curriculares. Contudo, os PCN, no segmento de Arte, denominam essa Proposta como produção, fruição e reflexão (KERWALD, 2006), o que, de fato, não deixa de se assemelhar aos eixos contextualizar, leitura e fazer dessa mesma Proposta (ARAUJO, OLIVEIRA, 2013, p. 70-76).

Quanto à metodologia, é possível perceber tanto nas aulas expositivas quanto nas dialogadas, na apresentação de seminários, nas experimentações, debates e nas aulas de campo, que a vivência e o aprendizado estão inseridos na abordagem triangular. Assim como o programa da disciplina de *História da Arte 2*, permite-nos afirmar que a avaliação acontece de forma construtivista, mediadora e a partir do diálogo com os(as) educandos(as), ou seja, tem como princípio a construção de ações não hierárquicas dentro do processo de ensino e aprendizagem, fato este percebido nas nossas vivências cotidianas nas aulas de Artes.

### **A identidade do lugar**

Imagem 1– Frente do IFPE\_Campus Olinda



Fotografia Acervo IFPE  
Fonte: Site do IFPE

De acordo com Paulo Freire (2006), em seu livro *Pedagogia da autonomia*, tem-se a idéia que ensinar e aprender são processos indissociáveis, um não existe sem o outro, e foi aprendendo que se tornou possível à idéia de ensinar, numa relação de construção histórica e social. Assim, tem-se que não há docência sem discência, e que esta constitui a base de toda atividade educativa que se dá por interações humanas, sendo este um

elemento para a construção de uma teoria da docência como profissão de interações humanas, o que fica evidenciado nas discussões que nos cercam dentro da instituição.

Entendendo a relação da docência/bolsista e estudantes e o trabalho como atividade humana em construção, e os sujeitos envolvidos nestes como resultados de processos educativos que acontecem nas suas interações por meio físico, social e cultural, revela-se à especificidade da tarefa educativa, que envolvem subjetividades, particularidades das realidades e contextos de ensino, nos quais vivenciam tais processos formativos. Devem-se considerar os seres humanos, de acordo com o autor Paulo Freire (2006) como seres inconclusos, entendendo que formar é mais que treinar, envolvendo a ética universal indispensável à convivência humana, o que envolve escolhas e possibilidades, valores morais e culturais.

Nele estão envolvidas concepções de educação, de homem e das sociedades, e para a Educação profissional e Tecnológica envolvem a compreensão dos significados dos termos Trabalho e Tecnologias, entre outros. Paulo Freire (2006) concebe a educação como um ato político que envolve escolhas que precisam ser radicalmente coerentes com o tipo de educação que se pretende construir. Ser professor/a possui uma diversidade de significados concebidos na vivência do cotidiano dos/as mesmos/as, do projeto educativo que eles/ as vinculam e das concepções do que é educar e para que e quem educar

Neste sentido, não seria a arte-educação tal como a entendemos na atualidade o que nos ajudaria a assumir esse desafio, mas a construção diálogo com outros relatos dos percursos realizados para construir narrativas visuais que deem conta do processo de indagação que vem sendo levado a cabo. As artes, a partir de sua consideração de práticas culturais, estariam presentes na hora de realizar explorações rizomáticas sobre as problemáticas que os estudantes, a escola e a comunidade decidam afrontar com a finalidade de interrogar e expandir os sentidos do desejo de aprender sobre si mesmo, os outros e o mundo (HERNÁNDEZ, pg. 43, 2011).

O desafio é um diálogo capaz de revolucionar o ensino dessa instituição, de construir um lugar que transite do reproduzir ao compreender, sobre como avaliar seu percurso, com uma narrativa que envolva experiências que possam ser pensadas, criadas e recriadas a partir de um trabalho coletivo, em que seja

uma escola que consiga se refazer enquanto lugar de aprendizado e com o desejo de transformar a sua realidade. É pensar nas possibilidades e na facilidade de possibilitar experiências artísticas, mesmo sendo no ensino técnico profissionalizante, que elas serão transmitidas e compartilhadas.

ens 2 e 3. Dialogando com as experiências das vanguardas modernas do século XX.



Fotografia: João Rafael Silva Santos  
Fonte: Portifólio de registros fotográficos PIBID

O processo criativo não é somente suprido por uma crítica ou pela formulação de inquietação pensante. Esse processo também pode ser estabelecido com uma tomada de iniciativa do professor como o trato imaginativo de se fazer algo, com uma proposta de integrar potencialmente o fazer artístico com situações que busquem reflexões e ressignificações dentro da sala de aula.

A proposta parece ser audaciosa, mas de fato, é que a educação para o ensino técnico é formada diretamente para a proposta do fazer. Não existe algo ressignificador, que pronuncie a sensação de conforto para o estudante. O conforto que falo, é a busca sensorial, daquilo que emerge, que surge como pronunciante de evento maior. Aquilo que é composto pela solidez do ensino da arte, como a conjectura da História da Arte e Fazer Artístico. Ninguém produz ou fala sozinho. O que há dentro das especificidades do ensino são formas, capazes e provenientes de dá um acesso à informação, seja ela qual for.

Imagens 4 e 5 Dialogando com as experiências das vanguardas modernas do século Olinda ressignificada a partir dos estudos do abstracionismo / Wassily Kandinsky. – XX



Fotografia: João Rafael Silva Santos  
Fonte: Portifólio de registros fotográficos PIBID

O espaço da aula é um lugar de experimentação, são planos, a, b, c, e se não der certo temos que assumir tal situação, contar pra turma voltar e tentar algo diferente. É cooperação, são proposta pedagógicas que fundamentam o ensino na hora de dar aula. Há sempre situações que precisamos de orientação, seja ela de qualquer sentido. Do professor que lhe ajuda, do próprio diário de aula – esse que é pedra fundamental para que o professor consiga enxergar seus erros em sala – ele é o nutriente perfeito para combinar, ajustar uma nova produção em qualquer sentido. Pensar o diário como chave fundamental para esse objetivo, é dele que nascem todas as inquietações para algo novo. Pensar talvez na produção, no espaço experimental, como fala Oliveira

Percebo que vivemos uma fazer de saturação, refutamos e até repugnamos o que já experimentamos. Então, por que não criar outras possibilidades, outros possíveis? Ajustar as abordagens ao nossos interesses, inventar, sobrepor, justapor, bricolar, recortar métodos, colar técnicas, descobrir outras abordagens que deem conta do que estamos afazendo. Aceitar o fato de que a experiência investigativa é marcada por incertezas e que nem sempre a ordem é estabelecida com facilidade (OLIVEIRA, pg. 178, 2011).

Essa fala de Marilda de Oliveira – que me permita fazer isso – deve ser levada não somente no conceito artístico, mas também para ideia de um todo. Todas as disciplinas precisam estar envolvidas para novas descobertas.

Imagens 5 e 6\_Visita a espaços expositivos da Cidade do Recife.





Fotografia: João Rafael Silva Santos  
Fonte: Portifólio de registros fotográficos PIBID

Dessa forma haverá uma sintonia na qualidade do ensino dentro do ambiente escolar. Não poderemos jamais definir a escola como algo singular, porque não é. Ele é plural, de identidades plurais e conceitos. Não há ordens estabelecidas, o que existe são incertezas e o que deve ser contemplado são as possibilidades de algo mais complexo, como o simples fato de que cada um pensa por si só. E assim, tentar que o estudante tenha um processo de pensar mais crítico.

Imagens 7 e 8. Estudos sobre fotografia



Fotografia de Ariana Nuala

Fonte: Portifólio de registros fotográficos PIBID



Fotografia de Simone Muniz

Como vivemos em grupos, estes processos são construídos nas inter-relações. Juntos, através da linguagem verbal ou não, criamos o nosso mundo. Maturana (1998) apresenta a ideia de que o mundo que vemos, não é um verdadeiro e único mundo, mas um mundo que nós criamos na relação com os outros. Este mundo interno é constituído por pensamentos, conceitos, representações mentais, simbologias e percepção de si e dos outros. A autopercepção (percepção de si) está relacionada com a reflexividade, ou seja, com a capacidade de termos consciência acerca de nós mesmos.

O que a princípio parecia ser de fácil definição, não é: identidade não é apenas aquilo que se é; e diferente não é aquilo que o outro é. Estes dois conceitos são autorreferentes, remetem-se a si próprios e mantêm uma estreita dependência e inseparabilidade. Silva, referindo-se à afirmação da identidade e à marcação da diferença, sinaliza que a afirmação “da identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” (2000, p.82). Através desta forma de agir e pensar executam-se as operações de incluir e de excluir, afastando-se o diferente e o não-convencional.

Na Arte, as formas expressivas são sempre traduções de processos individualíssimos, denotando “formas de estilo, formas de linguagem, formas de condensação de experiências, formas poéticas” (OSTROWER, 1990, p.17). Nestas formas fundem-se, ao mesmo tempo, o particular e o geral, a visão do artista e a cultura em que ele vive. Assim, ele expressa, pela Arte, suas vivências individuais no contexto sócio-cultural. Mas, ao mesmo tempo que estas formas são particulares, quando o espectador interage com elas, tornam-se dele também, ou seja, passam a fazer parte de quem com ela interage.

Pelo menos três tipos de problemas nos incitam a ampliar a definição da subjetividade de modo a ultrapassar a oposição clássica entre sujeito individual e sociedade, e através disso, a rever os modelos de Inconsciente que existem atualmente: a irrupção de fatores subjetivos no primeiro plano da atualidade histórica, o desenvolvimento maciço de produções maquínicas de subjetividade e, em último lugar, o recente destaque de aspectos etológicos e ecológicos relativos à subjetividade humana (GUATTARI, 1992, p.11).

Constato então, que dentro daquele ambiente escolar, enxergo nos seus estudantes um potencial tão valioso – daquilo que em poucas semanas de

observação havia percebido – de enxergar suas delimitações, de tentar propor em pouco dias uma certa transformação, de promover um trabalho emancipador, com um discurso que atue no conhecimento de cada um. O que tentei fazer foi um resgate das reflexões obtidas nesse lugar tão especial.

Não sei quanto, mas sei que aconteceu. Não foi nada previsível e sim imprevisível. Das poucas tentativas para deixar um pouco do legado que aprendi em sala de aula, das conversas, das mais diversas propostas de conteúdos, enfim, tudo foi gerido em conjunto, numa tentativa de poder aprimorar nossa vida de docente.

### **Reflexões Finais**

Como dissemos no início, a experiência está sendo escrita e vivenciada ao mesmo tempo. Faz parte desse movimento e esforço que nos impomos ao aceitar o desafio do PIBID, de falar sobre a prática ao mesmo tempo em que a vivenciamos, quase sincronicamente, logo, não podemos antecipar o final desta vivência, não temos resultados finais, tão pouco tivemos tempo de avaliar toda a experiência.

Assim, a cada encontro podemos perceber a continuidade do processo vivenciado dentro e fora da sala de aula, o exercício da escuta, a capacidade de exercitar as experiências propostas dentro das reuniões, o acolhimento de cada indivíduo diante da prática do exercício, são aspectos que vêm nos estimulando a pensar cada vez mais a docência, nos fazendo refletir sobre a educação para com isso e, a partir disso, contribuir para a formação de sujeitos mais humanos.

Diante de todas as experiências que possam ser vivenciadas, dos desafios, sem que a crueldade do estar „certo“ ou „errado“ seja a fonte disso tudo. Com as descobertas das relações, do coletivo, da vida, com outro.

### **Referências Bibliográficas**

ARAÚJO, Gustavo Cunha. OLIVEIRA, Ana Arlinda. *O ensino de arte na educação de jovens e adultos*. Disponível em

<http://www.scielo.br/pdf/ep/2015nahead/1517-9702-ep-s1517-97022015051839.pdf> Acessado em 30/08/2015

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acessado em 26/08/2015

CUNHA, Fernanda Pereira. *E-arte educação digital crítica*. 1ª ed. São Paulo: Annablume, 2013.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: Um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: 34ª ed, São Paulo: Brasiliense, 1987.

HERNANDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

## **CURRÍCULO**

**João Rafael Silva Santos** - Especialista em Jornalismo Crítico Cultural, Especialista em Direitos Humanos, Jornalista. Graduando em Licenciatura em Artes Visuais pela UFPE e bolsista PIBID. <http://lattes.cnpq.br/4969868014477506>

**Maria das Vitórias Negreiros do Amral** - Pós-Doutora em Arte/educação e Feminismo pelo Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid (2012). Doutora em artes pela Universidade de São Paulo (2005). Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2000). Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal de Pernambuco (1987). Atualmente é pesquisadora e professora adjunto e coordenadora do curso de Artes Visuais e Coordenadora do PIBID – Sub-projeto em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco. <http://lattes.cnpq.br/3317479462307817>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Iniciação à Docência

## **PRODUZINDO INTERVENÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR: EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM DOCÊNCIA DOS BOLSISTAS DO PIBID ARTES VISUAIS**

Júlio César de Sousa (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Ceará, Brasil)  
Wendel Alves de Medeiros (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Ceará, Brasil)  
Lucas Maia Aguiar de Almeida (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Ceará, Brasil)

### **RESUMO:**

Este estudo é uma pesquisa no ensino de artes visuais (PIMENTEL, 2006) e tem como objetivo relatar as experiências em iniciação à docência, vivenciadas por estudantes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - CLAV do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. Elas se deram por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID, Subprojeto Artes Visuais IFCE promovido na Escola de Ensino Médio Professor José Maria Campos de Oliveira, situada no bairro Conjunto Ceará da cidade de Fortaleza/Ceará, ocorridas de 18/05/2015 à 29/06/2015 distribuídas em 13 encontros. No Laboratório de produção de Imagens – LAPIM, promovíamos aula arte explorando o espaço escolar através da intervenção artística, por meio dos procedimentos de lambe-lambe e estêncil. Almejávamos discutir a cultura visual (HERNANDEZ, 2009) dos alunos envolvidos, trazendo seus cotidianos segundo Heller (2008) para serem abordados nas produções artísticas. Esperares-se que a experiência de acordo com Bondia (2002) contribua com a nossa formação docente.

**Palavras-chave:** Artes visuais; PIBID; oficina; intervenção artística.

## **PRODUCING INTERVENTION IN SPACE SCHOOL: EXPERIENCE IN FORMATIVE TEACHING FOLLOWS OF THE PIBID VISUAL ARTS**

### **ABSTRACT:**

This study is a research on teaching visual arts (Pimentel, 2006) and aims to report the experience in introduction to teaching, experienced by students of the Bachelor of Visual Arts - CLAV the Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia Do Ceará - IFCE. They have through the Scholarship Program of Initiation to Teaching - PIBID, Activity Visual Arts

IFCE promoted in High School Professor José Maria Oliveira de Campos, located in Ceará set neighborhood of Fortaleza \ Ceará, occurred 18 / 05/2015 to 06/29/2015 distributed in 13 meetings. Images in production Laboratory - LAPIM, we had provided class art exploring the school environment through artistic intervention, through the procedures of licks licks and stencil. We wanted to discuss the visual culture (Hernandez, 2009) of the students involved, bringing their daily According to Heller (2008) to be addressed in artistic productions. We wait that the experience according to Bondia (2002) contributes to our teacher education.

**Key words:** Visual arts; PIBID; workshop; artistic intervention.

## Introdução

Este estudo é uma pesquisa em ensino de Artes Visuais, pois alia o ensinar, o fazer e o refletir (PIMENTEL, 2006) e tem como objetivo relatar as experiências em iniciação à docência vivenciada por estudantes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - CLAV do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. Elas se deram por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID<sup>1</sup>, Subprojeto Artes Visuais IFCE promovido na Escola de Ensino Médio Professor José Maria Campos de Oliveira, situada no bairro Conjunto Ceará da cidade de Fortaleza, capital do Ceará. Sentir na pele o dia a dia de um professor só foi possível a partir do planejamento de oficinas de Artes Visuais pensadas para os alunos de Ensino Médio da referida escola. *A priori* contamos com três turmas de aproximadamente 8 a 10 participantes, cada aula tinha duração média de uma hora e meia (01h30min) e aconteciam no contraturno, especificamente no período vespertino. As aulas da oficina ocorreram de 18/05/2015 à 29/06/2015 devido o Subprojeto Artes Visuais IFCE incluir etapas anteriores às aulas, consideradas importantes como a elaboração do roteiro de diagnóstico (espécie de raios-X da escola) e o planejamento das atividades da oficina em função do calendário escolar da região. Assim, passamos um bom período para desenvolvermos as propostas denominadas de Laboratório de Produção de Imagens - LAPIM.

É importante salientar que no primeiro semestre de 2015 foram reiniciadas as atividades do PIBID Artes Visuais em três escolas no Bairro Conjunto Ceará, ambas localizadas na zona periférica da capital. São elas: EEM José Maria Campos de oliveira, EEFM Dr. Ubirajara Índio do Ceará e EEFM Professor Plácido Aderaldo Castelo Branco. Nessa visita fomos acompanhados pelo coordenador do PIBID Subprojeto Artes Visuais IFCE, professor Wendel Alves e pela professora colaboradora Maira Gutierrez. As três escolas que visitamos tinham amplos espaços para serem trabalhadas diversas possibilidades com os alunos no campo das artes visuais. Isso também aconteceu na escola José Maria Campos de Oliveira. O subprojeto Artes Visuais já havia aportado por lá em 2014. Existem vários registros gráficos das atividades dos Bolsistas de Iniciação à Docência em 2014 nas três escolas do bairro, com vários procedimentos artísticos adotados para as realizações

---

<sup>1</sup> O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 14/07/2015 às 09h30min.

das oficinas mostrando assim, que as escolas possuem uma boa aceitação das novas propostas metodológicas trazidas pelo Subprojeto e implantadas nas aulas de Artes Visuais.

Antes de iniciarmos nossa oficina, precisamos de um período para que nos adaptássemos na instituição que iríamos trabalhar. Para isso, nos dias 27/04/2015 e 29/04/2015, a equipe formada pelos Bolsistas de Iniciação à Docência Lucas Maia, Júlio César e Glayciany Silva foi designada à EEM Professor José Maria Campos de Oliveira no intuito de levantar alguns dados pertinentes àquela instituição para a elaboração do diagnóstico de visita e, também para tentarmos nos adaptar e nos relacionar naquele ambiente onde trabalharíamos.

Antes do início das aulas das oficinas ofertadas, conhecidas como LAPIMs, foram necessários dois (02) meses de preparação e planejamento. Durante esse período houve diversas reuniões, numa delas, foi decidido que os bolsistas trabalhariam com o estado da Arte figurativa nas escolas, ou seja, essa seria o mote para que fossem elaborados nossos laboratórios. Tínhamos uma sequência de estados da Arte para trabalharmos no decorrer da nossa estadia no PIBID naquela escola. Após o estado da Arte figurativa, nas oficinas futuras, serão trabalhados os estados da Arte abstrata, objetual e conceitual.

Tendo inicialmente por foco o estado da Arte figurativa, nossa equipe optou por trabalhar com oficinas de lambe-lambe<sup>2</sup> e estêncil<sup>3</sup>, já que durante nossa visita à escola observamos que essas modalidades teriam maior aceitação e que a escola estava aberta a essas novas perspectivas de se falar sobre Arte. Outro fator importante para a escolha desses procedimentos artísticos a serem trabalhados, está associado ao que já desenvolvemos em nossas produções e pesquisas enquanto artistas, ou seja, trabalhamos na linha da intervenção artística<sup>4</sup>, práticas já comuns da arte contemporânea. Para tanto, elaboramos um plano de aula constando o que iríamos trabalhar a cada dia de encontro com os alunos participantes. Apresentamos o que construímos numa das reuniões semanais de planejamento do Subprojeto, já que é de praxe nesses encontros os Bolsistas ID relatarem o dia a dia de atividades nas escolas no intuito de aprimorarem semanalmente a experiência na condição de licenciados.

Quando elaboramos nossa oficina objetivávamos provocar discussões e promover a troca de saberes a respeito das técnicas do lambe-lambe e estêncil através da aula de Artes Visuais. Na realização da oficina almejávamos discutir a “cultura visual” (HERNANDEZ, 2009) dos alunos envolvidos, trazendo seu “cotidiano” (HELLER, 2008) para serem abordados em sala de aula, dessa forma envolvendo suas experiências pessoais nas produções artísticas.

---

<sup>2</sup> Pôster lambe-lambe (*Wheat-paste*, em inglês), também chamados de *poster-bomber*, é um pôster artístico de tamanho variado que é colado em espaços públicos. Podem ser pintados individualmente com tinta látex, spray ou guache. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Poster\\_Lambe-lambe](https://pt.wikipedia.org/wiki/Poster_Lambe-lambe). Acesso em 30 de julho de 2015.

<sup>3</sup> Um estêncil (do inglês *stencil*) é uma técnica usada para aplicar um desenho ou ilustração que pode representar um número, letra, símbolo tipográfico ou qualquer outra forma ou imagem figurativa ou abstrata, através da aplicação de tinta, aerossol ou não, através do corte ou perfuração em papel ou acetato. Resultando em uma prancha com o preenchimento do desenho vazado por onde passará a tinta. O estêncil obtido é usado para imprimir imagens sobre inúmeras superfícies, do cimento ao tecido de uma roupa. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Est%C3%A0ncil>. Acesso em 30 de julho de 2015.

<sup>4</sup> Do ponto de vista técnico, intervenção artística pode ser entendida a partir de sua etimologia básica, que é a interferência sobre algo, alguma coisa ou situação preexistente. É comum a junção de outras técnicas artísticas em sua realização como, por exemplo, *land arte*, *site specific*, *performace*, *arte postal*, *arte Xerox etc.* (Cartilha do educador, 2011).

Pode ser entendido que o objetivo geral da oficina era de proporcionar e promover aos alunos, reflexões sobre os elementos que constituem uma intervenção artística, sendo essas realizadas diretamente no espaço escolar, a partir de conceitos e experimentos com as técnicas do lambe-lambe e do estêncil, ou seja, procedimentos da intervenção urbana levada para o contexto do ensino de artes. Levá-los a experimentar materiais e procedimentos, refletir sobre as possibilidades de cada um, construir trabalhos artísticos a partir de objetos do cotidiano, além de proporcioná-los o espírito de coletividade e propiciar que possam intervir artisticamente nos “espaços” (CERTEAU, 2013) da escola, sendo esses muitas das vezes produzidos nos “não lugares” (AUGÉ, 2012) já que são lugares esquecidos e quase não praticados por parte dos indivíduos.

Na época em que ofertamos o módulo, nosso maior desafio era a evasão dos alunos nas aulas. Mesmo nos empenhando durante o processo de ensiná-los, houve uma drástica diminuição na frequência. A quantidade de participantes nas primeiras aulas tinha em média 10 alunos, contudo, ao findar do curso apenas 04 concluíram e apenas uma turma, das três (03) que tínhamos iniciado. Acredita-se que essa queda na frequência dos alunos tenha ocorrido pelo fato de que na época a escola se preparava para uma feira de ciências, o que requisitava muita dedicação dos alunos, também pode ter sido o efeito da baixa quantidade de alunos naquela instituição.

Espera-se que o presente estudo possa contribuir com a nossa formação docente em Artes Visuais, assim, como a experimentação de novos processos metodológicos para o ensino de Artes Visuais. Também levamo-nos a pensar até que ponto diferentes propostas para aulas de Arte, podem estimular e atrair a participação dos alunos, já que o que propomos para a oficina foram experimentações de possibilidades ainda não exploradas por parte dos alunos.

### **Experimentando e vivenciando novas possibilidades em iniciação a docência**

Podemos salientar que este estudo é fruto de uma experiência formativa em docência, pois para Bondia (2002, p. 25) “experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”, e, esta experiência vivenciada no PIBID mostra-se importante para nossa formação enquanto alunos de arte e, mais ainda como futuros professores.

Trabalhar aulas de artes visuais utilizando a arte contemporânea como mote investigativo permite ao professor proporcionar novos métodos e procedimentos que transita entre o campo do ensinar na contemporaneidade, ou seja, desenvolver aulas em que se consiga dialogar com as novas possibilidades que ela nos permite explorar. Com isso, o professor rompe o espaço da sala de aula e, pensa além das paredes que impedem a saída dessa, tentando assim praticar o espaço escolar como suporte, pois como pensa Certeau (2013, p. 184) “O espaço é um lugar praticado” e, porque não pensar assim a respeito da escola?

Ainda falando sobre o ensino da arte contemporânea, cuja temática permeia nosso LAPIM, Thistlewood (1990, p. 23) afirma: “Acho pertinente sugerir que os estudantes têm direito ao acesso a arte contemporânea através de suas práticas”, também pensamos dessa forma e, ainda Tesch e Vergara (2012, p. 11) reforçam “A arte contemporânea pode levar os alunos a desenvolverem trabalhos e poéticas pessoais a partir da análise e percepção de sutilezas do próprio cotidiano”, sobretudo proporcionando novos procedimentos e experimentos artísticos. Sobre o cotidiano dos alunos, inevitável pensar na cultura visual que estão imersos, pois segundo comenta Hernández (2009):



A expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. Desse ponto de vista, quando me refiro [...] à cultura visual, estou falando do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas à maneira de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo (HERNÁNDEZ, 2009, p.22).

Nisso, compreendemos que o aluno possui sua bagagem cultural e, que acaba trazendo para a sala de aula, levando-nos a crer que o professor não pode anular tal bagagem e sim agregar. Entendemos que professor e aluno, na sala de aula, vivenciam trocas de experiências e saberes, portanto, “Professor e alunos não estão em dois grupos, mas se conectam, pois juntos têm uma história para compartilhar e escrever” (HERNÁNDEZ, 2009, p.16). Dessa forma, trabalhar atividades artísticas que discutem o cotidiano permite compreensões e assimilações em torno daquilo que lhes rodeiam, nisso, pode-se constatar que arte e vida se entrelaçam num constate movimento.

Quando falamos em aula de arte que utiliza o espaço escolar como suporte, não nos referimos a aula com o intuito de ornamentar tal espaço, pois é sabido que muitas das vezes o professor de arte é tratado como um indivíduo encarregado de enfeitar, decorar e ornamentar a escola em datas comemorativas, pensamento que foi implantado nos espaços escolares e que ainda é perpetuado nos dias de hoje, mas esse não foi o foco da nossa oficina, as discussões que permearam nosso LAPIM consistiram em discutir o espaço escolar como local propício a criação artística dos alunos e professores, já que tal espaço faz parte do cotidiano de cada um. Segundo Heller (2008, p.31) a “vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade”, nisso compreendemos que o espaço educacional propicia tais aspectos.

Podemos salientar que para a realização do presente estudo utilizou-se da pesquisa participante, já que segundo Matos e Vieira, (p.46, 2002) “Caracteriza-se pelo envolvimento do pesquisador com as pessoas pesquisadas. Assim, os informantes passam a sujeitos do processo”, sendo que dessa forma podemos entender que se trata de uma situação onde o investigador passa a ser investigado, já que nos envolvemos diretamente no processo.

### **Contextualizando o locus da referente oficina**

Para darmos prosseguimento nos relatos torna-se necessário abordarmos e contextualizarmos o locus onde realizamos a experiência. A EEM Professor José Maria Campos de Oliveira é uma escola da rede pública estadual que foi fundada em 20 de março de 1980, mostrando-se assim uma escola de tradição no Bairro. Localiza-se na Rua 820, s/n 3ª Etapa no Bairro Conjunto Ceará. Esta fica situada entre duas avenidas de grande movimentação. Está posicionada perto de uma praçinha e não muito distante de uma Unidade de Pronto Atendimento – UPA e do terminal de ônibus do Bairro Conjunto Ceará. Atualmente a instituição de Ensino oferta o Ensino Médio - EM com cinco turmas no turno da manhã e a Educação de Jovens e Adultos - EJA com três turmas no turno da noite. Não há expediente letivo no período da tarde (turmas de alunos), isso se deve pela considerável evasão, mesmo assim, neste horário a escola oferta algumas atividades para o público

escolar e a comunidade através do Programa Jovem de Futuro - PJF , que tem como objetivo desenvolver e ampliar o rendimento do aluno através de atividades desenvolvidas na escola garantindo que os jovens entrem, permaneçam e tenham um bom desempenho quando terminarem o Ensino Médio. Alguns exemplos de atividades desenvolvidas e ampliadas por meio do PJF são: a Semana Científica e Semana Cultural, Atividades Esportivas, Gincana Escolar, Oficinas de Redação e Língua Portuguesa e o Clube de Leitura, incentivo às olimpíadas escolares, oficina de Grafite e a Confecção de Bolsas com materiais recicláveis. Também são ofertadas aulas para Grupos de estudos de Mitologia Grega, aulas preparatórias para Casa de Cultura da Universidade Federal do Ceará- UFC, aulas preparatórias para as olimpíadas e o Grupo de estudos identidade e território. Além disso, a escola oferece Oficinas de Artes Visuais desde 2014 através do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID, Subprojeto Artes Visuais do IFCE. Atualmente a escola conta com o seguinte quadro funcional: 01 Diretor; 02 Coordenadores; 01 Secretaria; 02 Auxiliares; 18 Professores, sendo 14 efetivos e 04 temporários; 03 Profissionais para serviços gerais, 02 Merendeiras, 04 Vigilantes e 03 Bibliotecárias. No Maria Campos estudam aproximadamente 338 alunos com idade média entre 14 a 60 anos. A escola possui uma boa infraestrutura física e de profissionais envolvidos. A instituição conta com Centros de Multimeios: 01 Biblioteca; 01 Sala de Vídeo; 04 banheiros; 01 quadra poliesportiva; 01 Laboratório de informática; 01 laboratório de ciência; 01 sala dos professores; 01 coordenação; 01 secretaria e 01 direção.

### **Relatos da oficina**

Para facilitar o relato ocorrido na oficina elegemos uma das turmas e, nomearemos cada aula por encontros para trabalharmos neste estudo.

No 1º encontro, primeiro dia da oficina, houve uma dinâmica de apresentações para que assim estivéssemos familiarizados uns com os outros. Nessa aula inicial, constatamos em torno de 08 a 09 alunos com idade entre 14 a 18 anos. Depois entramos em detalhe sobre conteúdos da oficina de lambe-lambe e estêncil, mostramos imagens e falamos sobre seus contextos históricos. Nesse momento introdutório abordamos sobre o processo de criação e execução do lambe-lambe e, para a fixação do conteúdo mostramos o documentário *Cola de Farinha*<sup>5</sup>, esse falava do procedimento do lambe-lambe numa intervenção artística, o contextualiza desde os tempos passados até alcançar a contemporaneidade. Após a exibição do vídeo mostramos mais imagens de lambe-lambes e, durante a exibição tentávamos abordar o cotidiano dos alunos, trazíamos para a discussão assuntos ligados à vida deles pois queríamos deixa-los bem à vontade, tanto que para isso as cadeiras estavam predispostas em formato de círculo, facilitando assim a visualização de todos. Também mostramos exemplos de lambe-lambes que nós havíamos produzido e materiais que são utilizados na realização dessa técnica. Esse contato levou todo o tempo dedicado ao primeiro dia da oficina. Essa aula aconteceu na sala de vídeo da escola já que utilizamos um projetor cedido pela escola. Os alunos se mostraram bastante entusiasmados pela oficina assim como nós ficamos ansiosos para o próximo encontro, pois o primeiro fora muito produtivo.

No 2º encontro, nós, juntamente com os alunos, exploramos os espaços da escola (vide figura 1). Essa dinâmica deu-se pela proposta de verificar nos

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LPKR2JJsFXM>>

espaços da instituição as possibilidades de promover intervenções artísticas ao longo da oficina de lambe-lambe e estêncil. Verificamos todos os locais da escola: entrada, pátio, estacionamento, corredor, quadra e até lugares esquecidos e não frequentados pelos todos da instituição. Ao longo da exploração dos espaços, fazíamos perguntas aos alunos sobre distinções e aspectos dos locais que eles mais se identificavam, já que aquela escola fazia parte do cotidiano deles. Perguntávamos quais espaços gostavam, quais não apreciavam, dentre outras questões relacionadas ao dia a dia deles na escola. Durante a verificação dos locais, nós falávamos das possibilidades de realizarmos intervenções artísticas naqueles através de exemplos de possíveis trabalhos. Os alunos se empolgavam a cada exemplo. Constatou-se que a nossa experiência como alunos de arte ajudou-nos nas questões de cunho técnico, pois estávamos abordando um assunto que pesquisávamos. Após esse momento, retornamos a sala dos professores, pois esse espaço dispunha de uma ampla mesa que era ótima para trabalharmos utilizando materiais, e também pelo fato dela não estar sendo utilizada naquele horário pelos professores. Neste encontro esboçamos algumas ideias para os lambe-lambes. Disponibilizamos para os alunos lápis HB e papel A4, esboçamos apenas algumas coisas, pois o tempo da aula havia acabado.

Figura 1 – Atividade de exploração dos lugares na escola pelos alunos da oficina



Fotografia de Júlio César de Sousa, 2014.

Fonte: Portfólio do pesquisador.

No 3º encontro, para prosseguirmos com o andamento da oficina, abordamos sobre o elemento visual cor. Falamos sobre a importância da cor numa composição, expomos algumas imagens para servir de exemplo, explicávamos situações para o uso das cores em determinado trabalho. Após as explicações pedimos para que os alunos elaborassem imagens, ressaltamos para que eles dessem ênfase nas cores, tentando criar harmonia entre elas. Para essa atividade pedimos que eles trabalhassem em grupo. Disponibilizamos papel envelope de diversos tamanhos, lápis HB, pincéis e tintas de cores variadas. Percebemos que neste encontro houve uma baixa na quantidade de alunos. Estávamos diante de situação diferente, uma nova experiência, a evasão de alunos. Neste dia não foi possível concluir a atividade, ela seria retomada na aula posterior.

No 4º encontro retomamos a atividade utilizando a cor, para que assim terminássemos as produções das imagens. Após a elaboração dos trabalhos pedimos para que os alunos comentassem sobre suas produções, que eles explicassem os elementos visuais que haviam empregados, as cores e formas utilizadas na composição, e também o porquê daquelas escolhas. E assim foi feito, eles comentavam sobre as imagens realizadas e nós fazíamos novas perguntas mantendo assim um fluxo de diálogo em torno das imagens por eles confeccionadas. Percebemos que estávamos promovendo um ciclo de leituras de imagens e isso se mostrou bastante útil para extrairmos mais impressões sobre a atividade que participaram. Como o horário já havia expirado, deixamos para fixar os cartazes na aula seguinte.

No 5º encontro concluímos a atividade colando os cartazes produzidos pelos alunos. Para esta proposta da colagem, é importante salientar que solicitamos para que eles direcionassem suas produções no intuito de trabalharem num local onde o cartaz mais se identificasse com a temática da imagem. Nesta proposta os alunos poderiam selecionar qualquer lugar de dentro da escola. Assim foi feito, eles produziram intervenções no espaço escolar através da colagem dos cartazes, os ditos lambe-lambes. Para essa atividade disponibilizamos aos alunos cola branca, pincéis grandes, trinchas, rolinhos e um recipiente para colocar a cola. Foi uma experiência nova, eles estavam interagindo com cada espaço escolhido. Também foi uma atividade com algumas incertezas por parte dos alunos, pois existiam dúvidas pertinentes em relação à colagem de alguns trabalhos em lugares pouco prováveis de propiciar fixação, situações que logo foram sanadas no ato da realização da atividade, mostrando novamente que as experiências enquanto artista/professor, muitas das vezes são válidas para sanar situações de cunho técnico.

No 6º encontro começamos a elaborar trabalhos de lambe-lambe, dessa vez a proposta da atividade era produzir trabalhos, imagens, onde haveria uma conexão entre o lambe-lambe e o local selecionado, ou seja, essa seria uma intervenção pensada para o local, - nessa proposta trabalhamos com o conceito de *site-specific*<sup>6</sup> - cada aluno produziria o seu lambe. Mas para essa proposta, antes de começar a produzi-la, nós e os alunos exploramos espaços da escola, para que eles, sob nossa orientação, pudessem selecionar seus locais onde iriam interferir, e logo após esse momento exploratório voltamos à sala para dar continuidade ao que determinamos em nosso planejamento. Para esse momento de produção de imagens disponibilizamos aos alunos: papel A4, papel envelope, lápis HB, lápis de cor, pincéis de tamanho variados e tintas. Também fizemos algumas pesquisas na internet para que os alunos pudessem buscar referências de imagens para a elaboração de seus trabalhos. Nesse encontro, apenas foi possível que os alunos comesçassem a esboçar algumas ideias. No decorrer da aula estávamos auxiliando-os e no momento de algum questionamento ou dúvida de ordem técnica como o uso de cores ou a elaboração de suas imagens, de pronto procurávamos atendê-los e juntos buscávamos soluções gráficas de acordo com suas ideias.

No 7º encontro, aula subsequente, retomamos a atividade de produção de lambe-lambe direcionado para o local. Demos continuidade aos trabalhos, mas como

---

<sup>6</sup> Trabalhos *site-specific* lidam com componentes ambientais de determinados lugares. Escala, tamanho e localização dos trabalhos *site-specific* são determinados pela topografia do lugar, seja esse urbano ou paisagístico ou clausura arquitetônica. Os trabalhos tornam-se parte do lugar e reestruturam sua organização tanto conceitual quanto perceptualmente. Um trabalho *site-specific* e como tal não é para ser realocado. Removê-lo é destruí-lo. (KWON, 1997, p.168).

alguns não estavam prontos, adiamos a colagem para a aula seguinte. Neste encontro foram obtidos ótimos resultados pelos alunos, eles se empenharam em construir trabalhos que nos encantaram e nos surpreenderam.

No 8º encontro, como os trabalhos dos alunos já estavam todos prontos fomos ajudá-los a colar os lambe-lambes nos locais selecionados e direcioná-los nas suas intervenções. Para essa aula, disponibilizamos aos alunos cola branca, pincéis grandes, trinchas, rolinhos e um recipiente para colocar a cola. Todos os trabalhos foram colados. No ato da colagem dos lambe-lambes, nós ficávamos auxiliando os alunos, pois eles que fixavam seus trabalhos, nós apenas dávamos o suporte técnico. No meio do processo, nos deparamos com uma situação inusitada: um dos alunos havia preparado um lambe-lambe para colar na biblioteca da escola, ou seja, o trabalho foi direcionado para o espaço da biblioteca, para isso tivemos que negociar com o responsável daquele ambiente para fixar o trabalho e, para tanto contamos com a ajuda de nossa supervisora, que é professora da referente escola, para mediar um diálogo. No final a intervenção foi realizada. (vide figura 2). Essa aula foi a última da proposta do lambe-lambe. Os resultados desse procedimento foram satisfatórios, tanto para nós como para os alunos.

Figura 2 – Atividade de colagem do lambe-lambe pelo aluno da oficina.



Fotografia de Júlio César de Sousa, 2014.

**Fonte: Portfólio do pesquisador.**

No 9º encontro, primeira aula sobre a técnica do estêncil, abordamos sobre o seu contexto histórico e expomos imagens referentes a esse procedimento utilizado nas intervenções artísticas. Essa aula aconteceu na sala de vídeo que havia necessidade de ilustrar as explanações. Como na aula de lambe-lambe, ao passo que mostrávamos as imagens, nós explicávamos e trazíamos situações do cotidiano dos alunos, para que assim aquele conteúdo exposto não se distanciasse

da realidade dos mesmos. Também mostramos alguns estênceis produzidos por nós, para que assim os alunos tivessem contato direto com o material que seria trabalhado futuramente na oficina. Após esse momento introdutório, pedimos aos alunos que começassem a esboçar ideias para seus possíveis estênceis, nessa atividade disponibilizamos papel cartolina, que é mais adequado para a confecção dos moldes vazados, lápis e estiletes. Os alunos começaram seus trabalhos, mas não foi possível concluir a atividade. Retomaríamos o processo na aula seguinte, sendo que essa atividade seria finalizada com a fixação dos estênceis nos locais que os alunos selecionaram.

No 10º encontro, como havíamos planejado na aula anterior, os alunos fixaram os estênceis em locais que haviam selecionado. Constatamos que alguns alunos já tinham prática ao realizar tal procedimento (vide figura 3). Para a aplicação dos estênceis disponibilizamos latas de sprays, com isso eles experimentaram algumas possibilidades que o material oferecia. Ao passo que realizávamos as intervenções, confeccionávamos outros estênceis e, assim aplicávamos em locais variados.

Figura 3 – atividade de estêncil realizada pelos alunos da oficina.



Fotografia de Júlio César de Sousa, 2014.

**Fonte: Portfólio do pesquisador.**

No 11º encontro demos continuidade na produção de estênceis. Para elaborar os nossos moldes utilizamos algumas referências de imagens que haviam sido elaboradas utilizando o estêncil com camadas coloridas. Neste encontro levamos imagens digitais que posteriormente projetamos para que eles pudessem compreender a importância dessa técnica. Nesta aula experimentamos possibilidades desse procedimento. Durante a realização da atividade prática exploramos o pátio da escola para realizarmos as intervenções.

No 12º encontro nós e os alunos reutilizamos os estênceis que eles produziram nos encontros anteriores com o objetivo de fazermos novas composições durante as intervenções. Nessa aula utilizamos o espaço da quadra da

escola, o local proporcionava experimentações diferentes do que já tínhamos feito e os resultados foram surpreendentes para a atividade proposta. Foi uma aula produtiva, tanto por parte dos alunos como para nós professores.

No 13º encontro, já na aula final da oficina de lambe-lambe e estêncil, preparamos uma ação final no pátio da escola. Apropriamo-nos dos estênceis e dos lambe-lambes que produzimos no decorrer da oficina para fazermos um mural. Como combinado, fomos ao pátio que dispunha de um amplo espaço para trabalharmos (vide figura 4). Foi um momento rico para todos, pudemos esgotar as possibilidades criativas que o material nos proporcionava quando desafiávamos sua constituição. Foi uma experiência muito satisfatória para nós que somos Bolsistas ID, futuros professores e os alunos, um momento de troca de experiências, já que durante a produção do mural nós conversávamos sobre o que estávamos construindo, nossas vidas e a arte. Com essa ação final, interferimos no espaço escolar de maneira que atingimos os alunos e os demais que compõem aquele lugar. Acreditamos também que as interferências artísticas propostas provocaram deslocamentos, suspensão de rotinas e despertaram um novo olhar para o lócus que frequentamos durante o transcorrer de nosso LAMPIM.

Figura 4 – atividade final da oficina realizada pelos alunos da oficina.



Fotografia de Júlio César de Sousa, 2014.

Fonte: Portfólio do pesquisador.

Foram relatados apenas os dias com produções de ordens cronológicas da oficina de lambe-lambe e estêncil, mas também aconteceram momentos que não foram citados nesse relato, os motivos foram os mais diversos: desde a falta de alunos aos choques de horários com outras atividades desenvolvidas na escola.

### **Considerações parciais**

Avaliando os resultados obtidos na oficina, percebe-se que as experiências vivenciadas no PIBID corroboraram para a nossa formação na docência. As diversas situações promovidas pelo LAPIIM de intervenções artísticas no espaço escolar constataam que é possível o professor de arte utilizar o espaço escolar como promovedor de experiências, pois é sabido que os acontecimentos nesse lócus participam ativamente da vida dos indivíduos que ali estão. Também é

importante salientar que as vivências enquanto aluno do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE, propiciaram soluções de alguns problemas de ordem técnica e, que o fato de pesquisarmos procedimentos artísticos com os quais nos identificamos acabam contribuindo quando estamos diante de situações que requerem nossos posicionamentos enquanto artistas/professores/pesquisadores.

## Referências

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papiros, 2012.

BONDIA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, ANPEd, Nº 19, 2002.

BRASIL. Secretaria de cultura de Fortaleza. Cartilha do educador. **Arte contemporânea**. Fortaleza, 2011.

BRASIL. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Rio de Janeiro. Ed. Vozes, 2013.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KWON, Miwon. **Um lugar após o outro: anotações sobre site-specificity**. 1997.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. O ensino de arte e sua pesquisa: possibilidades e desafios In: NAZARIO, Luis & FRANCA, Patrícia (Org.) **Concepções contemporâneas da arte**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2006.

TESCH. J.C; VARGAS. C.V. **Arte contemporânea no espaço escolar**. IX ANPED SUL, seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012.

THITLEWOOD, David. Arte contemporânea na educação: construção, des-construção, re-construção. Reações dos estudantes britânicos e brasileiros ao contemporâneo. Em: BARBOSA, Ana Mae. SALES, Heloisa Margarido. O ensino a arte e sua historia. São Paulo: MAC/ USP, 1990.

WIKIPEDIA. Pôster Lambe-lambe. Disponível em <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Poster\\_Lambe-lambe](https://pt.wikipedia.org/wiki/Poster_Lambe-lambe)>. Acesso em 30 de julho de 2015.



\_\_\_\_\_ Estêncil (*stencil*). Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Est%C3%A7%C3%A3o>>|. Acesso em 30 de julho de 2015.

**Júlio César de Sousa**

É estudante de graduação pelo Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. É bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID subprojeto artes visuais. Atualmente desenvolve trabalhos envolvendo a intervenção artística. Participa do grupo de pesquisa ÍRIS.

Lattes <http://lattes.cnpq.br/0629568384784873>

**Wendel Alves de Medeiros**

É Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Design Gráfico (2008) pela Faculdade Sete de Setembro (FA7). Tecnólogo em Artes Plásticas e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE). Coordena o subprojeto de Artes Visuais do PIBID IFCE.

Lattes <http://lattes.cnpq.br/6267332553823146>

**Lucas Maia Aguiar De Almeida**

É estudante de graduação pelo Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia Do Ceara – IFCE. É bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID subprojeto artes visuais. Atualmente desenvolve trabalhos envolvendo a intervenção artística. Participa do grupo de pesquisa ÍRIS. Lattes

<http://lattes.cnpq.br/6949099109931409>



## ENTRE AS PAISAGENS DA CIDADE: O ENSINO/APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS NA ESCOLA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Diana Valverde de Almeida IFBA- Bahia- Brasil

### RESUMO

Este artigo surge da escritura da tese em andamento intitulada “Para além dos muros: ensino/aprendizagem das artes visuais na escola de formação profissional”, realizada no Programa Arte e Design da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto – Portugal. A pesquisa teve como foco desenvolver uma estrutura pedagógica para o ensino das artes visuais, aplicado à Educação Profissional, sob a perspectiva do campo de estudo da Cultura Visual, tomada como ponto de partida para as reflexões, problematizações e (re)significações do ensino da arte nesta modalidade. O objetivo da investigação é agenciar, descrever e analisar o processo de construção de ações e objetos estéticos elaborados pelos alunos, relacionando-os com os principais desafios e as alternativas contemporâneas propostas para o ensino das Artes Visuais. A intervenção educativa está sendo realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, com estudantes da série inicial dos cursos de Automação Industrial, Edificações, Química, Eletrotécnica, Geologia e Mecânica, entre 2012 e 2014.

**Palavras-chave:** artes visuais; cultura visual; educação profissional.

### ABSTRACT

*This article is based on a thesis currently in progress entitled "Beyond the walls: teaching / learning of the visual arts in vocational training school", at the Art and Design Program of the Faculty of Fine Arts, University of Porto - Portugal. The research focus on developing a pedagogical structure for teaching the Visual Arts, through to vocational education, from the Visual Culture perspective as starting point for reflections, problematizations and (re) education meanings of Art in this modality. The goal of the research is broker, describe and analyze the process of technique used to create and aesthetic objects made by students, relating them to the main challenges and contemporary alternative proposals for the teaching of Visual Arts. This educational intervention was held at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia - IFBA, Brazil with students from courses Industrial Automation, Buildings Code, Chemistry, Electronics, Mechanics and Geology, between 2012 and 2014.*

**Key words:** visual arts; visual culture; professional education.

## 1 Introdução

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire

Quando nós professores, vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade (FREIRE, 1996).

Como professora/pesquisadora, posso olhar a sala de aula de um lugar, ao mesmo tempo, de imersão e de distanciamento, de extraposição, e é desse lugar que algumas questões me têm perseguido ultimamente: *o que vem a ser um/a professor/a?* Para ser mais específica: *o que é ser um/a professor/a de artes? Como se é professor/a de artes? E por que se é professor de artes? Arte? Para que serve?*

Quando me refiro ao que é ser um/a professor/a, não é uma identidade que o sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é produto de si. Como uma marca que se produz no sujeito, como bem afirma Paulo Freire (1995) na epígrafe deste texto.

O que procuro ao pensar o que é ser professor de arte não é instituir programas formalizados, tampouco elencar conteúdos ou definir uma *linguagem* e, sim, produzir uma amostragem das variadas maneiras pelas quais é possível tratar uma área de estudo, inventando e aprendendo modos de ensiná-la; é “[...] construir, explorar e avançar na compreensão de como aprendemos a ser com aquilo que vemos e pelo qual somos vistos” (HERNÁNDEZ, 2011, p.32).

Sou uma professora apaixonada, otimista e entusiasta pelo que faço. São mais de 40 anos em sala de aula, vivendo e aprendendo com meus alunos. Um ponto observado entre os estudantes ingressantes na educação profissional é que estes trazem do ensino fundamental conceitos dispersos, fragmentados e desconectados de significados e de conteúdos da arte em geral e das artes visuais em particular. Grande parte desses alunos nunca visitou um museu e muito menos entende o universo da arte contemporânea.

Esses estudantes chegam à Instituição com uma expectativa pragmática do ensino profissional, completamente desvinculada da formação integral e com a visão voltada unicamente para o mercado de trabalho. Neste sentido, não percebem a importância da presença do ensino das artes no currículo dos seus cursos.

Isso acontece, e concordo com Aguirre (2009), porque a escola, apesar de conformar uma parte muito importante da vida cotidiana dos jovens do nosso entorno social, permanece à margem de um dos pilares fundamentais da sua formação, que é a conexão entre os materiais curriculares e os repertórios estéticos juvenis. Com isso, os produtos da cultura e os conteúdos da arte/educação perdem a possibilidade de ser uma ferramenta relevante para a experiência vital desses jovens.

Em dezembro de 2012, recebi do Instituto Arte na Escola<sup>1</sup>, em São Paulo, o XIII Prêmio Arte na Escola Cidadã na categoria “Ensino Médio”<sup>2</sup>, pelos projetos apresentados pelos meus alunos em resposta aos estímulos e às provocações realizadas em nossos encontros em aulas. Em uma entrevista sobre este trabalho declarei que o prêmio poderia significar um incentivo para enfrentar um doutoramento e, quem sabe, para tentar sistematizar algumas ações trabalhadas em sala de aula.

Na verdade, estava referindo-me à promessa feita a mim mesma sobre o desejo, a vontade de descrever, analisar e interpretar os trabalhos criados pelos estudantes em respostas às ações desenvolvidas nas aulas. A partir de então, não apenas o anteprojeto começou a se delinear e, junto, a minha postura crítica ante o ensino/aprendizagem da arte também começou a se modificar e, ao que me parece, este é um processo que não tem fim.

Na eterna inquietação e necessidade de (re)pensar minha experiência pessoal em sala de aula, que constitui o processo de desenvolvimento deste estudo, repenso também minha própria prática e abro espaço para influenciar ou, quem sabe, contribuir nas práticas de outros/as: criar, ensinar e pesquisar, porque são formas de interpretar o mundo; de pesquisá-lo de maneira crítica e de transformá-lo em ação (EISNER, 2002).

A cada início do ano letivo, sempre me pergunto: qual será o papel do/a professor/a de artes na sociedade? Como eu posso melhorar a minha atuação em sala de aula para que meus alunos compreendam o significado do conhecimento da arte sem descartar o que está previsto no programa curricular? O que já sabem? O que querem saber? Como aliar conteúdos e significados das Artes Visuais à relevância de adquirir leituras críticas ante a visualidade na contemporaneidade?

Na compreensão do indivíduo como sujeito histórico e dos meios de expressão visuais como lugares de significações, identificações e subjetivações, as minhas preocupações foram configuradas com a seguinte questão: como propor conteúdos/ações em artes visuais que levassem em conta os saberes que os alunos trazem do ensino fundamental e situá-los em um contexto histórico a fim de capacitá-los para agir e transformar, e não apenas para atuar e/ou reproduzir os conhecimentos que adquiriram?

A partir daí, um projeto educativo orientado nessa direção teve como finalidade compreender as imagens, através de imagens e sobre imagens, e suas relações com as formas como pensamos e elaboramos representações do mundo, ações, sentimentos e identidades nos contextos socioculturais em que estamos inseridos.

## **2 Metodologia: um olhar sobre os percursos**

Tradicionalmente, a pesquisa em educação sempre foi conduzida com a finalidade de se chegar ao conhecimento altamente válido e confiável, tão fidedigno quanto possível, mas Corazza (2002, p.124) nos tranquiliza ao dizer que:

---

<sup>1</sup> Disponível em: < [www.youtube.com/watch?v=vFW6vhfCwls](http://www.youtube.com/watch?v=vFW6vhfCwls) >.

<sup>2</sup> O Instituto Arte na Escola é uma associação civil sem fins lucrativos que, desde 1989, qualifica, incentiva e reconhece o ensino da arte, por meio da formação continuada de professores da Educação Básica. Tem como premissa que a Arte, enquanto objeto do saber, desenvolve nos alunos habilidades perceptivas, capacidade reflexiva e incentiva a formação de uma consciência crítica, não se limitando à autoexpressão e à criatividade.

Uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A escolha de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivados(as), como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos „escolhidos(as)” e esta escolha tem na maioria das vezes, um sabor amargo pelo que foi historicamente possível de ser anunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos (as)sujeitou.

Mais adiante no texto, a autora nos sinaliza com o seguinte conselho: nós, pesquisadores(as), precisamos parar e pensar: afinal como é que venho fazendo meu movimento de pesquisa? Até para que se possam estabelecer suas principais coordenadas; desenhar suas curvas de visibilidade e de enunciação; recorrer suas linhas de sedimentação e também de fraturas; reordenar os percursos e manter os cursos; direcionar as luzes para outro ponto e conservar os focos que lá estavam; em poucas palavras, mapear o terreno e cartografar as linhas de trabalho nele realizado. Para quê? Ora, minimamente para que, ao modo de Nietzsche, esta escrita funcione como uma flecha, que um(a) pensador(a) atira no vazio, para que o(a) outro(a) a recolha e, por sua vez, também possa enviar a sua, agora em outra direção.

Na mesma trilha, Tourinho (2013) afirma que a transformação da ciência e da docência em algo familiar e próximo põe em jogo maneiras de compreender e desenhar metodologias. Podemos dizer que novas maneiras de investigar demandam novos olhares sobre o que a ciência pode ser e como fazer pesquisa e docência.

Aliás, sem prática, experimentação e exercício constante da pesquisa e da docência, buscando maneiras de reinventá-las, não temos a clareza e poder de iniciativa para fazer ajustes inevitáveis que nos permitam estabelecer relações criativas e inesperadas entre o tema e a pesquisa, a fundamentação e o método, ou seja, entre ideias, imagens e práticas, ou melhor, entre sujeitos, experiência e contexto.

Diante dessas premissas, apresento os pressupostos metodológicos que me escolheram e por mim foram escolhidos para embasar este estudo tanto no que se refere à pesquisa bibliográfica como a pesquisa de campo realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, *Campus* Salvador, no período de 2012 a 2014.

O estudo esteve permeado pelos princípios do rizoma (DEZEUZE; GUATARRI, 1996) e pelos pressupostos da Cultura Visual, esta por ser considerada um campo de estudo transdisciplinar ou adisciplinar, que tem uma chave sobre a produção, recepção, intenção, organização que *pré-supõe* considerarmos as visualidades em contextos de significados, ou seja, estudar o visual como uma reflexão cultural partindo do que seja real para a construção de imaginários visuais para a produção de sentido do sujeito contemporâneo (HERNANDEZ, 2007).

Dessa forma, podemos falar que a operacionalização da investigação pautou-se em multirreferencialidades, enquanto práxis que, mais do que uma opção metodológica, é uma posição epistemológica. Assim, foi realizado um estudo de caso, com abordagem qualitativa, viabilizado por uma pesquisa-ação.

Especificamente para este trabalho, foi adotado o conceito de pesquisa-ação educacional de Thiollent (2011), David Tripp (2005) e René Barbier (2004), para os quais, esta é, principalmente, uma estratégia para o desenvolvimento do

professor/pesquisador de modo que este possa utilizar suas investigações para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos; ou seja, se desenvolve quando o pesquisador busca efetuar transformações em sua própria prática, a qual se aprimora pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.

As imagens das obras trabalhadas durante as aulas teóricas foram estudadas, analisadas, interpretadas e relacionadas ao tempo de produção e ao tempo de recepção.

Para Tavin (2009), quando uma investigação enfoca formas específicas de cultura visual, tais como um trabalho artístico, um filme ou programa de televisão, é fundamental compreender o contexto de produção e recepção. O contexto inclui os objetivos culturais do desenvolvimento, da produção, distribuição e regulação de imagens, além das condições sociopolíticas, econômicas, ambientais e históricas envolvidas na produção e recepção das imagens.

### 3 Ações

Foram utilizados, como aporte teórico para a reflexão dos dados coletados e até procedimentos para esta pesquisa, alguns aspectos da arte relacional e *tags* ou etiquetas para a seleção de categorias dos artefatos produzidos pelos estudantes, para posteriores análises, descrições e interpretações.

A arte, para Bourriaud (2009, p.147), é “[...] uma atividade que consiste em produzir relações com o mundo com o auxílio de signos, formas, gestos ou objetos”. Por sua vez, a arte relacional pode ser entendida como um conjunto de práticas artísticas que tomam como ponto de partida (teórico e/ou prático) as relações humanas e seu contexto social, em vez de um espaço privativo.

*Tags*, etiquetas ou marcadores são as palavras-chave para textos, fotos, sons, arquivos da internet. São usualmente escolhidas informalmente e como escolha pessoal do autor ou criador do item de conteúdo, isto é, não fazem parte de um esquema formal de classificação. Para Eça, as *tags* são conceitos de:

[...] estrutura livre e flexível, pode auxiliar a tarefa de procura de categorias para sistematizar a informação. Mas, em vez de pensar na informação contida em cápsulas, compartimentos estanques ou gavetas, penso que se deveria ver o processo de categorização como um agrupamento ou fenômeno de atração: uma „nuvem” gerada através de processos de associação através de palavras-chave. (EÇA, 2011, p. 78-79).

A investigação foi desenvolvida com estudantes da primeira série dos cursos de Turismo, Automação Industrial, Edificações, Eletrotécnica, Geologia, Química e Mecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, no *Campus* Salvador, entre 2012 e 2014.

No primeiro encontro, além das questões do questionário, usei como referência a imagem da obra *In Absentia*, da artista brasileira Regina da Silveira<sup>3</sup>, com o objetivo

<sup>3</sup> Regina Scalzilli Silveira (Porto Alegre RS 1939), artista multimídia, gravadora, pintora, professora. A série *Simulacros* (1984) é um conjunto de trabalhos cuja característica comum é a representação de sombras criadas com base em distorções projetivas inventadas, nas quais o elemento causador não está presente. Há, nessas obras, uma referência conceitual ao dadaísmo e surrealismo. A artista tem como intuito o questionamento da natureza da representação visual e da sua relação com a percepção. Faz uso da sombra como índice de ausência, de algo de que o observador tem apenas a referência mental. Marcel Duchamp (1887-1968), que lhe permite, de forma irônica, reinventar esses códigos a fim de retirar deles novas possibilidades de significação.

de averiguar quais os conhecimentos que os estudantes traziam do ensino fundamental e o que sabiam sobre arte contemporânea. Ainda no mesmo encontro, distribuí folhas de papel no formato A3, lápis coloridos, tintas, jornais, revistas, para que cada um desenhasse seu *Self* e falasse um pouco sobre si, quais os projetos para o futuro, sonhos, onde moram, etc.

Para Freire (2001), respeitar os níveis de conhecimento que o estudante traz consigo à escola, exprime o que poderíamos chamar de identidade cultural do aluno – ligada, evidentemente, ao conceito sociológico de classe. Para o autor, o educador deve considerar essa “leitura do mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si: “Ele forjou-a no contexto do seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social” (FREIRE, 1991, p.5).

No decorrer das aulas, os alunos responderam às questões:

- ✓ *O que eu considero arte nos lugares por onde eu transito?*
- ✓ *O que vejo agora e que antes eu não tinha percebido?*
- ✓ *Existe possibilidade de conectar o que vejo à arte, à cidade e ao curso que frequento?*

Dos conceitos trabalhados em sala de aula, foram gerados artefatos, que foram distribuídos em exposição por diferentes espaços da escola, com o título: “*Arte? Para que serve?*”? Uma apropriação do termo dado à *performance* do pernambucano Paulo Brusck, apresentada na Cidade de Recife em 1978 e na 29ª edição da Bienal de São Paulo.

A partir de temáticas da arte contemporânea, meu interesse foi investigar processos e desdobramentos suscitados pelas relações entre experiência e significação, buscando relacionar o experimental com referenciais teóricos das artes visuais, contrapondo intenção e processos criativos que dialogassem com olhar/ver a cidade e a experiências estéticas.

#### **4 (Des)educar olhares**

O homem contemporâneo habita uma paisagem onde tudo é produzido para ser visto. Nós nos tornamos seres eminentemente *visivos*; no dizer de Peixoto (1988, p.36): “tudo é produzido para ser visto, onde tudo se mostra ao olhar”, pois somos contempladores do mundo como nos lembra Rancière (2002). No documentário *Janela da Alma*, o escritor português José Saramago reflete sobre este estado do homem contemporâneo:

Vivemos todos numa espécie de parque audiovisual onde os sons se multiplicam, onde as imagens se multiplicam e nós vamos, cada vez mais, sentindo-nos perdidos; em primeiro lugar, de nós próprios. E, em segundo lugar, perdidos na relação com o mundo. Acabamos por circular por aí sem saber muito bem nem o que somos, nem para que servimos, nem que sentido tem a existência. De tanto ver paramos de olhar. (SARAMAGO, 2001).

Sabemos que o ver/olhar torna-se cada vez mais fundamental no mundo, e o ensino/aprendizagem das artes visuais, pode ser um território por excelência para seu exercício. Só podemos ver quando aprendemos que algo não está à mostra e

podemos sabê-lo, como bem sintetiza Chauí (1988, p.33): “[...] olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si”.

Bosi (1991) afirma que a relação do olho com o cérebro é íntima, estrutural. Sistema nervoso central e órgãos visuais externos estão ligados pelos nervos óticos, de tal sorte que a estrutura celular da retina nada mais é que uma expansão diferenciada da estrutura celular do cérebro. O autor observa que os olhos recebem passivamente, com prazer ou desprazer, contanto que estejam abertos, verdadeiras sarabandas de figuras, formas, cores e nuvens de átomos luminosos que se ofertam, em danças e volteios vertiginosos, aos sentidos do homem. E o efeito desse encontro deslumbrante pode ter um nome: conhecimento.

O ato de ver, primordialmente ligado ao ato de conhecer, tornou-se em nossos dias um verdadeiro empreendimento. Para ver no agora, é preciso aprender a olhar, ou seja, é preciso garimpar significados em meio ao excesso de informações que povoam nosso horizonte; é, assim, extrair do visível o invisível, para então descobrir o que as aparências ocultam.

## **5 A deriva: olhar/ver, ver/olhar a cidade**

Aplicada como um exercício de perder-se no território para descobri-lo e decifrá-lo, a Deriva<sup>4</sup> contraria as fórmulas do reconhecimento cotidiano, induzido e superficial, para desenvolver a percepção e a análise crítica do espaço e do tempo reais onde e quando vivemos. A favor do conhecimento liberado da rotina involuntária e das influências impostas pela “indução” e pelo “comportamento”, se destina a superar a visão do território como terreno de atividades massificadas e previsíveis, a estimular a participação dos seres humanos enquanto personagens vivedores e não simples atores figurantes.

A situlogia<sup>5</sup> associa os sistemas perceptivo e cognitivo através de experimentações com o espaço e no tempo presente, crítica vivente fundada na vida experimental, que avalia as inter-relações dos habitantes com o lugar (território) e seus resultantes modelos de conduta (territorialidades). Isso demanda o contato direto com o aqui e agora do momento histórico, otimizado por uma tática situacionista muito importante: a deriva.

Se observarmos a cidade, ela é muito mais do que seus edifícios e a sua arquitetura, é uma rede de interconexões, de estruturas que constituem parte fundamental do que somos, partindo tanto das experiências individuais quanto das coletivas. É o espaço do percebido, da impressão imediata, do conceito, do pensado, do entendido, ao mesmo tempo em que é o espaço das representações e do imaginário. Quando se pensa a cidade através de formas materiais, percebe-se que ela é formada também por uma pluralidade de sentidos e sensações expressadas através da materialização de vários contextos e interações.

Tendo a urbes como um espaço representativo de valores e conceitos, como fonte inesgotável de reflexão, os estudantes foram convidados a olhar/ver e documentar „visualidades” do trajeto: escola/casa/casa/escola. Fotografar objetos

---

<sup>4</sup> A Teoria da Deriva é um dos trabalhos de autoria do pensador, intelectual e fundador da Internacional Situacionista – IS, Guy-Ernest Debord (1931-1994), fortemente influenciado pelo movimento Dadá e o Surrealismo (mas que, depois, será um dos maiores alvos de suas críticas)

<sup>5</sup> Situlogia – é um neologismo derivado de uma espécie científica originalmente denominada por Leibniz de *analysis situs*. A situlogia, em conjunto com a sitografia e a sitometria, dedica-se ao conhecimento do território por meio de valores humanos que substituam procedimentos dogmáticos e empirismos gratuitos.



e/ou paisagens que não tinham sido percebidos e que pudessem estabelecer *links* entre cidade/curso/arte. Para o presente artigo trago narrativas textuais e imagéticas de processos trabalhados em aula e fora dela. Apresento a seguir, alguns depoimentos dos alunos.

## **6 Olhares deambulantes: a paisagem, um exercício e sete narrativas**

*A partir de quando a professora Diana pediu que observássemos o caminho que percorremos no nosso dia a dia, comecei a perceber como passo em vários pontos da cidade como a Casa do Comércio, Museu de Ciência e Tecnologia, Praia de Itapuã, Aeroporto. São muitos lugares, muitas pessoas e assim várias maneiras de viver e comecei a perceber como estamos acomodados com tudo que acontece ao nosso redor. A sociedade vive de olho no relógio, com pressa de chegar a seu destino e esquece-se de olhar o que e a quem que está ao seu lado. Cabe a nós, com as aulas de artes visuais, aprender a observar, entender o nosso cotidiano e melhorar a nossa vida e a do próximo, que não deixa de ser uma maneira de arte, a arte de viver. (Crislaine Leal – Turismo).*

*Nós, brasileiros, não sabemos o que temos! Diante de tantos monumentos, painéis, estátuas, verdadeiras obras de arte construídas com esforço, afincos e inspiração para embelezar nossa cidade. Estagnamos na falsa percepção que o “quintal do vizinho” tem a grama do quintal mais verde. Se parássemos para observar, olhar e entender cada uma dessas de expressões que nos rodeiam, seríamos mais capazes de compreender nosso mundo e suas maneiras.*

*Dessa forma tive o prazer de, na última semana, ficar mais atento às coisas belas que nos rodeiam. Confesso que me impressionei.*

*No decorrer do trajeto que faço da escola para casa ou quando saí perambulando pela cidade, notei, pela primeira vez, a presença de um “Relógio de Sol” na Av. Otávio Mangabeira, entre o Aeroclube e o Centro de Convenções. Descobri que foi inaugurado exatamente no dia do meu aniversário, em homenagem ao Encontro dos Países Ibero-Americanos. Outro monumento, na verdade uma escultura, é da “Mulher”, em frente ao Shopping Iguatemi. Feita por Caribé e inaugurada em 1985, a obra mostra uma mulher carregando uma criança nos quadris. A mulher não tem braços e isso dá a ela uma certa imponência, poder, força. Já na Praça Visconde de Cairu, quem nunca viu o monumento da Cidade do Salvador? É do artista Mário Cravo, e é composta por um chafariz e quatro estruturas abstratas.*

*No meu percurso também há um paredão, uma encosta coberta por obras de alumínio representando animais do artista pernambucano Siron Franco. (Renato Suzart – Turismo, 2012).*

*Foi uma experiência bastante legal e diferente. Já havia produzido diversos trabalhos para a disciplina Artes, mas nenhuma delas me fez observar a beleza dos lugares. Lugares estes que fazem parte do nosso cotidiano e que não paramos para observar (Carolina Soares – Automação, 2012).*

*Para mim fazer este trabalho foi uma experiência incrível. Muitas vezes e até todos os dias passamos por lugares tão maravilhosos e nem prestamos atenção. Vários desses lugares falam da nossa história, da história da nossa cidade, que é muito importante para todos nós. O que seria da cidade sem os monumentos históricos e suas respectivas histórias? (Gabriela – Edificações 2012).*

Figura 1 – Fotografia de Letícia Silva – Aluna de Turismo – 2012



Fonte: portfólio da pesquisadora.

*Aqui estamos nós. Presos em nossas próprias grades ou em nossas desigualdades. É mais um registro da minha realidade, é o meu olhar acolhido pela lente, no entanto é o retrato do medo que não se conteve em mim. – Vale das Pedrinhas – Letícia Silva (2012).*

Ao considerarmos as visualidades resultantes de pesquisa de campo produzidas pelos estudantes, começando pelo bairro e pela cidade, constatamos que o exercício colocou os alunos em contato com formas de representações que não estavam nos livros nem em *links* de história da arte, muito menos em museus.

Foram observados *outdoors*, muros grafitados, estátuas, monumentos e painéis de artistas locais. A própria paisagem da cidade foi gerando narrativas, que foram compondo um repertório para esses alunos.

Estes exercícios de ver/olhar são formas para ampliar os sentidos e criticamente enriquecer a experiência estética a partir de diversos repertórios individuais, ajudando a construir cada conteúdo a ser abordado em conexão com o anterior e assim sucessivamente, já que um assunto leva a outro, que leva a outro e que se explica novamente.

## 7 Experiências estéticas

Qual a especificidade da experiência estética em relação à experiência em geral? Para Dewey (2010), a experiência estética não se define pelo objeto ao qual ela corresponde – uma obra de arte, por exemplo –, nem por algum traço especial, como a beleza, que se introduziria na experiência comum. A experiência estética é o desenvolvimento clarificado e intensificado da experiência em geral. Ela existe diante da arte, mas também emerge das paisagens da vida cotidiana. Ela se define, entretanto, como uma experiência especial, que faz com que a vida não se apresente como uma corrente homogênea e uniforme de fatos banais. Um jantar,

uma música, um encontro, uma tempestade ou uma viagem podem ser experiências desta natureza.

Ora, tudo isso está na cidade com potencialidades de provocar as mais diversas experiências estéticas. Mesmo distante dos museus ou da obra de arte, há uma possibilidade de fruição de imagens e com diferentes níveis de complexidade. Nesses lugares, as placas pintadas por amadores, monumentos históricos, edifícios, artefatos diversos e muitas outras imagens proporcionam *exercícios de imaginação*.

A arte está nas ruas, disponível a qualquer pessoa e a qualquer momento, mas não é percebida na dimensão esperada. Pensar que hoje ainda existem professores de arte que buscam apenas o desenvolvimento da criatividade através de atividades direcionadas à livre expressão, é um fator preocupante. Será que essa deficiência não torna opaca a poética das paisagens encontradas na cidade e ainda contribui para anular a potencialidade cognitiva, transformadora e, quiçá, afetiva dos estudantes?

Durante nossos encontros, os alunos foram cutucados a refletirem sobre: Quem produz essas visualidades? Como e por que são produzidas? Que histórias me contam? A quem e para que servem as imagens? Como interagimos (ou não) com as diferentes visualidades? (GUIMARÃES, 2008). E, finalmente, o grande desafio: como podemos trazê-las para o contexto das artes e ao curso que frequento?

Figura 3 – Fotografia de Alanne Moraes– Aluna de Geologia – 2014



Fonte: Grupo de Geologia 2015 do Facebook.

*Enxergar a cidade de Salvador é enxergar suas paisagens e, por conseguinte, o espaço geográfico. Este, por sua vez, como aparece na foto com cores brilhantes que, ao mesmo tempo, revelam contrastes sociais, estruturais, econômicos e geológicos. As casas alaranjadas presentes na foto se alinham em direção ao asfalto quente, levando os moradores daquelas casas a atravessar um muro invisível, que os leva a um mundo onde tudo é alto, poderoso, imponente. São prédios novos, de cores centradas, onde o aperto e a simplicidade das casas alaranjadas não têm vez, em que as pessoas „classudas“ apesar de irem em direção ao mesmo asfalto quente, não atravessam nenhum muro. É claro: o espaço geográfico fala, grita, e a geologia ajuda. São morros e vales, são vales e morros. Esta foto mostra uma realidade geológica que se repete em Salvador, mostra morros e vales; mostra casas alaranjadas e prédios*

*de cores centradas, mostra o óbvio: Salvador é um verdadeiro mar de morros.*  
Alanne – Geologia

Ao observar a grade na foto de Letícia, as *casas alaranjadas* da foto de Alanne e a metáfora do muro „invisível”, ficam evidentes o emaranhado de identidades individuais e coletivas, a relação das formas com que as imagens são construídas, sendo estas também construídas por referências de todo tipo, especialmente sensíveis, emotivas, ideológicas e referidas a diversos aspectos cotidianos que colaboram também com a experiência estética.

A próxima imagem e o texto foram postados por Mateus no grupo fechado da turma no *Facebook*.

Figura 4 – Fotografia de Mateus Lopes – Edificações – 2014



Fonte: Grupo de Edificações 2014 – *Facebook*.

*Tendo mais ligação com a arte do que com a área de Construção Civil, essa é uma pintura em grafite que chama muito minha atenção, localizada em um viaduto próximo à prefeitura de Lauro de Freitas [...].*

As sete narrativas apresentadas pelos estudantes fazem parte da paisagem da Cidade do Salvador, a primeira Capital do Brasil, que completou 466 anos no dia 29 de março de 2015. Com quase cinco séculos de existência, esta cidade ainda preserva um cenário de exclusão social e racial, de miséria e violência. Difícil crer como esta histórica terra, de muitas riquezas naturais e culturais, convive com o dilema da pobreza, miséria e desemprego, e, ao mesmo tempo, contém a exuberância de uma metrópole.

Como não se indignar ao ver que Salvador possui bairros e avenidas urbanizadas, com sofisticadas técnicas arquitetônicas, que se misturam com dezenas de localidades e bairros populares com esgotos a céu aberto e ruas esburacadas?

Os registros dos grafites espalhados pela cidade, apresentados por muitos estudantes, permitiram planejar as aulas seguintes, que versaram sobre o grafite enquanto intervenções urbanas, e possibilitaram fazer uma abordagem sobre

tópicos da fotografia. Apresentei várias imagens do projeto *Retratos de crianças do êxodo*, do fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado<sup>6</sup>, realizado em parceria com a sua esposa, Lélia Deluiz Wanick Salgado, ao longo de seis anos, em viagens por quarenta países, e que circulou entre 1993 e 1999 entre cidades de várias partes do mundo.

É o próprio artista que declara na apresentação do livro *Êxodos*, lançado na virada do século: “Mais do que nunca, sinto que a raça humana é somente uma. Há diferenças de cores, línguas, culturas e oportunidades, mas os sentimentos e reações das pessoas são semelhantes” (SALGADO, 2000).

Talvez o fotógrafo nos proponha pensar e repensar a forma como o ser humano coexiste e sobrevive em um mundo capitalista, individualista e globalizado e, ao mesmo tempo, denuncie a necessidade de inclusão dos marginalizados social e culturalmente. Parece que não há dúvidas de que o objetivo das suas imagens é provocar uma reflexão sobre as questões políticas, sociais e econômicas, ao retratar a história de pessoas que foram obrigadas a deixar a terra natal.

Figura 5 – Fotografia: de Sebastião Salgado



Fonte: < <https://br.images.search.yahoo.com/search/images> >.

O tema do projeto de Salgado faz pensar nas possíveis causas da evasão escolar dos jovens da educação profissional, marcada pela necessidade de escolaridade e empregabilidade para prover seus meios de vida. São jovens e adultos trabalhadores de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados, com suas particularidades étnicas e socioculturais que veem, no ensino profissional, uma possibilidade não somente de formação para as ocupações, mas também, e principalmente, de elevação de escolaridade.

Desde a implantação da política de educação profissional estabelecida pelo Decreto 2.208/97, que traz uma organização curricular própria e independente do ensino médio, esta talvez tenha contribuído para a elevação dos altos índices da evasão e exclusão escolar nesse nível de ensino, na medida em que obriga uma

---

<sup>6</sup> Nasceu em 1944, em Aimorés, Minas Gerais. É formado em economia e começou sua carreira como fotógrafo na França, onde mora desde 1973. Já recebeu os prêmios mais importantes concedidos ao fotojornalismo, entre eles o de Melhor Repórter Fotográfico do Ano, oferecido pelo International Center of Photography de Nova York, e o Grand Prix da Cidade de Paris.

dupla jornada escolar, especialmente aos jovens das camadas mais pobres da população.

Reporto-me também ao papel social e transformador do professor: será que este não deveria ultrapassar a esfera da escola e perseguir um objetivo maior, que é a emancipação dos indivíduos? Paulo Freire (1996, p.79; 80) nos dá um belo depoimento sobre esse tema:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superar limitações que procuro esconder em nome mesmo do respeito que tenho aos educandos.

O professor de artes Thomas Munro (apud FUSARI; FERRAZ, 1993, p.58) dá algumas dicas que podem nos ajudar a discutir mudanças no âmbito das ações estéticas na escola:

A herança cultural deve ser apresentada aos estudantes gradualmente, em tal qualidade e seleção que possa ser melhor apreendida, entendida e apreciada em cada fase do desenvolvimento [...] o estudante deve comparar os trabalhos da população de sua localidade com a de outras, para torna-se sabedor de seus diferentes valores e limitações e de como a arte de sua localidade pode ser desenvolvida sem perda das suas características.

Tal qual nos fala Bourriaud (2009, p.8), sobre o evento artístico:

Não se trata mais de elaborar uma forma a partir de um material bruto, mas de trabalhar com objetos que já estão circulando no mercado cultural, ou seja, já informados por outros. As noções de originalidade (estar na origem de...) e inclusive de criação (fazer a partir do nada) esfumam-se nessa paisagem cultural, marcadas pelas figuras gêmeas do DJ e do programador, cujas tarefas consistem em selecionar objetos culturais e inseri-los em contextos definidos.

A menina grafitada da foto de Mateus, cujo *tag* não foi identificado, não nos parece uma transmissão linear da menina sem terra de Sebastião Salgado, mas uma via direta que propicia formas de interação, pela qual as formas aprendidas e produzidas por profissionais terminam chegando ao grafiteiro involuntariamente, por pura identificação de tempo e lugar.

Acredito que as narrativas trazidas pelos estudantes podem nos instigar e quiçá se transformar, virar assunto/conteúdo com o qual, nós, professores de artes visuais, poderemos operar para conformar outras narrativas sobre temas que afetam, de uma maneira ou de outra, a nossa vida e a vida dos nossos alunos.

### **Algumas considerações...**

Um das trilhas que encontrei para lidar com o ensino/aprendizagens das artes visuais para além dos muros da escola foi entrelaçar a produção da Arte,

principalmente a Contemporânea, com a cultura visual da cidade, por acreditar que estas podem desestabilizar nossas certezas em relação àquilo que é dado como *verdade* e nos instigar a pensar os efeitos das imagens sobre nós. A motivação maior é investigar como o aluno do ensino profissional compreende criticamente a inter-relação da cultura visual e os conteúdos do ensino da arte.

Ao considerar as questões da visibilidade cotidiana dentro de uma educação ampla, tenho como interesse a formação de indivíduos mais críticos, observadores e reflexivos, de forma que contribua, (quem sabe?) a construir uma sociedade mais justa e democrática, onde as violações dos direitos humanos, a exclusão social, os preconceitos e a alienação individual sejam abordados na escola e também fora dela.

## Referências

AGUIRRE, I. Cultura Visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

\_\_\_\_\_. Imaginando um futuro para a educação artística. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

BARBIER, R.A **pesquisa- ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1991.

BOURRIAUD, N. **Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins, 2009 a.

\_\_\_\_\_. **Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo**. São Paulo: Martins, 2009 b.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

\_\_\_\_\_. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DEBORD, G. **Teoría de la deriva** [1958]. Texto aparecido en el # 2 de Internationale Situationniste. Internacional situacionista, vol. I: La realización del arte, Madrid: Literatura Gris, 1999. Disponível em: < <http://www.ugr.com/documentos/IDEA/teoriaderiva.pdf>. >. Acesso em: 1º jul. 2015.

EFLAND, A. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, A. M. **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

EISNER, E. W. **Educar la visión artística**. Barcelona: Buenos Aires: México: Ed. Paidós, 1995.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GUIMARÃES, L. Prática pedagógica como prática cultural. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES VISUAIS, 17., Florianópolis. 19 a 23 de agosto de 2008, Florianópolis. *Anais... Florianópolis, 2008*.

HÉRNANDEZ, F.A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Ed.). **Pesquisa Educacional baseada em Artes: A/r/tografia**. Santa Maria, Brazil: Editoraufsm, 2013.

\_\_\_\_\_. A investigação baseada em arte: propostas para repensar a pesquisa em educação. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editoraufsm, 2011.

\_\_\_\_\_. **Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cultura Visual: mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Martins R. e Tourinho, I. (Org.s). **Cultura das Imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educación y cultura visual**. Barcelona: Ediciones. Octaedro, 2010.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

#### **DIANA VALVERDE DE ALMEIDA**

Doutoranda em Educação Artística – Universidade de Porto – UPORTO – Portugal. Mestre em Pedagogia Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico para Educación Técnica y Profesional Zaldiva Pineda-Havana/Cuba (2002). Graduada em Licenciatura em Desenho e Plástica pela Universidade Federal da Bahia (1972). Graduada em Administração de Empresas pela Universidade Católica do Salvador (1991). Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos – MEC/CEFET (2008). Especialização em Produtividade em Recursos Humanos – CESEC/UCSAL (1991). Especialização em Geometria de Representação e Desenho Técnico – UFBA (1975). Professora concursada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFBA, desde 1992.

CV: <http://lattes.cnpq.br/8576547880978172>





GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Iniciação à Docência

## **EXPERIMENTANDO PROCEDIMENTOS: PRATICANDO INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS NO ESPAÇO EDUCACIONAL DO CENTRO DE PESQUISA E VIVÊNCIA ECOLÓGICA – CEPEVIVE**

Júlio César de Sousa (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará . Ceará, Brasil)

Isolda Machado Evangelista (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará . Ceará, Brasil)

### **Resumo**

O referente trabalho é resultado de uma pesquisa em ensino de Artes Visuais que tem como objeto de estudo a intervenção artística no espaço educacional de uma Organização Não Governamental - ONG. Para tanto este artigo apresenta uma experiência vivenciada por um estudante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - CLAV do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, Campus Fortaleza. Esta experiência é parte fundamental da Disciplina de Projeto Social. Tal experiência se tornou possível por meio de um trabalho voluntário desenvolvido em uma Organização Não Governamental - ONG, Centro de Pesquisa e Vivência Ecológica - CEPEVIVE, situada na cidade de Caucaia/CE, no período de fevereiro a março de 2015. Participaram dessa oficina alunos na faixa etária entre 07 a 16 anos de idade. Dividiram-se as oficinas em 08 encontros. Durante o desenvolvimento das atividades alguns conceitos foram trabalhados por meio de técnicas e procedimentos utilizados em intervenções urbanas. Foram realizadas intervenções no espaço educacional dessa ONG, decorrentes da experimentação de procedimentos utilizados em intervenções urbanas, tais como a técnica do lambe-lambe, estêncil, adesivo (stickers) e a pintura de rua. Espera-se que essa experiência tenha contribuído para que os alunos que frequentaram as oficinas consigam despertar sua capacidade criativa e imaginativa na realização de atividades artísticas. Simultaneamente, espera-se também que essa investigação possa contribuir para a nossa formação nos papéis de artista, professor e pesquisador.

**Palavras-chave:** Intervenções artísticas; espaço educacional; oficina; procedimentos.

## EXPERIENCING PROCEDURES: PRACTICING INTERVENTION IN RESEARCH CENTER ARTISTICAS EDUCATIONAL SPACE AND ECOLOGICAL EXPERIENCES- CEPEVIVE

### ABSTRACT

The reference work is the result of research in teaching Visual Arts whose subject matter the artistic intervention in the educational space of a Non Governmental Organization - NGO. For both this paper presents an experience lived by a student of the Bachelor of Visual Arts - CLAV the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, Campus Fortaleza. This experience is a fundamental part of the Social Design Course. This experience was made possible through a voluntary work in an NGO - NGO, Center for Research and Ecological Experience - CEPEVIVE, located in the city of Caucaia /CE for the period from February to March 2015. Participants of this workshop students aged between 07-16 years old. The workshops were divided into eight meetings. During the development of activities some concepts were worked through techniques and procedures used in urban interventions. Interventions were performed in the educational space of this NGO, resulting from experimental procedures used in urban interventions, such as the technique of licks licks, stencil, stickers (stickers) and street painting. It was hoped that these experience have contributed to students who have attended the workshops are able to awaken your creative and imaginative ability in carrying out artistic activities. Simultaneously, also it is expected that this research will contribute to our training in the roles of artist, teacher and researcher.

**Key words:** Artistic interventions; educational space; workshop; procedures.

### Introdução

O estudo em tela trata-se de uma pesquisa em ensino de Artes Visuais, segundo explica Pimentel (2006, p.311) “pesquisa em ensino de artes é aquela cuja ênfase está no processo de ensino de arte, seus fundamentos e as reflexões sobre eles, sua prática e sua reflexão sobre ela”. Este trabalho aborda as experiências vivenciadas enquanto estudante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - CLAV, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará - IFCE, realizadas para a Disciplina de Projeto Social. Elas se deram por meio de um trabalho voluntário desenvolvido na Instituição Centro de Pesquisa e Vivência Ecológica - CEPEVIVE, Organização Não Governamental - ONG, que está localizada em Genipabu, Caucaia/ CE. Atualmente, na instituição, são atendidos 40 alunos entre jovens e crianças com idade entre 04 a 17 anos. As atividades na instituição ocorrem nas terças, quartas e aos sábados. Na instituição são disponibilizadas para as crianças aulas de reciclagem, esporte, capoeira e futebol, além das aulas lúdicas como a pintura, desenho, teatro, dança e música. A instituição CEPEVIVE trabalha com o lema “cidadãos do bem”.

Deve ser salientado que o objetivo da oficina consistiu em proporcionar aos alunos vivências com as técnicas de intervenções artísticas<sup>1</sup>, sendo as técnicas

---

<sup>1</sup> Este conceito e técnica podem ser entendidos a partir de sua etimologia básica, que é a interferência sobre algo, alguma coisa ou situação preexistente. É comum a junção de outras técnicas artísticas em sua realização como, por exemplo, *land arte*, *site specific*, *performace*, *arte postal*, *arte Xerox etc.* (Cartilha do educador, 2011).

empregadas nas aulas, o lambe-lambe<sup>2</sup>, estêncil<sup>3</sup>, adesivo (*stickers*)<sup>4</sup> e a pintura de rua, procedimento e técnicas utilizados em intervenções urbanas. Tais técnicas possibilitaram aos alunos desenvolver intervenções no espaço da instituição. As experiências da oficina aconteceram em março de 2015, sendo essa dividida em 08 encontros nas terças feiras e aos sábados, no período da manhã, totalizando uma carga de 20 horas aulas.

Além disso, a oficina também surgiu com o intuito de abordar e responder alguns questionamentos, como por exemplo; como realizar uma atividade prática em Artes Visuais com os alunos estimulando sua criatividade e, ao mesmo tempo, promovendo uma interação dos mesmos com o espaço de ensino onde eles estavam inseridos? Foi pensado, na elaboração do projeto, que através da realização da oficina de intervenção artística tornasse possível abordar estes questionamentos e, obter algumas respostas, pois era almejado realizar, juntamente com os alunos, atividades que permitissem o desenvolvimento do processo criativo e também possibilitasse haver uma interação conjunta por parte dos alunos participantes, ou seja, despertar o espírito de coletividade. Tal proposta se materializaria através de trabalhos de intervenções artística no espaço da instituição, estimulando assim, a criatividade dos alunos, pois os mesmos estariam interagindo diretamente com o espaço onde estariam inseridos.

Pretendia-se que ao término da oficina, os alunos que frequentaram as aulas conseguissem despertar suas capacidades criativas e imaginativas na realização das atividades e, com isso, que eles se sentissem estimulados a produzir suas próprias experimentações de materiais e objetos disponíveis no seu cotidiano. Ou seja, tornar possível a experimentação das possibilidades de se realizar trabalhos artísticos nos mais diversos contextos. Também se era esperado que os alunos se tornassem indivíduos mais coletivos e que respeitassem os seus colegas nas realizações de atividades que exigissem o espírito de coletividade.

Para que o trabalho fosse desenvolvido na instituição de ensino contou-se com a participação e colaboração de várias pessoas envolvidas, para que assim, tornasse possível a realização, desenvolvimento e conclusão do projeto na instituição.

## **Aula de Artes Visuais: explorando o espaço educacional**

---

<sup>2</sup> Poster lambe-lambe (*Wheat-paste*, em inglês), também chamado de *poster-bomber*, é um pôster artístico de tamanho variado que é colado em espaços públicos. Podem ser pintados individualmente com tinta látex, spray ou guache. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Poster\\_Lambe-lambe](https://pt.wikipedia.org/wiki/Poster_Lambe-lambe). Acesso em 30 de julho de 2015.

<sup>3</sup> Um estêncil (do inglês *stencil*) é uma técnica usada para aplicar um desenho ou ilustração que pode representar um número, letra, símbolo tipográfico ou qualquer outra forma ou imagem figurativa ou abstrata, através da aplicação de tinta, aerossol ou não, através do corte ou perfuração em papel ou acetato. Resultando em uma prancha com o preenchimento do desenho vazado por onde passará a tinta. O estêncil obtido é usado para imprimir imagens sobre inúmeras superfícies, do cimento ao tecido de uma roupa. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Est%C3%A2ncil>. Acesso em 30 de julho de 2015.

<sup>4</sup> *Sticker art* é uma modalidade de Arte urbana que utiliza de etiquetas adesivas. É uma manifestação da arte pós-moderna popularizada na década de 1990 por grupos urbanos ligados à cultura alternativa. Os adesivos são recortados em vinil autoadesivo e protegidos por máscara transparente que o aplicador retira ao fixá-los no local de destino - que deve ser um espaço liso. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Sticker\\_art](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sticker_art). Acesso em 30 de julho de 2015.

O ensino de Artes é fundamental para a formação e desenvolvimento do indivíduo, tornando-o criativo e crítico, pois segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte – PCNs, de Artes:

Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalho duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. (BRASIL, 1997, p. 28).

Pode ser observado que alguns autores salientam sobre a importância dos trabalhos desenvolvidos em Organizações Não Governamentais - ONG, ou seja, sobre a importância do trabalho voluntário. Na opinião de Lima (2012, p.02), nos dias atuais o “trabalho voluntário tem despertado cada vez mais o interesse da sociedade brasileira, por meio do Terceiro Setor nas diversas modalidades, a fim de suprir as necessidades coletivas gerais, promovendo o desenvolvimento econômico social”. Dessa forma, compreendemos a importância na formação social, cultural e profissional de crianças jovens e adultos, desenvolvido por essas instituições.

Diversos autores salientam a importância do fazer artístico dos alunos, tais como Ostrower (2004, p. 03) que afirma que “o fator mais importante e conveniente seria mesmo a possibilidade de se vivenciar o fazer”; e ainda reforça Barbosa (2010, p. 33) quando diz que “só um fazer consciente e informado torna possível à aprendizagem em arte”. O fazer artístico proporciona que os alunos desenvolvam suas potencialidades, imaginativa e criativa, pois segundo Barbosa (2010, p. 35) “a produção de arte faz a criança pensar acerca da criação de imagens visuais [...]”. É possível dizer que:

Quando as pessoas participam ativamente da feitura de formas, vendo as nascer sob suas mãos – nem que sejam poucos traços- não só se cria uma situação afetiva imediatamente carregada de associações, como também o exemplo concreto é sempre mais eloquente do que explicações abstratas. (OSTROWER, 2004, p. 03).

O que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento humano é a qualidade de comunicação entre os seres humanos que a obra de arte propicia, por uma utilização particular das formas de linguagem (BRASIL, p.1997).

Sobre o processo de elaboração artístico Ferraz e Fusari (2009, p. 28) comentam que no transcorrer do processo artístico: “o educando (autor do trabalho de arte) vivencia uma situação, integrando outras ações, como pensar sobre ela, sobre o assunto, o uso de materiais, de técnicas, e encontrar caminhos para concretiza-la”, dessa forma, compreendemos a importância da experimentação de possibilidades pelos professores de arte durante as atividades artísticas.

Poder estimular a criatividade dos alunos através das suas vivências cotidianas é uma atividade que requer atenção por parte dos facilitadores, professores, cada indivíduo está envolvido em experiências vivenciadas próprias, únicas, pois segundo explica Bondia (2002, p.25) “experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”, dessa forma, torna-se possível estar colaborando para enriquecer trabalhos relacionados ao uso criativo e imaginativo. Nessa linha de raciocínio, Ferraz e Fusari (2009), asseguram que:

Em primeiro lugar, entendendo que a atividade imaginativa relaciona-se com a maneira, mas o faz como uma atividade criadora por excelência, pois resulta da reformulação de experiências vivenciadas e da combinação de elementos do mundo real. A imaginação se constitui, portanto, de novas imagens, ideias e conceitos que vincula a fantasia à realidade e desenvolve-se por toda a nossa vida. (FERRAZ & FUSARI, 2009, p.92)

Quando se fala em aulas de arte, com o intuito de desenvolver a criatividade dos alunos, deve-se salientar a importância do ambiente onde irá ser realizada tal atividade, visto que o local é fator importante para o desenvolvimento da atividade. Dentro dessa linha de raciocínio, Ferraz e Fusari (2009, p.156), afirmam que “se tratando de atividades direcionadas ao processo criador e imaginativo por excelência, é importante que o espaço no qual se processe tais atividades seja estimulante, instigante e motivador”. Então, nessa concepção, o local mais adequado é o espaço da escola, educacional, pois pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes de nossa nação (BARBOSA, 2010). Por esses motivos abordados, a escola representa um espaço de grande significância para o desenvolvimento de atividades artísticas.

Modificar o espaço no interior da escola permite que os alunos e a comunidade escolar possam se sentir acolhidos e estimulados a participar ativamente das atividades artísticas e, sobretudo valorizando os trabalhos produzidos pelos alunos nessa instituição. Portanto, confirmando esse raciocínio Ferraz e Fuzari (2009, p.156) asseguram que “o espaço de Arte deve ser o espaço de criação e conhecimento cultural”.

O ensino de arte contemporânea permite, ao professor, proporcionar novos métodos e procedimentos que transite entre o campo do ensinar da contemporaneidade, ou seja, desenvolver aula de arte onde consiga dialogar com as novas possibilidades que a arte contemporânea permite. Tais possibilidades favorecem a que o professor rompa o espaço da sala de aula e, pense além das paredes que impedem a saída dessa, tentando assim usar o próprio espaço educacional como suporte para a realização de atividades artísticas. Segundo análise de Tesch e Vergara (2012, p.11), a arte contemporânea age como mola propulsora possibilitando aos “alunos desenvolverem trabalhos e poéticas pessoais, a partir da análise e percepção de sutilezas do próprio cotidiano. É neste aspecto que a experiência desenvolvida pode ultrapassar a experimentação artística e atuar sobre o desenvolvimento sócio cultural”, e nisso podemos salientar a importância da prática do ensinar da arte contemporânea nesses novos tempos de modernidade.

A Arte se apresenta também como uma das possibilidades que o educando tem de poder relacionar-se com o meio social de forma divertida. Fato esse já constatado por projetos sociais que tem o intuito de possibilitar a integração do indivíduo à sociedade. Tais projetos sociais além de atenderem ao seu objetivo principal têm conseguido afastar muitas crianças e adolescentes do mundo da criminalidade.

Apesar do quadro atual de desorganização política no cenário brasileiro e, ainda da situação de declínio pela qual passam as comunidades locais, há de se pensar numa forma de mobilização dentro dos diversos espaços educacionais, em busca de intervenções que desenvolvam a criatividade dos alunos. Simultaneamente, deve-se lutar pela emergência de novos atores sociais, tais como, as ONGs, apesar dos vários prós e contras quanto à atuação das mesmas nas diversas esferas da nossa sociedade.

Nos últimos anos, o mundo das ciências e tecnologia tem sido invadido pela noção de desenvolvimento e tecnologia e, para atender a essa necessidade vultosas verbas têm sido concedidas a essas áreas do conhecimento, no entanto no que se refere às artes, pouco ou quase nada se fez.

Diante dessa realidade pesquisas etnográficas em campos, tais como; marginalidade, segregação étnica, criminalidade, prostituição, delinquência e outras várias formas de interação nos espaços públicos, têm sido realizadas com a finalidade de encontrar soluções para a desorganização nos espaços urbanos. Dentre as várias intervenções realizadas no intuito de solucionar/minimizar essa problemática, pode-se destacar as artes como uma das mais importantes alternativas para se tentar equacionar esse dilema que afeta a toda comunidade.

Em suas ponderações sobre a arte, Fusari e Ferraz (1992, p. 16) suscita o seguinte questionamento e propõe que “o fundamental é entender que a arte se constitui de modos específicos da atividade criativa dos seres humanos”. Segundo os autores, a capacidade é intrínseca ao homem, todavia esta área do conhecimento não vem sendo devidamente reconhecida. Partindo desse pressuposto esse trabalho foi idealizado como forma de desenvolver a criatividade, a espontaneidade e a originalidade dos alunos através das artes.

### **Realizando procedimentos de intervenções artísticas numa Organização Não Governamental**

Visando atingir o objetivo proposto, a oficina de intervenções artísticas no Centro de Pesquisa e Vivência Ecológica – CEPEVIVE aconteceu, tanto no espaço interno como no externo da instituição, isso a depender do tipo de atividade que seria desenvolvido junto aos alunos. Participou da oficina um público entre 07 a 10 alunos, com idades entre 10 a 16 anos. Cabe aqui registrar que a frequência dos alunos oscilava bastante, mas isso não prejudicou significativamente o desenvolvimento e término da oficina. Essas oficinas totalizaram 08 encontros, entre os dias 24/02/2015 a 24/03/2015. Encontros estes, realizados nas terças feiras e aos sábados, no período da manhã, totalizando uma carga horária 20 horas.

Essa oficina objetivava provocar discussões e promover a troca de saberes a respeito das diversas concepções do ensinar, fazer e o refletir, pois Pimentel (2006, p.331) explica que “a pesquisa do fazer artístico se faz no próprio fazer e na reflexão sobre ele; a do ensinar arte se faz no fazer/aprender/ensinar e na reflexão” e nisso entendemos que o processo do fazer e do refletir, numa aula de artes, estão em constante movimento.

Com a finalidade de alcançar o objetivo proposto, a metodologia abordada pautou-se no salientar e trabalhar o cotidiano dos indivíduos inseridos no espaço educacional, visto que quando falamos no cotidiano do aluno, no contexto onde está inserido, existe inexoravelmente uma relação com a cultura visual, pois segundo Hernández (2009);

A expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. Desse ponto de vista, quando me refiro [...] à cultura visual, estou falando do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas à maneira de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo. (HERNÁNDEZ, 2009, p.22)

Para a coleta de dados utilizou-se, durante as aulas, observações participante, pois de acordo com Matos e Vieira, (2002, p.59) esta técnica de observação necessita que “o pesquisador ou já é membro do grupo sobre o qual faz a pesquisa (natural), ou passa a fazer parte do grupo (artificial) para melhor coletar os dados, tendo acesso a estes em primeira mão (...)”, tais procedimentos foram fundamentais para a coleta de dados, pertinentes para o desenvolvimento do referente artigo.

Durante a realização da oficina optou-se por utilizar o diário de bordo, uma espécie de caderno onde eram anotados vários aspectos referentes às aulas, segundo aborda Rey (2002, p.138) “durante o processo de elaboração do trabalho prático, no qual possamos escrever todos os nossos pensamentos (...)”. Também a autora afirma que é importante verbalizar, criar estratégias, diário de anotações, instrumentos para a pesquisa teórica, redigir pequenos ensaios e conceitualizar (REY, 2002). Foram também registrados os processos das atividades com uma máquina digital, pois muitos dos trabalhos desenvolvidos eram efêmeros, já que os que restavam eram apenas os registros imagéticos. Esses procedimentos de pesquisa foram abordados durante o processo da realização e elaboração da oficina, no intuito de coletar informações para o bom desenvolvimento e andamento da referente pesquisa.

### **Relatos sobre a oficina de intervenção artística**

Neste tópico serão apresentados os desdobramentos que permearam todo o processo do desenvolvimento das oficinas ofertadas para os alunos na instituição CEPEVIVE.

A primeira aula da oficina aconteceu no dia 24/02/2015. Nesse contato inicial, foi explicada para os alunos a proposta do projeto e, também o que seria desenvolvido durante um determinado período. Foi estabelecida com a responsável da instituição, uma oficina de intervenção artística e, que seria realizada no espaço do CEPEVIVE. Após as explicações pertinentes para o desenvolvimento do projeto a aula teve início. Nas primeiras explicações do conteúdo, foi comentada sobre a história da arte, mais precisamente, as primeiras manifestações artísticas realizadas pelos homens primitivos, sobre as pinturas nas cavernas. Durante essas explicações foram utilizados desenhos, que foram produzidos no quadro branco da instituição. Apresentou-se também para os alunos os prováveis procedimento e técnicas utilizados pelos homens primitivos. Após essas explicações, foi lançada uma proposta para que os alunos produzissem desenhos com a intenção de criar mensagens através dos desenhos. Foram disponibilizados para os alunos, folhas brancas, lápis e giz de cera coloridos (Figura 1). Esse exercício, também foi proposto, com a intenção de observar como estava o processo criativo dos alunos. Logo após a realização da atividade foram feitas indagações, a fim de recapitular o conteúdo exposto nesta aula.

Figura 1 – Atividade de desenho com os alunos da oficina.



Fotografia de Júlio César de Sousa, 2014.

Fonte: Portfólio do pesquisador.

Na segunda aula da oficina, que aconteceu em 28/02/2015 foi realizada uma aula expositiva e de prática sobre a teoria das cores. Nesta aula, foi explicada a relação das cores primárias e das cores secundárias. Esses exemplos das cores foram explicados através da exemplificação do círculo cromático. Logo após as explicações das misturas das cores pigmento, solicitou-se que eles realizassem uma atividade que consistia em reproduzir um círculo cromático. Para a realização dessa atividade utilizou-se folhas brancas e giz de cera colorido. A intenção dessa atividade consistia em proporcionar aos alunos um contato com a utilização da cor em seus desenhos e, ao mesmo tempo, se oportunizava a que os alunos tivessem uma noção do uso e da mistura de cores, pois as atividades que seriam desenvolvidas futuramente necessitariam das noções básicas de misturas e do uso de cores. Após o término da atividade foi realizado um resumo sobre o conteúdo da aula para que o conteúdo fixasse com mais propriedade.

Em 07/03/2015 deu-se continuidade a sequência da oficina de intervenção artística. Nessa aula debateram-se sobre a intervenção urbana, seus aspectos e contextualização, porém foi uma explicação superficial. Foram apresentadas as técnicas mais utilizadas nas intervenções urbanas, tais como: a técnica do lambe-lambe, estêncil, adesivo (*stickers*) e a pintura de rua, para isso, foram utilizados alguns exemplos produzidos com os materiais que a instituição disponibilizava no momento. Durante a aula foi salientado que algumas dessas técnicas seriam desenvolvidas através de atividades, ou seja, seriam realizadas intervenções no espaço daquela instituição. Na sequência, foi proposto que os alunos produzissem seus próprios lambe-lambes, os quais seriam utilizados para intervir nos locais onde eles selecionassem. Para ter uma noção onde eles iriam intervir, foi proposto que os alunos sondassem, naquele espaço, os locais onde seus trabalhos mais se identificassem. Esse momento deu apenas para que os alunos elaborassem seus desenhos, pois a conclusão da atividade aconteceria na próxima aula, ou seja, a colagem dos lambes- lambes nos devidos locais.

Já no dia 10/03/2015, foi retomada a aula com a temática do lambe-lambe, nessa aula foi explicado novamente sobre o procedimento da referente



técnica, pois muitos dos alunos que haviam frequentado a aula passada não retornaram para que fosse dada a continuidade da atividade, e também pelo fato de aparecerem outros novos alunos. Então foi explicado novamente como se daria a atividade. Novamente solicitou-se que eles explorassem o espaço da instituição, com o intuito de que eles escolhessem os locais para a realização das intervenções. Após esse momento, eles retornaram para o local onde estava sendo ministrada a aula para que eles elaborassem seus trabalhos, foi disponibilizado para os alunos folhas de diversos tamanhos, de acordo com seus referentes desenhos, também lápis, tesouras e giz de cor, além de canetas atômicas. Após a elaboração dos desenhos os alunos concluíram a atividade, colando os lambe-lambes nos referentes locais selecionados (Figura 2). Surge nesse momento nosso primeiro ato de intervenção no espaço da instituição. Para isso foi utilizado cola branca, pinceis grandes e um recipiente para colocar a cola, para que assim pudesse ser realizar a fixação do lambe-lambe.

Figura 2 – Primeira atividade de intervenção artística com os alunos da oficina.



Fotografia de Júlio César de Sousa, 2014.  
Fonte: Portfólio do pesquisador.

Dando continuidade ao trabalho, no dia 14/03/2015 foi abordado à técnica do adesivo (*stickers*), que também é utilizado em intervenções urbanas. Como nas aulas anteriores foram utilizados exemplos. Para que os alunos visualizassem como que se dava o procedimento e técnica do adesivo em uma intervenção urbana, foram utilizados exemplos de adesivos que havia produzido. Igualmente as atividades das aulas anteriores, os alunos exploram o ambiente da instituição no intuito de selecionar os locais onde seus trabalhos ficariam mais bem contextualizados. Logo após essa pesquisa de local, os alunos retornaram para o espaço onde estava acontecendo a aula, para que assim eles confeccionassem seus adesivos. Para a elaboração e confecção dos adesivos (*stickers*) foram disponibilizados para os alunos adesivos reutilizados de propaganda. Os adesivos

eram em formatos arredondados. Após a confecção das imagens nos adesivos os alunos fixaram nos lugares que haviam selecionados na instituição.

Prosseguindo a oficina, em 17/03/2015 o assunto abordado consistiu em proporcionar aos alunos, conhecimento sobre a técnica do estêncil ou molde vazado. Essa é uma das técnicas mais utilizadas em intervenções urbanas. Primeiramente foi explicado para os alunos sobre a técnica do estêncil, para que assim, eles compreendessem melhor a atividade que seria proposta; uma atividade de intervenção utilizando a técnica do estêncil. Foram expostos alguns exemplos. Após as explicações, foi proposto que os mesmos produzissem seus próprios estênceis. Para essa atividade, foi disponibilizado papel *krafft*, estiletes, tesouras, esponjas e, tintas guache de cores variadas. Logo após a elaboração e produção dos moldes vazados, estênceis, os alunos realizaram a fase final da atividade, utilizaram os moldes para realizar pequenas intervenções em determinados locais da instituição. Foram produzidos entre dois a quatro estênceis por cada aluno. Os estênceis eram simples, pois essa atividade era muito complicada e os alunos manuseavam materiais cortantes, nesse momento havia uma preocupação por parte do responsável da oficina. No decorrer da atividade era necessário estar sempre auxiliando os alunos.

Na aula seguinte que aconteceu em 21/03/2015, penúltima aula, o assunto abordado foi sobre pintura. Para a realização de tal atividade de pintura, poderia ser realizada em qualquer suporte onde a tinta proporcionaria resultados plásticos, por isso foi ministrado uma aula de noções básicas de mistura de cores em aulas anteriores. Durante a aula de pintura, foi explicado que eles poderiam realizar pinturas em qualquer suporte dentro da instituição, que os mesmos selecionassem. Igualmente as aulas das outras técnicas, os alunos selecionariam um local para realizar tal intervenção, o proposto para a realização da atividade, consistia que as pinturas teriam uma ligação com o local onde ela estaria sendo realizada. Explicado isso, os alunos procuravam selecionar os locais onde iriam realizar as pinturas, a grande maioria escolheram as paredes da instituição. Para essa atividade foi disponibilizado tintas guaches coloridas e pincéis de tamanhos variados. Alguns alunos não sentiram dificuldades em selecionar os locais onde iriam realizar suas pinturas, outros sentiram um pouco mais de dificuldades, mas não eram forçados ou pressionados, pois a demora fazia parte de seus processos criativos. O contato dos alunos com a tinta poderia trazer alguns transtornos, por isso o auxílio durante o processo da feitura da pintura, já que eles poderiam sentir dificuldades, ou poderiam ocorrer fatos inesperados, por parte de alguns deles. Ao final da atividade, todos os alunos participantes da aula conseguiram elaborar e produzir suas pinturas, na sua grande maioria nas paredes da instituição, pois parecia o local mais adequado para realizarem as pinturas.

Finalmente, em 24/03/2015 foi realizada a última aula da oficina de intervenções artísticas. Como havia sido explicado anteriormente para os alunos, eles iriam escolher uma das técnicas vivenciadas durante o decorrer das oficinas, essa serviria para elaborar uma última atividade de intervenção. A escolha ficava ao critério deles, ou seja, seria selecionada a técnica que o aluno mais se identificou. Os materiais para a feitura de tal atividade foi disponibilizado para os alunos. Foi proposta então a ideia da escolha da técnica para os alunos. As escolhas das técnicas foram bem diversas, alguns deles escolheram a técnica do lambe-lambe, outros ficaram com o adesivo (*stickers*), e outros com a pintura. Durante a elaboração da atividade era necessário o auxílio aos alunos, pois o direcionamento para a realização da atividade era fundamental. Ao término da aula, os alunos

participantes realizaram a atividade proposta, ou seja, realizaram suas intervenções no espaço da instituição (Figura 3). Dessa forma foi finalizada a oficina de intervenção artística, a qual proporcionou aos alunos vivenciarem procedimentos e técnicas de intervenção artísticas no espaço onde estavam inseridos.

Figura 3 – Ação final, atividade de intervenção artística com os alunos da oficina.



Fotografia de Júlio César de Sousa, 2014.

Fonte: Portfólio do pesquisador.

### Considerações finais

Avaliando os deslocamentos obtidos na oficina de intervenção no espaço educacional do Centro de Pesquisa e Vivência Ecológica - CEPEVIVE, pode-se constatar que as atividades de intervenções artísticas, realizadas através das técnicas e procedimentos utilizados em intervenções urbanas, proporcionaram aos alunos experimentações artísticas que colaboraram para que os mesmos interagissem com o lugar onde estavam inseridos, estimulando assim sua criatividade em uma aula de arte. A oficina contribuiu significativamente para o desenvolvimento da potencialidade criativa dos alunos, pois foram obtidos resultados gráficos satisfatórios, tanto para os alunos, como para o facilitador e demais envolvidos na referente oficina, notando-se assim que os objetivos foram obtidos.

Constatou-se que o espaço onde é realizada uma atividade artística é essencial para um desenvolvimento satisfatório desta atividade, portanto o espaço poderia ser considerado um fator determinante para uma aula de arte bem desenvolvida. Ressalto aqui a importância de o professor ir buscar alternativas, ou seja, quando inexistente um espaço adequado, deve-se desenvolver métodos e procedimentos que transite entre o campo do ensinar da contemporaneidade, desenvolvendo aula de arte onde consiga dialogar com essas novas possibilidades, proporcionando assim novas experiências artísticas para seus alunos.

Percebe-se que os procedimentos empregados na oficina facilitaram o desenvolvimento das atividades, pois as técnicas empregadas eram de fácil realização, ou seja, requeriam pouco tempo para a execução. Isso contribuiu bastante, pois os alunos tinham a necessidade de obter rapidamente os resultados gráficos em seus trabalhos, ou seja, um imediatismo nas atividades propostas a eles.

Além desses aspectos destacados, percebeu-se que é possível a concretização de boas propostas de atividade se valendo da coletividade, mas, para isso é necessária uma quantidade razoável de alunos participantes nas aulas, tornando possível uma quantidade significativa de trabalhos obtidos por grupos de alunos em uma única aula de arte.

## **Referências**

BARBOSA, A. M / CUNHA, F.P.C.(orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais** / vários autores. ISBN 978-85-249-1664-9. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino de arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. Ed. São Paulo: perspectiva, 2010.

BONDIA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, ANPED, Nº 19,2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de cultura de Fortaleza. Cartilha do educador. **Arte contemporânea**. Fortaleza, 2011.

FERRAZ, M.H; FUSARI, M.F. **Metodologia do ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2009.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIMA, Marcilene Barros. **Organizações Não Governamentais (ONGs): um estudo sobre a divulgação no Acesso a informação pública por meio da transparência no processo da prestação de contas e dos relatórios financeiros dos projetos firmados com as ONGs do DF e o governo federal**. Curitiba, 2012.

MATOS, Kelma & VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza. Edições Demócrito Rocha, 2002.

OSTROWER, F. **Universos da Arte**. 24. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. O ensino de arte e sua pesquisa. In: NAZARIO, Luiz & FRANÇA, Patrícia (org.). **Concepções contemporâneas da arte**. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2006.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em Artes Visuais. In: TESSLER, E. & BRITAES, B. **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em Artes Plástica**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

TESCH. J.C; VARGAS. C.V. **Arte contemporânea no espaço escolar**. IX ANPED SUL, seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012.

WIKIPEDIA. Pôster Lambe-lambe. Disponível em <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Poster\\_Lambe-lambe](https://pt.wikipedia.org/wiki/Poster_Lambe-lambe)>. Acesso em 30 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_ Estêncil ( *stencil*). Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Est%C3%AAnci>>. Acesso em 30 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_ *Sticker art*. Disponível em < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Sticker\\_art](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sticker_art)>. Acesso em 30 de julho de 2015.

### **Júlio César de Sousa**

É estudante de graduação pelo Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. É bolsita do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID subprojeto artes visuais. Atualmente desenvolve trabalhos envolvendo a intervenção artística. Participa do grupo de pesquisa ÍRIS.

Lattes <http://lattes.cnpq.br/0629568384784873>

### **Isolda Machado Evangelista**

Graduada e Licenciada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Possui título de Especialista em Educação pela Universidade Federal do Ceará, de Mestre em Gestão de Negócios Turísticos pela Universidade Estadual do Ceará e Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista. Na graduação, ministra Psicologia da Infância e da Adolescência e Professora-Orientadora de Projetos Sociais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Lattes [https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG\\_MENU.menu?f\\_cod=2CBB599CC178E58909D2CCF9EA048328](https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=2CBB599CC178E58909D2CCF9EA048328)



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Pesquisa em Artes Visuais: articulações entre poéticas e políticas de financiamentos

## PROJETO DE REQUALIFICAÇÃO DA GALERIA CAPIBARIBE NA UFPE: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR

Renata Wilner (UFPE, PE, Brasil)

### RESUMO:

*A Universidade Federal de Pernambuco dispõe de um espaço para exposições no Centro de Artes e Comunicação: a Galeria Capibaribe. A partir da necessidade concreta de requalificação do espaço, foi oferecido o curso de extensão / disciplina eletiva com o título de "Espaços Expositivos: Aspectos Técnicos e Conceituais". Os problemas e possíveis soluções da Galeria Capibaribe foram objeto de estudo e discussão no curso, tendo gerado o anteprojeto de intervenção apresentado à Direção. A metodologia foi de estudo interdisciplinar de caso, adequada à carga horária do curso e complementada por reuniões da equipe docente e estudante bolsista. Descrevemos aqui o processo pedagógico e seus resultados, pontuando algumas reflexões.*

**Palavras-chave:** Espaços expositivos; Interdisciplinaridade; Ensino superior de Arte; Galeria Capibaribe

## REQUALIFICATION PROJECT FOR GALERIA CAPIBARIBE AT UFPE: AN INTERDISCIPLINARY PEDAGOGICAL EXPERIENCE

### ABSTRACT:

*The Universidade Federal de Pernambuco (Federal University of Pernambuco) has an exhibition space at the Centro de Artes e Comunicação (Arts and Communication Centre): the Galeria Capibaribe (Capibaribe Gallery). From the concrete need of upgrading the space, it was offered the extension / elective course with the title "Exhibition Spaces: Technical and Conceptual Aspects". Problems and possible solutions for Galeria Capibaribe were the object of study and discussion in the course, generating the intervention project submitted to the Directorate. The methodology was interdisciplinary case study, appropriate to the workload of the course and complemented by meetings of the teaching staff and scholarship student. The process proved to be very enriching for the exchange of knowledge throughout the course. Here we describe the educational process and its results, scoring some thoughts.*

**Key words:** Exhibition spaces; Higher Education Art; Interdisciplinarity; Galeria Capibaribe (Capibaribe Gallery)

## Introdução

A Universidade Federal de Pernambuco oferece o curso de Artes Visuais apenas na modalidade de licenciatura, até o presente momento. Este curso está vinculado ao Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística, no Centro de Artes e Comunicação (CAC). Possui também curso de mestrado na área, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, associado com a Universidade Federal da Paraíba. Um acervo está sob a guarda do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística, herdado da Oficina Guaianases de Gravura, bem como os equipamentos da própria oficina de litografia estão instalados em um atelier do CAC. Há nessa universidade dois espaços expositivos destinados prioritariamente às artes visuais: o Instituto de Arte Contemporânea, localizado no Centro Cultural Benfica e a Galeria Capibaribe, localizada no CAC. Além de salas convencionais com equipamento audiovisual, há os seguintes ateliês: Gravura, Pintura, Desenho, Tridimensionalidade, Argila/Cerâmica e Estamparia, no CAC; e na unidade da Rua Benfica um ateliê para Desenho/ Modelo Vivo e mais dois ateliês multiuso. Este é em resumo o contexto institucional da UFPE com relação à infraestrutura espacial da área de Artes Visuais.

O foco deste texto é uma ação político pedagógica envolvendo a Galeria Capibaribe. A ação foi proposta e aprovada pelo Edital de Cultura: Patrimônio, Artes e Economia Criativa 2013-2014 (publicado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFPE) com o título de “Curso/Projeto de Extensão Teórico-prático Interdisciplinar: Projeto de Requalificação da Galeria Capibaribe”. Por sugestão dos docentes da equipe, optou-se por nomear o curso de “Espaços Expositivos: Aspectos Técnicos e Conceituais”, assim como oferecê-lo como componente curricular eletivo nos cursos de graduação de Artes Visuais e de Arquitetura e Urbanismo, com carga horária de 30h. Infelizmente não foi possível incluir o curso de Museologia, por incompatibilidade de horário.

Partiu-se de uma concepção da galeria como laboratório de práticas de curadoria e montagem de exposições ou outros eventos artísticos (como performances), bem como de mediação com o público. O curso se originou a partir da necessidade concreta de requalificação da Galeria Capibaribe, cujos problemas e possíveis soluções foram objeto de estudo e discussão, aproveitados para uma situação de ensino/aprendizagem. Foi produzido, ao longo do curso, o projeto posteriormente apresentado à Direção do Centro de Artes e Comunicação.

A equipe foi composta por docentes dos cursos de graduação em Artes Visuais e de Arquitetura e Urbanismo, por dois ministrantes externos convidados por sua qualificação específica e por um bolsista.<sup>1</sup> Dos 29 estudantes concluintes, 7 estavam inscritos em regime de extensão, incluindo egresso do curso de Bacharelado em Museologia e mestrandos de programas de pós-graduação em Artes Visuais e em

---

<sup>1</sup> A equipe foi composta pela professora coordenadora Renata Wilner, do curso de Artes Visuais, e pelos seguintes professores ministrantes: Ronald Fernando Albuquerque Vasconcelos e Marcos José Vieira de Melo, do curso de Arquitetura e Urbanismo; Eduardo Souza Pessoa e Lenira Rafaella Stella Maris de Melo Quaresma, profissionais externos convidados por sua qualificação específica de interesse para o curso. Junto à equipe docente, o bolsista de extensão Guilherme Soares da Silva, estudante de graduação do curso de Arquitetura e Urbanismo, participou intensamente de atividades de planejamento, acompanhamento, finalização do curso e elaboração do produto decorrente (Anteprojeto de Requalificação da Galeria Capibaribe). A professora Maria do Carmo Nino, do curso de Artes Visuais, se interessou pelo curso espontaneamente e trouxe grande contribuição a todas as discussões e atividades.

Arquitetura e Urbanismo, assim como estudantes de outras instituições de ensino superior; 17 estudantes de graduação do curso de Arquitetura e Urbanismo e 5 estudantes de graduação do curso de Artes Visuais matriculados em regime de componente curricular eletivo. Nota-se que a procura foi maior entre estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo, pelo interesse despertado em trabalhar num projeto com perspectiva de execução real, pela abertura à intervenção no seu próprio ambiente cotidiano de estudo e pela especificidade da interface com as artes visuais, pouco explorada naquele curso de graduação.

### **A Galeria Capibaribe**

Localizada no pavimento térreo do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, a Galeria Capibaribe foi inaugurada em agosto de 1998. Destina-se à organização de projetos culturais, com montagem de exposições temporárias individuais e coletivas de obras de artes visuais nos seus diversos segmentos, abrangendo diversas mídias e modalidades como fotografia, escultura, pintura, desenho, gravura, instalação, vídeo, performance, entre outras. A exposição inaugural “Território de Papel” mostrou obras do professor Sebastião Pedrosa e teve 1325 visitantes. Consta no ranking entre um dos espaços expositivos mais visitados da cidade do Recife, devido à sua inserção no campus da UFPE, que por si contém o potencial de fluxo de público.

Sem caráter comercial, o espaço expositivo do CAC tem como proposta a democratização do acesso à sua pauta a todos da comunidade acadêmica. Essa ação também cumpre o papel cultural de aproximar e compartilhar a produção artística contemporânea e seu debate com os docentes, discentes e demais profissionais da UFPE. Porém carece de recursos financeiros e humanos para efetiva implementação de uma política que contemple esses fins.

Inicialmente, a Galeria Capibaribe se propunha manter um programa educativo com o objetivo de integralizar a produção cultural e formação dos estudantes do Centro de Artes e Comunicação da UFPE, em especial dos provenientes do curso de Artes Visuais, o que lhe daria o caráter de “galeria escola”, com ações de prática em expografia e montagem de exposição, formação de curadoria, metodologia de organização de eventos culturais, mediação cultural e produção de material de divulgação ao público. Atualmente, o novo currículo do curso de Artes Visuais - Licenciatura contempla com componentes eletivos muitas dessas facetas. Outros cursos, como os de Design e de Museologia, poderiam atuar interdisciplinarmente em projetos a serem desenvolvidos no espaço. Além disso, a galeria possui papel de formação de público para a comunidade universitária e externa.

Desde 2012, a Galeria Capibaribe é gerenciada pela Comissão Permanente de Arte e Cultura do CAC, nucleada por professores do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística e responsável também pelas atividades culturais no hall do CAC, painel expositor no corredor contíguo à galeria e pelo Acervo Guaianases de gravuras.

No momento do curso “Espaços expositivos”, a Galeria Capibaribe contava 16 anos de existência. Apresentava defasagem de manutenção e necessidade de reformulação quanto aos aspectos arquitetônicos, projeto de iluminação e aquisição de equipamentos a fim de melhor adequá-la à sua função. Seu funcionamento também é precário por não dispor de corpo técnico. Estudantes bolsistas, voluntários e estagiários são recrutados para manter a recepção do público e auxiliar nas montagens. A Galeria Capibaribe padece da falta de investimentos que a maioria dos museus e galerias universitários sofrem, pois embora confirmam status à



instituição, não são levados em conta nas políticas de gerenciamento de recursos das reitorias. Adriana Mortaga Almeida afirma em sua tese de doutorado que:

Os museus universitários de diversos países, na última década, vêm sofrendo as consequências da crise das universidades que, públicas ou privadas, têm enfrentado grandes problemas decorrentes da diminuição de suas verbas. Assim, a já pequena parcela dos museus dentro do orçamento geral da universidade está cada vez menor. Para manter seu funcionamento, os museus precisaram criar mecanismos para obtenção de patrocínios e financiamentos externos, da iniciativa pública e privada. Entretanto, muitas dessas instituições não estavam ou ainda não estão preparadas para competir nesse mercado, talvez por serem burocratizadas demais ou carecerem de profissionais para lidar com essa questão. (ALMEIDA, 2001, p. 4-5).

A autora pontua também outras dificuldades, como a falta de incentivo na carreira acadêmica aos docentes que assumem funções de gestão e curadoria dos museus universitários. Por terem que corresponder ao padrão de pesquisa imposto pelo sistema, formatos de publicação convencionais, vínculo departamental e carga horária de docência, não é possível dedicarem o tempo necessário ao trabalho no museu. As atividades de curadoria, organização de catálogos e autoria de textos de apresentação de mostras é pouco computada para a carreira acadêmica, e no entanto, são atividades de pesquisa. Outro problema é a ausência de programas institucionais de articulação entre a universidade e seu museu (no caso por ela analisado do MAC-USP). Caso tais programas fossem estruturados, o/a docente-curador/a atuaria como um/a pesquisador/a de museu e atividades de graduação e pós-graduação poderiam ser desenvolvidas no próprio museu.

Embora a Galeria Capibaribe não seja um museu, mas apenas uma sala de exposições em um centro de estudos e pesquisas de Arte onde está alocado também um acervo de gravuras, possui afinidades com instituições museais, consistindo num laboratório importante para tais práticas e experimentações. Cada vez mais, na arte contemporânea, a exposição torna-se parte da linguagem da própria obra. Muitas vezes, abrange não só a situação espacial da montagem, como a relação com o público passa a ser componente existencial de algumas poéticas. Por isso trata-se de um espaço de extrema importância para a formação de artistas, arte/educadores e professores artistas.

Vale ressaltar a diferenciação de uma galeria de arte universitária dos demais museus e das galerias comerciais, no sentido de uma autonomia em relação aos modelos dominantes estabelecidos nesses circuitos. A universidade é o local de exercício do pensamento crítico autônomo, e seu espaço expositivo deve procurar não meramente reproduzir o sistema dominante, mas experimentar alternativas inovadoras a partir de questionamentos aprofundados.

### **Metodologia do curso “Espaços Expositivos: aspectos técnicos e conceituais”**

A proposta pedagógica do curso de extensão / componente curricular eletivo “Espaços Expositivos” foi interdisciplinar, tomando por base o estudo do caso concreto da Galeria Capibaribe, localizada no Centro de Artes e Comunicação. Os docentes diversificaram os tópicos abordados no curso, que resultou em compartilhamento de saberes (incluindo contribuições dos discentes), tratando da natureza dos espaços expositivos (principalmente os de Artes Visuais), tais como: aspectos históricos, estéticos, ideológicos e técnicos, estes por sua vez versando sobre projetos expográficos, montagem de exposições, iluminação, recursos tecnológicos, materiais, estruturais e de acabamento, noções de eletricidade,

climatização, circulação, funcionalidade, relações custo-benefício, entre outras. Tais considerações nortearam e permearam a elaboração do anteprojeto para requalificação da Galeria Capibaribe, tendo consistido nas seguintes etapas: diagnóstico da situação do espaço em questão; elaboração de propostas de intervenção por equipes interdisciplinares, sob orientação dos professores ministrantes; apresentação das propostas de intervenção; discussão visando elaboração da proposta final como resultado apresentado à Direção do CAC, com expectativa de seu aproveitamento integral ou parcial para execução de obra de requalificação da Galeria Capibaribe.

Assim, o anteprojeto apresentado é resultado de reflexões, colaborações e discussões abertas à participação comunitária da UFPE e externa, por seu caráter extensionista, qualificadas através da condução pela equipe docente interdisciplinar composta em caráter especial. Ressaltamos nesta proposta o aproveitamento acadêmico, ao tornar um problema concreto em ação investigativa e objeto de conhecimento.

O processo do curso de extensão/componente eletivo e os desdobramentos dele decorrentes reforçam o caráter de “laboratório multiusuários” que se deseja conferir à Galeria Capibaribe. Como equipamento cultural laboratório, espera-se criar todas as condições para abrigar experimentações diversas, oriundas de projetos de pesquisa, ensino e extensão, entendendo por experimentação a função da universidade como instituição propositora de pensamentos e ações inovadoras. Ao assinalar que a Galeria Capibaribe é um laboratório acadêmico, compreende-se também coerente com tal proposição a própria reformulação de seu espaço, conforme abordado ao longo do curso “Espaços expositivos: aspectos técnicos e conceituais”. Ou seja, a própria galeria como suporte espacial e estrutural é também objeto de estudo. Iniciamos o curso com uma discussão ontológica dos espaços expositivos, comungando com as reflexões de Sônia Salcedo del Castillo:

Apesar de a natureza da atividade expositiva demandar o mesmo raciocínio que impulsiona os fundamentos da teoria e da crítica da arte, ou seja, o embate direto diante da obra, a devida compreensão das exposições pressupõe, nesse embate, uma conscientização da questão espacial. Assim, inscrevendo-se na esfera da arquitetura, o entendimento das exposições implica relações espaço-temporais, surgindo, pois, não apenas da experimentação perceptiva e intelectual do sujeito fruidor diante da obra, mas de uma totalidade advinda do entrelaçamento dessa experimentação com o espaço por ambos habitado. (CASTILLO, 2008, p. 22).

Por via destas reflexões, amplia-se a percepção e consciência para esse entrelaçamento que abrange do espaço arquitetônico à obra, seu projeto expográfico e sua recepção. Diante de tal complexidade, verificamos que a opção pela interdisciplinaridade desse curso possibilitou estabelecer conexões pouco exploradas como objeto de estudo acadêmico em ação de ensino.

O percurso metodológico do curso consistiu na ancoragem em conhecimentos fundamentais selecionados pelos docentes, cada qual em sua área específica (Expografia, Iluminação e Projeto de Interiores, Instalações elétricas, Refrigeração de ambiente, entre outras). Tais conhecimentos foram colocados em interação entre si e relacionados ao caso específico da Galeria Capibaribe, em aulas com participação conjunta de dois ou mais docentes. Houve uma visita ao Museu da Cidade (Forte das Cinco Pontas), com uma longa roda de conversa com a diretora Betânia Correa de Araújo, que proporcionou uma aula de campo muito significativa.

Os estudantes tiveram também aulas para observação e medições na própria galeria e depois realizaram os projetos em equipes multidisciplinares, com

orientação dos docentes. Ao final do processo, os projetos foram apresentados e discutidos, culminando na elaboração de um projeto único para ser colocado em prática.

### **Análise da situação da Galeria Capibaribe**

A etapa de análise teve finalidade de diagnosticar os problemas da Galeria Capibaribe e envolveu aulas com visita ao espaço para observação, medições, registros fotográficos e discussões em sala de aula. As dimensões da sala são de 15,15m x 7,4m x 2,65m (altura), totalizando uma área de 112,5 metros quadrados. Uma das paredes de 15,5m é composta por 7,3m de parede falsa de madeira e os 7,85m restantes eram de vidraças gradeadas.

A Galeria Capibaribe era marcada por uma série de soluções provisórias, “gambiarras”, na tentativa de tornar o espaço mais acessível para a produção artística em exposição. Mesmo com a tentativa de improvisações estruturais, que não são suficientes e comprometem questões técnicas e estéticas do local, devido ao seu tempo de uso havia um desgaste visível em sua estrutura.

Um dos pontos que se apresentavam desfavoráveis, elencados pelos docentes e discentes durante o processo pedagógico, é a falta de visibilidade. O seu acesso principal se encontrava de forma desfavorável ao fluxo de passagem da comunidade do CAC, além da entrada e localização da galeria não serem bem sinalizadas. A única porta usada para acesso possuía pouca visibilidade, sem chamar atenção dos transeuntes. A outra porta, voltada para o jardim do Centro recentemente recuperado, encontrava-se inutilizada pela colocação de uma grade no interior da galeria.

Imagem 1: Visão geral da galeria Capibaribe antes da intervenção



Fotografia de Juliana Fonseca

FONTE: Anteprojeto para requalificação da Galeria Capibaribe

Não havia um projeto luminotécnico que comportasse a estrutura da galeria. A iluminação não tinha padronização e era insuficiente. Quanto às condições de temperatura, umidade, limpeza e ventilação do ar, o único aparelho de ar condicionado do tipo *split system*, que se encontrava na galeria, era insuficiente para climatizar todo o espaço e tinha instalação precária. A quantidade oferecida de tomadas não era suficiente para as possíveis demandas das exposições, sendo

também necessária uma nova disposição e distribuição no espaço. Também era necessário um reparo geral no circuito e na instalação elétrica.

O suporte fixo para projetor, tipo “gaiola”, restringia a mobilidade necessária para os diferentes projetos expográficos. Tal instalação demandava também conexão com computador ou outro aparelho leitor de mídia, apresentando obsolescência em relação à mobilidade e conectividade de aparelhos atuais.

Por fim, tendo em vista que faz parte da natureza da galeria ocupar-se de diversas tipologias de exposições em artes visuais, verificou-se que há uma necessidade de uma área considerável para o uso de paredes visando a disposição das obras.

### **Proposta de intervenção**

A proposta final para intervenção na Galeria Capibaribe, resultante do processo pedagógico, foi pensada com o mínimo de impacto em termos de alterações estruturais e de custo. Nos trabalhos apresentados no curso, as equipes de estudantes elaboraram propostas mais ousadas, como a abertura das paredes e flexibilização do espaço em contiguidade ao hall e ao jardim. No entanto, ao longo das discussões, vários fatores foram ponderados e chegou-se ao resultado apresentado a seguir.

Primeiramente, tendo em vista a valorização da obra arquitetônica moderna do CAC, projetado pelo professor Reginaldo Luiz Esteves e pelo arquiteto Adolfo Jorge Miranda, optou-se pela visibilidade de uma parte das janelas e portas de vidro que circundam o edifício, que é evidente na estrutura da galeria. Além disso, esse tipo de construção oferece um diálogo entre o espaço interno da galeria com o externo do Centro, recém recuperado. Pelo projeto, a fachada externa não seria alterada, para manter a estética do prédio, apenas retirando-se as grades e substituindo o vidro comum por vidro aramado, para segurança. Como a Direção do CAC decidiu pela instalação de portas com vidro blindado, a fachada da Galeria Capibaribe acompanhou tal modificação, que ainda carece ser completada. Optou-se também por manter a parede falsa interna que já existia, com acabamento na parte superior, no vão por onde passa fiação.

Sabe-se que tal estrutura de janelas e portas de vidro compromete a iluminação das exposições devido à intensidade de luz natural que atinge o espaço, assim como a galeria tem uma necessidade de conter uma área significativa para o uso de paredes visando a disposição das obras. Para solucionar estas questões, foi escolhida uma estrutura de painéis móveis em MDF (*Medium-Density Fiberboard*), Um total de quatro painéis com 3,75 x 2,40 x 0,30 m cada, com rodízios para facilitar manuseio e transporte, poderão ser inseridos em diferentes lugares na galeria, oferecendo suporte a diferentes desenhos expográficos.

Optou-se pela manutenção do piso preto original, mas decidiu-se pela pintura do teto de concreto na cor branca, conferindo maior luminosidade e sensação de ampliação e leveza ao ambiente. O teto era anteriormente pintado na cor preta, com grades aparafusadas ao teto, que foram retiradas.

Com relação ao acesso à galeria, a proposta é de abertura de uma nova porta de 2,40 m com duas folhas, localizada na posição central da parede divisória com o espaço principal do hall. O acesso direto da galeria ao pátio externo se dá pela porta de vidro corrediça, localizada na fachada. Sugeriu-se fechar a abertura da pequena porta voltada para o corredor, onde se localizam os banheiros.

Imagem 2: Vista em perspectiva do espaço interno na maquete eletrônica da proposta de

### requalificação da Galeria Capibaribe



Produção digital: Guilherme Soares e Juliana Fonseca  
FONTE: Anteprojeto para requalificação da Galeria Capibaribe

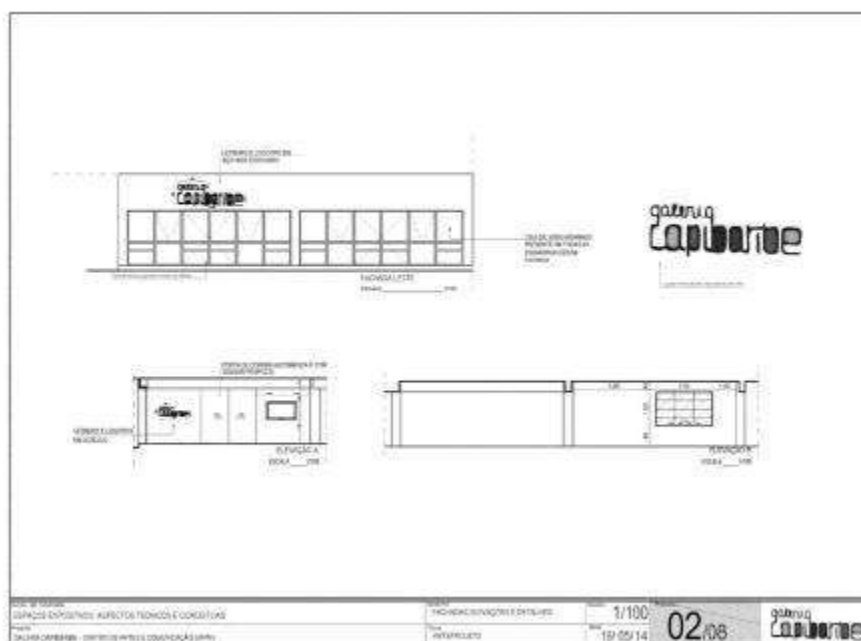
Imagem 3: Vista em perspectiva do espaço interno na maquete eletrônica da proposta de requalificação da Galeria Capibaribe



Produção digital: Guilherme Soares e Juliana Fonseca  
FONTE: Anteprojeto para requalificação da Galeria Capibaribe

Na parte externa da parede divisória com o hall, pretende-se instalar ao lado da porta de entrada a logomarca da Galeria Capibaribe, e no outro um monitor de tela plana informando sobre as exposições. Foi proposta uma nova logomarca por um dos grupos do curso, tendo aceitação de todos os participantes. Ela confere maior dinamismo, inspirada na organicidade e ideia de fluxo do próprio Rio Capibaribe, que foi o conceito norteador da proposta apresentada pelo grupo como exercício no curso. Sugeriu-se a colocação da logomarca da Galeria Capibaribe também na parede da fachada externa do CAC. Pensou-se ainda em suporte para banners que sinalizem os eventos da programação da Galeria Capibaribe, na fachada externa ou no jardim frontal. Estes detalhes surgiram da discussão sobre visibilidade e sinalização. Com a porta maior e estas identificações, pretende-se ampliar a visibilidade da Galeria Capibaribe e aumentar seu fluxo de visitação, assim como oferecer conforto de acesso a grupos de porte razoável, como turmas escolares. O acesso de cadeirantes pode se dar pela rampa já construída do jardim para o hall ou instalar outra na porta ao lado, com acesso direto à galeria.

Imagem 4: Prancha 02/08: Fachadas, elevações e detalhes da proposta de requalificação da Galeria Capibaribe



FONTE: Anteprojeto para requalificação da Galeria Capibaribe

Imagem 5: Vista da fachada divisória com o hall, na maquete eletrônica da proposta de requalificação da Galeria Capibaribe



Produção digital: Guilherme Soares e Juliana Fonseca  
FONTE: Anteprojeto para requalificação da Galeria Capibaribe

No que tange à iluminação, a própria parede (painel) móvel possibilitará um controle maior da luminosidade natural que o espaço tem, caso seja necessário para alguma exposição uma iluminação diferenciada ou blecaute. Sobre o projeto luminotécnico, definiu-se novos trilhos que comportem uma ampla possibilidade de desenhos expográficos. Também se especificou duas modalidades de iluminação, com acionamentos independentes: a luz de serviço (ou iluminação geral), composta de quatro luminárias padrão com duas lâmpadas fluorescentes tubulares cada, e a iluminação expográfica, realizada com lâmpadas halógenas dicróicas nos 70 spots encaixáveis nos 14 trilhos eletrificados de 2,50 m, dispostos na sala. Esta distinção possibilita economia de horas de vida útil das lâmpadas halógenas.

Há também um projeto de instalação elétrica, determinando as posições das tomadas de acordo com as recomendações técnicas existentes e acrescidas para

acomodar melhor as necessidades dos projetos expográficos. Além dos trilhos para as luminárias e novos pontos para tomadas e interruptores, sugeriu-se também a colocação de dois pontos de tomadas no teto da galeria, para conectar projetores ou outros aparelhos.

Quanto às condições de temperatura, umidade, limpeza e movimento do ar, os cálculos apontaram recomendação de dois aparelhos de ar condicionado tipo “split”. A resolução dos cálculos foi baseada na Norma Brasileira NBR 5858 (Condicionador de Ar Doméstico) de 1983, sendo utilizado o Formulário para Cálculos Simplificados de Carga Térmica e o Fator Geográfico para Cálculo de Carga Térmica de Resfriamento. De acordo com os cálculos realizados no Formulário, o total de carga térmica é aproximadamente 90.000 Btu/h. De modo a propiciar melhor distribuição da refrigeração do ambiente, o projeto especifica a instalação de dois aparelhos com capacidade de 45.000 Btu/h cada. Os aparelhos de ar condicionado tem uma importante função de controle de umidade do ambiente, essencial para uma área expositiva onde as obras de arte não podem estar sujeitas à variação de temperatura e umidade, além do conforto dos visitantes.

Quanto à Reserva Técnica, destinou-se, em acordo com o Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística, o espaço de um pequeno atelier para tal fim. Essa sala compreende o trabalho de acondicionamento, manutenção, embalagem e desembalagem das obras em trânsito, bem como poderão eventualmente acondicionar os painéis móveis em caso de necessidade de sua retirada da galeria. A Reserva Técnica também é local de guarda de equipamentos e ferramentas para montagem de exposições.

Outros detalhes foram considerados no projeto, como o mobiliário, equipamentos de vídeo, áudio e informática, instalação de telefone e conexão de internet, levando em conta o trabalho de mediação cultural a ser desenvolvido no espaço. Além de cubos, mesas vitrines e expositor tipo aquário, como mobiliário de uso expográfico. Também pensou-se na instalação, por empresa especializada, de um sistema de segurança com sensores, câmeras e alarmes, possibilitando receber acervos valiosos.

Outra sugestão complementar muito interessante, surgida no curso, foi a criação de uma estante vitrine para ser colocada externamente. A princípio concebida para conter algumas peças da exposição, instigando a visitação do público, chegou-se a pensar num projeto experimental de “microgaleria” com edital independente que previsse concepções específicas para seu formato. A microgaleria seria um móvel fechado à chave, com a logomarca da Galeria Capibaribe na parte inferior e as faces envidraçadas.

Imagem 6: Vista da vitrine expositiva em espaço externo, na maquete eletrônica da proposta de requalificação da Galeria Capibaribe



Produção digital: Guilherme Soares e Juliana Fonseca  
FONTE: Anteprojeto para requalificação da Galeria Capibaribe

A situação em 2015 é de execução parcial do projeto, que foi interrompido por motivo da inauguração da exposição “Abelardo da Hora: da indignação à esperança”, ocorrida de 30 de julho a 3 de outubro de 2014, dentro da programação do IV Congresso Internacional SESC e UFPE de Arte/Educação. Até o momento, foi realizada a retirada das grades, instalação das portas de vidro na fachada externa, instalação elétrica com todo o equipamento de iluminação, retirada dos suportes gradeados de ferro e pintura do teto. Não foram executados ainda: fechamento da porta do corredor e abertura de porta maior para o hall, aquisição dos painéis móveis, sinalização da galeria, aquisição de mobiliário, instalação de linha telefônica e ponto de internet cabeado, nova instalação de equipamento de climatização.

Imagem 7: Exposição *Abelardo da Hora: da indignação à esperança* (2014), realizada após primeira etapa da intervenção na Galeria Capibaribe



Fotografia: Alex Azevedo

FONTE: Arquivo da Comissão Permanente de Arte e Cultura (CAC-UFPE). Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/339528026160244/photos/>>.



Imagem 8: Exposição *Abelardo da Hora: da indignação à esperança* (2014), realizada após primeira etapa da intervenção na Galeria Capibaribe



Fotografia: Renata Wilner  
FONTE: Arquivo pessoal.

Imagem 9: Exposição *Abelardo da Hora: da indignação à esperança* (2014), realizada após primeira etapa da intervenção na Galeria Capibaribe



Fotografia: Alex Azevedo

FONTE: Arquivo da Comissão Permanente de Arte e Cultura (CAC-UFPE). Disponível em:  
<<https://www.facebook.com/groups/339528026160244/photos/>>.

## Considerações

Houve grande procura e envolvimento dos estudantes pelo curso, principalmente dos graduandos em Arquitetura e Urbanismo, que ficaram muito motivados pelo fato de não se tratar de um exercício de projeto simulado ou hipotético e sim de uma intervenção real, para ser executada na prática. Acreditamos que a transformação dos problemas reais em casos para estudo e pesquisa-ação acrescentem sentido e responsabilidade, gerando elos comunitários e um aprendizado profissional carregado de afeto e ética. Neste caso, professores e estudantes do CAC-UFPE (mais alguns externos) debruçaram-se sobre a aplicação

do conhecimento em benefício do seu próprio espaço e uso, reforçando o vínculo gregário e identificação, além da consciência do seu potencial de transformação.

Para além do utilitarismo do curso “Espaços Expositivos” ao gerar o projeto de requalificação da Galeria Capibaribe, devemos refletir a respeito de seu propósito emancipatório, democratizando a construção do conhecimento e as decisões, no caso, sobre as contingências espaciais que determinam ações artísticas. A arquitetura também é um sistema de poder.

Geralmente, os gestores da universidade contratam uma empresa para conceber e realizar o projeto a partir de decisões deles. Optamos por romper com essa lógica, numa perspectiva de ecologia dos saberes, da autogestão, da realidade da instituição como emergência de possibilidades. Em alguns momentos, prevaleceu a hierarquia entre docentes e estudantes, porém não sem algum tensionamento. Percebendo-se sujeitos ativos no espaço coletivo, bem como na produção e troca de conhecimentos, o debate para chegar ao projeto final para a galeria mostrou-se conflituoso. Como solução, os docentes valeram-se da hierarquia, com vistas a atingir a meta concreta da proposição do projeto arquitetônico, mas também por estarem habituados ao modelo institucional tradicional. No entanto, consideramos que pela condução em equipe multidisciplinar e pelo exercício de intervenção na realidade espacial do ambiente, a tradicional hierarquia acadêmica foi desafiada. Se não conseguimos romper com a estrutura hierárquica, ao menos procuramos tentar apontar diretrizes e linhas de ação mais democráticas por participação direta, pensando em criar “subjetividades rebeldes” que não conformem sua vontade e potência à racionalidade das condições objetivas, como nos provoca o pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2007).

Considerou-se aqui a não neutralidade dos aspectos técnicos e sua relação com aspectos históricos e conceituais, envolvendo a própria comunidade acadêmica como a mais indicada e interessada em propor a intervenção em questão, enquanto atividade epistemológica, inclusive questionando a dicotomia entre técnica e estética.

A experiência de interdisciplinaridade ainda é pouco explorada e latente nas equipes de projetos acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão, nos departamentos do CAC. Requer uma atitude de generosidade e abertura por parte dos docentes, contemplando a natureza complexa do conhecimento:

É verdade, a ambição do pensamento complexo é dar conta das articulações entre os campos disciplinares que são desmembrados pelo pensamento disjuntivo (um dos principais aspectos do pensamento simplificador); este isola o que separa, e oculta tudo o que religa, interage, interfere. Neste sentido, o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional [...] Mas traz também em seu princípio o reconhecimento dos laços entre as entidades que nosso pensamento deve necessariamente distinguir, mas não isolar uma das outras [...] O pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento. (MORIN, 2011, p. 6)

No curso, os docentes interagiram e puderam aprender uns com os outros, assim como foi dado espaço aos discentes para compartilhamento de saberes e elaboração dos projetos que ofereceram subsídios à proposta final. O que ficou patente foi o aprendizado de trabalho em equipe multidisciplinar, neste caso ressaltando que o arquiteto e o engenheiro devem levar em conta a expertise relacionada com a função do espaço (abrigar exposições de Artes Visuais) e o

profissional de Artes Visuais (artista, curador, arte/educador. etc) pode ampliar o conhecimento sobre aspectos arquitetônicos que constituem suporte a suas práticas. Estas estratégias de integração de saberes são pouco comuns, inclusive no exercício profissional.

A interdependência entre os variados aspectos abordados no curso, focados nas condições estruturais e estruturantes do espaço expositivo, tem sua historicidade e implicações conceituais examinadas por Castillo, que revela a trama de práticas discursivas em contextos variados:

As exposições mantêm uma relação direta com as propostas artísticas e, como essas, vinculam-se às transformações sociais em seus aspectos políticos e econômicos. Nesse sentido e por sua própria natureza, as exposições revelam um íntimo diálogo com os princípios projetivos da arquitetura e, assim, participam igualmente das transformações ocorridas no âmbito cultural, de onde surgem como um ponto de tensão entre os desejos e convicções artísticas e os interesses e projeções sociais. Assim, funcionam ora como veículo, ora como lugar ou, conforme Andreas Huyssen, como compensação dos fatos que mantêm viva a cultura. (CASTILLO, 2008, p. 319).

Portanto, acreditamos que a manutenção de espaços expositivos na universidade, tais como a Galeria Capibaribe (no campus) e o Instituto de Arte Contemporânea (fora do campus), são vitais para o ensino de arte que contemple a montagem de exposições como conteúdo imprescindível do campo, capaz de confluir da produção à recepção pelo público, com recursos de mediação (como a própria montagem de exposição). Como espaços vivos e atuantes, merecem ser objeto de estudo, discussão e reformulações por parte da comunidade acadêmica.

Quanto à requalificação da Galeria Capibaribe em si, consideramos que tal como ocorre com outras áreas do conhecimento na UFPE, o Centro de Artes e Comunicação merece investimentos e laboratórios bem equipados, dentro de suas especificidades. No entanto, apenas o equipamento físico não será suficiente, devendo o objetivo almejado ser complementado por cuidados de gestão tais como disposição orçamentária e pessoal que atenda às necessidades de pleno funcionamento, envolvendo atendimento ao público, segurança, produção cultural, divulgação, montagem de exposições, manutenção e guarda de equipamentos e materiais (reserva técnica).

Acreditamos que se faz necessário, de modo geral no Brasil, uma maior atenção das políticas públicas na gestão das universidades aos laboratórios de Artes Visuais, ou seja, espaços para experimentações práticas em caráter de ensino, pesquisa e extensão, tais como ateliês e espaços expositivos. Além da própria comunidade acadêmica, sobretudo para a formação inicial e continuada de docentes de Artes Visuais, estes laboratórios tem potencial para projetos envolvendo comunidade externa, grupos de faixas etárias ou necessidades específicas, residências artísticas, intercâmbios artísticos e pedagógicos nacionais e internacionais. Um exemplo do enorme potencial de museus e galerias universitários como laboratório de arte e seu ensino é a sistematização da Abordagem Triangular por Ana Mae Barbosa no Museu de Arte Contemporânea da USP, na década de 1980.

O fortalecimento das galerias universitárias de arte consiste numa estratégia importante para qualificação da formação e ação na área e deveria ser objeto de um programa específico de governo que contemplasse desde a manutenção física à dinamização e conexão desses espaços. Um programa nacional que tivesse como um dos objetivos a circulação da produção artística universitária pelo país

promoveria a divulgação cultural e científica da pesquisa em arte. Como uma política pública dessa envergadura ainda está distante do horizonte da realidade atual, resta-nos a alternativa teimosa de agir no cotidiano da instituição à qual somos afiliados, tal como a experiência aqui descrita, como exercício pedagógico colaborativo de transformação das contrariedades com as quais nos deparamos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana Mortara. **Museus e Coleções Universitários: Por que Museus de Arte na Universidade de São Paulo?**. 2001. Tese (Doutorado em Ciência da Informação e Documentação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-10092003-160231/>>. Acesso em: 2015-09-09.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo : Perspectiva, 2005.

CASTILLO, Sonia Salcedo del. **Cenário de arquitetura da arte: montagens e espaços de exposições**. São Paulo : Martins, 2008.

COMISSÃO de Arte e Cultura CAC/UFPE. **Galeria Capibaribe**. Disponível em: <<http://arteculturacac.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

DEPARTAMENTO de Teoria da Arte. **Galeria Capibaribe**. Disponível em: <<http://teoriadearte.blogspot.com.br/2006/11/galeria-capibaribe.html>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre : Sulina, 2011.

O'DOHERTY, Brian. **No interior do cubo branco: a ideologia do espaço da arte**. São Paulo : Martins Fontes, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo : Boitempo, 2007.

WILNER, Renata et al. **Anteprojeto para requalificação da Galeria Capibaribe**. Recife: CAC-UFPE, 2014. 24 f. Digitado.

### Renata Wilner

Doutora em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009). Atuou como professora de Artes Plásticas em escolas das redes estadual e municipal do Rio de Janeiro de 1994 a 2009. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco e do Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais UFPE/UFPA. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7703938202970878>.



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: 10. Iniciação científica.

## CURRÍCULO E DIVERSIDADE: RELAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ARTES

Antonio Mateus Pontes Costa (UNIFAP, Amapá, Brasil)

Alexandre Adalberto Pereira (UNIFAP, Amapá, Brasil)

### RESUMO:

*Este artigo apresenta as primeiras discussões de uma pesquisa de Iniciação Científica que começou em agosto de 2015 (sendo que foram realizados encontros preparatórios da base teórica e de orientação a partir junho do corrente ano). A pesquisa é denominada "Imagens da Diferença: Políticas públicas da diversidade e o ensino de arte no Amapá". O estudo se trata de uma investigação de campo de caráter etnográfico a ser realizado com professores de Artes Visuais das Escolas da Rede Estadual de Educação do Município de Macapá (zona urbana) que participam do Programa Ensino Médio Inovador. O foco teórico do estudo se constitui na perspectiva do multiculturalismo, da teoria educacional crítica e da teoria queer. O estudo busca lidar com a diferença e a diversidade de modo a compreendê-las como processos construtivos que são vistos como vantagem pedagógica em relação a homogeneização cultural. Usamos as perspectivas da teoria queer para compreender outras possibilidades para o ensino de artes visuais que fogem dos processos disciplinadores e normalizadores da educação tradicional.*

**Palavras-chave:** Diversidade; Sexualidade; Ensino; Artes

### CURRICULUM AND DIVERSITY: PEDAGOGIC RELATIONS IN ARTS EDUCATION

### ABSTRACT:

*This article presents the initial discussions of a scientific initiation research began in August 2015 (however, since June of this year, we did a series of preparatory meetings that gave the theoretical basis to the scientific study). The research is entitled "Imagens da Diferença: Políticas públicas da diversidade e o ensino de arte no Amapá". This study is an ethnographic field research that we will be execute with teachers of Visual Arts. These teachers work at schools in the city of Macapá (urban area). They participate in the "Programa Ensino Médio Inovador". The theoretical basis of this research focuses on multiculturalism perspective, the critical educational theory and queer theory. This study*

*seeks to dealing with differences and diversity in order to understand them as a constructive process who are seen as a pedagogical advantage compared to cultural homogenization. We use the perspectives of queer theory to understand other possibilities for visual arts education. The Queer theory denotes pedagogical strategies that escape of the disciplinary process and normalizing of traditional education.*

**Key words:** Diversity; Sexuality; Teaching; Art

## 1 Introdução

Hoje percebemos ocorrer certo alinhamento do sistema educacional a uma conjuntura conservadora com tendência a ratificar e, muitas vezes, até amplificar as desigualdades sociais, raciais, de classe e de gênero. Para a visão hegemônica, o indivíduo escolarizado ideal é aquele destituído dessas identidades. As instituições escolares são lugares que historicamente tem se eximido da árdua tarefa de promover a interação multicultural de modo a estabelecer uma profícua articulação entre sujeitos e identidades diferentes.

Dewey (2010) já alertava sobre a difícil tarefa de se pensar a educação a partir de uma perspectiva democrática, socialmente engajada e pedagogicamente progressista onde o professor, a escola, pedagogia e o currículo conheçam e reconheçam as realidades – tanto em seu aspecto físico, social, cultural, econômico e histórico – da comunidade em que está inserida. De acordo com o autor a educação tradicional, nesse sentido, não se ateu ao problema da democracia, pois um quadro, o giz, os livros textos, a carteira escolar e a *transmissão* do conhecimento já eram suficientes, para o processo educativo.

Desse modo, de acordo com Apple (2003), prevalece, nos processos educacionais, a continuidade de uma perspectiva tradicional que, em essência, marginaliza os saberes, culturas e grupos sociais em favor de um conhecimento de base normativo, elitista e conservador que é na maioria dos casos extremamente discriminatório para com a diferença.

Aliás diferença e desigualdade são sim assuntos da escola. Mesmo fora dos olhares institucionais e vigilantes de professores, coordenadores e pedagogos a diferença pulula, vibra, vive e colorida circula nos corredores, nos pátios escolares, nos recados deixados de modo transgressor nos muros e paredes das escolas nas conversas paralelas de salas de aula e também de uma certa maneira nas reuniões de professores.

Na perspectiva institucional, sobretudo, as diferenças mas também as desigualdades são reiteradamente produzidas, delimitadas, controladas, demarcadas e têm seus contornos, regras e fronteiras estabelecidas pelas práticas escolares. Pois de acordo com Louro (1997) desde de muito cedo a educação se encarregou de produzir/construir as diferenças.

Seguindo a esteira do pensamento de Louro (1997) percebemos que houve um tempo que existiu escolas de meninos – que eram diferentes das escolas de meninas –, assim como os horários das aulas foram desde muito cedo muito bem divididos em turnos diferentes onde os mais novos estudam de manhã, os adolescentes a tarde e os adultos trabalhadores em sua maioria a noite. A seriação das disciplinas hierarquicamente organizadas de acordo com prioridades econômicas e sociais assim como a clássica divisão das turmas ditas “mais comportadas” e as ditas “mais agitadas”, são exemplos evidentes desse processo de regulação e produção institucional das diferenças.

Também podemos observar que além dessas formulas reguladoras institucionais outras diferenciações tais como as que incidem sobre os corpos, as identidades, os gêneros, as classes sociais e as sexualidades também provem de discursos e práticas muitas vezes despercebidos, obscuros e diluídos, mas que também fazem parte do processo de construção das diferenças presentes nas instituições escolares. Por exemplo a forma com a qual os sujeitos educacionais<sup>1</sup> tratam de modo diferente os meninos ditos “mais competitivos e bons nas áreas exatas e nos esportes” das meninas que são ditas como “mais sensíveis”, assim como aqueles que são classificados como mais abastados que são nitidamente tratados de forma diferente dos que possuem menos recursos financeiros e que não são capazes de comprar as mochilas da moda – inclusive com a existência de escolas próprias para os mais ricos –, bem como a clara desigualdade e discriminação que é experimentada por sujeitos cujo desejo, gênero e sexualidade escapam das normas sociais estabelecidas são exemplos não tão evidentes de como a escola está preocupada em produzir, classificar e hierarquizar as diferenças.

Para Louro (1997, p. 57) a escola foi concebida para acolher algumas pessoas, mas não todo mundo, no entanto, a instituição escolar foi lentamente sendo procurada por sujeitos cujos os processos educacionais foram sendo negados e quando isso ocorre os novos sujeitos educacionais trazem consigo novas demandas que passaram a transformar os espaços, as práticas e os saberes escolares exigindo que a escola se transfigurasse em um espaço de pluralidade e de diversidade assim a escola “precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explicita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir as diferenças entre os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 57).

Ao refletir sobre a perspectiva apontada pela autora, perceberemos que a escola de modo paradoxal ao mesmo tempo em que se torna um espaço de acolhimento da diversidade por outro lado também se encarrega do papel de marcar, controlar e mais especificamente, fabricar as diferenças.

Sob essa perspectiva, admitimos que as instituições e as pessoas que nela circulam estão ativamente marcando as diferenças, e nesse sentido, devemos estar atentos às formas e fórmulas cotidianas de marcação das diferenças e, sobretudo, compreender de que modo saberes e práticas escolares atuam na produção das diferenças pois de acordo com Silva (2004):

A diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguístico de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada como “não diferente” (SILVA, 2004, p. 87).

Sendo assim, estamos afirmando que os sujeitos são construídos como fundamentos móveis a partir de um processo de criação de identidades, nesse sentido, devemos compreender que as identidades não podem ser pensadas como algum tipo de dom ou de herança genética pois elas são efetivamente construções estabelecidas pelos discursos incluindo aqueles institucionais escolares.

---

<sup>1</sup> Neste artigo usaremos o termo sujeitos educacionais como uma forma de lidar com todos as pessoas que de modo direto estão nos espaços educacionais. Assim a compreensão que temos de sujeitos educacionais designa por exemplo professores, alunos, gestores, merendeiras, porteiros, supervisores educacionais e pedagogos que dentre outros fazem parte da cultura escolar e mutualmente constroem saberes e práticas educativas.

## 2 Aportes teóricos da pesquisa: reflexões específicas

Neste tópico apresentaremos as bases conceituais que norteiam a pesquisa. Convém esclarecer que estamos na primeira fase de uma investigação de iniciação científica que teve seu começo (oficialmente) em agosto de 2015, no entanto, desde junho já estamos realizando encontros de orientação onde orientador e orientando sugerem as leituras, com base em suas experiências para que conexões futuras sejam feitas com os dados levantados no trabalho de campo e os diálogos conceituais a serem realizados no momento da análise de dados.

A primeira fase dos estudos buscou investigar os sentidos de currículo numa perspectiva crítica, as suas bases conceituais e históricas. No momento estamos na segunda fase da construção teórica onde enveredamos para os estudos que relacionam a sexualidade e a educação com um forte interesse em compreender os sentidos e as contribuições da teoria *queer*. Aqui propomos pensar a teoria *queer* como uma estratégia para propor outras possibilidades educacionais que fujam das normatividades características das instituições escolares

Currículo: críticas e possibilidades.

De acordo com Berticelli (2003) o currículo possui uma dimensão que é documental e prescritivo, nesse aspecto descreve os documentos escritos e orientam as perspectivas educacionais. No entanto o currículo também deve ser entendido como uma produção cultural, nessa dimensão, ele assume diferentes formas que são o resultado de temporalidades históricas, econômicas, políticas e espaços específicos. Assim, os estudos curriculares estão preocupados em compreender aquilo que se ensina, de que forma é ensinado, para quem se ensina e qual a relação que os sujeitos educativos estabelecem com o conhecimento e as representações simbólicas, os atos discursivos, as superfícies culturais, as estruturas sociais, as tramas políticas e os jogos de poder que circulam e ativamente produzem o conhecimento.

Conforme aponta Berticelli (2003) o currículo se trata de uma construção pautada por uma diversidade de sentidos que se desdobram desde de sua compreensão institucional, normativa e prescritiva até mais recentemente as discussões sobre as relações entre o currículo e o poder pois as “inclusões e exclusões estão sempre presentes no currículo” (BERTICELLI, 2003, p. 165). Desse modo, depreende-se que no currículo sempre existe uma carga de intencionalidade uma vez que é sempre pensado e feito de alguém para outra pessoa ou grupo de pessoas, portanto autor e destinatário do currículo devem participar ativamente na convenção do que é de fato importante em termos de conhecimento (BERTICELLI, 2003), pois

O professor se afigura personagem importante desse cenário, juntamente com *seus* alunos e não com alunos hipotéticos. O conceber um currículo demanda experiência (vivência) e reflexão teórica. Disto é que se podem resultar projetos curriculares comprometidos com realidades concretas (BERTICELLI, 2003, p. 167).

Assim o que interessa conceber em um currículo é: a inter-relação direta entre as experiências teóricas e práticas de alunos e professores; uma profunda reflexão teórica sobre o que se faz e o que se pensa ou se propõe em termos de conhecimento; além de reflexões de cunho social, cultural, econômico e identitário.



Deve-se dar um enfoque às preocupações com os conteúdos mas sem deixar de avaliar a relação que o sujeito constrói com os conhecimentos e permitir que as vozes e as imagens da diferença sejam ouvidas e vistas e não apenas superficialmente toleradas.

Na perspectiva educacional hegemônica os conhecimentos são entendidos como *transmissão* de conhecimentos neutros, os currículos seguem o modelo industrial de organização de tempo, de espaço, conhecimento e principalmente, excluía as variações provenientes das experiências cognitivas e práticas dos professores e dos alunos, tratando, assim, a educação como algo invariável e imutável, dispensando as adaptações de alunos e professores, a qualquer fato histórico que possa influenciar na educação, em relação a conteúdos (SILVA, 2004, p. 24).

Excluindo possíveis variações vindas do meio social, das experiências culturais, das experiências sociais e indenitárias de alunos e professores, de acordo com a perspectiva curricular tradicional, seria possível desenvolver currículos rigidamente mapeados e hierarquicamente organizados que, em tese, possibilitava uma “eficácia” em termos de aprendizagem. Essa ideia “insiste na afirmação de que os objetivos devem ser claramente definidos e estabelecidos” (SILVA, 2004, p. 25). Esse projeto curricular tradicional se mostrou alienado na medida em que não dialogava com as reais necessidades da comunidade escolar.

A crítica que se faz dessa posição teórica sobre o currículo se dá na medida em que ocorre uma disposição dele à uma concepção bem mercantilista e utilitarista da educação onde o papel da educação era o de formar homens bem sucedidos (segundo Silva (2004), os homens que dos quais o currículo tradicional se refere são precisamente os machos da espécie humana, cisgênero<sup>2</sup> e brancos) com destinos previamente traçados e já estabelecidos desde o começo de sua educação que deveria atender aos interesses do mercado. Caberia a escola formar “homens” para o mercado e que a vida adulta iria formá-los para a comunidade. Desse modo, “não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta” (SILVA, 2004, p. 23).

Assim o currículo tradicional se encarregava do papel de apenas formar sujeitos aptos para a competição do mundo mercadológico (APPLE, 2003). Mundo identificado, pelo autor, como sendo marcado por relações capitalistas e competitivas, local onde a diversidade de identidades que compõem uma democracia é alijada de sua complexidade – de modo que muitas vezes, o discurso de inclusão tende a não questionar a profundidade das desigualdades sociais, culturais e econômicas que marcam as sociedades uma vez que os sujeitos dos processos educativos são transformados em meros consumidores. Não competia a escola refletir sobre os processos de exclusão nem discutir suas bases históricas e políticas.

Nesse ponto de vista, a escola formava cidadãos para um modelo de democracia que foi paulatinamente sendo transformada em práticas de consumo. Nesses planos o ideal do cidadão é o ideal de consumidor, ativo comprador de bens, produtos e símbolos.

As consequências ideológicas dessa perspectiva são graves, pois em vez de democracia ser um conceito político, é transformado num conceito meramente econômico. A melhor forma de denominar a mensagem dessas políticas curriculares é o que poderia ser chamado de “particularismo aritmético”, onde o indivíduo isolado

---

<sup>2</sup> Cisgênero se refere pessoas que possuem uma relativa coincidência entre o gênero e o sexo biológico.

– enquanto consumidor – é destituído de raça, de classe e de gênero (APPLE, 2003, p. 46).

Na perspectiva apontada por Apple (2003) e Silva (2004) a educação passa a cumprir um status de subordinação ao sistema de mercado e deliberadamente responde aos interesses de grupos dominantes. Grupos que se apropriam dos marcos normativos da educação para implementar suas perspectivas tradicionais, hierarquizantes e hegemônicas de classe, gênero, raça e sexualidade.

Compreendemos que ao despolitizar as potências dos processos educativos os grupos hegemônicos<sup>3</sup>, propositadamente acabam por sugerir mapas (bem roteirizados) para os sujeitos da educação que os guiam para os padrões considerados moralmente adequados ao sistema de mercado balizando, ou melhor, efetivamente construindo identidades genéricas, destituídas de cor, de sexo, de gênero, ou seja, identidade prescritivas e funcionais apenas aos mercados consumidores: trabalhadores, consumidores, gestores, proprietários, dentre outras.

Nesse sentido, o currículo tradicional não percebe a escola, os sujeitos, os saberes e fazeres educativos como um terreno social, um campo cultural, uma zona de batalha na qual, cotidianamente, se enfrentam grupos sociais, sujeitos e visões de mundo que permanentemente estão lutando para que suas vozes sejam ouvidas, suas ideias sejam implementadas e seus corpos e identidades sejam legitimadas.

Pensando por esta perspectiva o sentido de hegemonia não pode ser visto somente como sendo imposição pois todos os grupos sociais estão de fato em um permanente jogo de negociação, ou melhor, numa verdadeira disputa de territórios, saberes e práticas educativas. A melhor forma de compreender esse fenômeno é pensa-lo como rede de relações de poder a partir da perspectiva foucaultiana de poder como aquele que não mais centrado em um único indivíduo ou instituição e por isso mesmo encontra-se difuso. Visto sob esse prisma conceitual poder não é algo que se obtém ou se distribui, todavia, ativamente se exerce.

### Estranhamento do familiar

Pensado de modo tradicional o currículo na maioria das vezes desempenha um papel prescritivo com relação as práticas escolares definindo horários, seriação, e classificando disciplinas e conteúdos, mas também é normativo na medida em que ao estreitar o seu foco no aspecto prescritivo as dimensões culturais, sociais e identitárias ou são deliberadamente negadas, silenciadas, dispensadas e repelidas ou são tratadas como processos simplificados e estereotipados. Nesse tipo de análise, de acordo com SILVA (2004) os estereótipos além de serem extensivamente propagados fazem parte da formação das próprias instituições escolares.

Um importante deslocamento de foco ocorre na medida em que pesquisas recentes estão tentando perceber através de estratégias metodológicas de estranhamento que outras formas de entender a pedagogia, o conhecimento, a escola e, no nosso caso, o ensino de arte, podem ser vistos por meio de lentes – que ao se deslocar da normatividade e da prescrição buscam estranhar aquilo que muitas vezes é tido como natural e familiar nos processos educativos. Seguindo um *lampejo* metodológico foucaultiano buscamos apresentar as ideias da teoria *queer* não para pensar a sexualidade, mas para enxergar as práticas pedagógicas dos professores de Artes Visuais sob um foco menos difuso, fluorescente (e portanto

---

<sup>3</sup> Hegemonia entendida como processos nos quais alguns grupos sociais buscam ativamente legitimar suas visões de mundo verticalmente para outros grupos e pessoas.

frio) – para enxergar essas práticas a luz das velas (ALVES, 2002), luzes estranhas, perturbadoras, disformes mas que exatamente por isso necessitam de um olhar mais atento, pois conforme Foucault (1984) temos que mudar a maneira de ver as coisas para também modificar o horizonte daquilo que conhecemos.

A pedagogia *queer* busca na sua teoria a fuga desse processo de regulação, prescrição e normatização que caracterizam a educação tradicional e o currículo. Ao problematizar a identidade sexual tida como normal (em detrimento de uma provável identidade sexual anormal) e questionar os binarismos de gênero e sexualidade a teoria *queer* demonstra que são todos processos inter-relacionados que constroem os sujeitos do desejo seja ele homossexual ou heterossexual e afirma, de acordo com Silva (2004) que:

a identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que eu não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do outro. Além disso, a identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação: é preciso que, socialmente lhe seja atribuído um significado. Como um ato social essa atribuição de significado está, fundamentalmente, sujeita ao poder. Alguns grupos sociais estão em posição de impor seus significados aos outros (SILVA, 2004, p. 106).

Desse modo, a teoria *queer* não apenas reformula o debate sobre a sexualidade, mas sobretudo apresenta outras formas de olhar para a sexualidade ao questionar os processos institucionais e discursivos que constroem os sujeitos da sexualidade. De modo análogo podemos pensar também na pedagogia *queer* como uma estratégia pedagógica que coloca em questionamento os conhecimentos que circulam nos espaços escolares e as normas históricas, culturais, institucionais que os tornam objetos do saber.

Assim a busca do estranhamento no currículo, não diz respeito apenas a sexualidade – como trata a teoria *queer* de forma ampla como uma construção social. Para Louro (2008) o que interessa para a teoria *queer* não é apenas compreender “como se constituíram essas posições-de-sujeito, mas analisar como a posição binária subjacente a esse regime se inscreve na produção do saber, na organização social, nas práticas cotidianas, no exercício do poder” (LOURO, 2008, p. 57). O que a autora discute sobre a relação binária na produção do saber está precisamente em um deslocamento para compreendê-la como sendo um produto da cultura assim o “foco sai das identidades para a cultura” (LOURO, p. 60).

Ampliando essa discussão ancoramos novamente em Silva (2004) – na medida em que nos ajuda a compreender o currículo como uma produção cultural – ele afirma que visto por meio das lentes da cultura o currículo é uma construção social e dessa forma não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder. Dessa forma ao pensar o Ensino de Arte usando uma estratégia *queer* o que propomos é fugir dos ditos “padrões” normativos que podem incidir nesse componente curricular. A questão central seria propor algo que não é conhecido, fugindo do normal, o que é bastante relacionado com o ensino de arte que busca a experimentação na educação e nos processos artísticos e de aprendizagem.

Depreende-se que todos os fundamentos, disposições e processos educativos assim como os saberes por eles implementados, sistematizados e sobretudo construídos são saturados de uma pluralidade de pontos de vista e significações múltiplas e diversas, por serem, os conhecimentos, produtos sociais e culturais que dialogam com aspectos relativos à diversidade. Assim a educação escolar, de modo geral, e o Ensino de Arte, em específico, não podem ser

testemunhos de empreendimentos descomprometidos uma vez que estão em permanente diálogo com as vozes, os corpos, os desejos, as estéticas, as identidades e as orientações sexuais que circulam do meio social.

Nosso papel enquanto professores, pesquisadores e estudantes está em permanentemente avaliar os saberes e práticas educativas e, sobretudo, compreender a pretensão da construção de sujeitos iguais, uma vez que não é mais possível pensar em um ser humano único e universal, pois as diferenças além de serem constitutivas da sociedade são intrínsecas às práticas educativas e estão presentes nas escolas. Cabe aos envolvidos, nos processos educacionais, reconhecer que as diferenças são frutos de relações históricas e construções sociais demarcadas por relações de poder que ativamente estão produzindo sujeitos e grupos sociais.

O reconhecimento da desigualdade e da diferença é uma forma de nos posicionarmos como professores e como pesquisadores em uma dada sociedade para chamar a atenção das iniquidades existentes, desmascarando e revelando o seu caráter construtivo.

Fazemos uma defesa do caráter multidisciplinar da diversidade sexual e compreendemos que o Ensino de Arte (por meio de discussões de uma pedagogia cultural que envolva a mídia, o cinema, as artes visuais, performance e *happenings* por exemplo) pode realizar um importante papel na construção de saberes e práticas críticas e inclusivas sobre a diversidade. Temos que justificar a importância do debate e revelar as instâncias reguladoras que demarcam a permanência de processos de silenciamento. Professores críticos e comprometidos são atentos ao esforço em mostrar que o silenciamento da diferença contribui para a manutenção das hierarquias que por sua vez legitimam os processos discriminatórios.

Portanto, ao se pensar em diversidade sexual na escola, é importante que se construa um olhar mais abrangente e que busque um movimento interdisciplinar, para não incidir em um deslize, qual seja: o de reduzir os discursos de inclusão da diversidade sexual às disciplinas “consideradas afins”, tais como a Sociologia, a Biologia, e a Ciências. Destarte, compreendermos que é possível desenvolver projetos educacionais na disciplina Artes Visuais, nas escolas, que abordem de modo crítico, interdisciplinar e inclusivo as questões relativas a diversidade sexual.

### **3 Metodologia da pesquisa**

A pesquisa está em sua fase inicial, no momento estamos realizando levantamento de autores e autoras que darão o suporte conceitual para os próximos passos que se efetivarão na coleta e na análise de dados. Na próxima fase do projeto realizaremos uma investigação de campo nas escolas da rede estadual de educação do Município de Macapá (zona urbana) que participam do Programa Ensino Médio Inovador. Apesar de, ao nosso ver, ter sido implementado tardiamente, o referido programa está na esteira do Plano Nacional de Educação e sobretudo da Constituição Federal que prescreve a universalização do Ensino Médio<sup>4</sup> até o ano de 2020.

---

<sup>4</sup> Compreendemos por Universalização do Ensino o compromisso para a erradicação do analfabetismo e a progressiva ampliação do acesso à educação. Nosso ponto de vista depreende que para que se garanta a universalização a mesma não deve ser meramente quantitativa, numérica ou estatística, em paralelo aos números a qualidade da educação deve ser compromisso efetivo de Estados, Municípios e Governo Federal. Além disso devemos entender como universalização o acesso e a permanência de estudantes em escolas públicas, gratuita e com garantia de qualidade. No que se refere ao corpo docente essa qualidade deve ser estendida com a formação continuada e em serviço, além da melhoria da infraestrutura dos espaços físicos e laboratoriais das escolas para todas as áreas do conhecimento.

Por se tratar de um desafio o Governo Federal vem pautando ações conjuntas com os Estados e os Municípios para criação de uma ambiência institucional favorável que atenda a meta da universalização. Dentro dessas ações interessa-nos investigar e compreender a proposta de redesenho do currículo que tem como objetivo a melhoria das condições de ensino para que se garanta a qualidade da educação.

Enquanto política pública o Programa propõe “disseminar uma cultura para o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple a interface entre os conhecimentos das diferentes áreas e a realidade dos estudantes, atendendo suas necessidades e expectativas” (BRASIL, 2014, p. 3). Esta estratégia objetiva a incorporação gradativa de uma mudança do pensamento curricular, presumivelmente mais dinâmico, interativo, interdisciplinar e que sobretudo esteja atento as realidades dos sujeitos escolares, suas comunidades e culturas, buscando uma educação integral e que haja uma diversidade de práticas pedagógicas. Assim:

O Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá atender às reais necessidades das unidades escolares, promovendo melhorias significativas e garantindo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 4).

A seguir apresentamos a síntese da Proposta De Redesenho Curricular:

a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa; b) Foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM; c) Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras; d) Foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento; e) Atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento; f) Atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes; g) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes; h) Fomento as atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes; i) Fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento; j) Oferta de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento; k) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas; l) Consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; m) Participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); n) Todas as mudanças curriculares

deverão atender às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas (Ministério da Educação, p. 5-6, destaques nossos).

Como vimos acima o programa prevê como ação precípua a promoção de uma articulação interdisciplinar com todas as áreas do conhecimento. Sendo assim, buscamos compreender, a partir do campo de pesquisa, de que modo os professores de Artes Visuais articulam os saberes e os fazeres específicos da arte com as demais disciplinas do componente curricular das escolas. Para isso pretendemos realizar uma série de entrevistas com os professores com o objetivo de compreender, a partir de seus discursos, o modo como o conhecimento das artes visuais estabelecem diálogos interdisciplinares. Por meio dessa investigação temos a intenção de também averiguar, sobretudo, quais são as dificuldades que esses professores encontram para realizar tais ações.

Destacamos também a ação “C” que busca promover uma articulação dos conhecimentos com as realidades vivenciadas pelos estudantes para compreender suas expectativas e especificidades. Nesse ponto, buscamos compreender, por meio de entrevistas e análise dos projetos curriculares das escolas como ocorre as discussões relativas a inclusão da diversidade sexual. Especificamente como os professores de Artes Visuais lidam em seus contextos de sala de aula e em seus planejamentos com a diversidade sexual que apesar de não ser claramente nomeada no programa, fica subtendida a medida em que se insere dentro das chamadas Outras Identidades.

Outro ponto de destaque se refere a ação “G” que se trata especificamente do fomento da produção artística. Assim, buscaremos perceber quais são os apoios dados pelo Programa para o fomento da produção artística. Interessa-nos saber como os professores de Artes Visuais promovem essa ação, quais as dificuldades que eles encontram, e se é possível compreender, por meio das falas dos professores, de que modo ocorre, por meio do Ensino de Arte, a inclusão da diversidade sexual.

Destacamos que o projeto se insere em uma realidade excludente na medida em que não está universalizado para todas as escolas, uma vez que somente participam aquelas que o Projeto de Redesenho Curricular foi aprovado pelo Ministério de Educação e, em âmbito estadual, pelas Secretarias de Educação. No desenvolvimento da pesquisa pretendemos realizar um levantamento quantitativo relativo ao número de escolas do Estado do Amapá que participam desse programa e especificamente quais são e em que condições encontram-se as escolas do Ensino Médio Inovador da Zona Urbana da Capital (Macapá).

A definição desse conjunto de escolas se dá pela proposta do referido Programa patrocinado pelo Ministério da Educação que tem como objetivo promover a reorientação curricular nas escolas de forma a promover a interdisciplinaridade redimensionando os conteúdos pedagógicos na medida em que propõe um redesenho curricular mais flexível que busca contemplar as realidades tanto em termos de conteúdos quanto em termos socioculturais.

Assim pretendemos promover uma investigação com os professores de Artes Visuais das escolas que participam do Programa do Ensino Médio Inovador com a finalidade de averiguar quais as possibilidades e limites que esses professores encontram para promover uma discussão inclusiva sobre as diversidades sexuais em sua sala de aula.

Os objetivos da investigação são: realizar levantamento de dados com professores de Artes Visuais das escolas da Rede Estadual de Educação do

município de Macapá (área urbana) para verificar as possibilidades demonstradas por esses professores para construir saberes e práticas educacionais inclusivas relativas a diversidade sexual na escola; Verificar as dificuldades e limites que esses professores encontram para construir saberes e práticas educacionais inclusivas relativas a diversidade sexual na escola; Perceber aspectos da formação inicial relativos a diversidade sexual; Perceber se os professores tiveram acesso a formação continuada relativa a diversidade sexual.

A abordagem metodológica que orienta este estudo se será qualitativa com orientação etnográfica. Compreendemos que neste tipo de enfoque os dados que serão coletados, no andamento do processo, serão entendidos como parte importante da cultura da qual os sujeitos estão envolvidos. Os dados serão parte do trabalho de interpretação e das inferências a serem construídas a partir do material empírico e das referências bibliográficas. Alinhados aos pensamentos de Denzin e Lincoln (2006, p. 23) compreendemos que a pesquisa qualitativa ressalta a natureza socialmente construída da realidade assim como a íntima relação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa na tentativa de compreender como a experiência social é construída e significada. O estudo contará com observações de reuniões de planejamento e aulas de professores de Artes Visuais da rede Estadual de Educação no Município de Macapá (zona urbana) que desenvolvem projetos vinculados ao Programa Ensino Médio Inovador.

O estudo primeiramente irá localizar, junto à Secretaria de Estado da Educação os Dados relativos as escolas que participam do referido programa; desenvolveremos a partir disso um mapeamento dos marcos legais relacionados ao Programa Ensino Médio Inovador e sua relação interdisciplinar com a temática da orientação sexual. Posteriormente Será realizado um trabalho de campo onde será feito um levantamento de dados com o objetivo de traçar perfil formador dos docentes, inquirindo sobre os temas relacionados a diversidade sexual na sua formação (inicial e continuada). Buscaremos por meio de entrevistas informações sobre as dificuldades e/ou as possibilidades, tanto conceituais quanto institucionais, encontradas pelos professores para se promover uma perspectiva inclusiva em sala de aula no que diz respeito ao tema da pesquisa. Desse modo interessa-nos perceber, de que maneira a formação desses docentes contribuiu para se superar aquilo que Cortesão e Stoer (1999) denominam de daltonismo cultural em relação a sexualidade.

O objetivo primaz do estudo é perceber, por meio das entrevistas, até que ponto a diversidade pode ser vista pelos professores como uma vantagem pedagógica, conforme discorre Ferreira (2001) diferentemente das perspectivas pedagógicas que tendem a homogeneizar os processos identitários por considerá-los um fator que facilita o processo de ensino e aprendizagem.

#### **4 Resultados esperados**

Pretendemos contribuir com saberes relativos a diversidade vista como uma vantagem pedagógica em relação a homogeneização das diferenças e assim apresentar uma discussão sobre a necessidade de inclusão de estudos sobre a diversidade sexual na formação dos professores; buscaremos fazer uma avaliação, por meio de entrevistas com professores de artes visuais com a intenção de verificar as falhas da formação inicial assim como as políticas públicas de formação continuada que forneçam o arcabouço teórico e pedagógico para que professores possam se situar criticamente frente às questões relacionadas a diversidade sexual. Com isso pretendemos também observar as tensões e/ou as fissuras existentes

entre os documentos norteadores de políticas públicas inclusivas e a formação dos professores. E por fim esperamos como resultado o desenvolvimento de um plano de ensino voltado para reflexões sobre a diversidade sexual e ensino de arte numa perspectiva de promover um ensino de arte que problematize as questões relativas ao ensino de arte e suas relações com o meio social e a produção das identidades e das diferenças.

## 5 Considerações

O que encontramos em nossos estudos, até o momento, faz parte da experiência dos teóricos e será o que vamos perseguir durante a pesquisa de campo. As leituras servem de apetrecho teórico para a pesquisa sobre e com relação a esses processos discriminatórios, que são imbutidos nas crianças desde cedo por todas as instituições sociais, ou grande parte delas. E quando essas crianças na formação inicial tem contato com discursos de que pessoas são diferentes, isso automaticamente passa a ser imbutido implantado desde o começo da vida escolar e de forma invisível que ultrapassa o poder da escola que acaba nem percebendo que implanta nas crianças formas de marcar as diferenças, quando, por exemplo, afirma que meninos devem fazer coisas de meninos e meninas fazer coisas de meninas, entretanto não apenas é a escola responsável primordial por essa ação, mas também as demais instituições que fazem parte da educação formal e informal.

É nesse ponto que vamos propor à pedagogia algo queer com a finalidade de criar e estabelecer diálogos com as teorias tradicionais do currículo. Sob o ponto de vista das teorias educacionais críticas passamos a questionar para quem a escola, a educação e a pedagogia é feita e que ambiente se constrói nas escolas para a diversidade. Que imagens da diferença são produzidas pelas práticas e pelos saberes escolares e como os professores de artes visuais apresentam-se como promotores de outras pedagogias. Encetamos nossa crítica na medida em que a escola e outras instituições educativas existem todos os tipos de exclusão, citando elas temos: racismo, machismo, exclusão social e LGBTfobia. Esses ambiente torna-se hostis para diversos indivíduos. Como afirma Louro (1997), a escola também começa a se abrir para os discriminados que começam a trazer para dentro dela suas demandas políticas, culturais e sociais.

Neste estudo propomos pensar a diversidade não apenas de sexualidade, mas a diversidade de currículos que buscam, em suas instâncias, a experimentação, o diferente, o curioso e o alternativo dentro da educação e da sociedade; e é o que faz o currículo e pedagogia queer extremamente interessante para a educação, porque ele vai atrás do diferente nos processos educacionais. Assumimos que o queer causa estranhamento, como o próprio nome traduzido para o português significa: Estranho. Porém o estranho também causa curiosidade, e o desejo por aquele conhecimento que se torna mais conflitivo, porém mais intenso.

E ao finalizar das pesquisas pertinentes, que ainda se encontra no início do processo, e que tem como principal objetivo entender como os professores de Artes Visuais lidam com a diversidade sexual no currículo e em ambiente escolar e como o Ensino Medio Inovador abriga as questões do currículo queer o que queremos é experimentar, estranhar, criar alternativas pois compreendemos ser essencial para iniciar qualquer dialogo entre a teoria queer e o currículo tradicional.



## 6 Referências

ALVES, Rubem. **Livro sem fim**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

APPLE, Michael. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo, Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: Tendências e filosofia. In. COSTA, Marisa Vorraber. **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa ensino médio inovador**: Documento orientador, 2014. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15482-documento-orientador-proemi-2014-pdf&category\\_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15482-documento-orientador-proemi-2014-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192)>  
Acesso em 08 de jun. de 2015.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho**: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza. **Levantando a pedra**: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

### **Antonio Mateus Pontes Costa**

Estudante de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá e Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq.  
<http://lattes.cnpq.br/8466496546301516>

### **Alexandre Adalberto Pereira**

Professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá. Licenciado em Artes Visuais e Mestre em Cultura Visual (FAV/UFG) e Doutor em Educação (PPGED/UFU) 2013.  
<http://lattes.cnpq.br/4232386051172176>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Cultura visual e ensino/aprendizagem em artes visuais.

## EVENTO ARTÍSTICO COMO PEDAGOGIA: VISUALIDADE COMO MÉTODO

Leísa Sasso (Universidade de Brasília, DF, Brasil)  
Belidson Dias (Universidade de Brasília, DF, Brasil)

### RESUMO:

*O cerne desse artigo é a noção de “pedagogia do evento” concebido por Dennis Atkinson como uma forma de entender e atuar. Trata-se de uma análise acerca de trocas artísticas e de conhecimentos entre acadêmicos do Brasil, Espanha, Canadá e Uruguai que a partir do encontro entre a virada da visualidade na educação e a virada pedagógica na arte pensaram um evento de compartilhamento de saberes e práticas. Esses artistas, pesquisadores e professores baseiam suas práticas na Pedagogia Cultural e se dedicam a estudar os efeitos que as culturas das imagens nos aportam, como nos afetam e como as novas abordagens dos métodos visuais extrapolam as fronteiras disciplinares e permitem um diálogo transdisciplinar entre a poiesis, práxis e theoria. Esse encontro aconteceu durante o Seminário Métodos Visuais e Culturas das Imagens em Brasília entre 26 e 28 de agosto de 2015 e reuniu expoentes da Educação em Visualidades nacionais e internacionais. O evento abordou questões sensíveis como as tensões entre política e estética, representações de sexualidade na Idade Média e na Contemporaneidade, as representações de subalternidade, a documentalidade realista e reflexiva, a invisibilidade ativa, o feminismo pós-colonial, as etnografias visuais, estratégias metodológicas, perspectivas de gênero, mobilidade transnacional e a produção de narrativas visuais entre outros temas predominantes como representações de subjetividades, escolarização e currículo.*

**Palavras-chave:** métodos visuais, culturas das imagens, visualidades, práticas pedagógicas.

## ÉVÉNEMENT ARTISTIQUE AUTANT QUE PÉDAGOGIE: VISUALITÉ AUTANT QUE MÉTHODE

### **SOMMAIRE:**

*Le noyau de cet article est la notion de pédagogie conçue par Dennis Atkinson comme un moyen de comprendre et d'agir. C'est une analyse des échanges artistiques et de connaissances entre les enseignants du Brésil, de l'Espagne, du Canada et de l'Uruguay que d'après la rencontre entre le tour de la visualité dans l'éducation et tour pédagogique dans l'art pensaient un événement de partage des connaissances et pratiques. Ces artistes, chercheurs et enseignants fondent leurs pratiques sur l'éducation culturelle et se consacrent à étudier les effets que les cultures des images nous amènent, comment nous affectent et comment des nouvelles approches à des méthodes visuelles vont au-delà des frontières disciplinaires et permettent un dialogue interdisciplinaire entre poïesis, praxis et theoria. Cette réunion a eu lieu au cours du Séminaire Méthodes visuelle et culture de l'image à Brasília entre le 26 et le 28 Août 2015 et a rassemblé des représentants nationales et internationales de l'éducation dans Visualités. L'événement a abordé des questions sensibles telles que les tensions entre politique et esthétique, les représentations de la sexualité dans le Moyen-Age et dans le moment contemporain, les représentations de subordination, documents réalistes et réfléchissantes, invisibilité actif, le féminisme post-colonial, ethnographie visuelle, les stratégies méthodologiques, les perspectives de genre, la mobilité transnationale et la production de récits visuels et d'autres thèmes prédominants comme des représentations de subjectivités, la scolarisation et le curriculum.*

**Mots-clés:** Méthodes visuelles; Cultures des images; Arts visuels; Pratiques pédagogiques.

### **1 No início era o verbo**

Para introduzir o tema do evento artístico como evento pedagógico é pertinente situar os conceitos de que tratamos nesse artigo nesse momento de transição paradigmática onde a Educação em Visualidade figura na confluência da virada da visualidade na educação com a virada pedagógica da arte. Essa interseção onde a arte e a educação pensam posicionamentos alternativos para suas práticas e teorias, também é importante considerar o entendimento de Dennis Atkinson (2011,2012) de que o evento artístico é pedagógico, uma vez que se hibridiza, contamina e onde se funde a arte com a educação, como em um „encontro de águas“ (FERNÁNDEZ, 2015, NO PRELO) e que dessa união conflituosa, o evento artístico e pedagógico ativa uma aprendizagem real, uma vez que retira o participante de uma situação ordinária e o situa no domínio do extraordinário, do perturbador pensar, refletir, sentir o que não é esperado. A partir dessas relações com o conhecimento que nos situamos criando eventos que permitem as rupturas com as situações correntes e que nos levam a estabelecer novas conexões com novos questionamentos e novas abordagens para velhos problemas artísticos e pedagógicos.

Esses problemas, de que esse evento artístico que é pedagógico trata se estabelecem nas relações entre a arte, cultura e conhecimento, entre o saber da arte e da cultura e o saber sobre a arte e sobre a cultura, ou entre o produto cultural ou artístico e o sistema da história da arte que exclui a cultura de massa e popular de suas apropriações, entre a produção artística e cultural e os modelos de ensino artístico. Esse encontro revoltado de águas desemboca no delta da visualidade como método.

A partir do convívio estético, de sentir e vivenciar sua potência de construção cultural, de reflexão sobre a realidade e de transcendência dessa realidade é possível encontrar alternativas para os moldes tradicionais presentes na educação. Para tanto, em sua clara intencionalidade de crítica e transformação social, insere-se aqui no universo acadêmico ou escolar os conceitos que definem a *a/r/tografia* não como metodologia de investigação que fundiona a *poiesis*, *theoria* e *práxis*, mas, como diálogo entre conceitos que encontram a emancipação dos sujeitos. Propõe-se aqui uma estética que utilize sua potência transformadora da realidade, que dialogue com a teoria que fundamenta a reflexão em prática que realiza a vontade dos atores da cena política educacional.

A escola e as universidades não são mais diretamente os únicos responsáveis pela formação dos artistas se considerarmos as mudanças que o advento da autogestão do conhecimento nas redes possibilita e a difusão de trabalhos artísticos e visualidades de que temos acesso. A Educação em Visualidades considera essa tensão entre prática, estética e teoria e tira proveito desse dissenso para fundionar esses conceitos considerando o aspecto político de intencionalidade dos artistas para a utilização da *poiesis* em contexto educacional ou nas redes com vistas a transformação da própria educação.

No contexto do final dos anos 90 a cultura contemporânea está dominada pelas imagens, então, o que constitui o cerne do problema cultural é a *mirada* acrítica sobre essas visualidades. Para discutir o problema das culturas que envolvem a significação das imagens reuniram-se acadêmicos do Brasil, Espanha, Canadá e Uruguai que situados entre a virada da visualidade na educação e a virada pedagógica na arte, esses, se dedicam a estudar os efeitos que as culturas das imagens nos aportam, como nos afetam e como as novas abordagens dos métodos visuais extrapolam as fronteiras disciplinares e permitem um diálogo entre a *poiesis*, *práxis* e *theoria*. Esses artistas, pesquisadores e professores baseiam suas práticas na Pedagogia Cultural e tiveram a oportunidade nesse evento de compartilhar saberes e práticas.

O Seminário Métodos Visuais e Culturas das Imagens aconteceu recentemente em Brasília entre 26 e 28 de agosto de 2015 e reuniu expoentes da Educação em Visualidades nacionais e internacionais. No palco do evento que foi o Beijódromo, Fundação Darcy Ribeiro, da UnB discutiu-se a existência de uma tensão entre política e estética, entre estética e ética nas representações visuais e nas teorias sobre essas. O lugar do expectador passivo começa a ser repensado na universidade a partir de uma escolarização ultrapassada pelo seu próprio tempo. Os observadores, estudantes ou acadêmicos tem corpos, afetos e não podem mais ser definidos como consumidores de textos, imagens e receptáculos acríticos de aulas, mas como produtores de visualidades ativos a partir de reflexões provenientes não mais do domínio do textual sobre o visual, mas desses em hibridação. As imagens

só existem a partir de suas apropriações e significações uma vez que passam a ser construídas e reconstruídas pelos próprios usuários dessas visualidades.

Durante o Seminário Métodos Visuais e Culturas das Imagens até mesmo o formato acadêmico das explanações foi desconstruído uma vez que foram imagens de obras artísticas e de visualidades que conduziram as discussões, a plateia participa e elabora questões para os participantes das mesas que estão sentados em confortáveis poltronas e conversam entre si e com a plateia, respondem às perguntas sobre as imagens, formulam questões para serem respondidas pelos participantes do evento e dessa forma invertem-se os papéis socialmente determinados e trocam-se as percepções e as análises sobre imagens, conceitos, críticas e sensações.

Fotografia 01- Seminário Métodos Visuais e Culturas das Imagens, Universidade de Brasília, setembro de 2015. Apresentação da Professora Luisa Gunther e Irene Tourinho.



Fotografia: © Autora do artigo  
Fonte: Arquivo pessoal

Essas trocas artísticas e de conhecimentos abordaram questões sensíveis como as tensões entre política e estética, representações de sexualidade na Idade Média e na Contemporaneidade, as representações de subalternidade, a documentalidade realista e reflexiva, a invisibilidade ativa, o feminismo pós colonial, as etnografias visuais, estratégias metodológicas, perspectivas de gênero, mobilidade transnacional e a produção de narrativas visuais entre outros temas predominantes como representações de subjetividades, escolarização e currículo. Diante da relevância e da urgência da abordagem desses temas, compartilhamos essas reflexões com os colegas com o intuito de expandir nossas práticas de Educação em Visualidade.

## 2. Perdas e Ganhos

Tendo sido abandonadas as representações miméticas, a ênfase na forma e no contexto onde se inserem as obras da tradição específica da arte ocidental tratadas pela história da arte, a leitura da obra de arte e os limites impostos pela fragmentação do ensino artístico em técnicas, a busca de sentido para a arte contemporânea nos limites da modernidade; o que foi apresentado pelos participantes foram representações do imaginário contemporâneo presentes em materiais publicitários, obras artísticas pouco conhecidas de diversos contextos históricos, auto representações de anônimos na dissensão da normatividade, onde a imaginação dos criadores remete a problemas atuais como a tensão entre a sexualidade e a religiosidade, problemas sociais e políticos que dialogam com o momento contemporâneo e de onde é resgatado para a Educação em Artes Visuais

um valor social positivo, propositivo e provocativo, uma outra racionalidade diversa da que é praticada enquanto compromisso com o saber sobre a arte (BRITO, 2001, p.202).

A inconformidade frente aos valores instituídos pôde ser percebido a partir das críticas à dissociação da *poiesis* das práticas pedagógicas (JAGODZINKY; WALLIN, 2013, p.89) que desconsideram a questão da estética reterritorializada em contexto acadêmico e escolar, o que remete à questão política na educação e à necessidade de uma vontade política de utilização da poética artística e cultural para a transformação da educação. A partir da busca de definições de estética, política e educação que considerassem os aspectos dialógicos entre estes conceitos encontra-se a inserção das visualidades na educação articulada às novas perspectivas pedagógicas para a arte. Trata-se, portanto, de uma redefinição do conceito de educação a partir da pedagogia cultural onde a reflexão crítica induz ao posicionamento político de seus atores com vistas à transformação desses e da própria educação a partir da estética.

A arte aqui expandida em sua conceituação é entendida como potência ética e estética pode então extrapolar suas fronteiras e se voltar para as questões que norteiam as ações artísticas em contexto escolar. Além disso, trata-se de estabelecer um diálogo transversal com os demais campos de conhecimento ou as demais disciplinas curriculares. Falamos de uma arte que se proponha a ser dos outros ou com os outros. Os escritos de Fernández reforçam teoricamente suas práticas. Ela concebe esse evento/encontro e reforça a preeminência de:

[...] intervenção nos processos sociais em direção à emancipação do pensamento colonizado ou dominado por meio do reconhecimento da diferença que tem consequências importantes sobre como entendemos o conhecimento e portanto a educação, mas também sobre a noção de arte e a função do artista nas sociedades contemporâneas. [...] a estética e a pedagogia coincidem como uma forma de filosofia e como uma forma de política centrada no corpo e na sua experiência do mundo (FERNÁNDEZ, 2015, NO PRELO).

Para Rita Irwin, da University of British Columbia em Vancouver no Canadá, trata-se de ensinar a ensinar e aprender a aprender em práticas que considerem o social. Em seu espaço de fala, durante o Seminário Métodos Visuais e Culturas das Imagens, defendeu que esse conhecimento emergente na arte educação considera a virada para a *a/r/tografia* ou o que é tornar-se pedagógico, sempre aprendendo. Afirmou que ainda não chegamos nesse ponto, mas que nos situamos em um espaço no meio, de devir, de tornar-se pedagógico. Que devemos enfatizar menos sobre crítica social e mais sobre mudanças no pensamento pedagógico da arte contemporânea. Para tanto, no tempo livre para criar o arcabouço das pesquisas é importante considerar ideias novas, ideias contemporâneas onde exista espaço para diálogos com as práticas.

A artífice da *a/r/tografia* compartilhou com os professores presentes no evento artístico e pedagógico a prática que nomeou projeto CV. Como uma estratégia de investigação dialógica entre arte e educação, parte-se da construção de um currículo de vida, um meio de dissipar as tensões entre a escrita e o material artístico. É nesse espaço de criação que as amostras dos estudantes apontam para as representações de viagens, de como nos vemos como pessoas e como nos

identificamos como pessoas que sentem, vibram, criam, refletem, consomem materialidades e constroem subjetividades a partir de visualidades. Essa forma relacional de arte e pedagogia é também um trabalho colaborativo de trocas entre profissionais, ou outra forma de crítica ao processo pedagógico em curso. A dicotomia entre ser artista e ser professor sofre um abalo, uma mudança de perspectiva diante das interpretações significativas em diálogo circular que se alimenta com as narrativas individuais.

Em busca de uma abordagem mais libertária para a educação os estudantes e pretensos profissionais escolheram como referencial teórico, para arquitetar suas teorias na direção de uma mudança nas práticas pedagógicas, o livro, *Dialogical Inquiry: Summer Hill, a radical approach to child rearing* de A. S. Neill (1970). Após terem garimpado em sebos de livros o texto esgotado nas livrarias conseguiram quarenta exemplares, encontraram além do texto as anotações dos leitores nos rodapés das páginas surradas pelo tempo e pelo manuseio. Esses achados inesperados instigaram os educadores a procederem de outra forma rumo a uma investigação viva. Propuseram então uma nova edição do livro: *Summer Hill* revisado por artistas, professores e estudantes.

Fotografia 02- Professora Rita Irwin compartilha prática pedagógica



Fotografia: ©Carlione Ramos  
Fonte: Arquivo pessoal

O resultado do trabalho foi apresentado em uma exposição. Os livros utilizados e os livros produzidos tornaram-se uma obra artística produzida coletivamente. Individualmente os estudantes interferiram nas margens dos livros, acrescentaram textos e grifos aos já existentes, recriaram o texto original. Criaram um híbrido entre arte e pedagogia, desconstruíram idéias estereotipadas sobre arte e educação, refletiram sobre as práticas, mas principalmente se dispuseram a aprender a aprender. As evidências de uma intervenção contextualizada ficaram claras para os artistas como interventores na realidade e a emergência do conhecimento em um espaço de possibilidades. A escola como possibilidade de criação artística. A transformação dos artistas se fez no entendimento do processo de criação artística e de conhecimento como parte da obra, ao invés de métodos de transmitir conhecimento, uma construção coletiva, um projeto que fala de pedagogia e de como se coproduziu esse estudo, o projeto não foi artístico a princípio, se tornou artístico como um processo perseguido para tornar-se pedagógico. As perguntas que a convidada do evento direcionou à platéia foram: O que você acrescentaria à esse texto? O que aprendemos? O que isso impactou na minha prática? Intervenções como essa na escolaridade pode mudar a escolaridade, é como desconstruir o antigo e construir o novo.

Somos feitos de histórias, e, como disse Rancière, “as palavras não estão no lugar das imagens” (2014, p.95) não competem entre si, mas são complementares, assim como as histórias entremeadas de imagens e textos construídas pelos estudantes são manifestações políticas de reação e resistência contra a hegemonia da palavra escrita. A *a/r/tografia* entendida aqui mais do que uma metodologia de investigação pode vir a ser sinalizadora de uma metodologia de trabalho na educação, a partir das artes, com base nas visualidades. Aqui, a fusão da arte com a pesquisa e a prática pode ser, ou já é, norteadora dos projetos de aprendizagem. Essas visualidades produzidas nesse contexto, eventualmente, podem se tornar *poiesis*, mas nossa intencionalidade é subverter a lógica dominante de que existe uma arte referendada pelo mercado e que só essa merece o interesse da educação. Toda a produção educacional, enquanto processo de um tornar-se indivíduo e *poiesis*, mesmo que não se torne arte ou que não atinja esses difíceis objetivos, são processos dignos de serem considerados, sejam como vivências e experiências artísticas ou como possibilidade de recriação de histórias de si mesmo e de nossa relação com o mundo, no mundo e sobre o mundo.

### **3- Artografia mais que um método**

Um evento pode vir a tornar-se criação de conhecimento uma vez que o consumo estético em contexto de aprendizagem e a partir de citações visuais podem ser conceitos provocativos e que assim como as investigações *a/r/tográficas* estão movidos pela beleza e pelo olhar. Anita Sinner da Concordia University em Montreal no Canadá acrescentou que a *a/r/tografia* enquanto metodologia de prática emergente ainda está em processo de permanente construção nas pesquisas acadêmicas. Como Investigação Baseada nas Artes se posiciona em um entre-lugar criativo de abertura e relacionamento com a comunidade na qual se insere e persegue uma pesquisa viva que permite a utilização de metáforas, reverberações, metonímias e contiguidades como a utilização de poesias em painéis de propaganda ou imagens co-criadas em livros. A materialidade artística se faz presente nas pesquisas *a/r/tográficas* onde a representatividade e a produção são importantes uma vez que criam e possibilitam novas fronteiras emocionais e estéticas. Trata-se, pois, de um método mutante, constantemente reinventado.

A passagem do quantitativo ao qualitativo nas pesquisas assinala essa mudança de pensamento na direção de uma verdadeira mudança para a educação. Essa busca de um coabitar e de uma lógica conjuntiva devem ser perseguidas. Nesse sentido as críticas de Michel Serres as metodologias aplicadas nas ciências humanas seriam revistas diante da emergente *a/r/tografia*.

O método nas ciências humanas que só tratam de relações e segue a suspeita, policial ou inquisitorial. Espiona, segue, sonda as entranhas e os corações. Faz as perguntas, e suspeita das respostas, nunca ele se questiona sobre seu direito de agir assim (SERRES, 2001, p.37).

A *a/r/tografia* como método pós-qualitativo de pesquisa e de práticas artísticas em espaços pedagógicos permite que os indivíduos pensem e se envolvam com as práticas em um processo aberto de trocas de vozes e experiências transnacionais. A Visualidade como método propositivo de análise e crítica das imagens e artefatos produzidos não só pelo sistema da arte também mudam ativamente de postura e de posição. Trata-se aqui de referendar as críticas de



Serres referente aos limites dos métodos utilizados até então nas ciências sociais e considerar outras possibilidades como o evento pedagógico e artístico na educação. Perseguir mudanças metodológicas, rever procedimentos inquisitoriais e incluir a imaginação e a criatividade nos processos de práticas e pesquisas aportam às metodologias um sopro de vitalidade e consideração de uma nova realidade que se apresenta em todos os campos de conhecimento. Ultrapassam os limites quantitativos ou qualitativos da pesquisa e inserem visualidades, imaginário e subjetividades.

Fotografia 03- Prof. Anita Sinner apresenta A/r/tografia.



Fotografia: © Carlione Ramos

Fonte: arquivo pessoal

O professor Raimundo Martins da Universidade Federal de Goiás enfatizou que diante dos métodos de transmissão socialmente determinados de conhecimento, a importância de neutralizar esse pensamento e descolonizar os métodos para implodir a distinção entre sujeito e objeto do conhecimento se torna cada vez mais necessário, uma vez que existe um entre conhecimento e que esse é o momento de buscar alternativas para explicações padrão. Não se trata mais de pensar como os outros, mas de pensar com os outros e explorar formas não canônicas de experimentar estética, filosófica e empiricamente as imagens e artefatos visuais. Diante dessa nova realidade que se impõe às ciências humanas e a arte em particular tem se mostrado lentas em assumir essa questão, a questão das novas possibilidades metodológicas.

O professor Aldo Victório Filho da Universidade Federal do Rio de Janeiro citou Michel Maffesoli (2014) ao afirmar que não projetamos mais um futuro que está por vir, não buscamos a sociedade perfeita para amanhã e que as jovens gerações vivem o presente sem morosidade, o que lhes confere significação é a intensidade, de estar com os outros, de partilhar bons momentos de viver o instante, os jovens se adaptam, se acomodam, se ajustam, fazem a verdadeira criação em bricolagem e que devemos considerar esse pensamento para rever metodologias que não atendem mais as necessidades desse momento de busca de um equilíbrio, de uma harmonia de contrários, e que os jovens fazem coincidir coisas que estavam separadas como a natureza e a cultura, o corpo e o espírito, o materialismo e o espiritual, o corpo e a reza, etc. Trata-se, portanto, de considerar essa vitalidade das práticas juvenis, a cultura e as imagens fora dos muros da escola. E que assim como as novas gerações procuremos seguir a máxima de Marcel Duchamp “Façamos de nossas vidas uma obra de arte”. Com humildade impressionante, o professor Aldo Victório filho afirmou que seu maior esforço consiste em não atrapalhar as pesquisas de seus orientandos. A professora Alice Fátima Martins da Universidade Federal de Goiás por sua vez enfatizou a importância de

permanentemente durante o processo de pesquisa nos questionarmos: Que perguntas nos movem?

A professora Irene Tourinho também da Universidade Federal de Goiás conclui que educar é desfazer-se de preconceitos e de certezas para estar aberto as trocas que se apresentam. Criatividade e Caos, colaboração e complexidade, pensamento crítico e mudança, comunicação e contradição são vias de mão dupla que perseguimos. Cita Manoel de Barros em *Retrato do Artista quando Coisa*: “Só não desejo cair em sensatez. Não quero a boa razão das coisas. Quero o feitiço das palavras”, e ela acrescenta na poesia de Barros a palavra [imagens]. Ver o texto como imagem permite a relação entre sentir algo e os limites do verbo. Usando ainda as palavras de Manoel de Barros afirma que o tempo não passa se você não sonha.

No sonho e também agora, nesse tempo e lugar de realidade, levamos em consideração o sublime da beleza e sua *poiesis* inserida nas práticas de pedagogia cultural. Como um entre lugar *a/r/tográfico*, situamos a potência nessa interseção, no sentido de trazer a tona essa nova educação em visualidades. Esta interseção que pressupõe o conflito onde se rompem ordens instituídas, onde despontam ações políticas e performances individuais, e onde se produzem subjetividades e novas formas de vir a ser, que figuram e se fazem representar pela visualidade criada, transfigurada, metamorfoseada pela ideia de uma outra humanidade.

#### **4-Transviando práticas e pesquisas**

O coordenador do grupo Transviações da Universidade de Brasília discorreu sobre a colonialidade dos dados momentaneamente fixos e certos nas práticas de Educação da Arte e o advento das novas práticas de Cultura Visual que incluem e consideram, por exemplo, abordagens como a das culturas da juventude *Queer*. Tratam-se de auto representações que ultrapassam as categorias normativas que afetam e surtem efeitos nas representações para a Educação da Cultura Visual. Essas representações de feministas, transexuais, transgêneros, gays, lésbicas, bissexuais e em questão, esses sujeitos, essa juventude em risco, invisível, vulnerável e suicida, impactam por essa instabilidade as práticas pedagógicas e as escolhas metodológicas para as práticas e pesquisas como um imperativo moral e ético. Levar em consideração esses jovens marginalizados, essa categoria em análise é relacionar a esses potência de agenciamento para se refazerem em outras situações. É importante também entender como essas visualidades são construídas.

Uma vez que não existe uma metodologia queer, defendeu que os métodos das ciências sociais podem ser “queerizados”, ou seja, podem ser utilizados com fluidez uma vez que posições ontológicas e epistemológicas são consideradas para a escolha do método. Enfatizou a importância de dar visibilidade e empoderar esses jovens produtores culturais como uma oportunidade para educadores e gestores. Considerou também como oportunidade a abertura da Universidade para as cotas sociais e raciais e conclui que pensar *Queer* é pensar sexualidade, cultura e educação.

Para o professor Germán Navarro Espinach da Universidade de Zaragoza na Espanha, urge considerar nas práticas de Educação das Artes Visuais a diversidade

sexual em um país como o Brasil que ainda engatinha na aceitação da alteridade, se formos considerar os dados oficiais de assassinatos de jovens que se assumem homossexuais. Compara o tempo em que vivemos à Idade Média onde o adultério feminino, a sodomia e a homossexualidade eram punidos com a morte pela inquisição. Relativizou suas afirmações considerando também os avanços obtidos pelas lutas dos movimentos sociais. Parabenizou a revista História da Biblioteca Nacional pela coragem de ter como título de capa a homossexualidade.

Fotografia 04 - Apresentação do Professor Germán Navarro Espinach e a mediadora da mesa Professora Carla Abreu da UFG.



Fotografia: © Carlione Ramos  
Fonte: arquivo pessoal

Em suas pesquisas resgata as representações artísticas relacionadas à sexualidade na Idade Média. Em iluminuras, baixos e alto relevos, gárgulas em catedrais, os textos bíblicos são profanados com imagens de orgias clericais, anjos com membros entumecidos, até mesmo a imagem de Cristo tem sexualidade ativa em algumas representações. Essas imagens pouco divulgadas na cristandade impactam e impactaram subjetividades e a construção delas ao longo da história, tendo sido excluídas do sistema das artes por razões óbvias. O mundo ocidental condenou a sexualidade à invisibilidade e ainda vivemos em desconforto quando abordamos esse tema, sobretudo, no universo escolar caracterizado pela tradição da educação jesuítica no Brasil. Navarro defende a abordagem do tema uma vez que muitas atrocidades como torturas relacionadas a práticas não normativas se fazem presentes em registros históricos e atualmente não podemos ficar indiferentes às visualidades que as acompanham. Ricard Huerta da Universidade de Valência na Espanha por sua vez defende o que chamou de “mirada inquieta” em direitos humanos e sugeriu que se trabalhe o Círculo Cromático a partir da bandeira Gay.

Judit Vidiella da Escola de Artes ERAM de Girona também na Espanha, compartilhou narrativas visuais colaborativas com e de mulheres paquistanesas e da Índia em processo de escolarização no Ocidente. Relacionou suas pesquisas à práticas de etnografias visuais que documentam a subalternidade em documentalidade realista e reflexiva e de busca de uma política da verdade documental. Citou Hito Steyert (2004) e Peggy Phelan (1996) como referências para as suas pesquisas voltadas para perspectivas de gênero e mobilidade social. Em estudos de casos registra o que chamou de invisibilidade ativa, uma opção de resistência e de recuperação da voz nas histórias visuais de vida que burlam estereótipos em representações de identidades, corpo, gênero, estrutura familiar, matrimônio. Em face da mobilidade transnacional, a imigração dessas 20 mulheres

pesquisadas permitiu entender sem risco de exotização ou de vitimização, por exemplo, a reinvenção de subjetividades das castas e de expectativas e desejos.

Pesquisadores do Brasil e do Exterior contribuíram com questionamentos e relatos de práticas pedagógicas que já consideram a perspectiva da Pedagogia Cultural na Educação em Visualidades. Refletindo sobre sensorialidade e sinestesia a Professora Luisa Gunther da Universidade de Brasília dividiu com os participantes algumas questões que nortearam a escolha das imagens de sua apresentação e compartilhou com a plateia seu próprio trabalho e o trabalho de artistas que assim como ela procuram representar sentir todos os sentidos simultaneamente ou pensar a arte a partir de novos parâmetros. Visualidade como método para uma prática reflexiva e crítica foi vivenciada pelos presentes.

Perguntou qual era a relação entre sentir algo e os limites de campo artístico? Em busca de possíveis respostas usou trabalhos artísticos para tentar responder à questão formulada, e encontrou em trabalho *Confirmado: é arte* de Paulo Bruscky em 1979, em John Baldessari, *I will not make any more boring art* de 1971 e na proposição de Orlan, *A reencarnação de Santa Orlan* de 1990, visualidades que apontam para a crítica e o caminho para reflexão. Uma vez que os sentidos são sensações que sentem pensar é o que o cérebro faz quando está sentindo. Utilizou o trabalho de Roman Opalka de *[1 a ∞]* iniciado em 1965 para fazer alusão ao sentir o passar do tempo no corpo e o surrealismo em *Objeto* de Meret Oppenheim de 1936 para envolver sentidos pouco explorados pelas artes visuais. A busca de respostas para a relação entre as metodologias de interpretação da imagem, o estatuto da arte (as normas estéticas da poética) e os meios plásticos de representação encontraram nas anotações de estudos de anatomia de Leonardo da Vinci, em *Contingente* de Adriana Varejão em 2008, em *Sem título* de Federico Herreiro de 2001, na performance *Quando todos calam* de Berta Reale de 2009 entre outros artistas caminhos para refletir ou buscar formas para não afirmações. De forma poética Gunther encontra na afirmação que a arte não é uma explicação do mundo, a arte (pode ser) uma explicação de nossa relação com o mundo como narrativa.

Fotografia 05, 06, 07 e 08- Imagens selecionadas pela Professora Luisa Gunther para sua apresentação no evento.



Fotografia: ©Autora do artigo  
Fonte: Arquivo pessoal

A narrativa de uma não definição para a necessidade de convencimento, de veracidade e similitude encontram no trabalho *Diálogo: óculos* de Lygia Clark de 1968 uma possibilidade de resposta e também em seu próprio trabalho *Essa caligrafia é o registro de uma dor em mim...* de 2014. Aqui, a fusão da arte com a pesquisa e a prática pode ser, ou já é, norteadora dos projetos de aprendizagem. Essas visualidades produzidas nesse contexto, eventualmente, podem se tornar *poiesis*, mas a intencionalidade dos professores que somos é subverter a lógica dominante de que existe uma arte referendada pelo mercado e que só essa merece o interesse da educação. Toda a produção educacional, enquanto processo de um tornar-se indivíduo e *poiesis*, mesmo que não se torne arte ou que não atinja esses difíceis objetivos, são processos dignos de serem considerados, sejam como vivências e experiências artísticas ou como possibilidade de recriação de histórias de si mesmo e de nossa relação com o mundo, no mundo e sobre o mundo.

A arte e o artista seja este o professor, a professora ou os meninos e meninas podem e devem se posicionar diante da realidade, uma vez que intencionam, tem pretensões de transformação social. Quando não existe esse desejo, a estratégia pedagógica é fomentar a crítica à acomodação, e dessa forma se instala a dúvida nas certezas estabelecidas para que se possa trabalhar e produzir no sentido da mudança. “Um pensamento que não vise nem deseje a ação não tem nenhum interesse” (ONFRAY, 1997, p.261, tradução livre da autora). O evento artístico pode ser pedagógico e a pedagogia cultural pode ser artística da mesma forma que é política em sua essência. Nosso interesse é, portanto, uma mudança na educação, a partir das visualidades como método, que considera uma leitura política dessa realidade, e inserindo no espaço pedagógico a *poiesis*, a *práxis* e a *theoria* para sua metamorfose.

### Referências:

ATKINSON, Dennis. **Art, Equality and Learning: Pedagogies against the State.** Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

ATKINSON, Dennis. **Contemporary Art and Art in Education: The New Emancipation and Truth.** *Ijade*, Vol. 31, No 1, p. 5-18, 2012.

BRITO, Ronaldo. O moderno e o contemporâneo (o novo e o outro novo). [1980] In: BAUSBAUM, Ricardo (Org.). **Arte contemporânea brasileira.** Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001, pp. 202–215.

FERNÁNDEZ, Tatiana. **Eventos Artísticos como pedagogia cultural.** Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 2015. (No Prelo)

IRWIN, Rita. **Summerhill Revised: The Potential of a Living Practice.** European InSEA Congress, Canterbury, UK, June 24-26.

JAGODZINSKI, Jan; WALLIN, Jason. **Arts-Based Research: A Critique and a Proposal.** Rotterdam: Sense Publishers, 2013.

NEILL, Alexander Sutherland. **Summerhill: A radical approach to child rearing.** New York: Hart Publishing, 1960.

ONFRAY, Michel. *Politique du rebele: Traité de résistance et d'insoumission*. Paris: Éditions Grasset & Fasquelle, 1997.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

SERRES, Michel. **Os cinco sentidos**; tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

Leísa Sasso é Doutoranda - Educação em Artes Visuais, Mestre em Arte, PPG-Arte (UnB), Especialista em Gestão Escolar (UnB), História da Arte (FADM), Licenciada em Artes Plásticas (UnB). Foi Diretora do Centro Educacional São Francisco em São Sebastião DF de 2008 à março de 2015 (SEEDF). Prêmio Arte na Escola Fundação IOSCHPE/Bradesco-2006, Prêmio Cultura Viva do MinC-2007. <http://lattes.cnpq.br/2572871221495786>

Belidson Dias é Pós-doutor pela Universitat de Barcelona (UB) Espanha, Doutor em Estudos Curriculares em Arte Educação pela University of British Columbia (UBC) Canadá; Mestre em Artes Visuais na Manchester Metropolitan University (MMU) Inglaterra; Especialista pela Chelsea College of Art & Design (CCA&D) Inglaterra, graduado em Artes Plásticas, pela Universidade de Brasília (UnB). <http://lattes.cnpq.br/9561648349509502>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: **Mediações culturais e sociais: fundamentos, práticas e políticas**

## **TUA ILHA QUE É NOSSA: AÇÃO SOCIOEDUCATIVA DA EXPOSIÇÃO “MINHA ILHA: CAMPOS ABERTOS DO MARAJÓ”**

Janice Shirley Souza Lima (Unama / Semec, Pará, Brasil)

Simone de Oliveira Moura (Unama / Seduc, Pará, Brasil)

### **RESUMO:**

O presente artigo apresenta um relato sobre o plano de ação socioeducativa, proposto e realizado para a exposição “Minha ilha: campos abertos do Marajó” do fotógrafo paraense *Octavio Cardoso*, contemplada com o XIV Prêmio Funarte Marc Ferrez de Fotografia. Atendendo as condicionantes do edital (2014), propôs-se uma experiência estética inclusiva, com estratégia de acessibilidade para deficientes visuais (cegos, baixa visão e outras deficiências associadas), envolvendo estudantes do ensino fundamental de duas escolas públicas: uma situada em Icoaraci, Distrito de Belém (PA), e a outra em Cachoeira do Arari, no arquipélago do Marajó (PA). Com o objetivo de promover o intercâmbio de imagens e textos entre os estudantes das duas escolas, por meio do diálogo e da experiência estética com as fotografias da exposição de *Octavio Cardoso*, a ação foi inspirada nas concepções de experiência estética consumatória (DEWEY, 2010) e estética relacional (BOURRIAUD, 2009). Os processos consistiram de laboratórios sensoriais, bate-papo com o artista, oficinas de fotografia (câmera escura e *pinlux*), saídas fotográficas e oficinas de produção de textos e leitura da obra literária do autor paraense Dalcídio Jurandir. Os processos e resultados revelaram uma rica troca de experiências, ao promover a consciência visual de que a imagem fotográfica coloca as narrativas do artista em diálogo com as narrativas dos estudantes e das educadoras, evidenciando significados, afetos e memórias para todos os envolvidos.

**Palavras-chave:** Estética; Fotografia; Inclusão; Mediação.

## **YOUR ISLAND WHICH IS OUR: SOCIAL-EDUCATIONAL ACTION OF "MY ISLAND: THE OPEN FIELDS OF MARAJÓ" EXHIBITION**

### **ABSTRACT:**

This paper presents a description of the socio-educational action plan, proposed and realized for the exhibition "My island: open fields of Marajó" for the Brazilian photographer *Octavio*

Cardoso, awarded the XIV Awards Funarte Marc Ferrez of Photography. According to the rules (2014), it was proposed an inclusive aesthetics experience, with accessibility strategy for the visually impaired people (blind, low vision and other related disabilities) involving elementary school students from two public schools: one located in Icoaraci, district of Belém (PA), and the other in Cachoeira of Arari in the archipelago of Marajó (PA). In order to promote the exchange of images and texts between students of the two schools, through the dialogue and aesthetics experience with photographs of *Octavio Cardoso* exhibition, the action was inspired by the ideas of consummatory aesthetics experience (Dewey, 2010) and relational aesthetics (Bourriaud, 2009). The process consisted of sensory labs, chat with the artist, photography workshops (camera obscura and pinlux), photographic production and workshops of production texts and reading the literary work of Brazilian Dalcídio Jurandir author. The processes and results revealed a rich exchange of experiences, promoted the visual consciousness showing that the photographic image puts the narratives of the artist in dialogue with the narratives of students and educators, showing meanings, feelings and memories for all involved.

**Key-words:** Aesthetics; Photography; Inclusion; Mediation.

## 1 Prenúncios de uma inelutável experiência do ver

*Abramos os olhos para experimentar o que não vemos, o que não mais veremos – ou melhor, para experimentar que o que não vemos com toda a evidência (a evidência visível) não obstante nos olha como uma obra (uma obra visual) de perda. Sem dúvida, a experiência familiar do que vemos parece na maioria das vezes dar ensejo a um *ter*: ao ver alguma coisa, temos em geral a impressão de ganhar alguma coisa. Mas a modalidade do visível torna-se inelutável – ou seja, votada a uma questão de *ser* – quando ver é sentir que algo inelutavelmente nos escapa, isto é: quando ver é perder. Tudo está aí.*

*Georges Didi-Huberman (1998, p.34)*

A proposta de mediação cultural e social em foco compõe o projeto expositivo do fotógrafo paraense *Octavio Cardoso*, “Minha Ilha: campos abertos do Marajó”, que concorreu ao XIV Prêmio Funarte Marc Ferrez de Fotografia, atendendo duas condicionantes previstas no edital (2014): apresentação de uma “[...] estratégia de acessibilidade para pessoas com deficiência (surdas ou cegas)”; e de um “Plano de ação sócio-educativa para alunos de escolas públicas do ensino fundamental ou para comunidades da periferia da cidade escolhida para a realização do projeto”.

Convidadas pelo artista, ao elaborarmos o plano de ação sócio-educativa para a sua exposição, procuramos atender as duas condicionantes reunindo-as em uma proposta de experiência estética inclusiva, com estratégia de acessibilidade para pessoas cegas ou com baixa visão, a ser vivenciada por estudantes do oitavo e do nono anos do ensino fundamental, de duas escolas públicas: o Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, situada na área do Paracuri, em Icoaraci, Distrito da capital paraense, Belém; e a Escola Municipal Adaltino Paraense, situada em Cachoeira do Arari, um dos Municípios que compõem o arquipélago do Marajó.

A escolha dessas escolas está relacionada à sua situação geográfica e ao contexto cultural, que de alguma forma se relacionam com a fotografia de *Octavio Cardoso*. O tema da exposição é o vaqueiro do Marajó e as fotos, em sua maioria, foram feitas em Cachoeira do Arari, onde o artista viveu sua infância, e onde se situa a Escola Municipal Adaltino Paraense.



O Liceu é uma escola da rede municipal de educação de Belém/PA, e situa-se numa área onde a produção de cerâmica artesanal já foi uma base importante de sustentação econômica da comunidade local, que ficou famosa mundialmente pelas réplicas da cerâmica arqueológica marajoara, produzidas nas décadas de 1980 e 1990. O reconhecimento e a repercussão da cerâmica artesanal e decorativa de Icoaraci, deve-se em grande parte ao uso de referências da cerâmica indígena da Amazônia. Um dos precursores dessa produção ceramista foi o Mestre Raimundo Saraiva Cardoso (nome da escola), herdeiro das técnicas da arte ceramista de sua mãe, descendente direta dos Aruã, último povo indígena marajoara. A escola foi inaugurada em 1996 com o propósito de escolarizar os filhos dos produtores de cerâmica local, sem perder de vista a sua formação cultural para a continuidade da cultura ceramista.

Deste modo, a ideia central do plano consistiu em promover um intercâmbio de imagens e textos produzidos pelos estudantes das duas escolas, por meio de um diálogo sobre as fotografias de *Octavio Cardoso*, relacionando-as com as suas referências culturais.

Inspiradas em Dewey (*apud* BARBOSA, 2001), fomos construindo uma proposta de experiência estética consumatória, em que o objeto estético – a fotografia de *Octavio Cardoso* – seria a fonte de sugestão para a construção de outros objetos estéticos pelos estudantes. E pensando nas relações com as coisas do mundo que a obra desse artista contemporâneo propõe, valendo-se da rica densidade de informações sobre o universo do vaqueiro do Marajó, valemo-nos também de Bourriaud (2009, p.29), no seu entendimento de que: “A forma da obra contemporânea vai além de sua forma material: ela é um elemento de ligação, um princípio de aglutinação dinâmica. Uma obra de arte é um ponto sobre uma linha”.

Como a exposição no Museu Paraense Emílio Goeldi só abriria em maio, pedimos ao artista que reproduzisse quinze fotografias que fariam itinerância pelas duas escolas. Planejamos então um laboratório sensorial e a experiência de produção fotográfica para acompanhar a exposição dessas fotografias e bate-papo com o artista durante a itinerância.

Reuniões com o artista e as diretoras, coordenadoras, professoras e técnicos do atendimento educacional especializado das duas escolas foram fundamentais para conhecermos suas realidades, contextos sociais e culturais e potencialidades para a realização do projeto, além de apresentarmos a proposta e elaborarmos juntos o seu cronograma.

## **2 A experiência estética consumatória, diabólica e divinamente relacional**

A imagem é diabolicamente divina. Essa é uma conclusão extrarreligiosa que faço em relação à fotografia. Porque ela tem um significado para um, e revela algo diferente para outro. Além dos significados que tiveram para o próprio autor da imagem.

*Boris Kossoy (2008, p.17)*

No panorama da arte contemporânea brasileira, a produção artística paraense vem construindo uma singular história, na qual a fotografia vem se destacando nas últimas décadas. *Octavio Cardoso* é artista consagrado. Engenheiro civil de formação acadêmica começou a fotografar participando das oficinas ministradas por *Miguel Chikaoka* na Associação Fotoativa, em 1984. Foi presidente dessa

associação durante sete anos a partir do ano 2000; cinegrafista e diretor de fotografia, e atualmente é editor de fotografia do Jornal *O Diário do Pará*, e desenvolve trabalhos de documentação e publicidade. Realizou quatro exposições individuais e participou de diversas coletivas em vários estados brasileiros e países como França, Portugal, Alemanha e Equador. Recebeu inúmeros prêmios e possui obras em acervos de museus no Pará, Rio de Janeiro e São Paulo.

A exposição “Minha ilha: campos abertos do Marajó” apresenta um conjunto de fotografias cujo tema é o vaqueiro do Marajó em um ambiente que vem sofrendo significativas transformações. Localizada no Arquipélago do Marajó, a ilha do Marajó é banhada pelos rios Amazonas e Pará e pelo oceano Atlântico. Possui mais de 40 mil quilômetros quadrados de extensão. Há estudos que datam a presença humana na região desde a pré-história brasileira, onde ainda hoje são facilmente encontrados - na superfície de muitos terrenos - artefatos cerâmicos produzidos por populações indígenas pretéritas.

Os caminhos percorridos pelo fotógrafo foram na parte leste da ilha do Marajó, como as cidades de Soure, Camará, Muaná e Cachoeira do Arari, áreas caracterizadas pelos imensos campos naturais que podem ter favorecido, em parte, a implantação do gado na região há mais de três séculos. Mas o que pode parecer uma característica geográfica favorável à criação do gado, oculta, aos olhos de quem não conhece bem a região, o quão severas podem ser as duas estações que se manifestam seguidamente todos os anos: seis meses de inverno e seis de verão.

No inverno se percebe um Marajó mais vivo, muito verde, repleto de flores e os campos alagados escondem parte dos animais. Estradas, caminhos e fazendas inteiras se transformam em rios cobertos pela água que sobe com a chuva diária. No verão tudo muda, o rio e as plantas secam, o solo racha e o gado morre, tudo entristece, mas a vida segue.

A partir dos estudos e da própria vivência, é possível para o fotógrafo perceber e afirmar algumas das especificidades que compõem esse ritmo de vida, seus saberes e modos de fazer. Conforme *Octavio Cardoso* (2015a):

Essa situação inviabiliza o uso de currais na cheia, obrigando o manejo do gado em campo aberto, exigindo habilidade tanto no ato de cavalgar, quanto no ato de laçar a rês de cima do cavalo. Esse momento, além de ser um espetáculo, é também um exercício, quase ancestral, de embate entre o homem e a natureza. No período da seca, as atividades no curral também reafirmam esse confronto. Para ferrar e assinalar os bezerros, os vaqueiros se empenham numa espécie de luta corporal, com direito a aplausos ou a apupos dos companheiros, conforme o sucesso ou o fracasso das tentativas de imobilização dos animais.

É preciso saber conviver com esses invernos e verões intensos, a natureza se mostra forte, imponente, saber respeitá-la e encontrar o tempo que é dela, mas que é do homem também. O vaqueiro mostrado nas imagens de *Octavio Cardoso* é esse homem que integra e se entrega à natureza com a mesma força.

Com um trabalho fotográfico que registra os acelerados processos de mudanças nos modos de fazer do vaqueiro do Marajó devido à modernização das técnicas de manejo do gado e às novas formas de utilização dos campos para plantação de arroz, *Octavio* não apenas documenta essas transformações, ele as

ressignifica a partir de suas percepções, construindo uma fotografia autoral extremamente sensível e provocadora de sensações de pertencimento ao lugar onde passou parte de sua vida.

Para Dewey (2010, p. 59), “Na concepção comum, a obra de arte é frequentemente identificada [...] em sua existência distinta da experiência humana”. Contudo, seria impossível dissociar uma da outra, em especial nas imagens do fotógrafo, pois: “A obra de arte real é aquilo que o produto faz com e na experiência”. (DEWEY, 2010, p.59). O artista tem do objeto uma experiência estética encarnada, ele revê ou reapresenta um tema com significado próprio, a partir de sua “visão imaginativa”. É o entendimento da experiência como processo de interação entre o organismo e o meio ambiente.

Fotografia 1: Fotografia de *Octavio Cardoso*



Fonte: Acervo do artista.

*Octavio Cardoso* é de uma geração de fotógrafos paraenses que, segundo Rubens Fernandes Junior (2002a, p. 31),

[...] desenvolvem seus trabalhos pessoais em ensaios que conduzem nosso olhar para um conjunto de imagens que, articuladas, montam uma sintaxe própria para cada fotógrafo. Sem grandes manipulações no processo da imagem, suas produções estão voltadas para despertar indagações sobre aquilo que selecionam para fotografar. Elegendo temas de natureza universal, aproveitam-se da paisagem da região para inserir elementos que desconcertam o leitor, deixando-o em estado de dúvida permanente.

*Octavio Cardoso* é citado também pelo autor, como exemplo de artista que trabalha com uma nova vertente da fotografia documental “[...] aquela que trata a fotografia como linguagem portadora de ideias culturais próprias e buscam os novos

paradigmas, descolados da tradição purista, tentando criar um visual desconcertante e instigante”. (FERNANDES JÚNIOR, 2002b, p. 13)

Neste sentido, podemos afirmar que a fotografia de *Octavio Cardoso* revela seus elos com o mundo real, contudo, reapresentados em formas que também apresentam outro modo de falar dessa realidade, fundindo realidade e ficção. A força visual de sua fotografia é gerada numa espécie de hibridez processual.

No contato com a obra do artista, percebemos a sintaxe de *Octavio Cardoso* em “Minha ilha: campos abertos do Marajó”, elaborada com a sua íntima impulsão de artista/criador/autor independente e expressão pessoal, numa “invenção” do cotidiano marajoara reveladora de intempéries, práticas sociais e culturais.

Por entender que: essas imagens são capazes de gerar vínculos identitários e de memória, e revolver questões sociais e culturais; e que a ação socioeducativa se vale também desses aspectos, buscamos o conceito de estética relacional como teoria da forma desenvolvido por Bourriaud (2009), para fundamentar a prática socioeducativa da exposição.

Segundo (BOURRIAUD, 2009, p. 30): “Não existem formas na natureza, no estado selvagem, porque é nosso olhar que as cria, recortando-as na espessura do visível”. Deste modo, reside no poder de *reliance* dessas imagens a possibilidade de geração de vínculos com o espectador comum porque geram empatia por meio de seus sinais, formas, gestos ou das questões sociais e culturais que estas suscitam.

Então, para elaborar metodologicamente a proposta, partimos de duas questões: Como promover acessibilidade à imagem para deficientes visuais (cegos, com baixa visão e outras deficiências associadas)? Como integrar pessoas que não têm deficiência visual com pessoas deficientes visuais em uma experiência estética com a fotografia de *Octavio Cardoso*?

Nas reuniões prévias com as educadoras e visitas à Sala de Recursos Multifuncionais do Liceu, observamos que as especialistas em inclusão elaboram materiais e métodos específicos para utilizar com os estudantes cegos e com baixa visão. Chamou-nos a atenção os materiais táteis em EVA e papelão que permitem às pessoas cegas terem uma compreensão das bordas dos objetos e de suas linhas de contorno.

O neurologista e escritor Oliver Sacks (2009) afirma, em uma conferência para o Tecnologia, Entretenimento, Design (TED):

Nós vemos com os olhos, mas também vemos com o cérebro. E ver com o cérebro é geralmente chamado de imaginação. Estamos familiarizados com os cenários de nossa própria imaginação, nossos cenários internos. Vivemos com eles por toda a vida.

Assim, percebemos que as fotografias da exposição “Minha Ilha: campos abertos do Marajó” poderiam se tornar veículos para a imaginação de todos os alunos participantes, tanto para os que vêm com os olhos e o cérebro, quanto para aqueles que “vêm” somente com o cérebro.

As fotografias de *Octavio* possuem formas e elementos de um riquíssimo cotidiano – pessoas, árvores, animais, estradas, rios – que possibilitam a descoberta de novas paisagens internas, cenários desconhecidos até então ou, muitas vezes, podem ser aqueles com os quais estamos tão acostumados e, justamente por isso, tornamo-nos incapazes de notá-los em suas maravilhosas particularidades. Aquela

“experiência familiar” do visível, que não nos permite vê-la com toda a evidência, da qual nos fala Didi-Hubermann (1998, p.34)

Além disso, o Liceu possui oficinas de cerâmica, onde a argila é a matéria-prima que os estudantes dessa escola conhecem e utilizam com frequência nas aulas e nos seus trabalhos. Então consultamos um artesão ceramista, instrutor de oficina naquela escola, sobre a possibilidade de fazer a transposição de imagens fotográficas para a argila, e diante de sua resposta positiva decidimos pela produção de mídias táteis em cerâmica, que, a princípio seriam utilizadas como estratégia de acessibilidade para as pessoas com deficiência visual.

Para além da necessidade de transformar as fotografias que são visuais em táteis, tínhamos a consciência de que não bastava substituir as figuras por texturas e evidenciar os contornos em relevos, pois somente a transposição das imagens das fotografias para as mídias em cerâmica seriam insuficientes para que as pessoas com deficiência visual se apropriassem das informações contidas nas fotografias.

Fomos orientadas pelas educadoras da Sala de Recursos Multifuncionais a gravar a áudio-descrição das imagens, de modo que esse recurso pudesse complementar a experiência tátil e permitir a compreensão mais ampla das imagens fotográficas pelos alunos cegos e com baixa visão.

O artista, que participou de todos os processos educativos, escolheu três fotografias para a elaboração das mídias táteis. Uma das fotografias transpostas é a imagem do período de seca na região do Marajó e o enfrentamento do vaqueiro nessa geografia adversa.

Fotografia 2: Fotografia de Octavio Cardoso



Fonte: Acervo do artista.

Ao observarmos a primeira placa com a transposição de uma fotografia para a argila, posteriormente queimada e transformada em cerâmica, a proposta mudou. Deparamo-nos com a plasticidade do resultado que nos reportou também à relação telúrica da argila com o solo do Marajó. Formou-se uma zona de confluências que

nos levou a pensar num laboratório sensorial utilizando dois recursos: as placas de cerâmica e a argila *in natura*, para ser vivenciado por todos os estudantes, deficientes visuais ou não, proporcionando assim a exploração sinestésica dos sentidos com transposição de percepções entre as sensações táteis e visuais, permeadas de diálogos.

Fotografia 3: Mídia tátil



Fonte: Acervo do artista

Nesse sentido, é importante compreender que, mesmo sem utilizar o sentido da visão, todos os alunos naquele momento estavam entrando em contato com imagens. Para a artista e escritora Edith Derdyk (1990), a imagem possui vários níveis de entendimento e de existência, como a que se forma na retina, a imagem gráfica ou a mental. No mais, ainda para a autora,

[...] a imagem nasce de uma experiência do mundo natural, sensível e visível. Mas também é oriunda de memórias e fantasias, de projeções e visualizações. Tudo isso pra dizer que a imagem possui uma outra nascente, proveniente de um mundo invisível e impalpável. (DERDYK, 1990, p.75)

Acessar e estimular esse mundo era algo que nos interessava naquele momento. Nesse processo, os alunos entravam na sala de exposição das fotografias itinerantes de olhos vendados, conduzidos por uma educadora, e eram colocados diante de uma mídia tátil (peça em cerâmica contendo imagem reproduzida de fotografia de *Octavio Cardoso*, obtida por meio de incisões na argila, e, posteriormente, queimada). Os alunos eram convidados a perceber, pelo tato, o material, as texturas, a temperatura, as figuras, dialogando sobre as imagens mentais que criavam nessas percepções.

Em seguida, eram conduzidos a outro objeto. Desta vez uma barra de argila *in natura* com a qual a experiência se repetia. Ali eram retiradas as vendas de seus olhos, e os alunos eram convidados a ver as fotografias do artista. Nesse momento, o tato não era mais permitido, apenas a visualização das imagens e o diálogo sobre elas. Para os alunos cegos que participaram da ação, foi feita a descrição de cada fotografia por um profissional especializado. Essa descrição foi gravada em áudio e posteriormente foi utilizada juntamente com as mídias táteis na exposição realizada no Museu Goeldi.

A leitura contextualizada e intertextual das fotografias permitiu o diálogo considerando os conteúdos e valores simbólicos presentes ou evocados pelas imagens, levando em consideração suas relações com a diversidade cultural brasileira, a memória coletiva e a identidade cultural; as relações entre a imagem fotográfica e o assunto fotografado, enfocando a fotografia como forma de expressão pessoal do artista; e as relações interculturais entre o Marajó e Icoaraci.

É por compreender e concordar com o filósofo Vilém Flusser (2011, p.22-23) ao dizer que: “Imagens são mediações entre o homem e o mundo” e que elas “[...] oferecem aos seus receptores um espaço interpretativo: [ou seja, são] símbolos conotativos.”, que foi proposto um espaço de conversação.

Seguia-se então um bate-papo com o artista, que mostrava outras fotografias projetadas na parede, e no qual perguntas eram lançadas, curiosidades despertadas e formas diversas de (re)ver e (re)conhecer o Marajó eram construídas. Nesse momento a comunidade escolar presente – outros alunos, professores, técnicos e demais funcionários – de ambas as escolas adentrou o espaço da exposição itinerante e, enquanto os alunos participantes do projeto foram para a sala da oficina de fotografia, eles dialogavam com as imagens e o fotógrafo.

Vale destacar que na Escola Adalberto Paraense, em Cachoeira do Arari, um dos vaqueiros fotografados por *Octavio Cardoso* foi convidado e participou vestido a caráter. A sua presença despertou o interesse e a admiração de muitos jovens e adultos que antes enxergavam o fazer do vaqueiro como algo simplório, sem um conhecimento específico, ressignificando o seu modo de pensar.

A experiência de produção fotográfica dos alunos foi iniciada com a construção, em duplas, de câmeras obscuras feitas com papel cartão preto, para que compreendessem o papel da luz no exercício fotográfico e os mecanismos ópticos de funcionamento da câmera fotográfica, exercitando com elas o olhar, por meio da visualização de ambientes externos à sala.

Essa compreensão se faz necessária, pois possibilita ao aluno entender sobre questões primordiais como a formação da imagem por meio da fotografia, a quantidade de luz necessária para que essa imagem se forme e as semelhanças na parte óptica com o olho humano, além de oportunizar surpresas e descobertas, como formar imagens dentro de uma caixa escura apenas com um pequeno furo de agulha e por ser um novo canal de exploração visual do mundo, afinal, ver tudo de cabeça para baixo acaba se tornando uma experiência lúdica para todos.

As mãos foram utilizadas na construção da câmera obscura, como medidas para dobras e colagens das caixas de papel cartão, explorando o uso do corpo como recurso. Os alunos com deficiência visual, além de construir as câmeras obscuras, puderam explorar as habilidades da percepção tátil e de manipulação do encaixe das duas partes da câmera.

Depois foi a vez da construção das câmeras artesanais – *pinlux* – e do planejamento do que iriam fotografar visando o diálogo intertextual, entre as imagens produzidas em Icoaraci e Cachoeira do Arari. Os objetivos dessa etapa foram: identificar e criar imagens tomando como referências as fotografias da exposição; exercitar a capacidade de perceber um determinado assunto e de escolher: o quê, quando e como fotografar.

A *pinlux* nada mais é do que uma câmera *pinhole* – aquela que, ao invés de lentes, possui um pequeno orifício para a entrada da luz e formação da imagem – produzida com filme fotográfico colorido 35mm e uma caixa de fósforos da marca *Fiat Lux*. A experiência é sempre fascinante, todos ficam intrigados com a possibilidade de produção de fotografias com recursos e materiais tão inusitados. Algumas pessoas chegam a admitir a incredulidade diante do pequeno objeto construído.

O desafio lançado aos alunos foi de fotografar com aquele objeto, e estes, por serem adolescentes e terem nascido e crescido no mundo da imagem digital, se perguntavam: como fotografar com uma câmera sem visor, sem saber ao certo o que a câmera irá captar? E assim, o aluno cego e o não cego se depararam, juntos, em uma aparente encruzilhada da vida contemporânea.

Retomando Oliver Sacks (2009), é nesse ponto que a ação socioeducativa conjuga as possibilidades de um contundente exercício da imaginação, retomamos o exercício de “ver” com o cérebro, de projetar imagens mentais a serem conquistadas com a captura da luz pela pequena caixinha de fósforos.

Então foi possível planejar os lugares e temas a serem fotografados sem perder de vista que as imagens produzidas serviriam de ponto de partida para as trocas e diálogos entre os alunos das duas escolas. Em Belém, o lugar, as pessoas e os objetos foram fotografados no ambiente do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, já em Cachoeira do Arari os alunos, por possuírem maior segurança para o deslocamento, atravessaram o rio e fotografaram uma humilde fazenda próxima à Escola Adaltino Paraense.

Jacques Aumont (2014, p. 16) nos diz que, “[...] se o olho se assemelha até certo ponto a uma máquina fotográfica [ou uma câmera obscura], [...] o essencial da percepção realiza-se depois, por meio de um processo de tratamento da informação [...]” em nossos cérebros e que vai, inevitavelmente, estabelecer conexões com a memória e as emoções.

Posteriormente à saída fotográfica, orientados por suas professoras de Língua Portuguesa, os alunos das duas escolas leram trechos da obra “Chove nos campos de Cachoeira” de *Dalcídio Jurandir* e escreveram narrativas sobre suas percepções, sobre o lugar onde vivem, a escola onde estudam e as fotografias de *Octavio Cardoso*, concluindo assim o mapa sensorial que cada um elaborou ao desenvolver um sistema de percepção na experiência vivenciada no laboratório sensorial, nas oficinas de fotografia e nos processos de intertextualidade entre as imagens do artista e a obra literária desse escritor paraense que têm em comum o contexto cultural de Cachoeira do Arari.

É possível notar nas narrativas dos alunos a expectativa e o desejo por conhecimento provocados no contato com as fotografias e os textos. Um dos momentos mais significativos foi quando retornamos com as imagens e textos dos alunos do Liceu Escola e da Escola Adaltino Paraense para compor um fotovarial resultante da experiência estética consumatória.



[...] eu queria saber mesmo como é Cachoeira do Arari, deve ser linda. Será que aí tem muito gado? Muitas vacas? Muitos bois e bezerras? [...] pela fala do *Octavio* eu já imaginei um monte de coisas lindas. As fotos do vaqueiro com o boi é uma coisa muito legal. Tem uma foto de um menino com um cachorro, quando eu vi essa foto eu fiquei toda arrepiada, porque é muita coisa linda. Como deve ser a chuva aí, deve ser linda. Aqui a gente não acompanha o por do sol, mas aí vocês devem ver o por do sol. (Aluna do Liceu Escola)

Em Cachoeira do Arari fomos recebidos com uma grande Feira da Cultura Marajora organizada na escola, haviam músicos locais, fotografias e livros sobre a região mostrando um pouco da história do lugar, de manifestações como A Festa de São Sebastião, roupas e instrumentos de trabalho do vaqueiro, a culinária tradicional, dentre outros. Foi em meio à essa profusão de estímulos sensoriais que os alunos, a escola e a comunidade entraram em contato com as fotografias e textos resultantes desse intenso processo de troca de experiências, vivenciado ao longo da ação socioeducativa.

Fotografia 4: Fotografia pinhole produzida pelos alunos de Cachoeira do Arari



Fonte: Acervo do artista

No Liceu Escola não foi diferente, o Coral da Escola se apresentou cantando o Hino de Belém e músicas de compositores paraenses como o maestro Waldemar Henrique. Estavam presentes professores e funcionários da escola, alunos e seus familiares, alguns participantes que vieram de Cachoeira do Arari e toda a equipe envolvida. Na fala de um dos alunos participantes:

Essa aula foi bem dialogada e prática, com as fotos do *Octavio Cardoso*, a exposição dele aqui, deu pra gente saber como é aí no Marajó. [...] Eu gostei muito. (Aluno do Liceu Escola)

Fotografia 5: Fotografia pinhole produzida pelos alunos de Belém



Fonte: Acervo do artista

Nessa etapa de conclusão foi possível evidenciar nas falas, escrituras e imagens produzidas pelos alunos o despertar da consciência visual instaurada pela fotografia, que colocou em diálogo as diversas narrativas existentes – do artista, dos estudantes e das educadoras –, entrelaçando a pluralidade de significados com as memórias carregadas de cada um e os afetos construídos na coletividade das experiências.

Entretanto, a mostra itinerante, composta com as quinze fotografias que percorreram as escolas, ganhou vida própria e acabou sendo exposta no Sesc Boulevard, durante o mês de julho, onde também houve bate-papo com o artista, dessa vez com estudantes universitários dos cursos de Artes Visuais das universidades locais, além do público que frequenta esse espaço cultural, e que também tiveram a oportunidade de realizar a experiência sensorial com as mídias táteis e a audiodescrição das imagens.

### 3 Na continuidade dos fluxos de experiências

Um rio, como algo distinto de um lago, flui. Mas seu fluxo dá a suas partes sucessivas uma clareza e interesse maiores do que os existentes nas partes homogêneas de um lago. Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas.

*John Dewey (2010, p.111)*

Num tempo em que os acessos e usos da imagem se tornam cada vez mais banalizados, a proposição de não vê-la num primeiro momento, mas percebê-la por

meio de outros sentidos, como por exemplo, o tato, tornou-se nessa experiência, uma significativa forma de: promover acessibilidade à imagem para deficientes visuais (cegos, com baixa visão e outras deficiências associadas); proporcionar integração entre os estudantes com e sem deficiência visual; e de preparação à leitura da obra fotográfica de *Octavio Cardoso*.

Dessa forma iniciamos o fluxo de ações previamente pensadas e planejadas, uma parte levando a outra, num processo contínuo e sempre permeado de diálogo, tecendo em conjunto as teias de significados com as fotografias da exposição “Minha ilha: campos abertos do Marajó”.

Ainda nos apropriando do pensamento de John Dewey (2010, p.111):

Por causa da fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência singular. Há pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento. Resumem aquilo por que se passou e impedem sua dissipação e sua evaporação displicente. A aceleração contínua é esbaforida e impede que as partes adquiram distinção. Em uma obra de arte, os diferentes atos, episódios ou ocorrências se desmancham e se fundem na unidade, mas não desaparecem nem perdem seu caráter próprio ao fazê-lo [...].

Para os meninos e meninas de Cachoeira do Arari, o contato cotidiano com o seu contexto sociocultural foi talvez o que provocou a imediata empatia com as fotografias de *Octavio*, mas ao se depararem com as imagens dos vaqueiros estas lhes causou o espanto expresso em forma de exclamações e comentários, confirmando o pensamento de que a imagem fotográfica guarda em si inúmeras narrativas.

Os meninos e meninas do Liceu Escola não compartilham do mesmo universo cotidiano dos meninos do Adaltino Paraense, entretanto, as expressões de oh! ao se depararem com aquelas imagens, não foram diferentes, embora as narrativas tenham sido outras.

Tudo isso nos levou a pensar que, para além dessas narrativas iniciais, muitas vezes ainda impregnadas apenas do contexto sociocultural de cada indivíduo, vão ganhando outros significados e conotações estéticas à medida que a experiência vai acontecendo, e nesse fluxo contínuo e duradouro, a finalidade da ação socioeducativa se cumpre.

Nessa experiência, percebemos ainda que todos os envolvidos construíram novos significados, inclusive o artista, que em sua fala durante a abertura da exposição no Museu Goeldi, e em entrevista cedida à imprensa local, destacou a mudança do seu entendimento quanto à relevância da ação educativa para uma exposição de arte.

O que me deu mais satisfação e surpresa foi ver como o trabalho de arte tem desdobramentos na educação, principalmente por que eu não tenho muita experiência nessa área. Confesso que, no início, essa era uma parte do projeto que não me trazia tanta expectativa, mas contei com pessoas com muita experiência e que me ajudaram bastante. O meu papel foi dar a partida, já que cheguei com algumas fotos que estarão na minha exposição, e isso desencadeou estímulos e acabou transformando a produção deles. (CARDOSO, 2015b)

A exposição foi aberta no Museu Goeldi em 09 de maio de 2015 e ficará aberta ao público até o dia 27 de setembro deste ano.

Fotografia 6: Jorge Soares, Aluno de Artes Visuais na Exposição no Museu Goeldi



Fonte: S. Alfaia, aluna de Artes Visuais.

Neste momento, a exposição já alcançou um público de mais de 7.000 visitantes, rendendo muitos comentários, como o do aluno Jorge Soares (2015) do curso de Artes Visuais de uma universidade particular local (fotografia nº 6): “Tentando entender como uma pessoa que não enxerga poderia imaginar uma fotografia com o tato”. E do fotógrafo Rogério Assis (2015): “Linda a exposição Minha ilha, [...]. Destaque especial para as fotos esculpidas em barro, que possibilitam uma bela experiência aos deficientes visuais. Sentir a fotografia de olhos fechados é emocionante”.

#### Referências:

ASSIS, Rogério. Comentário. Disponível em: <[www.facebook.com/janice.lima779](http://www.facebook.com/janice.lima779)> Acesso em 05 de set de 2015.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, SP: Papyrus, 16. ed., 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

BOURRIAUD, Nicholas. **Estética relacional**. São Paulo, SP: Martins, 2009.  
CARDOSO, Octavio. **Minha ilha: campos abertos do Marajó**. 2015a. Disponível em << <http://octaviocardoso.com.br/projeto>>> Acesso em 25 jul 2015.

\_\_\_\_\_. Entrevista. **Jornal Diário do Pará**. Caderno Você, 2015b, p. 5.  
DERDYK, Edith. Representação e figuração. In: **O desenho da figura humana**. São Paulo, SP: Scipione, 1990. p. 76-84.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo, SP: Martins, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo, SP: Ed. 34, 1998.

FERNANDES JÚNIOR, Rubens. Fotografia paraense: militância política e dissonância poética. In: PARÁ. Secretaria de Estado da Cultura. **Fotografia contemporânea paraense: panorama 80/90**. Belém, PA: SECULT, 2002 a. p.16-41.

\_\_\_\_\_. Panorama da fotografia brasileira: a construção da fotografia contemporânea brasileira. In: PARÁ. Secretaria de Estado da Cultura. **Fotografia contemporânea paraense: panorama 80/90**. Caderno do Professor. Belém, PA: SECULT, 2002 b. p.11-13.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo, SP: Annablume, 2011.

KOSSOY, Boris. Entrevista a Mariana Lacerda. In: Continuum Itaú Cultural: O olhar em fragmentos. 13ago 2008, p.16-23. << <http://itaucultural.org.br> >> Acesso em 26 abr 2014.

SACKS, Oliver. **O que as alucinações revelam sobre as nossas mentes**. 2009. Disponível em << <https://www.youtube.com/watch?v=SgOTaXhbqPQ>>> Acesso em 18 mar 2015.

SOARES, Jorge. Comentário. Disponível em: << [www.facebook.com/janice.lima779](http://www.facebook.com/janice.lima779) > Acesso em 05 de set de 2015.

#### **Janice Shirley Souza Lima**

Mestre em Educação e Especialista em Inter-relação Arte Escola; Professora e coordenadora do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem na Universidade da Amazônia (UNAMA); diretora do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso (SEMEC). Dedicase a educação formal e não formal, com experiência em educação em museus. Link do currículo Lattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/9710362875158495>

#### **Simone de Oliveira Moura**

Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (2013), possui Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologia da Imagem pela Universidade da Amazônia (2005). Professora da Universidade da Amazônia - UNAMA e da Secretaria de Estado de Educação do Pará. Atua na área de Educação, com ênfase em Educação Patrimonial, Fotografia e Audiovisual. <http://lattes.cnpq.br/6413541413413428>



GT: ARTES VISUAIS Eixo Temático **História e patrimônio artístico** documentação, acervos e narrativas.

## COLEÇÃO MIGUEL CHIKAOKA, UM PATRIMÔNIO ARTÍSTICO E EDUCACIONAL – ACERVO CASA DAS ONZE JANELAS

Marisa Mokarzel (Universidade da Amazônia-UNAMA, Pará, Brasil)

### RESUMO:

Este artigo aborda a coleção Miguel Chikaoka, doada para integrar o acervo do Museu Casa das Onze Janelas, em 2015, através do Prêmio Marcantonio Vilaça/Funarte. O artista reside em Belém (PA) desde o início dos anos 1980, e vem contribuindo sobremaneira com as discussões referentes à imagem e com a formação de fotógrafos que, como ele, estão na cena da fotografia contemporânea brasileira. As análises da coleção baseiam-se principalmente em Nicolas Bourriaud (2009), Ana Mae Barbosa (2001, 2009), Rejane Coutinho (2009) e Robert William Ott (2001). Apesar da coleção se constituir, na maior parte por fotografias, foram analisados o vídeo, os objetos e a instalação porque revelam o caráter experimental de um artista proponente e são, em geral, resultantes de um trabalho coletivo originado no processo educativo.

**Palavras-chave:** Miguel Chikaoka; Coleção; Arte; Educação.

## COLLECTION MIGUEL CHIKAOKA, AN ARTISTIC HERITAGE AND EDUCATIONAL - COLLECTION HOUSE OF ELEVEN WINDOWS

### ABSTRACT:

*This article discusses the Miguel Chikaoka collection, donated to integrate the collection of the Eleven Windows House Museum in 2015 by Marcantonio Vilaça Award / Funarte. The artist lives in Belém (PA) since the early 1980s, and is greatly contributing to discussions regarding the image and the formation of photographers who, like him, are the scene of Brazilian contemporary photography. Analyses of the donated collection are mainly based on Nicolas Bourriaud (2009), Ana Mae Barbosa (2001.2008) and Robert William Ott (2001). Despite the collection constitute, mostly by photos, the focus of the analysis was the video, objects and installation, because they reveal the experimental character of an artist proponent and are generally resulting from a collective work originated in the educational process..*

**Key words:** Miguel Chikaoka; Collection; Art; Education

## 1 Coleção Miguel Chikaoka: uma breve introdução

Em 2014, Miguel Chikaoka concorreu e foi um dos vencedores do 7º Prêmio Marcantonio Vilaça/FUNARTE com um projeto que propunha a aquisição de suas obras para o Museu Casa das Onze Janelas, situado no centro histórico de Belém do Pará (Brasil), o objetivo era contribuir com a memória e a difusão da fotografia contemporânea do Pará. Chikaoka tinha conhecimento que a Casa possui o maior acervo de arte contemporânea da região Norte, o qual inclui artistas locais e nacionais, sabia também que o museu estava construindo um acervo significativo de fotografia contemporânea do Pará. Nele, se destacam as coleções: *Fotografia Contemporânea Paraense Panorama 80/90* adquirida através do Edital e patrocínio da Petrobras, em 2001, e a *Coleção Luiz Braga* adquirida pelo Prêmio Marcantonio Vilaça/FUNARTE de 2009.

Ao propor a *Coleção Miguel Chikaoka* ao acervo de fotografias da Casa das Onze Janelas, o artista adiciona mais conhecimento e imagens concernentes a um período da fotografia contemporânea do Pará, suprimindo parte das lacunas ainda existente no acervo do museu. Reafirma, assim, o potencial desse acervo como fonte de pesquisa de um pensamento proveniente da fotografia e da história da imagem que se processa desde os anos 1980.

Fortalecer o conjunto de coleções de fotografia do Pará significa constituir uma importante fonte de consulta para pesquisadores, estudantes, fotógrafos, artistas e público em geral. Trata-se de colaborar com a constituição de um acervo que, ampliado, poderá gerar ainda mais exposições de diferentes recortes, contribuindo desta maneira para a difusão do conhecimento, da cultura, da arte, e conseqüentemente com a formação de público, de novos fotógrafos, artistas e pesquisadores.

A *Coleção Miguel Chikaoka* além de proporcionar matéria referente a um patrimônio artístico, ela constitui um corpo educativo que pode ser utilizado na perspectiva de promover aprendizados concernentes aos processos fotográficos alternativos, provenientes das ações propostas pelo próprio Chikaoka que desde os anos 1980 se revelou um grande educador ao promover inúmeras oficinas que têm contribuído para a formação de muitos fotógrafos que hoje transitam no cenário nacional. Este artigo origina-se assim, da intenção de analisar a potência artística e educacional da *Coleção Miguel Chikaoka*, que em 2015 passa a compor o acervo do Museu Casa das Onze Janelas.

## 2 Miguel Chikaoka, formação de uma trajetória

Para se entender a importância da *Coleção Miguel Chikaoka* como um conjunto de obras que pode dialogar e se somar às fontes de imagens e conhecimentos advindas de outras coleções já existentes no museu; precisa-se conhecer o artista, saber um pouco de sua trajetória e perceber qual a sua contribuição para a história da fotografia.

No final da década de 1970 quando o paulista Chikaoka cursava o doutorado em Engenharia Elétrica, na França, teve o primeiro contato com a fotografia e esse contato modificou radicalmente sua opção profissional. No início dos anos 1980, ao retornar ao Brasil adotou Belém do Pará como sua cidade e a fotografia se tornou indispensável. Na efervescência cultural e política daquela época atuou em duas

grandes frentes: uma associada ao fotojornalismo, momento em que realizou a cobertura dos acontecimentos e vivenciou a política e os movimentos culturais da cidade. E a outra frente em que se dedicou a um trabalho processual, educacional e experimental de caráter coletivo e individual.

Tangenciando essas duas frentes, seguiu em direção ao que seria um dos grandes projetos de sua vida que reverberou além de uma vontade pessoal e coletiva. Ainda no começo dos anos 1980, Chikaoka articulou-se a outros fotógrafos, e desenvolveu um trabalho associativo que gerou a Fotoativa, núcleo cultural que ajudou a criar, formado por fotógrafos interessados na discussão dos direitos pertinentes à profissão, e principalmente no debate das questões conceituais da imagem, do processo educativo, e do patrimônio histórico e cultural da cidade.

A Fotoativa desde o início exerceu o papel importante de agregar e contribuir com a formação de fotógrafos. Foi nessa mesma década de sua criação, que a fotografia paraense apresentou-se como um movimento consistente, participativo e que contou não apenas com o apoio e reconhecimento do Instituto de Fotografia da FUNARTE, mas ganhou o respeito nacional. Todo esse histórico confirma e legitima Belém como um dos polos da fotografia no Brasil. E é nesse contexto, dentro desse histórico que Miguel Chikaoka se situa e segue em uma trajetória compromissada com a arte, com a educação, com a fotografia e com a cultura de uma região cujas fronteiras ele extrapola.

### **3 Miguel Chikaoka, o navegante de luz e imagens**

As obras de Miguel Chikaoka adquiridas pelo Prêmio da FUNARTE, e mais as doadas pelo artista, integram uma coleção que está afinada com o acervo do Museu Casa das Onze Janelas. A coleção Miguel Chikaoka, formada por fotografias, objetos, vídeo e instalação, prioriza não as obras provenientes do fotojornalismo, mas as obras que revelam o sentido poético e/ou experimental que Chikaoka vem desenvolvendo desde os anos 1980; inclui ainda um pequeno número de fotografias que realizou quando estava na França no final da década de 1970.

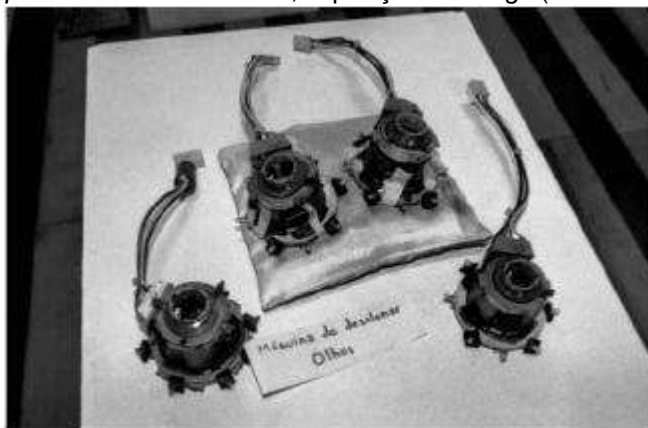
Esse conjunto de obras foi selecionado levando em consideração as fotografias que já faziam parte do acervo. Além das fotografias em preto e branco e em cor, acompanham objetos como o *Loading...* e a obra *Máquina para Desclonar Olhos*. A coleção também é formada por um vídeo denominado de *Cromo Clip TVQTV*, e uma instalação *Das Águas, os Peixes*.

As obras da coleção trazem tanto o aspecto poético da imagem como demarcam o papel de “artista propositor” de Miguel Chikaoka. Este tipo de papel Hélio Oiticica definia como “[...] um ser social, criador não só de obras, mas modificador também de consciências [...]” (OITICICA, 1986, p. 95). E é este o papel assumido por Chikaoka, que em sua vivência artística tanto cria obras como provoca pensamentos, atiza questões. Em suas criações sempre deixa o canal aberto à experiência, é comum propor obras em processo, maleáveis, articuladas com a quebra de fronteiras entre arte, educação e vida. Prevalece nesses trabalhos de limites diluídos, não a questão técnica, mas uma espécie de campo simbólico da luz, elemento que possibilita ver, nos diferentes sentidos. Chikaoka é um tecelão de imagens, um navegante da luz. Vê e interpreta o mundo com o corpo integrado à paisagem, atravessa tempos porque mergulha simultaneamente na escuridão e na luz.



Vale ressaltar que o objeto *Máquina de Desclonar Olhos* é composto por um par de bobinas defletoras e por uma almofada branca<sup>1</sup> (Fotografia 1) doada pelo artista Armando Queiroz especialmente para integrar essa máquina estranha, que parece ter saído das páginas do livro de Bioy Casares, *Invenção de Morel*. A máquina integrou a instalação *Brincando com a luz III*, montada no Laboratório das Artes do Museu Casa das Onze Janelas, em 2003, por ocasião de uma ação vinculada ao lançamento dos resultados do projeto *Fotografia Paraense Contemporânea – Panorama 80-90*. Integra, portanto, a própria história do museu.

Fotografia 1 – *Máquina de Desclonar Olhos*, exposição *Loading...(Brincando com a Luz III)*



Fotografia de Miguel Chikaoka  
Fonte: Acervo Kamara Kó

A instalação *Brincando com a luz III* (Fotografia 2) durante o período em que esteve exposta estava sempre em processo, modificando-se a cada dia e contando com a participação de outros artistas e do público que nela interferiam. Só foi dada como “concluída” quando a exposição, ou melhor, o período da ocupação do Laboratório se encerrou. Como detalhe final: o título, assim como a obra, foi modificado e passou a se chamar *Loading...*<sup>2</sup> Também fizeram parte da instalação cuias que foram transformadas em câmera obscura (Fotografia 3), atijando o olhar do visitante para contemplar a paisagem do entorno. Da sacada do museu, com a câmera feita de cuias, era possível admirar a imagem do rio. Dez dessas cuias agora fazem parte do acervo.

Fotografia 2 – Um dos momentos da instalação *Loading...(Brincando com a Luz III)*



Fotografia de Miguel Chikaoka  
Fonte: Acervo Kamara Kó

<sup>1</sup> Esta almofada junto com uma máscara igualmente branca compunha uma obra de Armando Queiroz.

<sup>2</sup> Traduzindo para o português esta palavra significa “em processo”, ficando em perfeito acordo com a natureza do trabalho.

Em muitos trabalhos propostos por Miguel Chikaoka, está presente a questão da água e não se pode esquecer que ele vive em uma cidade aberta ao ciclo das marés, à convivência com as correntezas e também sujeita ao horário das chuvas. A água tornou-se um elemento recorrente em muitas proposições de Chikaoka, que atua em um contexto, por ele mesmo criado, recoberto por feixes de relações, por isso costuma vê o mundo com os seus olhos e com os dos outros. Bourriaud (2009, p. 31) comenta que “cada obra de arte particular seria a proposta de habitar um mundo em comum, enquanto o trabalho de cada artista comporia um feixe de relações com o mundo, que geraria outras relações, e assim por diante, até o infinito.” Neste infundável navegar, em que Chikaoka pode encontrar pessoas, águas e peixes, costuma compartilhar o seu processo criativo inserido numa convivência demarcada por relações afetivas e sociais, assim como por procedimentos não lineares, conjugados ao processo educativo.

Fotografia 3 – Experiência com as câmeras de cuia. Casa das Onze Janelas



Fotografia de Miguel Chikaoka  
Fonte: Acervo Kamara Kó

A instalação *Das Águas, os Peixes*, que agora compõe a *Coleção Miguel Chikaoka* foi apresentada pela primeira vez em 2006, no Arte Pará, a convite do curador Paulo Herkenhoff. A ideia do curador era ocupar grandes áreas do complexo do Ver-o-Peso<sup>3</sup>, pretendia que convivessem em um mesmo ambiente, artistas e usuários dessa área tão representativa de Belém. Chikaoka encontrava-se perfeitamente adequado à proposta de Herkenhoff, ficou muito à vontade para propor o seu trabalho, uma vez que ali já havia desenvolvido oficinas, ações patrimoniais. Estava entre amigos, em um território familiar, próximo à FotoAtiva, que sempre se faz presente em ações compartilhadas com os feirantes, erveiros e açougueiros que diariamente transitam e trabalham nesse complexo comercial, turístico e cultural.

<sup>3</sup> Trata-se de uma área portuária formada por um complexo comercial e turístico, constituído por uma feira em céu aberto que compartilha espaço com casas comerciais, dois mercados provenientes da Belle Époque. O Ver-o-Peso tornou-se um símbolo da cidade de Belém e nele há um trânsito cultural intenso.

Fotografia 4 – Oficinas ministradas no Ver-o-Peso por Miguel Chikaoka. Arte Pará 2006



Fotografia de Miguel Chikaoka  
Fonte: Acervo Kamara Kó

A obra *Das Águas, os Peixes*, é formada por vários banners feitos com tecidos translúcidos, nos quais estão impressos imagens de peixes, realizadas com a técnica “pincel de luz”, por trabalhadores do Mercado de Ferro do Ver-o-Peso (Fotografias 4 e 5). O produto gerado advém da oficina ministrada por Chikaoka. A intenção era aliar esses produtos aos processos de impressão de baixo custo, para que ultrapassassem a condição de material voltado apenas para a exposição. A ideia era ir além, também criar produtos como sacolas e embalagens, adornadas com os desenhos dos peixes e outros elementos criados na oficina.

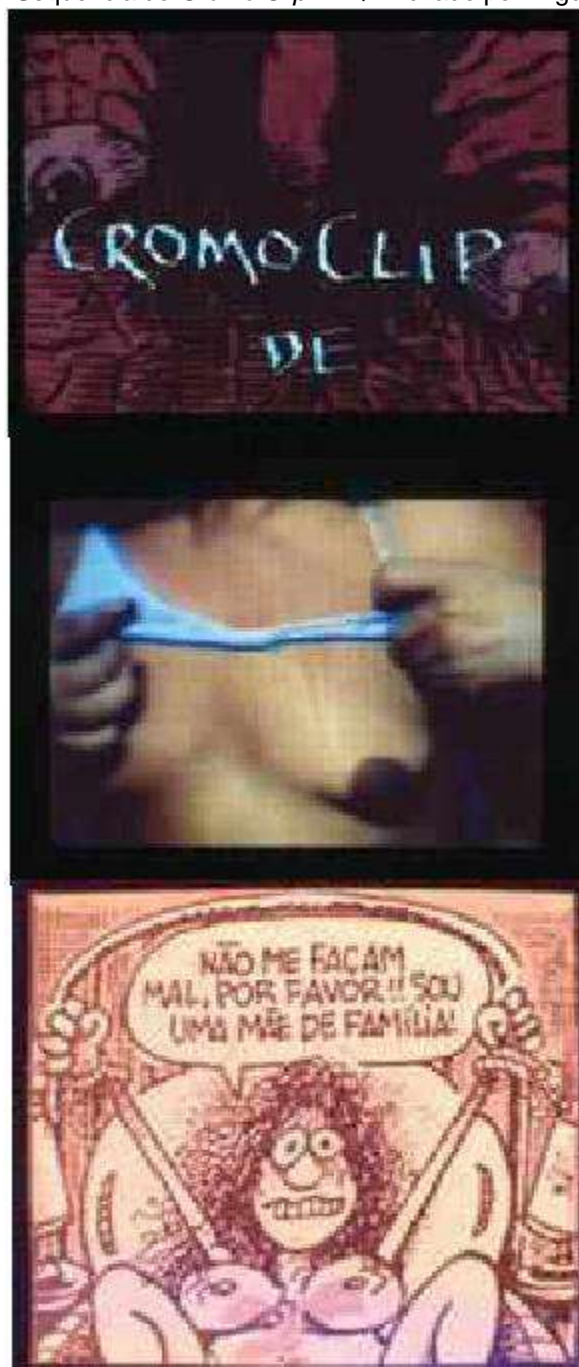
Fotografia 5 – Instalação *Das Águas, os Peixes*, no Ver-o-Peso. Arte Pará 2006



Fotografia de Miguel Chikaoka  
Fonte: Acervo Kamara Kó

Sem dúvida, *Das Águas, os Peixes*, a obra em si não se dá somente quando os banners estão espalhados entre os peixeiros e aqueles que transitam pelo mercado. Ele se constitui ao longo do processo, junto com os que participaram da oficina, da montagem e das discussões. Chikaoka, como foi visto, é um artista “propositor”, no sentido concebido por Oiticica. A prática artística envolveu processos educativos e de criação que foram retirados da vivência do artista com os participantes, nessa ação diluiu-se a autoria para que o coletivo prevalecesse sobre a regência do filósofo da luz: Miguel Chikaoka.

Fotografia 6 – Sequência do *Cromo Clip TVQTV* criado por Miguel Chikaoka



Fotografia de Miguel Chikaoka  
Fonte: Acervo Kamara Kó

Integra ainda a coleção, uma espécie de vídeo, o *Cromo Clip TVQTV* (Figura 5), criado por Chikaoka em 1987; trata-se de uma experimentação visual e sonora de processos contemporâneos que envolvem mistura de linguagens e apropriação de imagens vindas da televisão, do cinema, dos quadrinhos e da fotografia. Na verdade, o *Cromo Clip* era uma colagem composta por slides, neles havia trechos do mangá *Lobo Solitário* e trilha sonora de Arrigo Barnabé feita para o filme *Cidade Oculta*. Chikaoka participou de todas as etapas de produção deste audiovisual: fez o roteiro, gravou o bip na fita cassete e controlou a sincronização da imagem e do som. Ali estava a alegria e a força dos anos 1980. Encontrava-se também uma das matrizes que impulsionaram e forneceram o material que ainda se desdobra e reverbera nas novas gerações.

Na projeção do *Cromo Clip* havia irreverência e humor, vigorava o caráter experimental que acompanhava as apresentações, muitas delas ocorridas na Praça Coaracy Nunes que ficou conhecida como *Ferro de Engomar*, local em que se situava a Fotoativa e o Bar 3x4, frequentado por artistas e intelectuais. Era um acontecimento, a imagem não era projetada somente na tela, se locomovia, era lançada sobre o público. Com poucos recursos técnicos, próprios da época, Chikaoka agitava e provocava reações, promovia a participação, antecipava de certa forma, o que nos anos 2000, ficaria conhecido como *sampler*. A mistura estava, todavia, presente tanto no som quanto nas imagens, que o artista se apropriava e reorganizava, transformando-os devido às associações inusitadas e irreverentes.

O processo de experimentação e a opção por uma arte em processo delineia a prática artística de Miguel Chikaoka, que se pauta pelo eixo triplo da arte, educação e vida. Para Nicolas Bourriaud (2009, P.23) “a arte contemporânea realmente desenvolve um projeto político quando se empenha em investir e problematizar a esfera das relações.” Chikaoka além de investir, problematizar e estabelecer relações promove um trabalho em que as questões políticas, educativas e patrimoniais estão sempre presentes.

A força de suas práticas artísticas está no entrelace de ações e conceitos distintos e numa obra que se estende ao infinito, pois uma ação/obra<sup>4</sup> sempre se transforma em outra que se transforma novamente. Chikaoka tece imagens enquanto a luz percorre as experimentações, deixa no acervo não só a matéria que constitui a sua coleção, mas também um pensamento que se desdobra e atravessa arte e vida.

#### **4 Uma Coleção disponível para pensar/sentir/educar**

Pode-se imaginar que a memória e a história são personagens inseridos no contexto da vida e da arte; e que ocupam um “mesmo cenário temporal, mas cada uma se veste a seu modo. [...] A história intelectual e formal usa a vestimenta acadêmica, enquanto a memória não respeita regras nem metodologias, é afetiva e revive a cada lembrança.” (BARBOSA, 2008, p.1). Este cruzamento de história e memória está presente na *Coleção Miguel Chikaoka* e representa um amálgama que pode contribuir com o processo educativo, ser fonte para formular pensamentos difusores de conhecimento e questionamentos.

---

<sup>4</sup> U lizo a expressão “ação/obra” para designar a obra que não é cons tuída apenas de matéria, é formada principalmente por ações que estão sempre em processo, pois são concluídas momentaneamente para logo se transformarem em novos objetos e ações.

Ao nos depararmos com a *Coleção Miguel Chikaoka*, é possível pensar que estamos diante de uma coleção de um único artista que pode ser trabalhada de diferentes maneiras e a partir de inúmeros pontos de vista. Todavia, vale ressaltar que há dois blocos que podem ser misturados, mas possuem potencialidades, a serem exploradas, de forma diferente. Em um bloco prevalecem os dados tradicionais provenientes da historicidade e da poética das fotografias preto e branco e em cor, realizadas por Chikaoka. São imagens que funcionam como matriz para se estudar o ato fotográfico, as histórias que perpassam pelas cenas, a linguagem adotada para construir o espaço da fotografia e comunicar as relações formais e conceituais ordenadas pelo fotógrafo e percebidas, lidas por aqueles que vêem e usufruem as imagens.

O outro bloco agrupa ações/obras que dão visibilidade a processos propostos pelo artista que entrelaçam arte, educação e vida. Como já foi observado, esses processos ficam em aberto, deixando livres os fluxos de questionamentos, assimilações e transformações, para prosseguir e assumir outras experimentações. É justamente no que concerne a esse segundo bloco que me detenho um pouco mais.

Para Robert William Ott (2001, p.113), “o ensino de arte em museus constitui um componente essencial para a arte-educação: a descoberta de que a arte é conhecimento.” As ações/obras de Chikaoka trazem com elas o princípio educativo com o qual o artista elabora as suas propostas; há tessituras que abrangem um trabalho coletivo que demarca processos que se materializam a partir das oficinas ministradas. O conhecimento que prevalece não é o técnico, mas formas de motivar questionamentos, perceber a vida e a arte ao mesmo tempo. A maneira oriental<sup>5</sup> de pensar aqui está presente no que tange a percepção e concepção das coisas como algo interligado que forma um todo. Suas concepções e ações educativas são desprovidas de dicotomias ou colocações binárias que repartem o pensamento e o sentir.

O acervo ao conter a matéria desses processos instigantes potencializa a força educativa dessa matéria, uma vez que há possibilidades de extrapolar o campo específico da arte. Por exemplo, os desenhos impressos nos banner realizados no Ver-o-Peso a partir das propostas de Miguel Chikaoka, interceptam questões da ordem da cultura, da economia, do meio ambiente, da sociologia e da antropologia. Na verdade, há diferentes campos do conhecimento que podem ser despertados, são campos constituídos em camadas que podem se desprender, formar novas articulações. William Ott (2001, p. 114) acredita que “a arte ensinada no contexto das coleções dos museus” reflete tanto os valores das obras como as preferências cognitivas dos alunos que frequentam esses espaços. De acordo com Ott (2001, p. 114):

Aprender a entender as ideias e as aspirações de uma civilização e o reconhecimento das ideias artísticas como das maiores contribuições para a sociedade requer uma ativa, e não passiva, atuação em relação à arte.

Sendo assim, diante da coleção Chikaoka pode-se procurar entender as fotografias e as ações/obras do artista que estão inseridas no contexto contemporâneo, como ideias artísticas e sociais disponíveis para que, através de

---

<sup>5</sup> Miguel Chikaoka é de origem japonesa, nasceu em Registro, cidade paulista que abriga muitos emigrantes japoneses.

uma atuação ativa, se possa destecer novos e estabelecer relações comunicativas de transmissões de ideias e pensamentos. Esses procedimentos, constituídos por um arsenal de diferentes conhecimentos pode gerar outros produzidos por pesquisadores, educadores, fotógrafos, artistas e pelo próprio público.

## 5 Considerações sobre os entremeios museu/coleção

Com a intenção de preservar o patrimônio histórico, cultural e paisagístico de Belém, foi criado em 1997, no centro histórico da cidade, o *Projeto Feliz Lusitânia* proposto pela Secretaria de Estado de Cultura do Pará – SECULT. O projeto foi desenvolvido em quatro etapas e envolveu prédios antigos que trazem em suas construções e localizações a história da cidade. Um dos objetivos do projeto era estabelecer laços de identidade e memória, reavivando-os, para contribuir com a autoestima da população e com o sentimento de pertencimento. A primeira etapa foi inaugurada, em 1998, com a reabertura do Museu de Arte Sacra, e somente quatro anos depois, em 2002, o Museu Casa das Onze Janelas abriu suas portas.

Apesar de ser um prédio histórico do século XVIII, o objetivo da Casa das Onze Janelas foi, desde o início, abrigar um acervo que abrangesse parte da história da arte contemporânea brasileira e que, em uma tessitura de coleções, narrasse e difundisse essa história para que pudesse ser visitada pela comunidade em geral, por estudantes e pesquisadores vindos de escolas e de universidades.

Tereza Scheiner (2006), em suas pesquisas sobre museologia e interpretação da realidade, afirma que se pode perceber “[...] a História não como retorno, mas como fluxo, onde cada indivíduo, cada sociedade tem seu significado e seu lugar”. No fluxo histórico que se constitui num movimento contínuo de acontecimentos, conceitos, imagens e pensamentos, a *Coleção Miguel Chikaoka* se insere no acervo da Casa das Onze Janelas como matéria e pensamento que escrevem, narram e participam da história recente da arte no Pará. O intuito é promover discursos, abrindo um leque de questões que nos faz pensar que os museus “são uma poderosa ágora cultural.” (SCHEINER, 2006).

Museologia e História estabelecem relações, formam um patrimônio, e Scheiner (2006) considera, a partir de Gérard Collomb, que tanto a noção de patrimônio como as operações de patrimonialização são formas de institucionalizar a memória e entrelaçar gerações. Todo esse processo produz uma narrativa que será interpretada e vivenciada na conjunção de obras, mediadores (educadores curadores, profissionais de museu), instituição e público, num cruzamento de pontos de vistas discursivos e interpretativos. Os dois blocos da coleção aqui analisada, constituídos sejam pelas fotografias, sejam pela ações/obras formam um patrimônio que, presentes no acervo do museu, institucionalizam a memória de parte da história da fotografia no Pará que começou a ser escrita nos anos 1980 e pode ser narrada sob diferentes pontos de vistas.

Para Scheiner (2006), o discurso museológico como qualquer outro tipo de discurso será “elaborado à imagem e semelhança do narrador” por isso acredita que os museus têm que buscar um ponto de equilíbrio ético sem “correr o risco de apagar os acontecimentos, ou silenciar sobre eles”, daí a necessidade de definir quem fala e ter clareza “sobre os lugares de fala e de onde operam os discursos – visando o equilíbrio, mas sem silenciar a voz daqueles que constroem as interpretações”. Para a autora torna-se importante especificar ainda a quem se dirige o discurso.

Da feita que uma coleção de obras destina-se a um museu ela fica sujeita a formação de discursos de várias naturezas, podendo inclusive inserir-se em narrativas indesejadas. Tudo depende da condução dos processos educativos e dos procedimentos curatoriais, por isso, sem dúvida, é muito importante saber a intenção de quem fala, como fala, porque fala e a quem dirige a sua fala. Nada garante que não haverá distorção sobre o conteúdo da obra, nem interpretação equivocada sobre o discurso do artista ou da época em que a obra foi realizada. Mas os documentos advindos das ações educativas, coletados dos textos e esboços dos artistas, educadores, curadores, pesquisadores podem amenizar os equívocos involuntárias, possíveis de ocorrer por falta de conhecimento, ou inibir as distorções causadas por cunho ideológico e por interesses políticos.

O prédio do século XVIII no qual se encontra o Museu Casa das Onze Janelas, como se sabe, foi designado nos anos 2000 para acolher um acervo de obras contemporâneas. A nova função assumida traz com ela inúmeras histórias de uso<sup>6</sup>, e cada função exercida por essa construção antiga carrega seus fantasmas, suas narrativas vividas e inventadas. O acúmulo de épocas e enredos traz os vestígios de discursos do poder político e militar que por ali passaram. Atravessam as grossas paredes os invisíveis corpos que ali viveram, ou sofreram torturas em tempos ditatoriais. Os ecos dos gritos talvez escapem para além das paredes até atingir as águas do barrento rio que também serviu de cenário para os olhares curiosos que experimentaram as câmeras/cuias de Chikaoka e puderam observar os barcos no movimento sinuoso das marés.

Dois patrimônios de ordens distintas: Museu Casa/Coleção Chikaoka se entremeiam na distância de seus tempos, no convívio de seus espaços, sobrepondo narrativas e deixando em aberto possibilidades de novos discursos, de novas tessituras provocadoras de pensamentos e práticas que se detém na inter-relação arte e vida. Nessas condições emergem as questões patrimoniais que atravessam fronteiras para entrelaçarem-se à natureza, à própria cidade e seus habitantes formando um todo no qual não mais se distingue prédio, obra, museu. Tudo é cidade, paisagem, patrimônio sem perder o que neles há de específico. O potencial artístico e educativo da Coleção Chikaoka é transformador, traz em si, as condições promovedoras de indagações que podem desestabilizar as ameaças das distorções discursivas. Prevalece, então, o fortalecimento da primordial vocação do museu: ser “ágora cultural”.

#### Referências:

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

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

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

---

<sup>6</sup> A primeira função da hoje Casa das Onze Janelas, foi residência do rico Domingos da Costa Bacelar, depois se tornou Hospital Militar e mais tarde teve várias funções militares; inclusive no período da ditadura recebeu presos políticos. Em 2002 se transformou em museu.



CHOAY, Françoise. **A Alegoria do Patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade; UNESP, 2001.

MOKARZEL, Marisa. **Navegante da luz**: Miguel Chikaoka e o navegar de uma produção experimental. Belém: Kamara Kó Fotografia, 2014.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

OTT, Robert William. Ensinando Crítica nos Museus. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares (Org.). **Arte-educação**: leituras no subsolo. São Paulo: Cortez, 2001.

PARDINI, Patrick. Escola de Belém: o artesanato da iniciação. In: **Fotografia Contemporânea Paraense**: panorama 80/90. Belém: SECULT, 2002.

SCHEINER, Tereza Cristina Moletta. Museologia e interpretação da realidade: o discurso da história (Texto provocativo). Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006. Disponível em: <[http://www.museoliniers.org.ar/museologia/ICOFOM\\_TerezaScheiner-br.pdf](http://www.museoliniers.org.ar/museologia/ICOFOM_TerezaScheiner-br.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2013.

#### **Marisa Mokarzel**

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará e mestre em História da Arte pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora e pesquisadora do Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura, e do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem, ambos da Universidade da Amazônia – UNAMA.

<http://lattes.cnpq.br/3082635788360876>



GT:Artes Visuais

Eixo Temático: Cultura visual e ensino/aprendizagem em artes visuais

### **IMPRESSÕES, “PIQUES” E RECORTES ENCONTRADOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO SOBRE AS VISUALIDADES DO SUJEITO RURAL/RIBEIRINHO NO ÂMBITO ESCOLAR**

Ezaú Sousa Neves (Unifap, Amapá, Brasil).  
Maurício Remígio (Unifap, Amapá, Brasil).

#### **RESUMO:**

Este texto trata de um trabalho desenvolvido durante o estágio supervisionado I, na licenciatura em artes visuais, da Universidade Federal do Amapá, na Escola Estadual Professor Antônio Messias Gonçalves da Silva. A produção dos dados deu-se a partir de conversas informais com alunos vindos da zona rural/ribeirinha. Os relatos de suas experiências serviram para direcionar reflexões a cerca da visualidade do rural/ribeirinho, veiculada na escola com seus adjetivos legitimadores que, muitas vezes, estereotipa e inferioriza esses sujeitos. Assim, buscamos aproximações com a pesquisa qualitativa ao consideramos as falas dos estudantes vindos da zona rural/ribeirinha, na tentativa de revelar outros pontos de vista, muitas vezes, não notados no ambiente escolar. Destacamos a importância de discussões acerca da cultura visual e o ensino/aprendizagem em artes visuais que considerem os processos de mediação das imagens, de modo que, possam ser problematizadas, refletir criticamente e tecer compreensões a respeito do mundo social/cultural dos sujeitos ativos no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** cultura visual; escola; estágio supervisionado; rural/ribeirinho

*PRINTS, "PIKES" And CLIPPINGS FOUND ON STAGE SUPERVISIONADO ON THE SUBJECT VISUALITIES RURAL / RIVERSIDE IN SCHOOL UNDER*

#### **RESUMEN:**

This text is a work for the stage I supervised, the degree in visual arts from the Federal University of Amapá, at the State School Professor Antonio Messiah Gonçalves da Silva. Data production took place from informal conversations with students coming from rural / riverine. Stories about

their experiences served to direct reflections about the visuality of the rural / riverine, conveyed in school with their legitimating adjectives that often stereotypes and diminishes these subjects. Thus, we seek approaches to qualitative research to consider the speeches of students coming from rural / waterfront area, in an attempt to reveal other points of view, muitas sometimes not noticed in the school environment. We underline the importance of discussions of visual culture and the teaching / learning in visual arts that consider the images mediation processes, so that they can be problematized, reflect critically and weave understandings about the social world / cultural subjects active in school routine.

**Keywords:** visual culture; school; supervised internship; rural / riverine

## **Introdução**

Esta discussão que aqui propomos é resultado das observações realizadas, tanto na escola como no cotidiano fora dela, durante o período de estágio supervisionado na licenciatura em artes visuais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). A prática de estágio supervisionado I, no ementário, é direcionada para a realização de pesquisa in loco dos processos de ensino e aprendizagem ocorridos na escola; a observação, a análise, a descrição e a reflexão; levantamento descritivo sobre a escola de ensino básico sede do estágio, suas tendências pedagógicas, seu plano político pedagógico, suas situações e relações interpessoais, seus conteúdos, administração, analisa os dados coletados socializa-os e aponta proposições para serem realizadas no Estágio Supervisionado II. A avaliação ocorreu por meio de relatos de experiência e relatórios de pesquisa.

Este texto é um recorte da experiência de estágio supervisionado que trata das observações e tentativas em satisfazer a minha permanente preocupação em estabelecer relações com meu objetivo de pesquisa de trabalho de conclusão de curso, o qual trata das representações dos sujeitos rurais/ribeirinhos no espaço escolar.

As observações foram realizadas na escola estadual Antônio Messias Gonçalves da Silva, na qual iniciei o estágio supervisionado, está localizada na zona Sul de Macapá no bairro Zerão, no estado do Amapá.

A partir das conversas com os alunos na escola Antônio Messias Gonçalves da Silva; busquei compreender o meio ao quais os estudantes estão inseridos, suas relações com as imagens e especificamente as que citam e fazem referências aos sujeitos rurais e ribeirinhos. Nesse sentido, a partir dessas conversas iniciais nós sinalizamos algumas reflexões a cerca da construção imagética e simbólica do sujeito rural/ribeirinho em suas narrativas. Durante esse processo de observação buscamos aproximações com a pesquisa qualitativa por se tratar de “uma abordagem que tenta compreender, entender ou interpretar os fenômenos sociais e dos significados empregados no meio” (DENZIN E LINCOLN, 2006.p.17 )

## **As primeiras impressões**

A princípio, no campo de investigação, me deparei com desafios que levavam a perguntas como: o que vou fazer? Como fazer? Por onde começar? Percebia-me com preocupações constantes relacionadas ao acertar ou errar. Diante dessas tensões, me lancei ao desafio de descobrir fazendo, atendo a estalos e pistas para então direcionar ou buscar problematizar as imagens encontradas nesses percursos e minhas vivências de pesquisador. Senti-me literalmente em uma “arena de combate” no novo meio ao qual eu

estava inserido. O medo e receio de enfrentar os estranhamentos e aprender a conviver, como professor em formação, nesse espaço escolar.

Nas visitas ao campo/escola, nada parecia ter relação com meu estudo, no entanto, os contatos com quatro alunos durante as visitas possibilitaram-me iniciar uma conversa informal com dois meninos e duas meninas. No diálogo com os estudantes, percebi que vivenciaram e experimentaram a mudança da migração da área rural/ribeirinho para a urbana. Assim, busquei acessar por meio de indagações as suas experiências de deslocamentos e suas relações com tais questões no espaço escolar. De acordo com Denzin e Lincoln a pesquisa qualitativa envolve:

O estudo do uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos; estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevistas; artefatos, textos e produções culturais; textos observacionais, históricos interativos e visuais - que descreve de momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. (DENZIN e LINCOLN, 2006, P.17)

Nesse sentido, acreditamos na relevância de se estabelecer diálogos com a intenção de desencadear reflexões a cerca dessa construção imagética do rural/ribeirinho para tentar compreender essas relações e suas contribuições para o ensino de arte na atualidade. Dessa maneira, destacamos a importância de, tanto em pesquisas como em processos de ensino/aprendizagem, promover desconfiças e questionamentos em relação os discursos dominantes e naturalizados como únicos e verdadeiros.

De acordo com Duncum (2011) é necessário à reflexão crítica diante da imagética popular, uma vez que:

A crítica que permite uma reflexão divertida e até mesmo transgressora somente pode ser alcançada por meio do diálogo, no âmbito de um debate aberto entre alunos e professores. Em uma pedagogia dialógica, as ideias de circulam em busca de coerência e os professores aprendem tanto quanto seus alunos (p. 26).

Para Duncum a proposição de uma pedagogia dialógica faz-se necessário, pois esta concepção de ensino nos sugere o diálogo entre os sujeitos em sala de aula, estimulando uma reflexão crítica do mundo para que o conhecimento seja de forma recíproca entre os sujeitos, aluno e professor. De acordo com Duncum (2011):

O objetivo de uma pedagogia dialógica que amalgama diversão e crítica não consiste em fornecer respostas definitivas, mas sim em levantar questionamentos, revelar dilemas e dar continuidade a uma conversa. Tal pedagogia crê no poder dos alunos e em sua capacidade de tomar decisões éticas. (p.26)

## **Recortes encontrados**

Na conversa que tive com um dos estudantes ele declara que alguns dos professores ajudam a fixar estereótipos do homem da área rural/ribeirinho que possui uma “falação” que foge a língua culta. O estudante relatou que na aula de português o professor ao se referir aos meninos do interior, quando falava sobre linguagem, disse que esses meninos falam meio arrastado. O meu interlocutor descreveu: *os meninos começaram a olhar para mim, porque às vezes eu sou uma pessoa muito brincalhona, eu gosto sempre de falar as palavras erradas, só pra tirar, tirar onda. Por conta disso eles começaram a rir de mim lá na sala.*

Ao conversar com o estudante tive a impressão que esses alunos são tratados de maneira diferente por serem da área rural/ribeirinho. Pelo que observei o mesmo passa a ser motivo de chacotas e piadas por parte dos colegas. Entendi que meu interlocutor, para fugir dessas implicações, assumiu o estereótipo do menino rural, entrando no personagem como uma maneira de fugir das implicações dos colegas.

Silva (1995), referindo-se a processos de ensino, que não levam em consideração a crítica, nos ajuda a compreender que “o ensino e aprendizado em sala de aula apresentado pelo educador, só reafirma a construção de significados, reforçando e conformando interesses sociais, formas de poder, de experiência que tem sempre um significado político” (p.166).

Ao perguntar ao estudante sobre seu deslocamento e os enfrentamentos ao mudar para cidade ele se posicionou dizendo que essas pessoas são recepcionadas de maneira hostil na cidade: *as pessoas da área rural que chega à cidade muitas vezes é maltratada ou destrutada*. O estudante continua: *Isso muitas vezes já me serviu para erguer a cabeça e seguir em frente*.

Referindo-se a sua relação com os colegas e suas formas de aproximação aos grupos o estudante disse: *eu tive que fazer várias observações antes. Observei como eles se comportavam, a maneira que eles se vestiam, a maneira como eles agiam, aí sim, eu fui me chegando mais e me inteirando junto a eles*.

Percebo que na relação com os colegas, o meu interlocutor atua de acordo com os interesses dos colegas ditos da área urbana. O aluno tende a mudar de acordo com os padrões exigidos pelo novo grupo para que tenha sentido no novo meio social. De acordo com Pereira (2010):

Os sujeitos desenham suas identidades que, de modo dinâmico, se adaptam a uma genealogia de mudanças, em acordo com suas necessidades e interesses e, ainda, necessidade e interesse de rede social que delinea o espaço cultural de suas comunidades (p.209-210).

A postura dos alunos das áreas urbanas faz com que os alunos vindos da área rural/ribeirinha se ajustam aos modos e hábitos do lugar urbano, ao mesmo tempo em que agrega determinados grupos também projeta, induz e impõe uma visão dominante e novo modelo de social. Forçando de maneira social a adaptação do sujeito rural/ribeirinho para uma aceitação em um determinado grupo.

Na conversa com uma das estudantes ela relatou um pouco da sua vida e da relação que tinha com os funcionários da escola e outros estudantes. Perguntei a minha interlocutora se tinha algum aluno que morava, ou já havia morado, na área rural/ribeirinha em sua turma. A estudante me relatou que conhecia um rapaz que há pouco tempo tinha mudado para a cidade, mas que não sabia muita coisa a respeito do aluno, pois *o rapaz é muito calado e observador*.

Perguntei a outra estudante como percebia os alunos identificados como vindos da área rural/ribeirinha. A minha interlocutora respondeu: *eles falam um pouco errado, trocam palavras, mas são educados e simpáticos. O que pude perceber é que eles são bem simples na maneira de se vestir e geralmente usam sandálias havaianas*.

Ao refletir sobre a fala da estudante percebo que o seu posicionamento foi sempre cauteloso no momento que descreve a sua ideia de rural/ribeirinho quando se refere ao colega. A estudante me diz que: *talvez eles sejam assim por causa das condições financeiras*. Relata que compreende o a pessoa da zona rural/ribeirinha como uma pessoa: *mal vestida, sem estilo, fala de forma errada às vezes, são quietos demais*.

Horn (2010) faz referência que é por meio das representações e da linguagem que “são criados significados que produzem pontos de vista nos quais são elaboradas realidades por meio das diferentes formas de nomear, de dizer, de falar do outro” (p.194).

### **Pensando com as imagens**

Recordo-me que no primeiro dia de visitação me deparei com um mural o qual me tomou a atenção. O mural tinha como título: “As metas de todos”. Essas metas detalhadas como educação para todos, onde estão expostas frases de ordem, disciplina e orientação, tais como: a escola que alimenta, da cabeç a ao caderno, território do saber, cultivando ideias e saberes, entre outras.

Fotografia 1 – Mural: Metas de todos: Educação



Fotografia de Ezaú Sousa Neves  
**Fonte: Portfólio dos pesquisadores.**

Fotografia 2 – Mural: Metas de todos: Educação



Fotografia de Ezaú Sousa Neves  
**Fonte: Portfólio dos pesquisadores**

Fotografia 3 – Mural: Metas de todos: Educação



Fotografia de Ezaú Sousa Neves  
**Fonte: Portfólio dos pesquisadores.**

Percebi no mural que a escola é compreendida e localizada como único lugar que proporciona educação aos estudantes, parece ser um lugar inquestionável. Nas palavras de Tavares (2003) “A escola é espaço e lugar. Algo físico e material, mas também uma construção cultural.” (p.57)

Para Nunes (2010), as imagens estão presentes de maneira significativa em nossa cultura. Elas “estão em toda parte, transmitindo e produzindo (sendo produzidas) maneiras de olhar o mundo” (p.166). A autora relata que as imagens estão presente de maneira expressiva no meio sócio cultural, elas ensinam e possibilitam modos de ver o mundo. Nesse sentido, autora afirma que aprendemos pelo olhar, e esse aprendizado estar para além do espaço escolar. De acordo com Nunes (2010), as imagens:

(...) invadem todos os cenários sociais, tornando-se impossível ignorá-las como parte essencial de nossas vidas. As imagens estão assumindo um lugar privilegiado no cotidiano, evidenciando a necessidade de uma educação para a compreensão da cultura visual (p.167)

Nesse sentido, faz-se necessário pensar numa educação voltada para compreender a cultura visual dos estudantes, de modo que, possa levar em consideração as imagens cotidianas dos alunos como conhecimento passível de ser problematizado por meio de processos educativos.

Em busca de produzir dados para meus estudos frequentei a escola Antônio Messias em outros horários na tentativa de encontrar outros elementos relacionados as visualidades dos sujeitos rurais/ribeirinhos. Nessa busca, no período das festas juninas, pude observar diversas narrativas associadas ao homem mal vestido, que fala de forma arrastada, localizado nas festividades como sujeito rural. Além da visualidade representativa do homem rural o ambiente escolar foi ornamentado para ficar de acordo com o tema do evento, com objetos que representavam a formas simbólicas do homem rural. Como a fogueira, o chapéu, bonecos e roupas desgastadas.

Fotografia 4 – Mural: arraia do Messias 2015



Fotografia de Ezaú Sousa Neves  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

Fotografia 5 –Pescaria: arraia do Messias 2015



Fotografia de Ezaú Sousa Neves  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

As imagens nos apresenta a representação simbólica do sujeito rural, das características comumente apresentada como da cultura rural popular. Assim a autora Horn (2010) nos fala em relação à cultura rural e aos seus sujeitos:

observamos que são representados de forma, geralmente unificada e marcados nos artefatos visuais. Seus trajes, sua linguagem, seu trabalho, sua vida, não diferem entre um e outro, nem ganham peculiaridades. É como se todos os que



vivem na zona rural se vestissem com os mesmos trajes, gostassem das mesmas coisas, falassem e se divertissem da mesma maneira, preferissem pés descalços a um sapato confortável (p.197).

Fotografia 6 – Aluno: Sujeito rural/ribeirinho



Fotografia de Ezaú Sousa Neves  
**Fonte: Portfólio dos pesquisadores.**

A partir dessa representação e posicionamento da autora, faz-se necessário a relevância em discutir estes valores atribuídos a esse universo imagético da cultura rural e seus sujeitos, evidenciando a importância de se construir uma compreensão crítica e reflexiva; também comungada por Hernandes (2007).

O propósito da compreensão crítica e performativa da cultura visual é procurar não destruir o prazer que os estudantes manifestam, mas “explorá-lo para encontrar novas e diferentes formas de desfrute”, oferecendo aos alunos possibilidades para outras leituras e produções de “texto”, de imagem e de artefatos. ( p.71)

Dada a homogeneização de uma representação simbólica do rural/ribeirinho no ambiente escolar e um enquadramento no modo como os estudantes veem o mundo, com normativas sobre a arte e imagem.

Como descrito por Horn (2010), as diversas produções visuais influenciam nossa forma de ser, agir e pensar; e a forma como nos posicionamos, pois:

As produções visuais estão saturadas de visão de mundo, de concepção de sujeito e, no caso deste estudo, sobre o rural e urbano. De certa forma, estas apresentações “grudam” à maneira de dar sentido a nós e ao mundo, moldando modos de ver, criando formas de olhar e perceber (p.196).

Com isso, dar-se a necessidade de um posicionamento crítico do observador, diante uma representação, das imagens, por vezes sutil, contudo que deixa vestígios para possíveis concepções universais e unívocas; Cabendo ao sujeito espectador delinear seu posicionamento crítico e reflexivo mediante as representações visuais.

Durante minha trajetória, além da festividade escolar, fiquei tocado por essa discussão e passei a observar as vitrines de lojas que veiculam alguns elementos relacionados à figura do homem rural, como roupas de estampas quadriculadas, chapéu de palha e cenário com mato ou folhagem como mostra as fotografias abaixo:

Fotografia 7 – centro comercial AP



Fotografia de Ezaú Sousa Neves  
**Fonte: Portfólio dos pesquisadores.**

Fotografia 8– Vitrine



Fotografia de Ezaú Sousa Neves  
**Fonte: Portfólio dos pesquisadores.**

A relação dessas imagens de rural com o capitalismo se torna evidente no período da festividade junina no centro comercial da cidade de Macapá-AP. Das promoções e propagandas publicitárias para atrair clientes e olhares pode-se perceber que de forma perspicaz a representação do rural estar impregnado nos elementos simbólicos e visuais do campo. Tanto para o consumo como para satisfação dos espectadores nas ofertas de perspectivas. De acordo com os autores Tourinho e Martins (2011):

Como um poderoso regime visual , o capitalismo ao mesmo tempo em que atrai, desestabiliza e direciona modos de ver, naturaliza desejos e expectativas de consumo. O olhar pode se excitar e se encher de expectativa diante de mercadorias- visíveis e visualizadas – que prometem satisfazem o desejo, mas o que de fato excita é a promessa de satisfação que, em princípio, se realiza através da aquisição da mercadoria. (p.65)

Assim, devido toda essas projeções e manipulações visuais passamos entender a necessidade de praticas educativa em arte que estimule os alunos a discutir de maneira crítica as imagens que fazem parte do seu cotidiano fora e dentro da escola. Imagens essas, que interpelam os alunos no seu dia-dia e contribuem de maneira significativa para reproduzir o disseminar concepções oficiais e únicas do rural e do ribeirão.

Concordamos com Martins e Toturinho (2013) quando dizem que somos intensamente visuais, e que a imagem implanta, direciona e se multiplica de maneira sutil e sequencial no cotidiano dos indivíduos com objetivo determinado. Essas imagens agem de forma silenciosa e contribuem para mudanças profundas que afetam nosso modo de conceber e interagir com o mundo. Dessa forma, “de maneira sutil e perspicaz, a simbiose mencionada opera e torna funcional não apenas a proliferação de imagens e seus usos, mas a conquista pelo olhar, mesmo que transitório, efêmero.” (MARTINS E TOURINHO, 2013, p.63).

Acreditamos que nesse processo de observação também é importante levarmos em consideração os conflitos, as incertezas e os medos que me afetaram durante as minhas relações no campo de pesquisa com os estudantes, imagens, espaço escolar, professores e comunidade, uma vez que:

“(...) o conhecimento não deriva, não é resultado apenas de manipulação de símbolos, mas também da interação entre objetos, imagens, estruturas e situações sociais. Todo o conhecimento é produzido em ação, nas relações, situações e contexto nos quais é construído, seja ou não de forma planejada” (MARTINS E TOURINHO, 2013, P. 71).

### **Algumas impressões, sem concluir...**

Nas conversas que tive com os estudantes pude perceber que nas áreas rurais/ ribeirinhas os estudantes tinham acesso a recursos tecnológicos que também são usados nas áreas urbanas. Assim concordamos com Martins (2013) em que o campo de pesquisa pode se contrapor com a expectativa do pesquisador, provocando mudanças e alterando ponto de vistas.

o campo, muitas vezes, contrapõe-se às expectativas do pesquisador, alterando os rumos dos trabalhos, forçando o reajuste dos pressupostos, exercendo pressão para a desconstrução de crenças. É preciso estar atento e disponível para considerar os percursos (p.190).

Diante dos dados produzidos percebo a necessidade de contrapor os meus e os outros olhares, conceitos pré-concebidos para reorganizar as reflexões sobre a representação sujeito rural/ribeirinho, e sua inferiorização no espaço escolar.

Nesse sentido, Tavares (2003, p.58) compartilha conosco a concepção de que “Investigar os *diferentes usos* nesse espaço implica lê-lo para além de sua materialidade explícita; implica *decifrar* o que está subjacente (muitas vezes de forma obscura), latente de significados nas práticas de espaço dos/ das alunos/as”.

Portanto, como estudante da licenciatura em artes visuais, vejo necessário o meu posicionamento como sujeito ativo, de maneira que, possa possibilitar outros olhares para a posição docente, de modo que, possa pensar outras possibilidades de ensino de arte pautado em reflexões críticas sobre a forma como os estudantes visualizam e tratam as imagens midiáticas presente no seu cotidiano.

Penso ser possível uma educação voltada a ouvir os participantes e com possíveis caminhos para reflexão e construção de saberes. Como enfatiza Paulo Freire (1996, p.21), precisamos “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”.

As visitas na escola me possibilitaram conhecer um pouco mais os alunos e o universo escolar, e por meio dessa aproximação tive a oportunidade de conhecer um pouco da vida desses alunos, seus hábitos, seus costumes, suas culturas. Com essas experiências, o estágio supervisionado me serviu também como pesquisa de campo que abriu caminhos e perspectivas, “piques” e recortes pra meu trabalho de conclusão de curso. Aproximei-me significativamente do meu tema de estudo e as dúvidas e incertezas me tocaram e me levaram a outros olhares não previstos.

Pensar no processo de minha iniciação a pesquisa e estabelecer relações com a prática docente em artes visuais foi parte do processo vivenciado no estágio supervisionado quando o contato com a escola e as observações foram norteadas pelas relações sociais e da cultura visual. Durante o processo busquei refletir de maneira crítica o posicionamento dos sujeitos e das imagens, de modo que, pudesse tecer compreensões nas relações políticas, sociais e culturais dos sujeitos ativos do cotidiano escolar e as visualidade e representação do rural/ribeirinho.

Todavia, minhas observações continuarão sempre atentas, para que eu possa perceber as zonas de “penumbras” (MARTINS, 2013, p.184) da escola e, assim trazer, na discussão, os saberes ofuscados, de modo que, possam expandir-se e deflagrar outras perguntas que me conduzam a descobrir outras maneiras de pensar pesquisa e ensino de arte.

## Referências:

- Denzin, Norman k. A disciplina e a prática da pesquisa reflexiva qualitativa. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**/Norman k. Denzin, \_\_Yvonna S. Lincoln; tradução Sandra Regina Netz. – Porto Alegre: Artmed, 2006.p.15 – 38.
- DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Org. Raimundo Martins e Irene Tourinho, Santa Maria, ED. Da ufsm, 2011.p.26
- FREIRE, Paulo. Ensinar não é transferir conhecimento. In: **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1996.p.12
- HERNÁNDEZ, Fernando. Para levar à cultura visual a educação. In. **Catadores da cultura visual, proposta para uma nova narrativa educacional**./ Fernando Hernandez; revisão técnica: Jussara Hoffmann e Susana Rangel Vieira da Cunha; tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HORN, T. Elizabete. “é qui eu num sei nada di nada!” Visualidade sobre a infância rural em artefatos visuais endereçados às crianças. In. **Cultura Visual e infância: quando as imagens invadem a escola**- Org. Raimundo Martins e Irene Tourinho. – Santa Maria: Ed. Da ufsm, 2010. p.191- 206
- MARTINS, Alice Fátima. Algumas frestas de luz, zonas de penumbras: densas sombras sobre pesquisa em contextos educativos e suas visualidades. In. **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**/ Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). Santa Maria: ed. Da UFSM, 2013.
- MARTINS, Raimundo. Pensando com imagens para compreender criticamente a experiência visual. In. **Educação das artes visuais na perspectiva da cultura visual: conceituações, problematização e experiências**. Edvânia Braz Teixeira Rodrigues (org) e Henrique Lima Assis (org). Goiânia, 2010. P. 19 – 38.
- MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. Reflexividade e pesquisa empírica nos filtráveis caminhos da cultura visual. In. **Processo e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**/ Raimundo Martins e Irene Tourinho(organizadores). Santa Maria: Ed. UFSM,2013.
- MARTINS, Raimundo. TOURINHO,Irene. Circunstâncias e ingerência da cultura visual. In. **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Raimundo Martins e Irene Tourinho (org) Santa Maria,ed.ufsm,2011.
- NUNES, Luciana Borre. A cultura visual nas tramas escolares: a produção da feminilidade nas salas de aulas. In. **Cultura Visual e infância: quando as imagens invadem a escola**- Org. Raimundo Martins e Irene Tourinho. – Santa Maria: Ed. Da ufsm, 2010.
- PEREIRA, Alexandre. Esteriótipos desenhados identidades projetadas. In. **Cultura Visual e infância: quando as imagens invadem a escola**- Org. Raimundo Martins e Irene Tourinho. – Santa Maria: Ed. Da ufsm, 2010.p.209-210

TAVARES, M. Tereza Goudard. Uma escola: texto e contexto. In. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Regina Leite Garcia (org). DP e A. 2003.

**Ezaú Sousa Neves**

Graduando do curso de Licenciatura em Artes Visuais e participa do Programa Voluntário de Iniciação Científica (PROVIC). Na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).  
<http://lattes.cnpq.br/0120789352599105>

**Maurício Remígio**

Professor da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Mestrado em Cultura Visual. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte, cultura visual e cotidiano.  
<http://lattes.cnpq.br/6683538337796963>



GT: 2 - Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal

## LÓCUS HABITAT: ENTRE O PÚBLICO E A CIDADE LENTAMENTE

Ana Claudia de Sousa Farias (Universidade Regional do Cariri – Ceará, Brasil)  
Jeanni Cordeiro Barros (Universidade Regional do Cariri – Ceará, Brasil)  
Márcio Ribeiro Santos (Universidade Regional do Cariri – Ceará, Brasil)  
Carlos Robério Silva (Universidade Regional do Cariri – Ceará, Brasil)

### RESUMO:

*Este artigo discute a exposição “Linhas, A Cidade Lentamente” da artista Lucimar Pereira Bello Frange que ocorreu no período correspondente a 06 de maio à 28 de junho de 2014 no Centro Cultural Banco do Nordeste - CCBNB do Cariri na cidade de Juazeiro do Norte – Ceará. Tendo o cotidiano das cidades como objeto de discussão, a artista nos traz a sua experiência com algumas cidades em que passou, trazendo através da Fotografia, Desenho, da Performance e do Audiovisual trabalhos que revelam sua relação e visão poética desses locais. A partir da experiência em mediação cultural nesta instituição e das discussões construídas na disciplina “Arte Contemporânea” do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri – URCA, procura-se estabelecer reflexões acerca do trabalho em mediação cultural, ao mesmo tempo que se procura situar o trabalho da artista no campo de conhecimento da Arte Contemporânea.*

**Palavras-chave:** Arte Contemporânea; Mediação Cultural; Experiência.

## LÓCUS HABITAT: BETWEEN THE AUDIENCE AND THE SLOWER CITY

### ABSTRACT:

*This article discusses the exhibition “Linhas, A Cidade Lentamente” by artist Lucimar Pereira Bello Frange that occurred in the corresponding period of May 6 to June 28, 2014 at the Centro Cultural Banco do Nordeste - CCBNB Cariri in the city of Juazeiro do Norte - Ceará. Having the daily life of cities as the subject of discussion, the artist brings his experience with some cities in now, bringing through Photography, Drawing, Performance and Audiovisual works that reveal their relationship and poetic vision of these locations. From experience in cultural mediation in this institution and discussions built on discipline “Contemporary Art” of the Bachelor's Degree in Visual Arts at the Regional University of Cariri - URCA looking to establish reflections about the work in cultural mediation, while it seeks to place the work of the artist in the contemporary art field of knowledge.*

**Key words:** Contemporary Art; Cultural Mediation; Experience.

## 1 Introdução

Este artigo apresenta uma experiência em Mediação Cultural ocorrida na exposição “Linhas, a Cidade Lentamente” da artista Lucimar Bello Frange, que aconteceu no período de 06 de maio a 28 de junho de 2014 no Centro Cultural Banco do Nordeste Cariri, localizado na cidade de Juazeiro do Norte, uma cidade do Estado do Ceará conhecida principalmente por seu fundador, o Padre Cícero Romão Batista (Crato, 24 de março de 1844 — Juazeiro do Norte, 20 de julho de 1934), figura marcante e presente ainda na contemporaneidade desta cidade. É um dos 11 municípios que forma a região do Cariri Cearense, localizada ao sul do interior cearense.

Tal experiência foi construída a partir da disciplina *Arte Contemporânea*, ministrada pelo professor Carlos Robério no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri – URCA<sup>1</sup>. Sediada em diversos municípios da região do Cariri cearense, a URCA atende a uma comunidade de aproximadamente 9.000(nove mil) estudantes de cerca de 91 municípios dos Estados do Ceará, Piauí, Pernambuco e Paraíba, distribuídos entre os cursos de graduação, programas especiais e pós-graduação lato sensu. Na disciplina citada acima, conferimos:

A abordagem sobre as mudanças conceituais, processuais e formais ocorridas nas Artes Visuais a partir das Vanguardas Europeias no século XX. Assim como a análise histórica e teórica das práticas artísticas contemporâneas. Proposição poética inserida na contemporaneidade (Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da URCA, 2011, p. 73).

Dentro deste escopo conhecemos os principais motivos e paradigmas que provocaram significativas mudanças na arte do século XX, principalmente a partir do fim dos anos 50 e início dos anos 60. Linguagens clássicas da Arte como a Pintura e a Escultura e conceitos tradicionais de suporte, material, os locais de exposição e seu mercado foram sendo questionados e/ou ampliados além do campo de discussão instaurados até aquele momento. O surgimento de novas tecnologias e as significativas mudanças no pensamento político da sociedade daquela época também contribuíram para um fazer artístico cada vez mais pautado na aproximação com a vida. Desta forma, percebemos que pensar no nome *Arte Contemporânea* não implica na simples lembrança que a expressão nos traz, que é a de uma arte feita na atualidade. Pelo contrário: nos chama para uma reflexão da influência e o legado da arte deste período para a produção artística nos dias de hoje.

Para isso, o professor Carlos Robério nos provocou para tal reflexão propondo que realizássemos uma mediação cultural da exposição “Linhas, a Cidade Lentamente” para toda a turma da disciplina. Esta exposição foi inaugurada no dia 06 de maio de 2014, dentro da programação do “III Encontro Internacional sobre Educação Artística<sup>2</sup>”, um evento

---

<sup>1</sup> Para mais informações sobre a instituição, acessar: <http://www.urca.br/portal/index.php/a-urca/a-urca-hoje>.

<sup>2</sup> “(...) A iniciativa do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC – URCA em realizar o 3EI\_EA com foco nos Grupos de Pesquisa/Investigação soma-se ao já realizado pelo i2ADS (Instituto de Investigação em Arte Design e Sociedade — FBAUP) e do ID\_CAI (ID\_ Colectivo de Acção e Investigação —



(...) que propõe reunir Grupos de Pesquisa/ Investigação do Brasil, de Portugal e demais países tendo a Educação Artística como epistemologia dos processos de ensinar e aprender o artístico, nas suas diferentes expressões (Artes Audiovisuais, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e modalidades (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, serviços educativos de museus, mediação cultural, formação inicial e continuada de professores, didáticas específicas, educação especial, ensino de artes e comunidade, ensino de artes e preservação de bens culturais, ensino de artes e cultura visual, ensino de artes e gênero, ensino de artes na universidade (graduação e pós-graduação), entre outros. (Livro de Resumos do 3ei\_ea – III Encontro Internacional sobre Educação Artística: práticas de investigação em educação artística / tensões entre aprendizagem e investigação. 2014, p. 13-14)

Este evento também comportou, além da exposição referida, a outros desdobramentos e ações da artista contemporânea Lucimar Bello.

Estabelecer conexões e situar o trabalho da artista na História da Arte foi o nosso desafio, a fim de compreender a sua obra dentro do campo de conhecimento da Arte Contemporânea. A seguir relatamos esta experiência, na perspectiva de diálogo entre os três saberes que permeiam esse processo: o saber da Mediação Cultural, o da Arte Contemporânea e o do processo poético da artista.

## **2 Conexões com a Arte Contemporânea**

Para a realização da mediação foi de fundamental importância os conceitos adquiridos na disciplina *Arte Contemporânea*, ministrada pelo professor Carlos Robério, pois nos auxiliou na compreensão e imersão no universo da artista Lucimar Bello, a fim de compreender seu processo de trabalho e sua poética. Para isso, apresentamos e discutimos alguns trabalhos da exposição e suas possíveis conexões com o conhecimento da Arte Contemporânea construído na disciplina.

A exposição pode ser entendida como uma grande instalação: todo o espaço da galeria foi bem utilizado, com trabalhos dos mais diversos materiais, presentes nas paredes, no teto e no chão, sem se preocupar com uma organização linear, pois Lucimar acredita que a obra se adapta a galeria, podendo assim, ser montada de uma forma diferente em outros espaços.

Em sua exposição, Lucimar explora o máximo possível os materiais que a contemporaneidade oferece. Desta forma, sua exposição oferece diversos caminhos e leituras para quem a visita, visto que a diversidade de materiais e a expressividade de uso destas se constitui para o público visitante uma experiência estética de grande riqueza.

A diversidade expressiva da arte contemporânea também nos pede vivenciar uma diversidade de usos de materiais e técnicas, que têm como intenção proporcionar ao visitante, seja ele criança, adolescente ou adulto, experimentar o processo de criação vivido

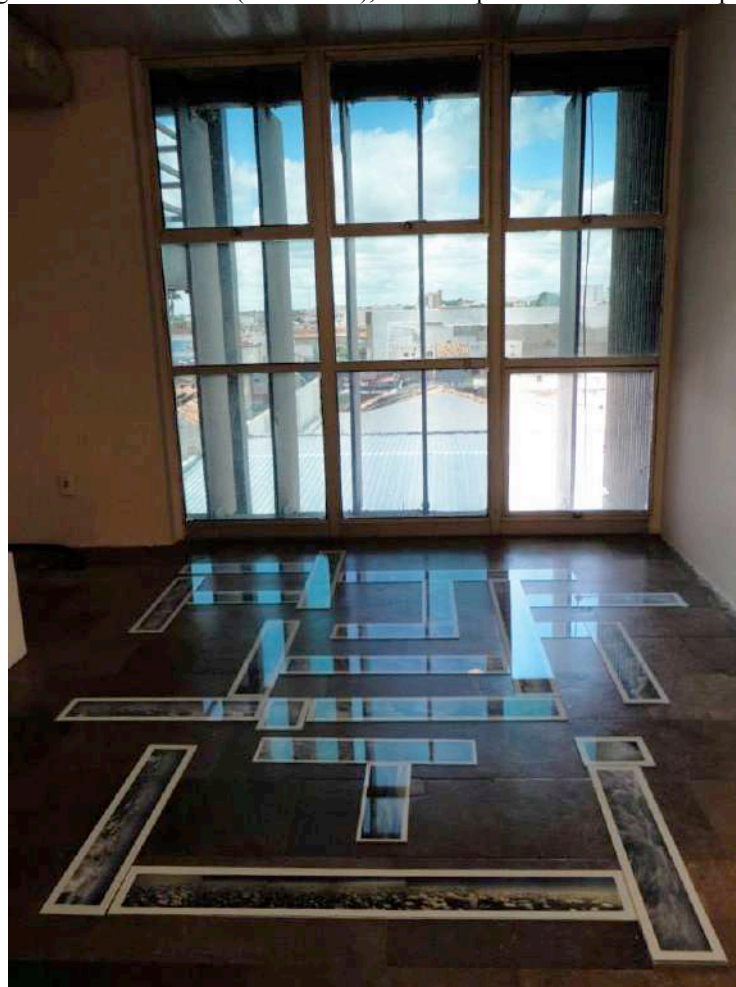
---

grupo informal de investigadores sediados na GESTO Cooperativa Cultural) para dar continuidade ao “Encontro Internacional sobre Educação Artística”. Para mais informações consultar o Livro de Resumos do 3ei\_ea – III Encontro Internacional sobre Educação Artística: práticas de investigação em educação artística / tensões entre aprendizagem e investigação. 2014.

pelo artista, conhecendo os materiais e técnicas que foram utilizados e explorar suas possibilidades expressivas. (ASSUNÇÃO, 2014, p. 30)

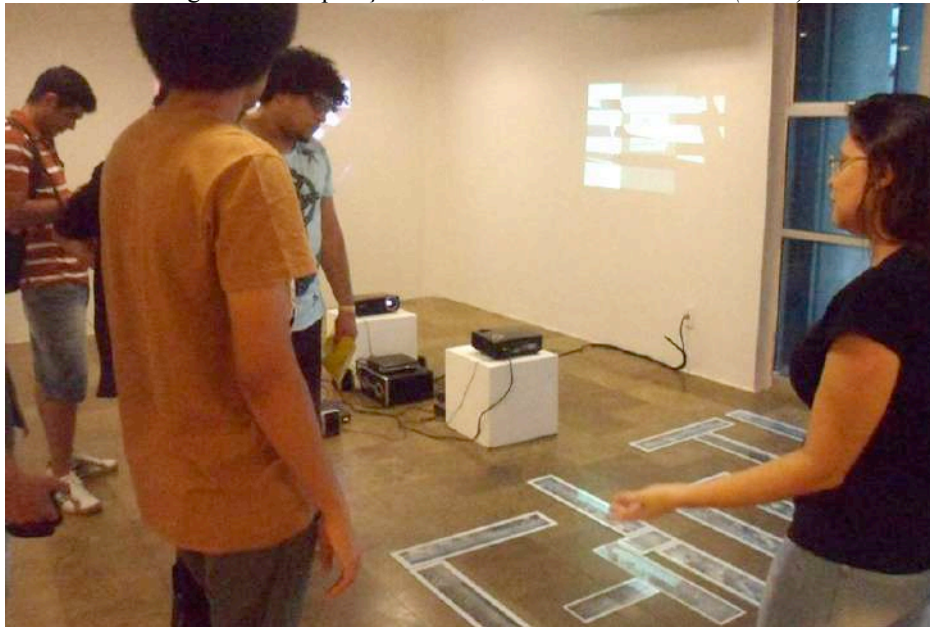
A exposição “Linhas, a Cidade Lentamente” nos provoca a reflexões sobre a urbanização dos grandes centros e cidades em desenvolvimento, em como tal questão influencia em nossa própria vida. Isso fica evidente tanto nas muitas fotografias de prédios, projeções de vídeos e sonoridades que remetem ao barulho de canteiros de obras, nas instalações presentes no chão da galeria, onde apresentam fotos de céus com nuvens, construídas formalmente em várias linhas, de forma interligadas que podem fazer referência a mapas de ruas de uma cidade, ou um grande labirinto, ou até a planta de uma casa (fotografias 1 e 2). A palavra é também presença forte na exposição, seja ela inventada pela própria artista (fotografia 3), seja ela lida a partir dos seus livros de estudo, e outras que em dado momento de interação com outros sujeitos pediram para serem escritas como perguntas e exclamações, e que depois teve a certeza de que precisariam expô-las claramente. Ou ainda de maneira secreta, como acontece em *Palavras a fiadas* (fotografia 4), trabalho presente logo na entrada da exposição onde conferimos palavras embaladas em patuás, construídas a partir de tecidos de um vestido antigo de sua mãe.

Fotografia 1 – *Ida e Vinda* (2011-2014), trabalho presente no chão da exposição.



Fonte: Fotografia de Ana Cláudia Farias

Fotografia 2 - Exposição *Linhas, A Cidade Lentamente* (2014)



Fonte: Fotografia de Ana Cláudia Farias

Fotografia 3 – Palavras inventadas pela artista, presentes na exposição *Linhas, A Cidade Lentamente* (2014).



Fonte: Site da artista

Fotografia 4 – Trabalho *palavras a fiadas* (2012-2014). Presente na exposição *Linhas, A Cidade Lentamente* (2014)



Fonte: Site da artista

A vida e o caos urbano mostrados em sua obra nos remetem ao dia-a-dia das pessoas que habitam as grandes cidades. Assim como Jasper Johns, que em meados dos anos 50 pintou “As Três Bandeiras”, representando uma imagem corriqueira daquela época – a bandeira dos Estados Unidos - , Lucimar também traz tanto a representação desse cotidiano como se apropria de objetos da cidade: exemplo disso são os objetos chamados pela artista de *osso de obra* (imagem 4), que resultam em partes fundamentais do seu trabalho, pegando algo que passa despercebido em uma construção e levando para a galeria, o mesmo conceito que Marcel Duchamp fez com a *Fonte* em 1917.

Os *Cartemas*<sup>3</sup> (fotografia 5) são fotografias de prédios manipuladas com o auxílio de programas de edição digital. Assim como Andy Warhol, Lucimar utilizou o processo de repetição e justaposição destas imagens com o intuito de criar outras relações:

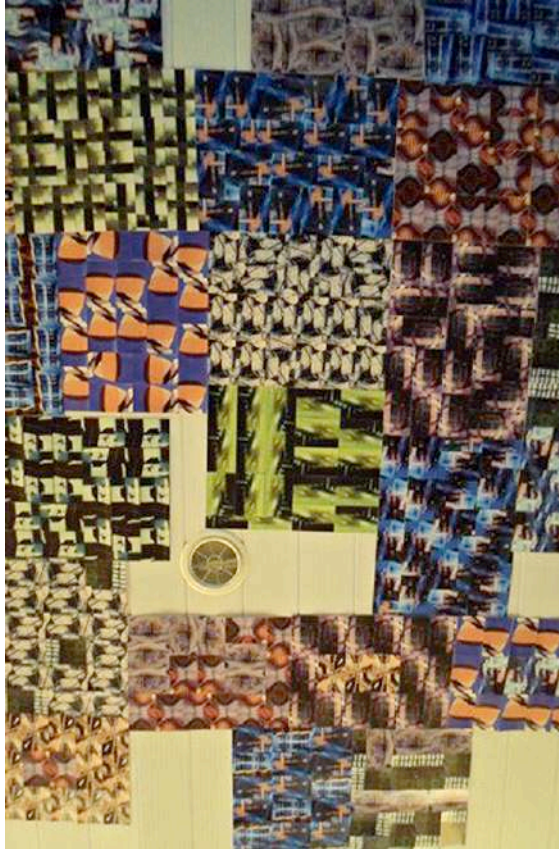
Para Warhol a repetição também estava ligada de maneira mais fundamental, ao modo como vemos e tratamos outros tipos de imagens e objetos. Sua primeira exposição, na Ferus Gallery em Los Angeles em 1962, consistia de 32 pinturas de latas individuais de sopa Campbell apoiadas sobre uma estreita prateleira ao longo das paredes. Pinturas subsequentes com múltiplas imagens de latas de sopa, garrafas de Coca-Cola, cupons de desconto e dinheiro reiteraram a idéia das obras de arte como mercadorias, que seria

---

<sup>3</sup> O cartema é um tipo particular de composição visual, definido pela colagem de uma mesma imagem - cartões postais que, fixados lado a lado em posições diferentes, dão ao conjunto uma nova unidade visual, devido à continuidade das imagens montadas repetidamente em módulos simétricos. O neologismo *cartema* foi criado pelo filólogo Antônio Houaiss para designar o trabalho gráfico de Aloísio Magalhães, importante designer da história brasileira.

ainda mais reforçada em 1964 por suas pilhas de *Caixas de Brillo*, por uma exposição na galeria de Leo Castelli que cobriu as paredes com uma imagem repetida de flor e por outra na *Stable Gallery* que encheu o espaço com reproduções de caixas de suco de tomate Campbell (ARCHER, 2005, p. 10).

Fotografia 5 – Trabalho “Cartemas”, presente na exposição *Linhas, A Cidade Lentamente* (2014)



Fonte: Site da artista

Embora Lucimar Bello, em sua exposição, se refira à cidade em constante estado de movimento, toda a sonoridade evoca calma, contrastando com tudo o que é ali discutido, com o impacto que a artista sofre diante da cidade, e tudo que essa cidade oferece. O lugar que cada cidade ocupa em sua trajetória artística é a tônica da sua poética: as diferentes linguagens usadas pela artista - a Fotografia, o Audiovisual, a Instalação, o Desenho, a Pintura, a Performance – narram, porque não dizer, a íntima relação dessa artista com os movimentos destas cidades. Em sua exposição não existe mais a pintora ou a fotógrafa, e sim a artista visual que explora a expressividade dos materiais e poetiza os momentos vividos através das diferentes linguagens das Artes Visuais. Evocando o pensamento de Paul Wood, poderíamos afirmar que:

Neste caso, uma continuada prática artística pode, talvez, ser constituída a partir do diálogo dos seus participantes, uma “prática teórica” coletiva informada por uma variedade de recursos filosóficos, linguísticos ou até e, mesmo de cultura popular. Como tal, essa prática de arte não teria como finalidade a produção de infinitos objetos que se colocassem a serviço do prazer estético, nem seria vista como o produto de um autor individual “artístico”. [...] Significa,

isso sim, conceber arte como potencialmente um tipo de prática crítica, cognitiva e, acima de tudo, social, que pudesse permitir o alcance de uma autoconsciência crítica do mundo, influenciando, talvez, até mesmo, a construção de um tal mundo. (2004, p. 53)

Se percebe que a exposição “Linhas, a Cidade Lentamente “ não é uma exposição convencional, podendo deixar alguns visitantes confusos ou fazendo algumas das perguntas mais corriqueiras como “Isso é Arte?” ou “o que a artista quis dizer com isso?”. Contudo, é a partir do diálogo que o mediador estabelece com o visitante desta exposição que serão construídas reflexões e percepções necessárias para a compreensão e confronto com o seu entorno.

### **3 A experiência em Mediação: Diálogo de saberes, Conexões múltiplas**

O conhecimento em Mediação Cultural foi de suma importância, pois ter o contato com esse campo nos mostrou a importância da presença de um sujeito conhecedor e promotor da Arte em uma exposição. Percebemos que no Centro Cultural Banco do Nordeste – Cariri, a presença deste é escassa. No entanto, tal realidade vem mudando depois da implantação do curso superior de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Regional do Cariri-URCA, onde surgiu a parceria entre o Departamento de Artes Visuais e o CCBN/Cariri. A parceria proporciona aos estudantes do curso a aproximação a um dos possíveis campo de atuação profissional - neste caso, como mediador cultural em exposições de Artes Visuais.

Antes da realização da mediação para a nossa turma e para nosso professor, dias antes visitamos a referida exposição com o intuito de conversar com nossos colegas sobre o processo da montagem do qual participaram e de como estava sendo para eles a experiência como mediadores (fotografia 6). Nesse dia, alguns alunos do ensino médio do *Colégio Elite* - escola particular de Juazeiro do Norte-CE, onde recentemente nossa colega de curso, Verônica Leite, assumiu o cargo de professora de Arte, e vem provocando que seus alunos visitem as exposições que acontecem na região – visitavam a galeria, onde começaram a fotografar toda a exposição. Observamos aquela situação e entendemos que acrescentaria ao nosso trabalho a inclusão daqueles jovens a nossa atividade de pesquisa.

Fotografia 6 - Silvanira Pereira e João Eudes, estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da URCA que participaram da montagem e da mediação cultural da exposição, juntamente com a artista Lucimar Bello (ao centro).



Fonte: Arquivo pessoal.

Nos aproximamos dos jovens. Estes nos relataram que estavam ali com o objetivo de realizarem uma tarefa da escola. Perguntamos quantos deles já conheciam aquele espaço, que por sua vez nos responderam que estavam lá pela primeira vez, e que não gostaram de conhecer exposições anteriores no CCBN Cariri pelo motivo de não terem entendido nada, o que aumentou o nosso desafio de aproximarmos esse público que desconhece a Arte, que não frequenta exposições e que durante sua vida escolar nunca aprenderam com um arte/educador, e sim com profissionais de outras áreas que assumiam as aulas de Arte devido a necessidade e carência do profissional em nossa região.

Compreendemos que o ensino de Arte nas escolas é necessário e fundamental, entendendo que este é o precursor no tocante à alfabetização visual, no processo de significação e ressignificação de como o sujeito se vê no mundo e sua forma de compreender esse mundo do qual é agente transformador.

O ensino da Arte na escola orientado pela Abordagem Triangular pretende formar o conhecedor, o decodificador da obra de arte e das imagens do cotidiano ou da cultura visual. Ou seja, este ensino promoverá uma reconição, uma reinvenção dos sujeitos envolvidos e estes se ressocializarão e se humanizarão. (COSTA, 2010, p.133)

Diante deste pensamento, percebemos que nosso desafio dentro da exposição seria promover a compreensão do objeto artístico nos mais diversos campos de discussão, principalmente a partir da sua contextualização na História, dos processos artísticos que o constituíram, e da discussão que este objeto gera/provoca.

Neste sentido, nem a Arte/Educação como pesquisa dos modos pelos quais se aprende arte, nem Arte/Educação como mediadora entre a arte e o público podem prescindir da inter-relação entre contextualização da Arte, leitura da obra de arte e das imagens do cotidiano e do fazer artístico, segundo Barbosa (1998). (COSTA, 2010, p.133)

Ao mesmo tempo em que nos conscientizávamos de que, para uma efetiva mediação cultural dentro da galeria, todo este conhecimento seria construído através do diálogo fértil que proporcionaria uma experiência estética rica para ambos – entre nós mediadores e o público visitante.

Realizamos a mediação da exposição durante uma tarde de sábado. O trabalho exigiu uma atenção maior, visto que os estudantes da disciplina participaram da abertura da exposição, que teve a presença da artista, e da oficina ministrada pela mesma em nossa universidade. Alguns destes estudantes também participaram da montagem da exposição, e outros realizaram a mediação durante todo o período da mesma.

Ou seja, o desafio constaria exatamente em mediar para um público seletivo, conhecedor do pensamento e trabalho da artista. Isto exigiu uma grande pesquisa e investigação sobre o trabalho da artista, consistindo em nossa reunião para pensar sobre, ler sobre, e programar todo o percurso da mediação.

Somamos os textos estudados e as discussões em sala de aula, e ainda recorremos à orientação do professor para desempenharmos a mediação, e com essa experiência percebermos a importância de um profissional formado na área de Artes Visuais neste contexto.

A obra de arte, antes de fornecer um conhecimento sobre o mundo, nos impulsiona a um diálogo sobre o mundo mediado através dos signos nela contidos. Assim, ao se propor um encontro com obras de arte deve-se explicitar aos fruidores da arte a conscientização de que estes artistas se propuseram a falar dos seus sonhos, desejos, realidades e esperanças através da linguagem da arte, conscientes de que eles ocupavam espaços e tempos distintos do que atualmente estamos ocupando. Nesse processo de mediação criar condições para novos encontros e experiências estéticas, tendo em vista que a obra pode oportunizar uma experiência nova para cada fruitor, revelando assim seu ponto de vista. A experiência de descoberta da arte deve se equiparar à da descoberta do mundo, exigindo do fruitor uma atitude de investigação através de um diálogo onde impera a história dos participantes. Uma mediação sempre terá que lidar com as histórias pessoais e coletivas dos aprendizes de arte. (SILVEIRA; BIAZUS; AXT, 2012, p.153)

É o mediador que estabelece o diálogo e o fluxo das discussões: esse profissional é quem faz a “ponte” entre o espectador e o objeto artístico, além de aproximar o indivíduo do trabalho do artista e dos seus processos criativos. Portanto, um profissional não formado na área acarreta em um imenso prejuízo para o campo da Arte.

E essa mediação só poderá acontecer se os sujeitos envolvidos forem comprometidos com o universo da Arte, por meio da pesquisa, da experimentação de materiais e dos processos artísticos, para adentrar no universo do trabalho artístico em exposição.

Procuramos enfatizar a linguagem visual das obras expostas e a poética da artista e percebemos que conseguimos interagir num diálogo com os colegas de sala e com o professor (Fotografia 7), e como esse público tem conhecimento e experiência artística, também conseguimos discutir à respeito da mediação em exposições, pois a maioria cursava o “Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais II”, disciplina esta que consiste no estágio profissional realizado em galerias de Arte e centros culturais. Neste diálogo adentramos os mais diversos campos de



discussão do universo da Arte, onde cada um colocou sua parcela de conhecimento, favorecendo assim o trabalho em mediação cultural.

Fotografia 7- Mediação Cultural na exposição “Linhas, A Cidade lentamente” da artista Lucimar Bello.



Fonte: Arquivo Pessoal

### Considerações Finais

A importância da presença de profissionais da área das Artes Visuais em galerias e centros culturais é essencial para que o público tenha uma experiência mais proveitosa no que diz respeito à reflexão, principalmente quando se trata de um trabalho como o da artista Lucimar Bello. A complexidade que existe em sua obra não é de fácil compreensão, principalmente para aqueles que não estão familiarizados com as provocações das obras de Arte Contemporânea. Quando entramos em uma exposição nem sempre encontramos um sujeito desta área, e muitas vezes este atua como um “tira-dúvidas”, monitor ou guia. O que não é o ideal, uma vez que isso faz com que não exista uma discussão enriquecedora e abrangente sobre a obra apresentada, ao mesmo tempo que não favorece o pensamento intelectual do visitante e sua autonomia de interpretação sobre o trabalho artístico apresentado a sua frente.

A experiência em mediação nos mostrou bastante proveitosa enquanto aprendizado para nosso futuro como profissionais das Artes Visuais, pois vivenciaremos em nossa prática com muitos alunos que não tiveram ao longo de sua vida escolar um esclarecimento mais aprofundado sobre as linguagens artísticas da visualidade, sobre a gama de materiais que podem ser usados para realização dos trabalhos, e que nem tudo que se propõe ser Arte tem como objetivo se tornar uma obra de arte finalizada, e sim em um processo aberto e constante onde os sujeitos envolvidos constroem relações e caminhos para a experimentação da Arte: a vida como obra de Arte, a Arte como construção coletiva da vida.

Deixar a sala de aula na universidade, relacionar a teoria da disciplina de *Arte Contemporânea* com a prática da mediação cultural em uma galeria nos

possibilitou realizar conexões com tudo o que estudamos durante todo o semestre, contribuindo significativamente para a nossa trajetória enquanto pesquisador@s das Artes Visuais.

## Referências

ASSUNÇÃO, Ana Claudia Lopes de. **Mediação Cultural no Cariri cearense**: um estudo de caso. Dissertação Apresentada UFPB/UFPE, João Pessoa: 2012.

COSTA, Fábio José Rodrigues da. **Das Utopias à realidade**: é possível uma didática específica para a formação inicial do professor de Arte Visual? IN BARBOSA, A.M. e CUNHA, F.P.(orgs). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVEIRA, André Luiz Marques da; BIAZUS, Maria Cristina V.; AXT, Margarete. **As Ações Educativas em Museus de Arte no Brasil**. PALÍNDROMO Nº 7 - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - CEART/UDESC, 2012, p. 151-166.

**Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais**. Departamento de Artes Visuais, Universidade Regional do Cariri, Juazeiro do Norte, 2011.

WOOD, Paul. **Arte Conceitual**. São Paulo: COSAC NAIFY, 2004.

**Site da artista Lucimar Bello**. Disponível em: <http://lucimarbello.com.br>. Acessado em 24/07/2014.

### **Ana Claudia de Sousa Farias**

Graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da URCA. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2012 a 2014). Expôs na exposição “Transversalidades Fotografia sem Fronteiras” em Guarda Portugal entre Novembro de 2014 á fevereiro de 2015.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2224323369370945>

### **Jeanni Cordeiro Barros**

Graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da URCA. Foi mediadora da exposição coletiva “Gente do Mundo” no Centro Cultural Banco do Nordeste Cariri. Interesses: Arte & Feminino, História em Quadrinhos.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4032592J5>

### **Márcio Ribeiro Santos**

Graduando do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da URCA. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2012 a 2014). Foi mediador da exposição coletiva “Gente do Mundo” no Centro Cultural Banco do Nordeste Cariri.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4036526Y1>

**Carlos Robério Silva**

Professor Universitário na Universidade Regional do Cariri - URCA. Desenvolveu o catálogo Miradas LGBT Cariri da Diversidade. Foi Mediador cultural de *Vestidas de Branco* - Nelson Leirner e *Canteiro de Obras* - Claudio Tozzi . Expôs trabalho artístico no LUMEN\_EX 2011 Prêmios de Arte Digital, na Espanha. Interesses: Audiovisual, Arte e Tecnologia.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4425270T8>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Ensinar Aprender Artes Visuais: Educação Formal e Não Formal

## ENTRE AFRICA E LARANJITUBA: A CONSTRUÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA FOTOETNOGRÁFICA

Heldilene Guerreiro Reale (UNAMA, Pará, Brasil)

Renata Aguiar (UNAMA, Pará, Brasil)

### RESUMO:

*O presente artigo expõe aspectos vivenciados durante a experiência fotoetnográfica realizada durante as aulas da disciplina Fotografia II, do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem da Universidade da Amazônia. Une a experiência relacionada a produção de uma série fotográfica desenvolvida por alunos do 3º semestre da presente universidade, nas comunidades quilombolas de África e Laranjituba, localizadas no município de Moju no Estado do Pará. Nesta vivência de um dia nas comunidades, os alunos identificaram aspectos imagéticos e sensoriais presentes no cotidiano, por meio da história oral de alguns de seus moradores, assim como nos artefatos culturais presentes na cerâmica quilombola, na casa de farinha, nos turbantes, máscaras africanas, dentre outros elementos. Assim, o exercício sensorial proporcionou aos alunos a experiência de documentar por meio do registro fotográfico, acervos de histórias presentes nas narrativas do lugar.*

**Palavras-chave:** Fotoetnografia; Quilombo; Patrimônio; História Oral

## BETWEEN ÁFRICA AND LARANJITUBA: THE CONSTRUCTION OF AN ETHNOGRAPHIC EXPERIENCE

### ABSTRACT:

*The present article exposes aspects lived through the photo ethnographic experience during the discipline of Photography II, at the Visual Arts and Technology of Image graduation course of University of Amazon. It brings together aspects of the production of a photographic series by the students of the 3rd semester of the presented university, at the quilombolas communities of África and Laranjituba, situated at the city of Moju, in the state of Pará. During the experience, that lasted a day, in to the community, the students had the chance to identify imagistic and sensorial aspects that are inside the quotidian life of that people, through the oral history, told by some of its residents, as much as through cultural artifacts such as quilombola ceramic, flour house, turbans, African masks and other elements. Therefore, the experience gave to the students the chance to document through the photographic register, a collection of histories presents on the narratives of the place.*

**Key words:** Photoethnography; Quilombo; Heritage; Oral History

## 1 O quilombo das comunidades África e Laranjituba

O Projeto sócio cultural “Filhos do Quilombo” por meio da Associação Quilombola do Baixo Caeté, África e Laranjituba, fundada em 17 de março de 2001 é coordenado por Raimundo Magno Cardoso Nascimento. De acordo com a história oral, presente na comunidade, o surgimento destes quilombos deve-se a resistência iniciada por Luis Rezende Moraes, negro escravizado, que foi comprado por um dono de engenho chamado Raimundo Barata, com a finalidade de tornar-se um escravo reprodutor na região do baixo Rio Moju. Barata tinha posse de vários territórios que produziam cacau, farinha, extração de madeira nos vilarejos de Aguapé, Camorituba, Cabresto, Guajará-una, Samaúma, Moju-Miri, cuja produção era mantida pelo trabalho escravo. As comunidades teriam então iniciado quando Luiz Resende Moraes foge do engenho e propaga a formação do território quilombola de Caeté, que envolve os quilombolas de África, Laranjituba, Samaúma, Moju-Miri e Cacoal.

As comunidades quilombolas África e Laranjituba, iniciaram-se com duas famílias de negros. Atualmente as seis comunidades somam aproximadamente duas mil famílias. Seu sustento vem do cultivo da mandioca, para a fabricação principalmente de farinha, do açaí, do artesanato e da extração de gêneros da floresta.

Formado em administração e especialista em marketing, o descendente quilombola, Raimundo Magno, idealiza em 2001 o projeto “Filhos do Quilombo”, com o objetivo de estimular a economia local, por meio de uma cadeia produtiva e autossustentável. Dentre as diversas atividades desenvolvidas pelo projeto, destacam-se: educação, cultura, ecoturismo, identidade afro-brasileira, música, dança, artesanato (macramê, cerâmica, vassoura de açaí, cestaria, artefatos em madeira, etc.). Além disso, a comunidade participa de feiras, produção de instrumentos musicais, promove intercâmbio cultural e encontros de mestres da oralidade.

As atividades são mantidas com recursos próprios, mas também por arrecadações financeiras, provindas das visitas guiadas realizadas pela comunidade, a grupos de estudantes universitários de diversos cursos, além de grupos de pesquisadores, e demais interessados. A estes grupos é cobrada uma taxa destinada a alimentação e serviços realizados durante a visita, em um valor de R\$ 35,00 mais um quilo de alimento. Quem quiser também, pode realizar doações para a comunidade durante a visita para atender outras necessidades, como roupas, calçados, ...

Durante o 1º semestre de 2015, nas aulas da disciplina Fotografia II, ministrada pelas professoras Heldilene Reale e Renata Aguiar, no curso de Artes Visuais da Universidade da Amazônia, foi proposto aos alunos a produção de uma série fotográfica desenvolvida durante a visita realizada nas comunidades quilombolas: África e Laranjituba. A visita foi realizada em conjunto com a professora Graça Lima, ministrante da disciplina Organização e Legislação da Educação Básica, que ao longo de mais de cinco anos vem desenvolvendo atividades de visitas com seus alunos em comunidades quilombolas. Além da turma de Artes Visuais do referido semestre, acompanharam a visita, alunos do curso de Biologia, onde a professora também ministra aula. A parceria com a professora Graça foi de fundamental importância para que todos os aspectos de preparação do roteiro e transporte para a realização da atividade fosse possível, proporcionando uma vivência de ensino interdisciplinar, que para Ana Mae Barbosa:

[...]sugere a existência de disciplinas em separado, autônomas, que se pretende inter-relacionar, estendendo fronteiras, sobrepondo contextos, explorando faixas intermediárias. Historicamente, podemos apontar como fundamento da interdisciplinaridade a ideia de totalidade, paulatinamente substituída pela ideia do inter-relacionamento do conhecimento: inter-relacionar as diversas disciplinas para atingir a compreensão orgânica do conhecimento, ou abarcar a globalidade do conhecimento, humanísticas da educação. (2010, p.17)

Assim, a visita técnica as comunidade África e Laranjituba, unindo alunos de Artes Visuais e Biologia, teve uma abrangencia global do conhecimento daquelas comunidades e dos ambientes visitados, com aspectos relacionados tanto no campo da visualidade como das experimentações sensorias possibilitadas pelo conhecimento da biodiversidade local, favorecida pelo conhecimento tradicional quilombola.

Imagem 01: Mapa do trajeto realizado para visita as comunidades



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/dir/Bel%C3%A9m+-+PA/Rio+Moju,+PA>

## 2 A experiência

No dia 23 de maio de 2015 a equipe de alunos e professores partiu para a vivência na comunidade, preenchendo um ônibus e uma van. Em meio a atmosfera de sons e ritmos diversos que nos acompanhavam, seguimos rumo ao esperado/inesperado.

Despertar em um processo fotográfico não é tão simples, é preciso estabelecer acordos, preparar os equipamentos necessários, é estar disposto a se deslocar, pensar em um tempo, é preciso ser gentil, acolher em um sorriso o outro sorriso, é observar histórias de um passado, do tempo agora, do que virá a ser. É necessário dialogar, e no encontro deste diálogo perceber-se enquanto um ser também em processo. É no abraçar do calor humano reviver memórias e abraçar novas memórias. Respirar o vento que amacia a hora que se esvai, sentir o cheiro do verde, vendo-o passar na estrada como um rastro de pintura. É necessário observar que o silêncio é preenchido diversas vezes por falas ditas de diversas

maneiras em diversos discursos, cruzando olhares que se permitem despertar a uma nova experiência, que na essência, será tocada no lugar que também falará.

Neste percurso de encontro com as imagens “o princípio de uma separação simultânea no tempo e no espaço, de uma falha irreduzível entre signo e referente é realmente fundamental.” (2001, p.93), para perceber o ato fotográfico de Philippe Dubois criando encontros e desencontros em construções de realidades e ficcionalidades, nos desvios que foram feitos ao longo da estrada, a paisagem: ora asfalto, ora piçarra, ora terra batida, ora vento, ora natureza presa, ora livre. Intercalada com folhas de bananeiras, flores brancas, vermelhas, uma família vestida com a mesma cor da flor, o pai roçara sua horta enquanto a filha colhia as folhas secas do lugar varrido pela mãe. O coco amarelo e as folhas de mesmo tom do cajueiro, dão cenário a uma galinha também amarela assim como a casa construída em treliça. A casa de farinha presente em meio a estrada estava sem a cor da farinha, mas cheia de memórias de seu fazer. Três crianças observam o tamanho do ônibus na estrada, ...

A partir deste cenário chegamos até a comunidade África, onde o coordenador do projeto já nos aguardava. Inicialmente o grupo foi encaminhado para um grande salão onde Magno apresentou o contexto histórico do lugar, o artesanato em cerâmica, as máscaras africanas produzidas com elementos naturais, falou-se sobre questões relacionadas ao contexto social e econômico da comunidade. Neste momento os alunos atentos, dialogaram sobre as questões apresentadas, além de fazerem registros fotográficos seguindo as orientações da disciplina Fotografia II.

Neste momento a professora Heldilene Reale teve contato com o antigo morador da comunidade África, Senhor Manoel Conceição Moraes, o qual falando de aspectos de vivência e mudança do contexto da comunidade em relação ao aspecto educacional, em sua fala suave relatara:

[...] isso tudo era mato bruto, não tinha estrada, nada... eu trabalhava o dia inteiro na roça, não merendava só almoçava e jantava. No tempo que me criei não tinha isso, quando tinha eu comia, agora que tem tudo na escola, ainda tem gente que não queira aprender.

De acordo com o relato de seu Manoel, os aspectos relacionados a educação ainda estava a “passos lentos”. Foi uma conquista ter a presença de uma escola, presente na comunidade de Laranjituba, local hoje que forma a educação básica e fundamental de seus moradores, com professores presentes na própria comunidade. Para se ter acesso ao local é necessário ser feita uma trilha a pé, a mais de 1 Km saindo da comunidade África.

Para descobrirmos este universo, seguimos da África na trilha de acesso a comunidade de Laranjituba. Nesta trilha Magno apresentou aspectos relacionados a utilização da natureza como matéria prima de produção de remédio, e fins utilitários, conduzindo algumas paradas do grupo ao longo da trilha, para melhor demonstração destes elementos e de sua utilização na comunidade.

A apresentação sobre as questões relacionadas à biodiversidade local e seu uso tradicional, se deu logo no início da trilha. Após alguns minutos de caminhada, o grupo do curso de Biologia se concentrou mais próximo ao coordenado da comunidade, Magno, que apontando para um arbusto começou a indagá-los sobre as ervas que se concentravam ali e seu uso medicinal. Entretanto os alunos de Artes Visuais percorriam o espaço ao redor, observando

os aspectos demonstrados. Próximo ao lugar havia um pequeno açude, com uma concentração de aguapés que chamou atenção de alguns alunos, que se puseram a fotografá-los. Em meio a este cenário, surge um morador da comunidade, um senhor de idade, puxando um búfalo pelo anel que circulava o nariz do animal, chamando a atenção dos alunos que o fotografaram enquanto o senhor pacientemente conduzia o animal para beber água no açude.

Imagem 02: O quilombola e o búfalo



Foto: Renata Aguiar

Fonte: Acervo da pesquisadora

Adentrando um pouco mais a trilha Magno pediu três voluntários para ensinar a produção de um elemento utilitário produzido a partir da natureza. Alguns alunos se prontificaram ao aprendizado, e o coordenador da comunidade pediu que os mesmos segurassem uma folha, lhes mostrando três maneiras diferentes de transformá-las em uma espécie de recipiente para beber água.

Imagem 03: copo de folha



Foto: Renata Aguiar

Fonte: Acervo da pesquisadora

Mas a frente foi apresentada a raiz de jambuaçú, utilizada tradicionalmente pelos quilombolas da região, para auxiliar na extração de dentes, ocasionando um efeito anestésico; seguiu-se inicialmente por uma degustação primeiramente realizada por três voluntários: dois alunos do curso de Artes Visuais e a Professora



Renata Aguiar. Ao serem convidados, deveriam no processo de experimentação da raiz, descrever para a câmera do cinegrafista do projeto “Filhos do Quilombo”, o efeito que provocara. A professora Renata Aguiar, sentiu assim como os outros dois alunos, dificuldade no momento da fala sobre a sensação causada pela mastigação da raiz, pois esta causa um efeito de salivação intensa e travação das cordas vocais, além de formigamento na língua, deixando-a com a capacidade motora, necessária a fala, prejudicada. A tentativa de fazer a fala era frustrada por uma sonoridade de engasgamento, embora a sensação não fosse desagradável, causando risos nos que assistiam as tentativas de vocalização dos alunos e da professora.

Imagem 04: Trilha ecológica



Foto: Heldilene Reale

Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao chegar em Laranjituba, o primeiro ponto de parada foi uma casa de farinha, onde um homem a torrava, de forma tradicional, lá os alunos puderam ter contato com o método de produção da farinha, produto de fundamental importância para a subsistência e cultura dos quilombos da região. No local houve uma breve descrição do processo de transformação da mandioca em farinha, explanou-se também sobre os outros produtos que são extraídos da mandioca, como por exemplo, o tucupí, que é extraído no momento em que a mandioca é espremida no tipiti, aparato de palha confeccionado para tal fim. Em seguida os alunos observaram a comunidade, que se resumia em seu aspecto físico, a um campo aberto, que é sua parte central, rodeado pela igreja, um salão comunitário e as casas de seus moradores.

Pudemos perceber, de forma mais acentuada a ausência de pessoas no campo aberto, no entanto, logo surgiu na janela de uma das casas simples de madeira, uma senhora vendendo picolé, que foram rapidamente esgotados, dado o calor intenso enfrentado na trilha que dá acesso a comunidade. Seguimos para o salão comunitário, onde o grupo teve contato com a mais antiga moradora desta comunidade, Dona Maria dos Santos Moraes, a qual fez um relato da sua vivência no local. Outros moradores também estavam presentes, sendo muito acolhedores nas palavras de boas-vindas e no aspecto histórico presente em suas narrativas. Em relação a memória oral como aspecto que fundamenta a incidência temporal de uma narrativa, é importante considerar sua importância como elemento que integra o passado e o presente nesta experiência.

Dispersos os antigos companheiros e desfeitas as paisagens, é por

meio de uma escuta que o narrador encontra apoio para convocar o passado ao presente. Quando entrega suas vivências a um ouvinte, de algum modo libertando-se do fardo solitário do testemunho, um homem pode ouvir a si próprio e suturar suas reminiscências ao momento atual. A resistência da memória oral assenta sobre a necessidade de atribuir algum sentido de permanência à existência dos homens no mundo. (FROCHTENGARTEN, 2005, p.374)

Dona Maria, no diálogo construído com a professora Renata Aguiar, relatou que era parteira da comunidade. Viveu originalmente na comunidade África, mas foi ainda jovem, aos 19 anos, para Laranjituba, junto ao companheiro, com quem teve 8 filhos. A parteira relatou as mudanças ocorridas na comunidade devido a construção de estradas e a chegada da luz elétrica, segundo a anciã, hoje já não existem mais partos a serem feitos por ela na comunidade. A resistente quilombola afirmou que: “hoje a mulher sente as dores, já vai pro hospital, e lá eles cortam”. Dona Maria, também falou em preocupações sobre a questão da sobrevivência da comunidade, pois, segundo ela, as mulheres já não querem ter muitas crianças, e os jovens preferem ir para a cidade, porque lá teriam mais conforto, acesso a emprego e “modernidades”. Seu aprendizado de parteira veio por meio de uma tia, também parteira, que a levava para ajudar nos partos, assim quando essa tia morreu, a então jovem Dona Maria, passou a ser requisitada para fazer os partos.

Depois destes compartilhamentos de experiências, o grupo seguiu para um igarapé localizado na comunidade, onde puderam andar de canoa, refrescar a pele do calor intenso, e se ambientar à natureza de outra forma, experienciando-a entre risos e descontrações. Alguns alunos andaram de canoa pela primeira vez, remaram e se deslocaram em meio ao cenário que nos abraçava.

Retornamos a África, no transporte que já nos aguardara. O espaço que iniciou nosso roteiro, agora estava organizado em um banquete farto, com direito a açaí e bacaba colhidos e produzidos na própria comunidade. Era o momento de saciar a fome, mas de também perceber que o local estava rodeado por pessoas que cuidadosamente nos serviam, preocupadas na organização geral daquele momento. Em uma mesa do salão principal, alguns vendiam doce de cupuaçu com castanha, banana da terra, cupuaçu, castanha do Pará, panelas de barro, dentre outros elementos produzidos e colhidos no lugar.

Após o almoço, fomos convidados a uma degustação do Emu, bebida produzida na comunidade fermentada a partir da seiva do dendezeiro com alto teor alcoólico. É a bebida do Orixá Ogum que tem sua origem na mitologia Yorubá, também usada nas comemorações locais e comercializada juntamente a outros produtos tradicionais.

Em seguida compartilhamos agradecimentos, Magno fez um discurso final, alunos e professores demonstraram sua gratidão por todo acolhimento ali vivenciado. O interessante foi perceber que ao longo de todo processo, a comunidade possuía uma pessoa responsável pelos registros tanto em imagem fotográfica como em formato de vídeo. Esta pratica começa a se desenvolver na comunidade com o início do projeto e a produção visual é editada e publicada na rede social demonstrando a vivencia de cada grupo que visita o espaço. A página que contém esta vivência está presente no link <<https://www.youtube.com/watch?v=cCYHxhce9H8>>.

Imagem 05: Frame da gravação



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=cCYHxhce9H8>

Este *link* de acesso acaba por desencadear a experiência de outro laço de memória com a publicação desta vivência que é editada e divulgada no canal da rede social do projeto.

Esses laços, entretanto, proporcionam acesso a valores que são construídos nas redes sociais, com a informação que circula. Assim, podemos dizer que os sites de rede social proporcionam uma forma diferente de conexão, um laço social associativo de caráter diferenciado, pois dá acesso às interações e aos valores que são construídos na rede sem que o ator necessite fazer um alto investimento no grupo. (RECUERO, 2012, p. 604)

As 17 horas retornamos a Belém, depois de uma intensa experiência sensorial e afetiva com o lugar. Uma experiência presente na memória dos alunos, no registro fotográfico, no rastro da trilha que a natureza transforma a cada dia no caminho realizado entre África e Laranjituba, em um banho gelado de igarapé, no falar de um quilombola, nas identidades de tantos moradores que em um gesto simples nos acolheram, nos disponibilizaram suas casas tão ricas de sentimentos, de sorrisos que nos alimentaram, com farinha torrada de afetos. Lá fora pela janela do ônibus, não há mais vento, nem sol, há chuva de vivências que nos acompanharam nesta experiência que na simplicidade nos permitiu o sentimento de pertença a nossa própria história.

## 2 A fotoetnografia

A realização da série fotográfica teve como princípio estético a etnografia presente nas comunidades quilombolas visitadas. Além de uma produção textual sobre o processo fotográfico, identificando o conceito de fotoetnografia presente na série, tendo como referência o texto de Boni; Morechi (2007). O trabalho foi realizado em dupla com um processo fotográfico que se fundamentava nos princípios da fotografia compartilhada.

Segundo João Ripper, a fotografia compartilhada “é uma fotografia onde a foto é exposta ao fotografado”, além de permitir que o fotógrafo olhe e veja se sente representado ali ou não, abrindo espaço para um processo de edição conjunta. No caso do exercício estético direcionado aos alunos, a fotografia compartilhada, além de ser algo construído a partir do elo de aproximação com as pessoas fotografadas, o compartilhamento da experiência em dupla, deveria nortear o caminho traçado para a produção da série fotográfica nas

comunidades. Ou seja, as trocas de experiências tanto com o lugar, com as narrativas dos moradores, nas proximidades do falar e do escutar, entre o aluno, morador e professor, foram os condutores principais para que o registro acontecesse. Este compartilhamento faria então gerar a foto etnográfica, que de acordo com Boni; Moreschi:

[...] a etnografia estuda os grupos da sociedade, suas características antropológicas e culturais. Quando a fotografia é utilizada como instrumento principal na realização de um trabalho etnográfico, esta se torna uma fotoetnografia. (2007, p.138-139)

Os autores apresentam ainda a fotoetnografia como um instrumento de objeto de estudo, pesquisa ou mera ilustração. Contribui para a memória de uma informação relacionada a diferentes tipos de etnias, estas memórias registradas acabam servindo também como dados anacrônicos, pois a cultura e os costumes de qualquer etnia estão sempre sujeito a transformações. De acordo com Boris Kossoy:

Seja na elaboração da imagem, quando no momento de sua concepção/construção/materialização pelo fotógrafo diante de seu tema, seja durante a trajetória desta imagem ao longo do tempo e do espaço, quando apreciada, interpretada e sentida pelos diferentes receptores, não importando qual seja o objeto de representação – ou qual seja o vínculo que possa eventualmente existir entre o receptor e essa representação – haverá sempre um complexo e fascinante processo de criação e construção de realidades.(1999, p.44)

A série fotográfica a ser desenvolvida pelos alunos de artes visuais, pretendia estimulá-los a traçar um perfil etnográfico das comunidades em questão. A obtenção deste registro deveria estar em processo de diálogo na experiência compartilhada com a dupla que fez parte do processo, investigando com o olhar atento as linhas que perpassariam a construção etnográfica que manteria o diálogo com o registro. Tomou-se cuidado em direcionar os alunos a consciência da relação com o lugar, pois apesar da comunidade estar recebendo grupos desde o ano de 2001, era necessário que os alunos tivessem o cuidado na realização de seus registros, para que não adentrassem espaços não permitidos pela comunidade, assim como estimular o processo de diálogo com a comunidade local, fazer da experiência uma troca, uma rede de conexões onde o resultado consequentemente seria a produção da imagem. Uma experiência compartilhada neste sentido, não somente com a dupla, mas com as pessoas, com o lugar e seu universo de histórias orais que os rodeavam. A história oral neste sentido legitima todo um movimento de resistência apresentado na cultura local. Segundo Thompson, a história oral:

[...] tem um poder único de nos dar acesso às experiências daqueles que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas por que suas vidas são menos prováveis de serem documentadas nos arquivos. (1992, p.16)

Ao mesmo tempo, os registros tornam evidentes que tal história pode ser registrada de diversas formas, apresentando visões diferentes de uma determinada

situação, que contrastam com a “história única”. Muitas vezes, fotografias mostram histórias calcadas na ausência de fazeres positivos e na presença exacerbada de elementos apelativos, como a violência, se firmam como imagens que representam o fato sobre apenas uma ótica. A atividade propunha a quebra de estereótipos advindos de histórias monotemáticas. Ao chegar na comunidade não nos deparamos com um grupo vestido de branco, onde todos usavam turbantes, com colares diversos, com os pés no chão, imagens estas, recorrentes nos estereótipos que cercam a imagem de um quilombola, em pesquisas na internet por exemplo, ou mesmo no imaginário do senso comum. Considera-se que esta indumentária não estava presente tão isoladamente, mas hibridizadas em diversos contextos de referências globais, fator este apresentado em algumas séries produzidas pelos alunos nesta experiência.

Algumas produções demonstraram elementos de hibridização cultural. Dentro deste aspecto, objetos antes utilizados com uma finalidade mais artesanal foram substituídos ou integrados por novas tecnologias. Na imagem abaixo a panela de barro estava no canto enquanto panelas industriais são postas ao fogo. A foto que segue tem como referência do local, a casa da farinha, com evidências da tecnologia presente com o motor elétrico que auxilia o moer da mandioca e a caixa de som que em sua permanência no espaço trazia referências a outros ritmos.

Imagem 06: Fotografia compartilhada- Betânia e Ticiane



Foto: Maria Betânia

Fonte: Trabalho produzido para disciplina Fotografia II

Imagem 07: Fotografia compartilhada- Betânia e Ticiane



Foto: Maria Betânia

Fonte: Trabalho produzido para disciplina Fotografia II

Esta hibridização está presente também na religiosidade. Na comunidade, o símbolo cristão se funde com simbologias de crenças africanas. Na foto que segue há a presença do *Monjolo-Lagdiba*, uma joia conquistada nos rituais candomblés. O colar representa proteção, a essência de uma identidade e fé, confeccionada com

chifre de boi, é destinada apenas aos filhos do orixá *Obaluaê*. A imagem de São Sebastião está presente em toda a comunidade, seja por meio de uma pintura ou escultura. Este santo católico também tem referencia nos rituais da umbanda, representado pelo orixá *Oxossi*, rei da caça.

Imagem 08: Fotografia compartilhada- Hannah e Yasmin



Foto: Hannah Andrade

Fonte: Trabalho produzido para disciplina Fotografia II

Imagem 09: Fotografia compartilhada- Hannah e Yasmin



Foto: Hannah Andrade

Fonte: Trabalho produzido para disciplina Fotografia II

Um grupo de alunos concentrou-se na produção da memória da infância presente no local, fato este recorrente no discurso da mais antiga moradora da comunidade, que demonstrou sua preocupação em relação a redução da quantidade de crianças, e no deslocamento de famílias para outros lugares, percebendo que o lugar está reduzido em número de moradores, o que repercutiria no temor pelo fim da comunidade. Além disso, a última imagem, com uma criança loura e branca torna nítido o processo de miscigenação por meio de outros grupos de moradores que migram para o local devido a formação de novas famílias.

Imagem 10: Fotografia compartilhada- Emanuela e Aline



Fotografia de Aline Melo

Fonte: Trabalho produzido para disciplina Fotografia II  
Imagem 11: Fotografia compartilhada- Emanuela e Aline



Foto: Emanuela Neves

Fonte: Trabalho produzido para disciplina Fotografia II

Imagem 12: Fotografia compartilhada- Adan e Andressa



Foto: Adan Costa

Fonte: Trabalho produzido para disciplina Fotografia II

Outras séries apresentaram o artesanato local, presente nas máscaras africanas, símbolo decorativo, mas também ritualístico e na cerâmica utilitária de barro, a qual conserva os mesmos princípios de produção com ensinamentos passados de geração em geração. O interessante foi perceber que as peças, já trazem em sua estrutura a marca do projeto “Filhos do Quilombo”, demarcando a identidade visual do mesmo.

Imagem 13: Fotografia compartilhada- Hannah e Yasmin



Foto: Hannah Andrade

Fonte: Trabalho produzido para disciplina Fotografia II  
Imagem 14: Fotografia compartilhada- Hannah e Yasmin



Foto: Hannah Andrade

Fonte: Trabalho produzido para disciplina Fotografia II

Alguns trabalhos refletiram um olhar mais conceitual no que diz respeito a produção estética da imagem. Em relação a este aspecto, vale a pena citar o trabalho dos alunos Miguel Moura e Pedro Sampaio, que construíram narrativas, a partir da ausência do encontro de elementos relacionados com a religiosidade do lugar. Segundo Pedro Sampaio “as fotos foram manipuladas em uma experiência de expor o grito silencioso das comunidades quilombolas, os contrastes, e a modificação da identidade negra/quilombola, que vem se alterando cada vez mais com o passar do tempo”

Imagem 15: Oculto em masmorra, gritos chamam moradia



Foto: Pedro Sampaio

Fonte: Trabalho produzido para disciplina Fotografia II

Imagem 16: Os pés que aqui pisaram são brancos



Foto: Pedro Sampaio

Fonte: Trabalho produzido para disciplina Fotografia II



Imagem 17: Banzo



Foto: Pedro Sampaio

Fonte: Trabalho produzido para disciplina Fotografia II

O título dado a última imagem, *Banzo*, é uma palavra de origem africana que representa saudade, tristeza, nostalgia. Um termo muito comum aos africanos que escravizados no Brasil, expressavam a saudades de sua terra natal. Fator este que resume também o sentimento que esta experiência suscitou aos alunos, que ficaram na ansiedade do retorno a comunidade. Esta tristeza que a palavra carrega, também se materializa em um pesar da história, de um quilombo que se inicia pela busca da liberdade, que se estabelece na mata como refúgio de tantas opressões e castigos que os escravizados sofriam, uma marca da tristeza pelos que não conseguiram fugir.

Acreditamos que as experiências nas comunidades, assim como os processos fotográficos vivenciados na mesma, repercutiram num acervo de documentação, que propiciou por meio do aparelho fotográfico a reconstituição de um passado e construção de ficções. De acordo com Kossoy (1999) através da sensibilidade, do esforço de compreensão dos documentos e do conhecimento multidisciplinar do momento histórico fragmentariamente retratado que podemos ultrapassar o plano iconográfico: o outro lado da imagem, além do registro fotográfico. É esse um desafio intelectual que exige um mergulho no conhecimento da realidade do tema capturado e da realidade circunscrita no tempo e no espaço, na tentativa de somar fatos perdidos. Assim:

[...] seja na elaboração da imagem, quando no momento de sua concepção/construção/materialização pelo fotógrafo diante de seu tema, seja durante a trajetória desta imagem ao longo do tempo e do espaço, quando apreciada, interpretada e sentida pelos diferentes receptores, não importando qual seja o objeto de representação – ou qual seja o vínculo que possa eventualmente existir entre o receptor e essa representação – haverá sempre um complexo e fascinante processo de criação e construção de realidades. (1999, p.44)

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 7 n. 9 p. 11-29 jul./dez. 2010

BONI, Paulo César; MORESCHI, Bruna Maria. **Fotoetnografia: a importância da foto etnografia para o resgate etnográfico.** Universidade Estadual de Londrina. Doc On-line, n.03, Dez 2007, [www.doc.ubi.pt](http://www.doc.ubi.pt), p. 137-157.

DUBOIS, Philippe. **O Ato Fotográfico e outros ensaios.** 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

FROCHTENGARTEN, Fernando. **A memória oral no mundo contemporâneo.** *Estud. av.*, vol.19, n.55, dez 2005, p.367-376. ISSN 0103-4014

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica.** Cotia, SP: Ateliê Editorial, 1999.

RECUERO, Raquel. **O capital social em rede: como as redes sociais na internet estão gerando novas formas de capital.** *Contemporânea-comunicação e cultura*, vol. 10, n. 03. set-dez 2012, p. 597-617. ISSN: 18099386

RIPPER, João Roberto. Disponível em: <<https://medium.com/paraty-em-foco/bem-querer-65e614ef3d7b>> Acesso em: 28 ago. 2015

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

#### **Heldilene Guerreiro Reale**

Diretora do Espaço Cultural Casa das 11 Janelas. Professora da Universidade da Amazônia e da Universidade Federal do Pará. Graduada em Artes Visuais e Tecnologia da Imagem (UNAMA) e Turismo (UFPA). Mestre em Comunicação, Linguagem e Cultura (UNAMA). <http://lattes.cnpq.br/6303416965971617>

#### **Renata Aguiar Rodrigues**

Fotógrafa atuante em diversas áreas de pesquisa em arte na região amazônica. Professora da Universidade da Amazônia e da Casa Escola da Pesca/Fundação Escola Bosque. Coordenadora do Espaço Casulo Cultural. Graduada em Artes Visuais e Tecnologia da Imagem (UNAMA). Mestre em Artes (UFPA). <http://lattes.cnpq.br/3004468576072505>



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Mediações culturais e sociais: fundamentos, práticas e políticas

## ABORDAGEM TRIANGULAR PARA FALAR DA ABORDAGEM TRIANGULAR NO CONTEXTO DA MEDIAÇÃO CULTURAL

Valéria Peixoto de Alencar (Instituto de Artes/UNESP, SP, Brasil)  
Rejane Galvão Coutinho (Instituto de Artes/UNESP, SP, Brasil)

### RESUMO:

*Este artigo apresenta uma experiência realizada com estudantes de Licenciatura em Artes Visuais no Instituto de Artes/UNESP, na disciplina de Prática de Ensino em Artes Visuais III, na qual foi apresentado um recorte de uma pesquisa de doutorado sobre imagens em museus e exposições de história, recorte este com foco na discussão sobre a Abordagem Triangular para além do ensino da arte. A partir de uma metodologia construída desde a própria Abordagem Triangular propusemos um exercício que não só tratasse da pesquisa em si, como também propiciasse reflexões acerca da pertinência desta Abordagem. O processo é apresentado aqui, bem como nossas análises e reflexões.*

**Palavras-chave:** Abordagem Triangular, Mediação Cultural, Leitura de Imagens.

## TRIANGULAR APPROACH TO TALK ABOUT TRIANGULAR APPROACH AT THE CULTURAL MEDIATION CONTEXT

### ABSTRACT:

*This article presents an experience done with Visual Arts Degree students at the Art Institute/UNESP in the Teaching Practices in Visual Arts III class in which was presented a part of one doctoral research about images at History museums and exhibitions, focusing in the discussion about Triangular Approach beyond art education. From a methodology conceived since the own Triangular Approach, was proposed an exercise that it was not only the research itself, but also propitiated reflections on the relevance of this approach. The process is presented here as well as our analyzes and reflections.*

**Key words:** Triangular Approach, Cultural Mediation, Images Reading

## 1. A ideia

*A Abordagem Triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende.*  
Ana Mae Barbosa<sup>1</sup>

Modos como se aprende o quê? A professora Ana Mae Barbosa, no prefácio da edição revisada do livro *A imagem no ensino da arte*, intitulado *Proposta ou Abordagem Triangular: uma breve revisão*, discute o fato de ter nomeado inicialmente a abordagem com a palavra “metodologia”, que foi logo substituída, pois, segundo ela, “metodologia é a construção de cada professor em sua sala de aula” (2012, p. XXVII). Assim, ela propõe ao invés da palavra metodologia o uso dos termos *proposta* ou *abordagem*, dizendo ainda que “há muita apropriação adequada da Proposta Triangular por professores de outras áreas. Como essa proposta *não se baseia em conteúdos*, mas em ações, é facilmente apropriada a diversos conteúdos” (BARBOSA, 2012, p. XXVII, *grifos nossos*). Daí a provocação aos modos como se aprende, na epígrafe que abre este artigo.

Partindo do pressuposto que podemos nos apropriar da Abordagem Triangular para além do ensino de Arte, duas experiências se apresentam neste texto, uma relacionada à outra. Primeiramente, a tese de doutoramento intitulada *Mediação cultural em museus e exposições de história. Conversas sobre imagens/história e suas interpretações* de Valéria Alencar (2015), sob a orientação da professora Rejane Coutinho, que aborda a questão sobre a leitura de imagens e expografias em museus e exposições de história, relacionando imagens, história, educação e museus. A inquietação que moveu a pesquisa foi a de que o discurso visual criado em museus e exposições de história desde o século XIX para construir uma memória nacional ainda reverbera no trabalho de mediação cultural, seja reproduzindo ou criticando tal visualidade.

A tese, escrita como se fosse uma mediação, propõe uma reflexão sobre o uso da Abordagem Triangular em museus e exposições de História e, ela mesma, remete à triangulação, se tomarmos a ideia do fazer (um dos vértices da proposta) como produção de reflexões e conhecimento. A pesquisa e a escrita podem ser entendidas como este fazer, a leitura e contextualização estão envolvidas nesta produção, bem como a leitura e os contextos dos leitores, que, também, produzem suas próprias reflexões.

A outra experiência mencionada é a de que trata, especificamente, este artigo. Durante o processo da escrita da tese (ALENCAR, 2015), surgiu a oportunidade de apresentar a pesquisa, em fevereiro de 2015, para uma turma de Licenciatura em Artes Visuais no Instituto de Artes da UNESP, na disciplina de Prática de Ensino em Artes Visuais III, que tem como foco de estudo questões em torno da mediação cultural e o ensino não-formal.

## 2. A proposta

Como falar de uma pesquisa, como explicá-la? Uma pesquisa que se coloca a favor de um processo de educação emancipadora no sentido rancieriano do termo, que se propõe, desde sua escrita, a uma mediação dialógica, então, a explicação como se fosse uma palestra, parecia uma forma contraditória de resolver este

---

<sup>1</sup> BARBOSA, 2012, p. XXVII.

problema. Como dito por Jacques Rancière (2011, p. 23): “explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só”.

Assim, na busca por inverter a lógica explicadora, pensamos na proposta de conversar sobre a pesquisa utilizando estratégias de mediação. Optamos, então, por destacar uma questão que estava latente naquele momento: o uso da Abordagem Triangular nas leituras de imagens no contexto do ensino de História, especialmente na relação museu/escola e mais particularmente ainda, se considerarmos os museus e exposições de história, local onde é possível destacar a expectativa de muitos professores por “ver a história” (ALENCAR, 2014). Assim, foi construída uma estratégia metodológica que propõe o uso da Abordagem Triangular para conversar sobre a pesquisa e sobre a própria Abordagem.

Foi proposta a leitura de duas imagens, duas pinturas que representam dois eventos distintos, a primeira muito conhecida no contexto da cultura visual brasileira, e a segunda menos conhecida. De modo que, utilizando a Abordagem Triangular na aula, para falar sobre a pesquisa pudéssemos exercer uma mediação construtivista (DARRAS, 2009) e não apenas uma explicação/palestra, além disso, era nossa intenção que a utilização da Abordagem Triangular como meio pudesse ser percebida no decorrer ou ao fim do processo, e também fosse objeto de reflexão.

É importante lembrar que a pesquisa também se propõe a problematizar a relação imagem/história, assim também era uma provocação (re)pensar as pinturas históricas no contexto do ensino da arte, para que elas possam ir além de uma categorização da História da Arte, ou vistas como representações de fatos a serem reforçados ou contestados.

Após a leitura e discussão das imagens, os alunos teriam que, em grupos, produzir uma narrativa visual e, como num jogo, determinadas regras deveriam ser seguidas, como será explicitado mais adiante.

Apesar da imagem do triângulo, e seus vértices, destacamos aqui que ver, fazer e contextualizar não são momentos estanques ou sequenciais, ainda que estejamos trabalhando com imagens da história, não é apenas o contexto da imagem que nos importa e ele não é um *a priori* na leitura, da mesma forma que contextos surgem com a leitura, eles também ampliam as camadas do ver, assim como o fazer será entendido não apenas como uma prática manual, mas também como construções reflexivas e produções de conhecimento. Como dito pela professora Ana Mae Barbosa:

Hoje a metáfora do triângulo já não corresponde mais à estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do ziguezague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos /CONTEXTO\FAZER/ CONTEXTO\VER ou VER/CONTEXTUALIZAR\FAZER/CONTEXTUALIZAR\ ou ainda FAZER/CONTEXTUALIZAR\VER/CONTEXTUALIZAR. (BARBOSA, 2012, p. XXXIII).

### 3 A ação

Iniciamos com uma reprodução da conhecida tela de Pedro Américo, *Independência ou morte!*. Esta imagem foi selecionada porque um dos locais do estudo de campo da pesquisa mencionada foi o Museu Paulista/SP, onde esta tela é a principal atração; a exposição, bem como o roteiro de visita elaborado pelo Serviço de Atividades Educativas do museu, na qual foram realizadas as observações é a

que esta pintura pertence, exposição criada por Affonso Taunay, que dirigiu o Museu Paulista entre 1917 e 1945, para comemorar o centenário da Independência. Taunay construiu uma narrativa visual para contar uma versão da história do Brasil que incluía, dentre outros elementos, a figura do bandeirante paulista como herói desbravador e o fato da Independência ter acontecido no bairro em que se situa o museu, o Ipiranga, considerando ainda que o edifício do museu inicialmente fora construído para ser o memorial da Independência. A exposição concebida por Taunay, tem seu final no salão onde a tela já estava desde a inauguração do museu ao final do século XIX. Além disso, verificamos que esta é uma das pinturas históricas brasileiras mais reproduzidas em livros didáticos e outros materiais de propaganda do museu.

Figura 1 – Pedro Américo. *Independência ou morte!*. 1888. óleo s/ tela, 415 x 760 cm. Museu Paulista



Acervo Museu Paulista/SP <sup>2</sup>

Antes de qualquer coisa, foi verificado se todos conheciam a obra e se já tinham ido ao Museu Paulista e a viram presencialmente. Uma vez que todos se manifestaram positivamente, foi solicitado que sintetizassem a imagem em uma palavra apenas.

Por ser uma imagem muito conhecida, tanto a cena que retrata como seu contexto, a síntese em uma palavra foi uma estratégia que inicialmente buscava aliar o ler e o fazer como produção de sentido da Abordagem Triangular.

As palavras síntese foram: *movimento – encontro – dominação – Ipiranga – mentira – batalha – choque*.

Na conversa com os estudantes de Artes Visuais a partir destas palavras, no entanto, ficou evidente que as sínteses resultaram de leituras da imagem impregnadas não só pelos contextos de produção da obra, como também pela contextualização a partir da História do Brasil e da História da Arte, bem como dos contextos pessoais. Por exemplo, o estudante que elegeu a palavra *dominação*, justificou sua escolha com o argumento de que na imagem vê-se um grupo acima

<sup>2</sup> Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Independence\\_of\\_Brazil\\_1888.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Independence_of_Brazil_1888.jpg)>, acesso em 30 ago. 2015.

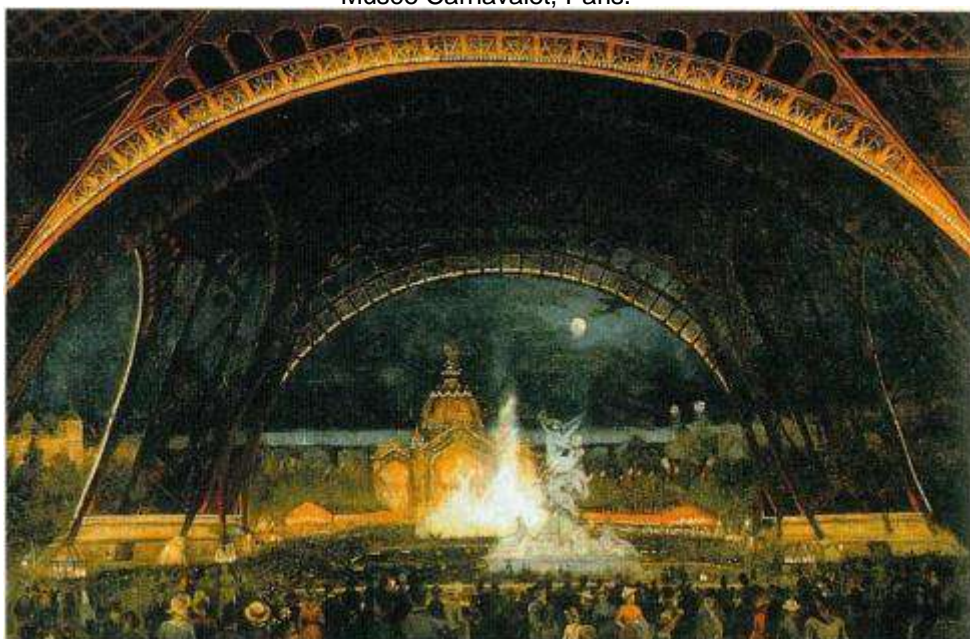
que está em posição hierárquica e dominante em relação aos outros dois grupos representados, o dos soldados que chegam e o dos que assistem a cena: o tropeiro e o sujeito a frente do carro de bois. Neste caso, a contextualização a partir dos conhecimentos prévios teve papel relevante no processo de leitura e de produção de sentido, aliás como em grande parte das outras leituras. A palavra *mentira*, outro exemplo, carrega consigo uma leitura crítica da pintura e também de seu contexto, leitura esta produzida no final do século XX, quando uma onda de criticidade chegou não só às salas de aula como foi também divulgada pela cultura televisiva, com programas de TV e minisséries questionando, criticando e, até mesmo, debochando, da cena criada por Pedro Américo.

No decorrer da apresentação das justificativas para as escolhas das sínteses, uma estudante modificou sua palavra, que inicialmente era *choque* e passou a ser *sítio*, justificando que após observar a imagem com cuidado a paisagem lembrava a chácara do avô, com uma casinha no fundo. Percebemos aqui uma deliberada tentativa de se afastar das leituras preconcebidas e que pode nos remeter a seguinte questão: Seria uma leitura deste tipo menos importante que as demais? Como a associação à infância pode ser utilizada num processo de leitura para o ensino e aprendizagem da Arte ou da História? Não poderíamos sair do conteúdo da “História do Brasil”, que muitos concordam não ser esta tela uma verdade sobre mas uma representação instituída a partir de 1888 e reiterada continuamente, e irmos para um conteúdo sobre a cidade à época da pintura e do fato retratado?

A conversa com a turma seguiu buscando ampliar as leituras já impregnadas com outras questões sobre os contextos de produção dessa imagem e de outras tantas imagens, aproximando inclusive a discussão sobre os contextos de produção das imagens que se apresentam em nossa cultura visual nas redes sociais e que são usadas para reforçar discursos nem sempre “verdadeiros”.

Após essas discussões, apresentamos uma segunda imagem, desconhecida para o grupo, como esperávamos.

Figura 2 – Roux. *Festa noturna na Exposição de 1889*. óleo s/ tela. Musée Carnavalet, Paris.



Digitalização a partir de BARBUY, 1999, p. 74.

Sem a legenda inicialmente, a proposta aqui era sintetizar a imagem numa palavra e num som. Da mesma forma que na imagem anterior, ler e fazer imbricados, para a partir das palavras e sons, chegarmos a interpretações, produções de sentido. Importante destacar que, mesmo a imagem sendo desconhecida, os contextos pessoais foram ativados e estiveram envolvidos nas leituras.

As palavras foram: *Aquecimento – festa – luz – reunião – encontro – multidão – evento – cúpula*.

Os sons, muitos se referiram a *burburinho*, mas também teve um *Bum!*, um *Oh!* e um som de violino.

Ao colocar a legenda, posteriormente, as leituras/sínteses permaneceram as mesmas, afinal elas falam muito dessa tela que evidencia um fato: a Exposição Universal de 1889, ou, como dito por Barbuy:

A pintura de Roux, *Festa noturna na Exposição de 1889*, que apresenta uma plateia, de pé, assistindo a um espetáculo. A cercadura retangular, em filete iluminado, em torno da escultura central, reforça a identificação do espaço, onde se dá o espetáculo, como um palco. Graças ao corte que o pintor faz da Torre Eiffel, mostrando somente sua base, esta forma uma abóboda, que representa o céu mas também a cobertura do palco: um céu-cenário. (BARBUY, 1999, p. 74).

Da mesma forma que os estudantes em questão puderam ler, interpretar e conversar sobre esta imagem (Figura 2) sem nunca terem-na visto anteriormente, identificando o clima e questões do contexto a partir de seus repertórios e experiências com imagens e representações, isso nos leva a pensar que, provavelmente, o mesmo pode acontecer com crianças no Museu Paulista, frente a pintura de Pedro Américo (Figura 1) pela primeira vez. Ainda que esta última seja uma obra muito conhecida e reproduzida em livros didáticos, na pesquisa de campo da tese (ALENCAR, 2015) foi observado que ela chama inicialmente a atenção pelo tamanho, pela moldura dourada e outros detalhes, assim como foi possível observar que vários alunos não a reconhecem a primeira vista, e no entanto grande parte deles fazem suas leituras. Da mesma forma que os estudantes de Artes Visuais fizeram com a figura 2, pois ainda que nunca tenham visto esta imagem, ela não é uma estranha.

Retornando ao quadro de Pedro Américo no exercício aqui proposto com os estudantes de Artes Visuais, entendemos que não seria possível “fingir” uma leitura como se nunca a tivessem visto, mas foi importante, refletir como educadores, sobre a importância de levar em conta os contextos do visitante, tal e qual o contexto da obra, não importa se se trata de uma exposição de arte ou de história, ou outra qualquer, como alerta Ulpiano de Meneses:

Num museu de arte, uma tela, por exemplo, é documento plástico (mas sem considerar que a construção da visualidade integra a realidade histórica). Já no museu histórico, a mesma tela seria valorizada pelo tema, como documento iconográfico (mas ignorando a historicidade da matéria plástica (MENESES, 1994, p. 16).

Não apenas pela sua plasticidade ou seu conteúdo, a proposta de uma leitura de imagens a partir da Abordagem Triangular num processo educativo em museus,



pode revelar outros conteúdos, contextos e visualidades. E para que estas revelações engendrem processos de construção de conhecimento pertinentes aos sujeitos é necessário que os educadores estejam atentos às intrincadas relações envolvidas e presentes naquele ato de ler, e estejam também abertos a outras possíveis leituras.

No caso da pesquisa apresentada (ALENCAR, 2015), a discussão enfoca a narrativa visual dos museus nacionais de história, entendendo tais instituições, bem como sua visualidade como vetores na construção de um imaginário acerca de histórias nacionais, imaginário esse que propagam até hoje os valores da cultura hegemônica. Foi verificado na pesquisa, por exemplo, que a despeito de todas as críticas que a historiografia tenha feito ao longo dos anos, a procura dos professores que agendam visitas ao Museu Paulista, o fazem para “ver a história” (ALENCAR, 2014).

Diante desse contexto cabe nos perguntar: Será que a fala do educador pode colaborar na desconstrução da visão hegemônica da história? Ou seria através de outro discurso que pode se conectar ou não com as leituras dos visitantes? Sabemos que o mediador tem sua subjetividade e, muitas vezes, sente a necessidade de fazer a crítica a uma determinada obra ou expografia, mas teria o seu discurso eficácia?

A tese de doutorado que motivou essa experiência em sala de aula verificou que de fato o discurso expositivo construído a partir da cultura hegemônica reverbera no trabalho de mediação cultural, seja reproduzindo-o ou criticando-o, tais concepções são parte dos contextos de produção e recepção dessa visualidade. O problema se dá quando tal reprodução ou crítica são (ex)postos como verdades, ou únicas leituras possíveis, desconsiderando a leitura e escrita de mundo dos sujeitos envolvidos na mediação, não correndo o risco consciente de outras possibilidades e produzindo novos e outros conhecimentos sobre a própria exposição e, por que não, sobre a vida, as escritas e reescritas de mundo (ALENCAR, 2015). É emblemático o fato de uma das estudantes ter trocado sua palavra de *choque* para *sítio*, uma vez que tal palavra síntese acabou se despregando dos discursos conhecidos acerca da pintura histórica em questão e trouxe para a reflexão e produção de significados um elemento da memória afetiva, relativo a sua subjetividade.

Muitas vezes, durante a fase de observação das visitas do programa educativo do Museu Paulista era perceptível a valorização do discurso pelo educador a partir da razão, sobre a tela de Pedro Américo, bastante conhecida. Porém, o que mais chamava a atenção dos visitantes diante da tela pela primeira vez eram as dimensões e a moldura dourada. O impacto de se ver essa imagem (re)conhecida era provocado pela emoção, que entendemos ser um aspecto fundamental do processo de leitura de obras de arte, da possibilidade de se ter uma experiência de leitura no sentido que Dewey (2010) atribui a experiência de conhecer. No entanto, esta possibilidade logo era deixada de lado pelos educadores, com explicações dos motivos pelos quais precisamos entender a imagem e seu contexto de produção.

Ainda sobre esse período da pesquisa de campo, certa vez, conversando com um educador do Museu Paulista, após observar sua visita, dentre outros comentários, ele disse: *não que tenha uma leitura [da pintura] correta, mas uma leitura adequada deve ter*. Mas, o que seria uma *leitura adequada* para ele? Acompanhando outras visitas e em conversas informais com a equipe de educadores do museu, entendemos que o que ele chamava de *leitura adequada* seria o que já foi dito/lido/interpretado por historiadores da arte. Certamente, se

sabemos do contexto de produção de uma obra, nossa leitura pode se modificar, mas preferimos pensar em ampliar contextos, ampliar as camadas de leitura sem perder de vista as relações e afetos que podem se estabelecer entre essas camadas. Esperar pela leitura adequada, ou ainda, explicar qual seria ela, ainda que seja no caminho de um olhar crítico à visualidade legitimada pela cultura hegemônica, acaba por abrir mão do risco do não saber, não provoca a rasgadura, no sentido que Didi-Huberman (2010) nos leva a pensar. Continua a ser a reprodução do discurso hegemônico, não mais o proposto pela narrativa visual, mas o ditado pela História e pela História da Arte (ALENCAR, 2015).

É fato também, que à revelia da narrativa visual ou da narrativa oral, o visitante faz as suas leituras, então o mediador não pode assumir o seu discurso como o único possível.

#### **4 Mais fazeres, leituras e contextos**

Cabe aqui lembrar que os processos de sínteses da leitura das imagens proposta neste exercício também se caracterizaram como uma produção, mas ainda uma outra atividade foi proposta, tendo agora um fazer específico como foco, sem desconsiderar contextos e leituras.

A proposta era, em grupos, construir uma narrativa visual a partir do seguinte desafio: a narrativa visual seria uma história de vida de alguém do grupo ou de algum personagem fictício; poderia ser o recorte temporal que quisessem (um dia, um mês, um ano, uma vida); deveria conter somente imagens; deveria conter 5 (cinco) imagens apenas, sendo que uma delas seria a tela *Independência ou Morte!*

Dois grupos se formaram. Eles criaram suas narrativas e apesar do formato não ter sido predeterminado ambos usaram o recurso das histórias em quadrinhos. Nas narrativas a imagem da tela de Pedro Américo foi utilizada, como foi proposta. A primeira delas, foi uma história de uma criança fictícia, inspirada de forma deliberada na memória afetiva da estudante que designou a palavra síntese *sítio*. A história inicia com a criança indo passar “férias no vovô”, primeira imagem, este estava lendo o jornal e sugeriu que ela fosse brincar, na segunda imagem, a criança aparece entediada na terceira imagem, na quarta imagem a criança olha para o sítio do avó e se vê na cena da tela *Independência ou Morte!* Na última e quinta imagem a criança aparece sorrindo feliz por ter podido brincar com sua imaginação. A tela foi incluída na narrativa como recurso de imaginação para dinamizar o roteiro. Ao invés de levar a memória afetiva para a leitura da imagem, como no caso da palavra síntese, aqui foi a imagem que invadiu o contexto da imaginação da criança fictícia, uma metáfora talvez de quanto esta imagem está impregnada em nossa imaginação e uma tentativa de apontar para uma feliz apropriação dela.

A outra narrativa se desenvolve a partir da história real de uma das alunas que estava prestes a viajar para intercâmbio em outro país. Tem início com ela dentro do contexto da sala de aula onde surge a imagem da tela, segue-se então um recorte temporal do que aconteceria com ela a partir daquele momento até chegar a seu destino.

A conversa prosseguiu então, a partir da experiência das narrativas, procurando pensar em como é complexo criar um discurso narrativo para uma exposição com imagens que já existem, remetendo ao contexto do Museu Paulista e à exposição concebida por Taunay, que como já dissemos, criou uma narrativa visual, encomendando pinturas e esculturas, sendo que a tela *Independência ou morte!* já se encontrava no museu.

O exemplo é importante para destacar que existe uma visualidade maior que a própria pintura que é a exposição em que está inserida. Pensando em museus, toda exposição é uma produção de cultura visual. Levar em conta esse contexto institucional e expográfico é tão relevante quanto levar em conta os outros contextos, pois a mesma obra pode adquirir outros significados dependendo de como está articulada a outros objetos de uma exposição.

Também exploramos na discussão o papel do mediador que deve levar em conta o contexto da obra e da curadoria, bem como suas próprias referências e experiências e seus próprios contextos.

Por fim, a ideia da aula era usar a Abordagem Triangular para falar da Abordagem Triangular, como sendo uma das inquietações da pesquisa que tenta aliar imagens, museu, história e mediação. Abordagem Triangular como detonadora e articuladora de processos de conhecimento seja em Arte seja em História. Esta não é uma questão nova para o contexto da mediação cultural, outras experiências já foram realizadas com sucesso (COUTINHO, 2009) e têm se multiplicado no campo. No entanto, acreditamos que o resultado dessa aula foi produtivo, pois trata-se de um contexto potencial de formação de arte/educadores. Também as discussões decorridas tanto da leitura das imagens quanto das produções de significados, levando em conta diferentes contextos foi um exercício de mediação que nos levou, por exemplo, a falar sobre o papel do mediador numa exposição pré-concebida. Evidentemente que tínhamos uma estratégia de mediação, mas abordar a pesquisa a partir do que os estudantes produziram em suas sínteses e narrativas visuais, ressaltou alguns aspectos da pesquisa que, provavelmente, em outra situação, talvez não fossem abordados, ou nos levassem a outros caminhos.

Além disso, exercitar a mediação de uma pesquisa que também foi escrita como mediação, considerando contextos, leituras e produções, acabou por ser uma metalinguagem para falar do potencial da Abordagem Triangular, presente na pesquisa, na escrita e na mediação.

## Referências

ALENCAR, Valéria Peixoto de. *Mediação cultural em museus e exposições de história*.

Conversas sobre imagens/história e suas interpretações. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes/UNESP, São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. Arte para ver a história, história para falar da arte: arte/educação em museus históricos. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 24., 2014, Ponta Grossa, PR. *Arte/educação contemporânea: metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender: anais*. Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014. Disponível em: <<http://www.isapg.com.br/2015/html/areas/Artes%20Visuais/8/11.pdf>>, acesso em 1 jul. 2015.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino de Arte*. Anos 1980 e novos tempos. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBUY, Heloísa. *A exposição universal de 1889 em Paris*. Visão e representação na sociedade industrial. São Paulo: Loyola, 1999.

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégia de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 171-186.

DARRAS, Bernard. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 23-52.

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

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Ante la imagen*. Pregunta formulada a los fines de una historia del arte. Múrcia: CENDEAC, 2010.

MENESES, Ulpiano T. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista: História e cultura material*, São Paulo, v. 2, p. 9-42, jan./dez. 1994.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

### **Valéria Peixoto de Alencar**

Bacharelado e Licenciatura em História pela USP (1998), Mestrado em Artes pelo Instituto de Artes/UNESP (2008) e Doutorado pelo Instituto de Artes/UNESP (2015). Mediadora Cultural e formadora de educadores para exposições. Possui pesquisa sobre história da educação em museus e mediação cultural. Atualmente é Professora Substituta no Instituto de Artes/UNESP e membro do GPIHMAE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação, diretório CNPq.

### **Rejane Galvão Coutinho**

Professora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, UNESP, onde atua na Licenciatura em Artes Visuais, no Programa de Pós Graduação em Artes, mestrado e doutorado, e coordena o Mestrado Profissional em Artes, Prof-Artes. Doutora (2002) e Mestre (1998) em Artes pela Universidade de São Paulo, licenciada em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas (1987) pela Universidade Federal de Pernambuco. Coordena o GPIHMAE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação, diretório CNPq.



GT: Artes Visuais

Eixo Temático:

Iniciação a docência

## ATELIE DE DESENHO NA ESCOLA – INVESTIGAÇÕES NO CONTEXTO DO PIBID

Saulo Tiago Monteiro Araújo (IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Ceará, Brasil)

### RESUMO:

*Esta pesquisa surgiu de necessidade de analisar experiências oriundas do exercício de artista-professor-pesquisador. Partindo da tentativa de levar processos das práticas artísticas pessoais em desenho para experiências em docência no ensino formal. Analisando como um pesquisador a atividade de um artista que se confunde com um professor, que experimenta no contexto do programa PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, possibilidades de ensino de Artes Visuais.*

**Palavras-chave:** PIBID; Desenho; ensino

## DRAWING WORKSHOP AT SCHOOL - INVESTIGATIONS IN THE CONTEXT OF PIBID

### ABSTRACT:

*This research was made in the intent of analyse some experiences that emerged from the exercise of artist-researcher-teacher. Starting from the attempt to bring processes of personal artistic practices in drawing for experiments in teaching in formal education. As a researcher analyzing the activity of an artist who merges with a teacher, experiencing in the context of PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência(Institutional Program for Teaching Initiation), Visual Arts teaching opportunities.*

**Key words:** PIBID; Drawing; Teaching

## 1.Introdução

A presente comunicação em ensino de Artes Visuais analisa experiências de algumas atividades pautadas em ensino de Artes Visuais, que aconteceram em uma instituição de ensino básico em uma escola estadual na cidade de Fortaleza, EEFM – Escola de Ensino Fundamental e Médio Dr. Ubirajara Índio do Ceará, localizada no bairro Conjunto Ceará. As experiências ocorridas nessa escola se deram através do programa PIBID – Programa Institucional de Bolsa e Incentivo a Docência. O programa tem por característica ser diferenciado da aula de Artes que está incluída na escola por ser uma atividade extra curricular. Criando mais um lugar onde o ensino de Artes Visuais pode acontecer na escola. Serão analisadas experiências que aconteceram nesse espaço, realizadas por esse pesquisador que naquele ambiente exercitava o papel de professor. As metodologias experimentadas em sala de aula foram baseadas nas vivências relativas a produção artística desse pesquisador, que até então ainda não havia experienciado a docência no espaço do ensino formal.

A metodologia inicial organizou experimentos com a linguagem do desenho no formato de curso. Nesse conjunto de aulas foram apresentados procedimentos em desenho com a finalidade de experienciá-lo em seu fazer e de refletir sobre sua natureza conceitual de maneira condensada em relação a teoria prática, instancias que se confundiram nas nossas atividades.

As experiências buscavam abordagens possíveis sobre a linguagem do desenho e sobre Arte, assunto que não tem muito espaço no ambiente da escola tradicional. A escola ainda possui uma visão sobre o ensino de Arte como um conteúdo secundário em relação as outras áreas do conhecimento. Em geral a disciplina de arte é abordada por pessoas que não tem formação específica ou não se interessam pelo assunto, trabalhando outras demandas que não são o compromisso com a arte e o seu ensino. Sabendo disso, nossa atuação com o PIBID na escola funcionou em prol da tentativa de se criar e cultivar uma cultura de Arte no ambiente escolar. Incluindo esse campo de conhecimento no contexto da escola a partir de uma abordagem específica para o assunto, buscando se diferenciar da maneira em que a arte é tratada frequentemente na maior parte das escolas.

A partir de alguns registros sobre os procedimentos que foram executados, coletados nos diários de campo sobre as aulas ministradas, e outras observações da escola de maneira geral, foram feitas algumas análises: apresentadas dúvidas, questionamentos e considerações sobre o desenvolvimento dessas práticas, das suas ambições e seus frutos, das investidas na experimentação do ensino de Artes Visuais para o contexto do ensino básico em que foi vivenciado. Busquei refletir sobre o meu papel na escola me assumindo como um artista/professor/pesquisador que está envolto no contexto escolar, mas não busca se focar como exclusividade daquele ambiente, tentando equilibrar suas várias identidades, transitando em outros contextos possíveis aonde possa caber o ensino, a produção poética e a pesquisa, levando para esses outros contextos aquilo que observa e verifica nas experiências como a que neste trabalho serão explanadas. Agindo ora como artista, ora como professor ou pesquisador, ou como todos ao mesmo tempo, ou até mesmo nenhum. Nesse último caso, se identificando apenas como um ser humano que busca a informação e a experiência pela curiosidade, pelo profundo desejo que é gerado pelo simples interesse.

## 2.Referencial teórico

Esta é uma pesquisa em ensino de artes visuais que tem como objeto de estudo práticas artísticas em desenho para o desenvolvimento de experiências visuais com alunos do ensino básico, mais especificamente do ensino fundamental II e médio. Nesse estudo se investiga a experimentação de ações metodológicas em oficinas de arte, buscando envolver os alunos em práticas artísticas.

Nas escolas oficiais do Brasil até o momento da proclamação da república, o ensino de Arte se resumia basicamente a produção de bens utilitários e eram frequentadas pelas classes trabalhadoras e a pequena burguesia. Já as classes mais ricas geralmente estudavam “belas artes” em academias especiais. No século XX essa situação continuou sem mudanças significativas. Baseadas nas idéias positivistas de Augusto Comte, a Arte tinha relevância na medida em que contribuía como preparação para a absorção de conhecimentos tidos como “mais elevados”. Junto a este momento também crescia a importância do pensamento liberalista que, diferente do positivismo, acreditava que a Arte tinha algum valor por si própria, mas ainda assim era um valor que importava na medida em que tinha uma finalidade prática, um fim utilitário para o desenvolvimento de outras produções mais importantes do que a Arte em si (DUARTE JR. 2008).

Na escola onde esta pesquisa foi desenvolvida, pude observar que a Arte ainda vive em moldes semelhantes aos descritos no parágrafo anterior . Os moldes que operam no ensino de Artes da escola formal ainda possuem uma grande força em silenciar a subjetividade e a criatividade do aluno e do professor. Não consideram o ensino de artes um ponto importante para a formação do docente, fazendo com que os alunos tenham pouca proximidade com o seu estudo.

Os experimentos e práticas que esta pesquisa desenvolveu e analisou são tentativas de despertar a percepção dos alunos para o pensamento visual e a interpretação do texto artístico na intenção de propiciar outra versão de sala de aula para coexistir com o currículo formal onde estão diariamente inseridos.

Para Pimentel (2006, p.313)

Arte não é inerente ao ser humano: É construção cultural, ensina-se e aprende-se de maneiras várias, desdobra-se em expressão e instigação, desconstrói-se e constrói-se ininterruptamente, alça vôos e faz pousos constantemente.

Tomando essa ideia como aporte reflexivo, essa pesquisa experimentará metodologias para ajudar a construir uma cultura de arte na escola escolhida para o estudo.

Devido a pouca importância dada pela escola sobre o assunto, a arte é subestimada e desde muito cedo as crianças são impelidas a abandonarem uma possível aproximação com a linguagem visual. Dada a existência desse problema, esta investigação buscou uma maneira de estimular a construção plástica, o fazer artístico e a educação do sensível no contexto do PIBID. Para isso, foi escolhido trabalhar com a linguagem do desenho como ponto de partida para o desenvolvimento das poéticas visuais, pois é um campo em que o pesquisador tem intimidade e vivências na sua

produção artística pessoal. Concordando com a idéia de Lancri (2002, p.19) “O ponto de partida da pesquisa situa-se, contudo, obrigatoriamente na prática plástica ou artística do estudante com o questionamento que ela contém e as problemáticas que ela suscita.” Ou seja, o ponto de partida das metodologias experimentadas em sala de aula veio da atuação no meio artístico.

O desenho sempre foi a força motora do meu trabalho como artista, que teve suas produções tornadas públicas em algumas experiências que vão desde a publicação de ilustrações em contextos editoriais até a montagem de exposições que aconteceram antes e durante a minha formação no Curso de Licenciatura em Artes Visuais – CLAV, em espaços particulares e públicos. Boas partes dessas exposições aconteceram no Sobrado Doutor José Lourenço, sendo a maior delas feita em 2011: uma exposição coletiva organizada pelo grupo MONSTRA, que funciona como uma associação de artistas da qual eu participava, e que teve o título de “Purgatório – Paraíso – Inferno”. Nessa ocasião, ocupamos todos os espaços expositivos do lugar com diversos tipos de trabalhos, todos eles imersos no universo do desenho e da pintura.

As experiências que ocorreram através do PIBID exercitavam o meu momento de estar sendo professor, e foram analisadas enquanto tal e ao mesmo tempo atuando como pesquisador. Alguém que procura, no caminho em que acha a si mesmo, a experiência de sua terceiridade.

O artista/professor/pesquisador é uma figura que está em constante conflito de fronteiras, e que tem por consequência o constante movimento de identidades, não se fixando como nenhum deles separadamente, mas assumindo o hibridismo como sua principal característica. Como disse Irwin (2008, p.91)

Aqueles que moram nas fronteiras estão re-pensando, re-vivendo e re-fazendo os termos de suas identidades ao se confrontarem com a diferença e semelhança em um mundo aparentemente contraditório. Estão vivendo uma terceiridade, um novo Terceiro Mundo, no qual tradição não constitui mais a verdadeira identidade: No lugar disso, existem múltiplas identidades.

O transitar entre esses três limites de fronteiras imprecisas pode proporcionar ao pesquisador experiências necessárias para olhar para si de uma maneira crítica específica: de buscar a reflexão a partir do distanciamento de um professor que olha de fora um artista que olha de fora um pesquisador e vice versa, buscando costurar essas identidades na contínua construção e desconstrução de si. Basbaum (2005, pg.1) comenta:

Quando um artista é artista em tempo integral, nós o chamaremos de ‘artista-artista’; quando o artista questiona a natureza e a função de seu papel como artista, escreveremos ‘artista-etc’ (de modo que poderemos imaginar diversas categorias: artista curador, artista escritor, artista-ativista, artista produtor, artista-agenciador, artista-teórico, artista-terapeuta, artista-professor, artista-químico, etc)

Embora aquele que se considera apenas artista-artista também faça pesquisas, mesmo que em muitos casos de maneira inconsciente, para desenvolver seu trabalho, o artista-pesquisador traz para si um compromisso consciente e assumido, uma necessidade latente de, como um pesquisador, ir mais a fundo. Seja na prática da metodologia, seja na reinvenção dos processos criativos. As três instâncias são



interseções, procurando no hibridismo e na metamorfose, processos e maneiras de aprendizado, de produção.

Não existe aprendizado ou pesquisa sem movimentar o pensamento. Para que aconteça um possível desencadeamento de ideias ou desenvolvimento de conceitos, é necessário estar pensando e re-pensando maneiras e atitudes que por sua vez já foram construídas a partir de outros exercícios dialéticos de confronto entre ideias, percepções. Se eu cristalizar uma ideia ou uma atitude, posso estagnar um pensamento. Cabe ao pesquisador se aprofundar no que propõe a estudar. E para esse aprofundamento, é necessária uma investigação recorrente, um movimento incessante de procura que pode desestabilizar certezas tidas previamente como absolutas, para construção e desconstrução de outras, já nem tão absolutas.

Segundo Edgar Degas (Apud MORAIS, 2002, p.117) “o desenho não é a forma, é a maneira de ver a forma”. Compartilhando desse pensamento, não é o lápis ou qualquer material gráfico que faz o desenho, o mesmo poderia ser feito com uma máquina fotográfica, com uma lâmpada, com um ventilador, uma chinela havaiana ou formigas. Joseph Beuys (Apud DERDYK, 2007, p.139) escreveu:

Algumas passagens do invisível para o visível podem resultar em sons, uma vez que a produção mais importante dos seres humanos é a linguagem. Pode-se ainda que o som, que desaparece assim que se materializa, é um tipo de desenho.

O desenho então pode ser visto como uma maneira específica de pensar. Um modo de construir e destruir ideias, conceitos, objetos ou experiências, que não depende diretamente do material escolhido, ou da ausência dele, nem da maneira como este foi usado. E concordando com um texto de Paulo Pasta organizado por Derdyk (2007 pg.86) “(...) não me interessam as rotulações, as tentativas de fixar os limites de cada linguagem. Mas gosto das interrogações, das dúvidas, da reflexão sobre os possíveis limites internos e externos”. A partir dessas questões, foi decidido que o desenho seria abordado para o desenvolvimento de poéticas visuais em sala de aula tendo como perspectiva o campo ampliado. Segundo Zonno (2008, p.3)

A noção de campo ampliado toma corpo em 1979, quando da publicação do célebre artigo da historiadora Rosalind Krauss: A escultura no campo ampliado que retoma a questão sobre a autonomia dos meios artísticos.

São cada vez mais diluídas as fronteiras entre os meios artísticos. Cada vez mais a ideia de que uma linguagem é completamente isolada de outras, fixa em sua própria natureza, se perde na concepção de que esses tais meios artísticos possuem características compartilhadas, híbridas. Essa ideia contribuiria para a busca por uma experimentalidade no fazer artístico. Entre as naturezas conceituais e físicas das linguagens comuns das artes visuais, apontando para uma concepção interdisciplinar. Em Derdyk (2007, pag.23)

A constatação da recorrência da palavra “desenho” em textos de naturezas distintas, sejam poéticos, filosóficos, científicos, políticos, econômicos, técnicos, constata sua presença em vários territórios do conhecimento, explicitando os índices de um arco de significados e experiências humanas que na palavra desenho realmente estão embutidos.

O desenho que abordamos, a partir desta perspectiva, está constantemente buscando atravessar as fronteiras de si mesmo, tentando experimentar outras maneiras possíveis de existência, buscando construir rizomas com outras linguagens.

Procuro como resultado dessa abordagem para o desenho o que diz Zonno (2006, p.14) “uma multiplicidade que permitiria agenciamentos entre linguagens diversas, um experimentalismo que demonstraria uma possível dissolução de fronteiras.”

Após essas intenções coube questionar-se como levar essas práticas para sala de aula no ensino básico. É possível envolver os alunos do ensino fundamental e médio a partir dessas intenções para com o desenho? Como o reconhecimento da linguagem visual sob o entendimento do caráter híbrido de campo ampliado pode levá-los a compreender de uma maneira contextualizada com a vida as outras matérias do currículo escolar? E para, além disso, poderá possibilitar outras maneiras de perceber os mundos ao seu redor e enxergar possibilidades de modificá-lo?

### **3. Metodologia**

Esta investigação desenvolveu-se inicialmente como uma pesquisa de campo, mais especificamente uma pesquisa-ação, evidenciando os registros em diários de campo produzidos no dia-a-dia da escola em questão, planejando e aplicando aulas de acordo com a realidade do local, fazendo parte da paisagem da escola. São características da pesquisa-ação, segundo Matos & Vieira (2002, p.48) “além da participação do pesquisador, pressupõe uma ação planejada que deverá realizar-se no decorrer da sua realização.” O presente pesquisador também procura, como comenta Matos & Vieira(2002, p.48) “O interesse de não apenas verificar algo, mas de transformar.” Agir diretamente no meio em que está pesquisando, se inserindo de maneira planejada como um personagem ativo no contexto observado, montando e pondo em prática oficinas de arte e dialogando participativamente com o cotidiano do lugar.

Para Pimentel (2006, p311) “A pesquisa em ensino de arte é aquela cuja ênfase está no processo de ensino de arte, seus fundamentos e as reflexões sobre eles, sua prática e sua reflexão sobre ela. É o ensino de arte enquanto processualidade do ser, vinculado ao fazer e ao aprender/ensinar concomitantes, indissociáveis, interagentes e interativos.” De acordo com o essa perspectiva sobre a pesquisa em ensino de arte, o mote das ações metodológicas em sala de aula se baseia nas experiências artísticas em desenho do pesquisador. E tendo como ponto de partida as experiências prévias em desenho, foram formuladas propostas para os alunos do ensino básico com a finalidade de proporcionar uma experiência em ensino de artes na escola formal.

A busca por refletir sobre a própria pesquisa poética e direcioná-la para sala de aula cria para o pesquisador um vínculo entre a figura do artista e figura do professor. Segundo Pimentel (2011, p.2) “O artista tem como uma de suas prerrogativas ser errante (nômade) de idéias e processos. O ensino tem por norma ser uma forma sistematizada, sob o controle de um professor. O pesquisador tem por obrigação ir a fundo nas questões que investiga.”

#### **3.1. Descrição do Locus**

A pesquisa em ensino de Artes Visuais aconteceu na EEFM - Escola de Ensino Fundamental e Médio Dr. Ubirajara Índio do Ceará, também conhecida como

“BIRA”, que está localizada no bairro Conjunto Ceará, periferia sudoeste da cidade de Fortaleza. A escola atende em sua maior parte alunos oriundos de outros bairros bem próximos, principalmente oriundos da Granja Portugal. Tem quatro turmas de nono ano, quatro turmas de oitavo ano, sendo então 8 turmas de ensino fundamental, e 8 turmas de primeiro ano, 5 turmas de segundo e 4 de terceiro, sendo 17 turmas de ensino médio. Funciona de manhã, à tarde, e à noite, das 7 horas até as 19 horas. No turno da noite oferece o Ensino para Jovens e Adultos - EJA. No que diz respeito a seu espaço físico, a escola é grande e dispõe de uma boa estrutura. Um laboratório de informática, uma sala de vídeo com projetor, um laboratório de química e física, uma quadra grande com cestas de basquete, traves, arquibancadas, e um pátio de tamanho considerável. As experiências aqui apresentadas aconteceram através do PIBID – Programa Institucional de Bolsa e Incentivo à Docência. O projeto de Artes Visuais que estive vinculado ao PIBID tem por característica ser diferenciado da disciplina de Arte na escola, quando ela existe. O projeto possibilita criar um espaço extra curricular para a área de Artes Visuais, fazendo com que o aluno tenha uma relação diferenciada com o assunto, funcionando na expectativa de contribuir para criar e fortalecer uma cultura de arte na escola. O programa funciona com a instauração de uma oficina para 3 turmas de 20 alunos, que acontecem em dois dias da semana, por livre adesão. As aulas se desenvolveram sempre com três bolsistas professores regentes, que atuam na escola do horário das 14 horas até as 18 horas, sob a supervisão de um professor efetivo da escola.

Para o planejamento e aplicação das ações do PIBID nesta instituição, foi oferecida uma sala que também era utilizada para as organizações da banda de fanfarra da escola. Nessa sala, onde atuamos na maior parte do tempo, havia um armário para guardarmos os materiais para as aulas, outro armário para os instrumentos musicais da fanfarra e materiais de construção que sobraram de uma antiga reforma da escola. Pilhas de massa-cola e caixas de piso amontoadas próximo às paredes. Primeiro nós organizamos o lugar, dispoñdo de duas mesas e 20 cadeiras que estruturamos para melhor receber os alunos. Limpamos boa parte da poeira junto com a faxineira da escola, e organizamos no armário os materiais que chegavam aos poucos: tintas, pincéis, fitas e papel.

No ano anterior ao da nossa chegada, já havia existido uma experiência piloto com o PIBID, que acontecia na mesma sala. Por conta disso, os alunos já tinham certa proximidade com o projeto. As nossas atividades não eram uma novidade para eles. A nossa sala já era assimilada como um lugar onde aconteciam coisas diferentes do que estavam acostumados a ver no resto das aulas. Por isso, na medida em que chegamos e começávamos a ser percebidos, os alunos indagavam a coordenação, aos professores e a nós bolsistas sobre o que iria acontecer, que tipo de aulas daríamos. Se seria parecido com o que aconteceu no ano passado ou se iria acontecer algo diferente. Fora isso, na escola também aconteciam outras atividades extra-curriculares, como aulas de robótica, teatro e dança. Já existia ali um histórico de acontecimento de atividades extra curriculares. Assim como os alunos, os professores e outros funcionários também já estavam acostumados com a presença do PIBID. No primeiro momento fomos muito bem recebidos pelo corpo docente. Mostraram-nos a escola e comentaram como foi a experiência anterior com o PIBID, que segundo os relatos, conseguiu ganhar apreço e espaço na escola.

A EEFM Dr. Ubirajara Índio do Ceará conta com a disciplina de Artes apenas para os alunos do sexto, do sétimo, do oitavo e do nono ano, ministrados por uma professora que não tem formação na área de Artes, e sim em Letras. As aulas de Arte da escola se resumiam a ler e escrever redações. Também eram solicitadas atividades de desenho livre, de maneira descontextualizada, sendo evidente seu caráter apenas recreativo.

A disciplina Artes tinha então um peso negativo na visão da maior parte dos alunos. Quando indagados sobre o que achavam da aula de Artes, muitos consideravam a mais inútil das matérias. Porém aqueles alunos que gostavam, defendiam seu gosto estabelecendo critérios comparativos. Alegavam que haviam aulas que gostavam menos, como de matemática ou português, então preferiam estar na aula de Artes, que tinha uma despreocupação maior, um tom recreativo. Ou seja, para aqueles que diziam gostar da disciplina, ela servia apenas como uma válvula de escape de outros conteúdos tidos como mais "sérios". Como a maior parte das escolas de Fortaleza, o ensino de Artes não era tido como uma matéria de importância.

Como trabalharíamos na escola de 14 horas até 18h40min, a priori estabelecemos três turmas. A primeira seria das 14h30min até as 15h40min, a segunda de 16h30min até 17h30min e a última de 17h30min até 18h40min. Fomos aos poucos nos entrosando no local, a partir da observação da sua rotina e da tentativa de ler seu cotidiano. Partindo dessas observações, e das possibilidades dos horários que iríamos trabalhar, ponderávamos o assunto que abordariamos na nossa oficina e tentávamos imaginar como seria a aceitação dos alunos para o conteúdo que poderíamos propor.

### **3.2 planejamento das ações**

Nos primeiros momentos apenas observávamos de longe o dia-a-dia da escola, tentávamos absorver através do que percebíamos as referências e necessidades que os alunos pareciam ter. Sobre o que falavam, o que atraíam, o que estava na moda, que tipo de imagens e visualidades eles estavam manifestando. Transitávamos nos intervalos vendo como agiam e buscamos prestar atenção nas aulas de outros professores, assistindo de longe e, nesse caso, evitando sermos facilmente notados. Também começamos a frequentar a sala dos professores, para tomar um café e conversar, buscando entender a escola através do discurso que eles teciam sobre o desempenho dos estudantes, sobre o lugar, sobre suas relações com as disciplinas e outras opiniões de caráter pessoal sobre a vida de um aluno ou outro. No intervalo, a sala dos professores era um momento de descontração, onde eles brincavam e comiam, manifestavam as suas opiniões que não poderiam ser faladas no ambiente da sala de aula. Percebemos que a maioria dos professores ou achava a disciplina de Artes algo desnecessário ou secundário, ou à via como um apoio para transformar as outras matérias em algo mais divertido, aliviando o estresse causado por elas, que eram consideradas mais sérias. Ou como uma maneira de deixar a escola bonita em datas comemorativas que precisavam uma decoração específica. Apesar disso, eles eram relativamente abertos e curiosos sobre que tipo de assunto iríamos tratar.

Além de observarmos a visualidade que os alunos evidenciavam em suas atitudes, para o planejamento das oficinas também tentávamos conciliar as aptidões e linhas de pesquisa que trilhávamos para a construção de nossos TCC's. Entramos num consenso que a linguagem do desenho era um ponto em comum nas nossas ideias e

aspirações. Que ele estava presente, embora se manifestando de maneira diferente em cada caso, nas nossas produções artísticas e afinidades poéticas. Decidido que usaríamos o desenho como assunto principal para nossas aulas, restava saber que tipo de abordagem faríamos com ele. Das infinitas maneiras possíveis, qual seria o jeito que trabalharíamos? Quais suas características e conceitos seriam trabalhados? Precisávamos de uma maneira que fosse estimulante para nós bolsistas e que trouxesse a atenção e vontade de envolvimento para os alunos. Rejeitávamos as práticas tradicionais em desenho, onde se estudava mais a figura humana e a mimese do que se aprofundava no cerne do que seria desenho, no que de fato eram os elementos e idéias que definiam um desenho. Será que ele poderia ser definido com fronteiras precisas? O que afinal é desenho? Buscávamos abordá-lo de uma maneira diferente, que pudesse envolver os alunos para outras maneiras de pensá-lo. Que estimulasse a percepção dos seus conceitos básicos, mas que não estivesse cegamente preso aos padrões formais da figura humana ou do desenho acadêmico tradicional de herança neoclássica, onde existem desenhos certos e desenhos errados. Buscávamos uma práxis construtiva no desenho que levasse os participantes a reconhecer a diferença entre o ver e o perceber. A procurar notar o desenho em sua essência, além do lápis e do papel, além da tinta e da tela.

Essas perguntas e questões nos instigavam e incomodavam e queríamos que esse tipo de questionamento chegasse também nos alunos, queríamos apresentar essas reflexões e atividades, e antes de fazer isso ser aceito ou não, queríamos mostrá-los que isso existia. Se eles gostariam ou não, se achariam relevante e levariam aquilo consigo, ainda não sabíamos. Mas pensávamos em experienciar algo que nos desse prazer, que chegasse até nós, e esperávamos que por consequência, chegasse até eles. De uma maneira diluída nas nossas práticas, pensadas para serem efetivas de acordo com as observações que coletamos. Observações vindas da tentativa de decifrar o que melhor se encaixaria ali, que começamos a tecer a partir do momento em que chegamos na escola, sob a perspectiva do nosso olhar estrangeiro.

Decidido que abordariamos o desenho como mote principal para nossa oficina, e sabendo que não queríamos abordá-lo de maneira tradicional, com estudos da figura humana e desenhos de observação, começamos a esboçar um plano de aula que contemplasse as nossas intenções.

Planejamos as aulas partindo de uma perspectiva de *campo ampliado*. Esse termo foi popularizado através de um artigo de Rosalind Krauss chamado "A escultura no campo ampliado". Segundo Krauss (1984,p.136) "o campo estabelece tanto um conjunto ampliado, porém finito, de posições relacionadas para determinado artista ocupar e explorar, como uma organização de trabalho que não é ditada pelas condições de determinado meio de expressão". Elias e Vasconcelos(ano, p. 1188) explicam que, "O conceito de 'campo expandido' tem sido utilizado quando se pretende designar processos artísticos que procuram esbater fronteiras entre disciplinas ou alargar os limites de determinadas práticas artísticas". Era justamente essa busca por alargar as fronteiras do que comumente era tido como desenho que nos interessava. Queríamos desenhar de outros modos que não fossem aqueles que já se tem como senso comum em relação a aulas de desenho. Queríamos práticas que evidenciassem que existem várias maneiras de perceber desenho, de pensar desenho, e que dentre outras coisas, poderia desencadear no desenho feito a mão, da maneira tradicional como conhecemos.

Achávamos que trabalhar essa idéia de perceber desenho para além do material que ele geralmente está associado, despertaria o interesse dos alunos para um outro modo de ver as coisas. Estimulando sua percepção para os traços, contornos, e as sombras que estão em tudo no dia-a-dia, buscaríamos ver desenho. Pensar desenho, antes de desenhá-lo com um lápis. E com isso poderíamos despertar pessoas que se contaminariam com o hábito de desenhar. Mesmo que não gostassem do lápis e do papel, ainda haveria desenho à ser experimentado, produzido. Queríamos ampliar possibilidades, expandir fronteiras. Levar o desenho aonde o desenho deixou de ir.

Nomeamos a oficina de “O desenho em expansão”. Oferecemos vagas para 20 alunos e 3 turmas, mas no decorrer do curso houveram várias desistências, mantivemos um número médio de 8 estudantes nos dois últimos horários, as 16h30min até 17h30min e a última de 17h30min até 18h30min. O plano de aula sofreu várias adaptações e mudanças no decorrer do curso por motivos que oscilavam desde a falta de materiais até a demanda de interesse do aluno por certo momento do plano ou outro. Naquilo que víamos ter mais efeito sobre eles, nos demorávamos e destrinchávamos um pouco mais, amarrando com o resto dos conteúdos para que desejassem mais a oficina de uma maneira total. Na prática, depois das mudanças no plano de aula, acabamos dividindo a oficina em três módulos que são, em ordem cronológica: “A linha”, “A fita”, “A luz”.

No primeiro momento, nos apresentamos e conversamos com os alunos sobre quais eram nossas intenções com o curso, explicamos a maneira que iríamos tratar sobre o desenho e perguntamos a eles por que decidiram se matricular, quais eram suas expectativas e o que eles pensavam sobre o desenho e sobre a Arte em geral.

### **3.3. Ações**

Depois de conversarmos sobre o interesse de cada participante sobre o curso, perguntamos para todos qual eram suas idéias sobre o que era desenho, que tipo de desenho gostavam, o que esperavam aprender sobre o assunto no curso e se já tinham costume de desenhar em casa ou não. Buscamos entender o que cada um trazia como bagagem visual, e tentamos ir lapidando nosso discurso para melhor envolvê-los. No geral todos tinham uma expectativa semelhante sobre a oficina e um pensamento parecido sobre o que era o desenho, sempre ligado aos materiais em que tradicionalmente ele é executado, mas nenhum deles falava sobre a essência do desenho, não pensavam de onde ele poderia vir antes de chegar ao papel, ao lápis, à caneta.

Muitos alunos, antes de dizer o que gostavam no desenho, já avisavam que não sabiam desenhar, numa postura defensiva e ao mesmo tempo, curiosa sobre o que poderíamos oferecer para eles. Quando explicamos que não iríamos usar lápis, papel ou semelhantes, eles ficaram um pouco confusos e um tanto perdidos. Alguns deles ficaram notavelmente desiludidos, pois esperavam copiar desenhos que gostavam, fazer um estudo mais técnico, que oferecêssemos fórmulas que fossem efetivas para a realização do que consideravam um bom desenho. Sendo assim, logo no primeiro dia, percebemos que muitos dos 20 alunos que apareceram na primeira turma, provavelmente não retornariam. Nos incomodava prever isso, porém, não tínhamos intenção de mudar nosso planejamento. Tínhamos um resultado final esperado, nossas ações estavam construídas para funcionarem em cadeia e a única maneira de entender o que elas tinham a oferecer

era se deixar levar para o objetivo que estabelecemos para nossas ações. Os alunos não sabiam tudo o que guardávamos para eles. Deveríamos apostar no interesse de cada um, sempre tentando atraí-los, mas sem nos submeter cegamente a todas as expectativas que eles tinham estabelecido de maneira prévia. Existia um foco e ele foi pensado de maneira objetiva para funcionar, a partir de conteúdos e conceitos que dominávamos. Precisávamos da confiança dos alunos para que eles funcionassem. Que insistissem em nós e se deixassem surpreender com o tempo. Pensávamos em um ensino qualitativo e não quantitativo. E isso norteou nosso planejamento e abordagem. Começamos então, nosso primeiro módulo: A linha.

### **3.3.1. A linha**

Depois desse primeiro contato com os alunos, começamos com o primeiro exercício: Colocamos várias linhas de lã coloridas sobre as mesas e distribuimos folhas brancas de papel sulfite A4. Depois pedimos que eles desenhassem em tema livre usando as linhas de lã, colando-as com cola branca no papel para construir as formas que desejavam desenhar. Eles desenharam desde personagens de animações que gostavam, até paisagens e desenhos abstratos. Orientávamos que pensassem como se estivessem desenhando com vários lápis coloridos, que experimentassem os fios de lã e suas cores pretendendo fazer uma variedade de formas, noções de volume e profundidade, construindo as imagens em alto relevo na folha de papel.

Nós queríamos fazê-los olhar de uma maneira diferente para um dos mais básicos elementos de toda forma, de todo desenho: a linha. Optamos por usar os fios de lã para sugerir a relação da idéia de linha no desenho com a linha na vida prática cotidiana. O que mais além dos fios de lã poderiam sugerir? Projeções de sombras? Um canto de parede? A forma de uma janela, de um prédio, a forma das ruas vistas de cima? Onde estão as linhas que desenhamos, antes de irem para o papel? Os alunos estranharam o exercício no começo, mas conforme continuavam, os processos fluíam, e eles fizeram com a lã, o que já eram habituados a desenhar com lápis e papel.

No segundo dia de aula, continuamos com os fios, mas dessa vez abandonamos o suporte bidimensional da folha de papel A4 e pedimos que desenhassem com as linhas de maneira tridimensional, estruturando formas ao amarrar os fios no espaço da escola, amarrando uma linha na outra, saindo de uma parede até chegar para uma árvore, da árvore para o bebedouro, ou para onde pudesse funcionar, estando em sintonia com as peculiaridades do espaço físico. Prender as linhas umas nas outras montando formas tridimensionais que poderíamos passar por baixo, por dentro, tocar ou até mesmo quebrar. Os desenhos eram criados não só pela cor, sentido e disposição das linhas, mas também através das sombras que elas projetavam nos espaços, sugerindo outros desenhos. No decorrer da aula buscávamos atentar para isso e usar as sombras que elas produziam como outro elemento para a construção dos desenhos que estávamos experimentando.

Depois das formas construídas, aproveitamos os momentos finais da aula para conversarmos sobre a experiência daquela atividade. Perguntamos qual foi a relação com os desenhos que eles fizeram com os fios de lã no papel, no momento anterior, ou com os outros desenhos que eles estavam acostumados a fazer antes de frequentarem as nossas aulas. O estranhamento que os alunos tiveram ao presenciar a nossa primeira aula de apresentação começou a diminuir e eles se mostraram mais abertos ao tipo de

abordagem que estávamos propondo. Percebia-se que eles estavam começando a compreender de outra maneira as idéias e intenções que apresentamos na primeira aula. Isso nos instigava a continuar e alimentava a curiosidade dos que ficaram para entender o que faríamos na sequência.

Continuando o módulo da linha, na aula seguinte trouxemos pequenos pregos e um martelo, para montar estruturas em algumas paredes que foram liberadas pela direção da escola. Os alunos escolhiam onde colocar os pregos e a partir da disposição dos mesmos na parede, ligaríamos esses pontos com as linhas de lã, formando uma outra possibilidade de criação de desenhos. Usávamos outro espaço da escola para amarrar linhas, tínhamos os pregos para intervirmos no que já estava estabelecido ali, surgindo a partir disso, uma outra possibilidade de criação de imagens, de acordo com a vontade de composição dos alunos.

A aceitação deles à nossa proposta foi crescendo conforme os exercícios ganhavam corpo e eles viam os resultados. Divertiam-se com o fato de que nesse momento, pouco ficávamos dentro da sala, passando a maior parte do tempo observando as dependências da escola, montando desenhos que estariam sujeitos a interação de outros alunos que não estavam participando da oficina, na medida em que transitavam por aquele espaço. Então aos poucos todos iam ficando curiosos sobre que tipo de coisas diferentes veriam nas próximas aulas, e os que não eram nossos alunos também começavam a nos perceber de maneira diferente, agindo de maneira curiosa, sempre espiando o que estávamos fazendo, e tentando saber o que seria que faríamos da próxima vez, perguntando para nós bolsistas quando nos encontravam nos corredores, ou para outros professores, principalmente a nossa supervisora do PIBID na escola. Terminado as nossas aulas com os experimentos da linha, continuamos para o nosso próximo módulo: A fita.

### **3.3.2. A fita**

No segundo momento do módulo, após terminarmos nosso trabalho com as linhas de lã, começamos com o momento da fita. Queríamos usar materiais comuns e que não fossem geralmente ligados a idéia de material para desenho. A fita adesiva, assim como os fios de lã, produzia linhas, mas dessa vez o tipo de linha que poderíamos construir mudava. Com as fitas e a ajuda de estiletes, poderíamos mudar a configuração da linha como quiséssemos, além do caráter retilíneo e angular que ela tem naturalmente, poderíamos deixar ela mais sinuosa ou curva, pontiaguda ou em espiral. Além do que, usar a linha produzida pela fita para preencher grandes áreas era algo bem mais simples do que nos fios de lã. Sendo assim, a fita tinha uma função com diferentes possibilidades dos fios de lã, oferecia outro tipo e quantidade de configurações. Continuamos pensando o desenho através da abstração da linha, mas dessa vez, com outras possibilidades.

Fizemos alguns desenhos com as fitas e quando os alunos chegaram, mostramos o que tínhamos feito para exemplificar nosso momento do dia. Eles em geral gostaram muito do que havíamos produzido. Nossos exemplos os estimularam. Com algo aparentemente simples e banal perceberam que poderiam produzir imagens até então inesperadas. Acredito que mostramos o caráter reto da fita e seu estigma de ser uma mera ferramenta de apoio para problemas comuns do cotidiano, relacionado apenas para uso técnico e prático, poderia ser mudado conforme nossa vontade, a partir de uma intenção de transformar, de fazer. Poderíamos olhar para qualquer coisa de maneira



diferente, e a busca por esse olhar, serviria não só para reinterpretar objetos, mas como outra maneira de perceber as formas e os desenhos do mundo. Isso, para nós, já era desenhar. Queríamos que esse gesto simples de alguma maneira ecoasse no imaginário deles como uma metáfora das nossas potências transformadoras no dia-a-dia. Podíamos dobrar aquilo que parece ser fixo em uma reta, conforme nossa vontade, nosso desejo de se projetar no mundo, usando qualquer coisa, por mais banal que ela pareça. Em qualquer coisa poderia existir um potencial, esperando para ser descoberto pelo nosso olhar, nossa percepção.

Fomos para fora da nossa sala e procuramos muros que fossem interessantes para a nossa intervenção. Junto com os alunos, também produzimos imagens nas paredes para incentivá-los e sempre nos colocando dispostos a tentar trabalharmos juntos sobre qualquer dificuldade ou questionamento que eles poderiam ter sobre o que fazíamos, além de estarmos também nos divertindo.

### 3.3.3. A luz

Começamos nas aulas que sucederam as experiências em desenho com fitas usando os procedimentos do *light paint*. Já havíamos comentado sobre a proposta do desenho com luz durante momentos anteriores e os alunos ficaram bastante curiosos. No momento seguinte, entramos na parte teórica: explicamos como o procedimento funciona, e que tipo de materiais poderíamos usar e improvisar para que desse certo.

O procedimento consiste em colocar uma câmera fotográfica com o obturador em baixa velocidade em um lugar completamente escuro. Dessa maneira a câmera vai tentar capturar o máximo de luz durante o maior tempo possível. Enquanto ela captura, nós podemos fazer desenhos no ar em frente a câmera, usando qualquer tipo de material que emita luz, fazendo com que os rastros dos nosso movimentos com o objeto luminoso fiquem registrados na foto, produzindo um desenho em um fundo preto como resultado. Experimentamos a técnica com materiais simples e de fácil acesso, como o celular e a câmera compacta, e experimentamos também, alternativas de objetos luminosos, como pequenas luzes embutidas em caneta, luz de celular, brinquedos com pequenas lâmpadas, dentre outros. Os resultados eram vistos e comemorados pelos alunos com empolgação, que antes da nossa experiência, ainda não conheciam esse procedimento e se surpreenderam com ele.

Na última etapa de nossa experimentação usamos câmeras profissionais, que poderiam passar mais tempo recebendo a luz com o obturador aberto, possibilitando mais detalhes para os desenhos que poderíamos fazer. Os alunos não se interessaram muito em operar a máquina, e embora também tenham ficado curiosos com o equipamento, preferiam ficar na frente da câmera manuseando as luzes, criando imagens. Desenhavam sozinhos e em conjunto, experimentando vários tipos de gestos e cores de luzes. Brincavam com a idéia da linha que construímos nas experiências que já havíamos vivenciado na oficina, com os módulos anteriores.

A atividade aconteceu na sala reservada para o PIBID. Apagamos as luzes e as linhas luminosas puderam aparecer. Essa configuração que os procedimentos pediam para o ambiente, de ficarmos com eles no escuro, acendendo pequenos pontos de luzes coloridas, colocava os alunos em uma experiência diferenciada das aulas regulares. Grande foi a empolgação dos alunos ao verem que a atividade realmente dava certo, que

os rastros das linhas de luz que para o olho era quase imperceptível, ficavam registrados na fotografia e que funcionavam como um mapa do movimento que eles tinham feito.

#### **4.Resultados**

Foi criada uma pagina no *facebook* para que os alunos pudessem visualizar os trabalhos e os processos realizados da oficina. Devido a natureza efêmera de nossas práticas, o mais significativo não eram as poucas obras físicas que sobravam como denúncias de nossa passagem por aquele espaço, mas sim os registros dos nossos processos e das nossas vivências. No final do nosso trajeto, era previsto uma exposição física dentro da escola. Mas, como estávamos no final do semestre e em breve não haveria mais nenhum aluno transitando naquele espaço, não teria sentido montar um lugar que não interessaria para aqueles que pensávamos ser o publico alvo de nossas práticas. Também por isso, decidimos optar por uma exposição virtual. Para que aquelas imagens ficassem ao alcance deles de uma maneira fácil, que pudessem se ver nas fotos e mostrar para amigos durante um tempo indefinido, já que as imagens estariam hospedadas na internet ao alcance de todos, inclusive de pessoas que não participaram da oficina ou nem estiveram na escola nesse período, se tornando algo mais durável, em um espaço virtual que é muito freqüentado pelos discentes daquele lugar. Pedimos para a nossa professora supervisora divulgar a página na internet com nossa exposição na comunidade virtual da escola, para assim alcançarmos um número maior de pessoas.

#### **5.Considerações parciais**

No final do trabalho, ficaram os registros das oficinas e ficaram também as nossas experiências, levadas por cada um dos envolvidos para adiante, da maneira específica em que entendemos e absorvemos aquele momento, repercutindo, indiretamente ou diretamente nas nossas futuras ações e maneiras de pensar. Maneiras essas que foram pertinentes para nós, bolsistas, na nossa formação como professores, tateando aos poucos a docência.

## 6.Referências

DEGAS, Edgar apud MORAIS, Frederico. Arte é o que eu e você chamamos de arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte (4ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2002), p.177 In:

DERDYK, Edith (Org) Disegno. Desenho. Desígnio. São Paulo. Editora Senac São Paulo, 2007.

KRAUSS, Rosalind. A escultura no campo ampliado. Gávea: Revista semestral do Curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura do Brasil. Rio de Janeiro: PUC-RJ, n. 1, 1984.

LANCRI, Jean. Colóquio sobre a metodologia de pesquisa em Artes Plásticas na Universidade In: TESSLER, E. & BRITES, B. O meio como ponto zero: Metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

MATOS, Kelma & VIEIRA, Sofia Lerche. Pesquisa educacional: o prazer de conhecer. Fortaleza. Edições Demócrito Rocha, 2002.

PIMENTEL, Lucia Golveia. O ensino de arte e sua pesquisa. In: NAZARIO Luiz & França, Patricia. (Org.) Concepções contemporâneas da arte. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2006

PIMENTEL, Lucia Golveia. Novas territorialidades e identidades culturais: O ensino de arte e as tecnologias contemporâneas. Disponível em: [http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/lucia\\_gouvea\\_pimentel.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/lucia_gouvea_pimentel.pdf) Acesso em : 3 de setembro de 2015

REY, Sandra. Da prática a teoria: Três instancias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. Porto Alegre. Porto Alegre. 1996

ZONNO, Fabiola do Valle. Arquitetura entre escultura: uma reflexão sobre a dimensão artística da paisagem contemporânea; orientador: Cecília Martins de Mello. – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de História, 2006.

ZONNO, Fabiola do Valle. Campo ampliado: desafios a reflexão contemporânea. Disponível em <http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2008/ZONNO,%20Fabiola%20do%20Valle%20-%20IVEHA.pdf> Acesso em: 3 de setembro de 2015

DERDYK, Edith (Org) Disegno. Desenho. Desígnio. São Paulo. Editora Senac São Paulo, 2007.

BASBAUM, Ricardo. Amo os artistas-etc. Disponível em:

[https://rbtxt.files.wordpress.com/2009/09/artista\\_etc.pdf](https://rbtxt.files.wordpress.com/2009/09/artista_etc.pdf) Acesso em 3 de setembro de 2015

DUARTE JR, João Francisco. Fundamentos Estéticos da Educação. Campinas. Papirus, 2008



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Ensinar e Aprender Artes Visuais na Educação Formal e não Formal

## O ENSINO DA ARTE CONTEXTUALIZADO: PROJETOS DO “PRÊMIO ARTE NA ESCOLA CIDADÃ”

Clarissa L. Suzuki (Instituto Arte na Escola, São Paulo, Brasil)  
Roseli Alves (Instituto Arte na Escola, São Paulo, Brasil)

### RESUMO:

*Este artigo busca refletir um ponto convergente dos trabalhos vencedores do Prêmio Arte na Escola Cidadã dos últimos cinco anos. Após a análise dos 25 projetos premiados, chegamos a conclusão de que a contextualização é um pressuposto presente na maioria dos trabalhos com foco nas artes visuais. Diante disso, desenvolvemos nossa argumentação buscando explorar como a contextualização está sendo trabalhada em sala de aula, seus benefícios para os alunos e os desafios para os docentes.*

*Cada projeto foi analisado individualmente para facilitar a compreensão e o contexto da aprendizagem. Nesse sentido, compreendemos que a Arte ou qualquer outra área de conhecimento não está dissociada da vida e a busca por significados é fundamental para contribuir com o desenvolvimento e o envolvimento dos alunos.*

**Palavras-chave:** Ensino de Arte; Ensino Contextualizado; Escola; Prêmio Arte na Escola.

## CONTEXTUALISED ART TEACHING: THE PROJECTS OF “ARTE NA ESCOLA CIDADÃ AWARD”

### ABSTRACT:

*This article seeks to reflect a point of convergence of the “Arte na Escola Cidadã Award” in the last five years. After analyzing the 25 winning projects, we concluded that the learning through contextualization is a prerequisite for most projects focused on visual art. Therefore, we have developed our argument seeking to explore how the contextualized education is being worked in the classroom, its benefits for students and the challenges for teachers. Each project was reviewed individually to facilitate understanding and the learning context. In this sense, we understand that art or any other field of knowledge is not apart from life and the search for meaning is essential to maintaining the student’s development and engagement.*

**Key words:** Art Education; Contextualized Education; School; “Arte na Escola Award”.

## Introdução

O objetivo deste artigo é analisar os projetos de Arte vencedores do *Prêmio Arte na Escola Cidadã* dos últimos cinco anos ( de 2010 a 2014), focando como estudo de caso os cinco projetos vencedores na 15ª edição ( ano de 2014) e assim desvendar os pontos convergentes dos trabalhos e, a partir deles, destacar as metodologias desenvolvidas em sala de aula e os resultados de aprendizagem obtidos.

O *Prêmio Arte na Escola Cidadã* é promovido pelo Instituto Arte na Escola desde o ano 2000 e tem como meta divulgar e premiar práticas que se destacam no ensino de arte, bem como valorizar e reconhecer o trabalho do professor da Educação Básica.

Após quinze edições do prêmio e contato direto com os projetos realizados em sala de aula por todo o território nacional, percebemos que tínhamos em mãos, ainda que em forma de amostragem, o panorama dos melhores trabalhos realizados nas aulas de arte nas mais variadas regiões do país. Cada trabalho inscrito no Prêmio revela detalhes das práticas desenvolvidas pelos docentes, assim como os processos didáticos, as fontes de referências, os artistas mais pesquisados. De posse desses dados, selecionamos como fragmento de pesquisa os trabalhos vencedores nos últimos cinco anos para, por meio deles, entender como a arte vem sendo trabalhada na prática.

Apesar de focarmos o projeto em um período predeterminado, não podemos deixar de registrar o amadurecimento dos projetos inscritos no prêmio ao longo dos anos, seja em termos de conteúdo, de qualidade ou diversidade na abordagem metodológica. Também é notório o esforço dos professores em documentar as atividades, com o registro minucioso do passo a passo das ações realizadas em sala de aula, dos diálogos entre aluno-professor, o percurso no processo de ensinar e aprender e os resultados alcançados, transformando o projeto desenvolvido em sala de aula em um rico portfólio.

Outro ponto a ser destacado é o empoderamento do professor e sua transformação em protagonista do seu próprio trabalho e autor da sua práxis pedagógica. Isso deve-se em parte à militância de muitos arte/educadores que lutaram e lutam pelo reconhecimento histórico da arte como fonte essencial dos saberes dos alunos e com o mesmo grau de relevância de qualquer outro componente curricular. Também colabora para a questão, a constante procura dos docentes pela formação continuada, seja em cursos de pós-graduação ou de curta duração, o que evidencia o quanto a formação do professor interfere na qualidade do trabalho pedagógico. E, por último, o próprio “Prêmio Arte na Escola Cidadã”, que se propõe a incentivar os professores a desenvolverem projetos em sala de aula, documentá-los e, posteriormente, selecionar e divulgar as melhores práticas.

Entre o período de 2010 a 2014, o Instituto Arte na Escola recebeu a inscrição de 3.489 projetos e premiou 25 deles, divididos em cinco categorias distintas: Ensino Infantil, Fundamental I, Fundamental II, Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos. Apesar de as inscrições contemplarem todas as linguagens artísticas, os trabalhos de artes visuais corresponderam a mais de 50% do total de concorrentes, com 2.625 inscritos. Em segundo e terceiro lugares, praticamente empatados, estão os trabalhos de artes cênicas com 796 inscritos e de música com 764. Em último lugar, os projetos de dança com 562 inscritos. Em razão do maior volume, restringimos a nossa análise para os trabalhos em artes visuais ou que contemplasse múltiplas linguagens, sendo nesse caso a presença das artes visuais obrigatória em algumas das atividades.

## Ensino contextualizado

Não foi preciso muito tempo para descobrir o ponto em comum que buscávamos nos projetos. A questão do ensino de arte contextualizado ao ambiente do aluno foi o catalisador da maioria dos projetos vencedores. Isso não significa que a premiação esteja atrelada a essa concepção pedagógica. Ao contrário, estamos abertos a todas as concepções pedagógicas, sendo nosso foco o processo educativo e os resultados obtidos em sala de aula. Porém, a presença da contextualização em vários projetos vencedores nos fez refletir o quanto essa proposta é articuladora da aprendizagem, da aquisição de conhecimento e do envolvimento dos alunos, confluindo para projetos mais significativos e melhores resultados. Com base nesse dado convém debater em profundidade a questão da contextualização no ensino de arte, sua prática e resultados em sala de aula. Vale reforçar que o sentido da contextualização apresentado neste artigo refere-se a o lugar onde o aluno vive, suas crenças, a história que carrega, o conhecimento adquirido. O ensino contextualizado parte de uma necessidade do grupo e da problematização das suas experiências ou do lugar que ocupam socialmente, historicamente. Quanto mais presente esses contextos estiverem na vida escolar mais a aprendizagem gerará conhecimentos.

A contextualização entrou na pauta da educação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) no momento da reforma do Ensino Médio e vem desde então sendo utilizada e discutida na formação das crianças e dos jovens. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também sugerem a interdisciplinaridade e a contextualização como forma de potencializar o processo de ensino-aprendizagem:

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto (...). O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo (Brasil, 1998).

Diante dos resultados dos projetos analisados e sua apropriação nas mais diversas faixas etárias, entendemos que a contextualização não deve ficar restrita ao Ensino Médio e pode e deve estar presente em todas as etapas educativas, simplesmente porque o aluno associa mais facilmente, codifica e internaliza o que possui algum significado para ele. Apesar de ainda pouco praticado, o conceito da contextualização não é novo. Paulo Freire, na década de 1970, reportou no livro *Pedagogia do Oprimido* (p. 79), que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. É exatamente o desaparecimento da linha tênue entre quem ensina e quem aprende que irá transformar a escola em um centro de aprendizagem interativa, abrindo caminhos para a reflexão, para o que acontece dentro do espaço escolar e fora dele.

Ao abandonar o posto de mero transmissor de conteúdo, o professor se transforma em mediador, construindo a ponte entre a teoria e a prática, fazendo os alunos serem sujeitos da própria aprendizagem. No campo da arte, especificamente, a escola ganha múltiplos valores, uma vez que muitos alunos terão acesso a objetos, obras, artistas e ao contexto histórico de muitas manifestações artísticas

somente em sala de aula. Sabemos que visitar espaços expositivos , frequentar espetáculos e centros culturais, conhecer diferentes práticas artísticas, só para citar alguns exemplos, não é um hábito presente no dia a dia de muitas famílias brasileiras. Porém, quando apresentados a esse universo e colocados dentro de um contexto identificável por eles, o aprendizado deixa de ser estanque e passa a ser dinâmico e efetivo. Como explica Liane Zanella (2003) , no artigo *Aprendizagem: a introdução*, do livro *Psicologia e Educação: o Significado do Aprender*.

Quando se fala em aprendizagem, como uma mudança relativamente permanente, significa que o aprendido deve estar incorporado ao indivíduo não só em situação temporária, mas por um tempo razoável. À medida que as novas aprendizagens surgem vão sendo incorporadas às já existentes, propiciando o surgimento de novos enfoques, ideias e atitudes. [p. 27]

É o crescente dessa prática que fará com que os alunos se tornem adultos mais críticos, fruidores e produtores em arte e cidadãos plenamente cientes do seu papel na sociedade e dos seus direitos e deveres. Sem dúvida, a contextualização é fonte determinante para a prática das sete competências da Escola Contemporânea difundida por Bernardo Toro, sendo que cinco dos sete itens elencados dependem diretamente de sua prática, como: maior poder de julgamento, apreciação, reflexão e compreensão; capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; de entender e atuar em seu entorno social; de localizar, acessar e usar melhor a informação; e receber criticamente os meios de comunicação.

É importante frisar que o olhar crítico – que reconhece e julga - exercitado dentro da escola se estende para a vida do aluno em sociedade. Nesse momento, ao transpor o conteúdo para além da sala de aula e problematizá-lo a partir da realidade do aluno, o professor faz o grupo enxergar o que antes não era visto. Um prédio histórico, um graffiti na parede, um pedaço de madeira desenhado pelo tempo, uma grade de portão, um gesto expressivo, um som atonal. Sujeitos sensibilizados e conscientes das produções culturais em seus contextos podem se relacionar e intervir em sua realidade de outras formas.

Essa quebra de paradigma só acontece quando o aluno encontra significado, memória afetiva, identidade e confluência com a sua vida, independentemente do tempo e do espaço em que vivem. Segundo Barbosa (2008), a arte desempenha esse papel:

A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria -prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos. [p.99]

Como sabemos, por meio de experiências, relatos e pesquisas acadêmicas, essa prática da contextualização ainda não está amplamente implementada nas escolas brasileiras, o que faz dessa análise uma importante fonte de divulgação para o ensino contextualizado . Encontramos educadores que já se apropriaram dessa concepção em projetos pontuais ou em determinadas aulas, mas não é tão frequente nem no componente curricular Arte nem nos demais.

Convém reforçar que a contextualização do ensino por acontecer dentro de um processo de aprendizagem em permanente construção com os alunos não dispensa o acompanhamento e orientação constante do docente. É preciso também fugir do estigma de que contextualizar é simplificar, quando na verdade o uso desse conceito engloba justamente o contrário, que é fazer com que os alunos expandam os conhecimentos e os vejam aplicados na prática. Marcia Strazzacappa, Jorge e Silvia Schroeder (2007) apresentam a escola como espaço imprescindível para a formação sensível do aluno, mas, segundo eles, ela não deve atuar apenas no desenvolvimento da sensibilidade e afetividade de crianças e adolescentes. A escola deve mediar a apropriação de conhecimento, das regras e modos como a arte é produzida e interpretada por aqueles que dominam seus códigos.

Outro aspecto que vem à tona quando falamos em contextualização é que o professor precisa estar preparado para as intempéries de um projeto em permanente construção. O primeiro desafio é trabalhar as diferentes percepções do grupo sobre um mesmo tema, já que a experiência de vida é completamente heterogênea, como corretamente define Luis Camara Cascudo (2004) que “o homem é universal fisiologicamente, mas psicologicamente é regional”. O segundo ponto é conseguir conduzir um projeto que tem um começo, objetivos, porém não se sabe como será o seu meio e o seu fim, correndo o risco de ter várias mudanças pelo caminho. Em terceiro lugar, saber aceitar e estar aberto para as mais diversas opiniões e divergências entre o próprio grupo. E, por último, saber conduzir os alunos para a consumação da atividade, dando coerência, coesão e criticidade ao conteúdo aprendido. Para desempenhar essa tarefa com consciência,

O professor, munido de suas vivências em arte e no chão da escola, precisa estar atento aos objetivos do ensino e, para isso, organizar com cuidado o currículo que desenhará e estar atento aos saberes dos estudantes, apropriar-se do conhecimento produzido historicamente no campo da arte e da educação (Suzuki, 2014, C2-pg.43).

Diante disso, podemos concluir que a contextualização exige muito mais da prática docente porque demanda uma abertura dialógica para a vida, para o homem, para a sociedade, para a natureza, para a cultura, para a linguagem, para a ação, para o olhar, para a transgressão. Porém, os resultados alcançados e a satisfação do ato de ensinar, como poderão ser vistos nos projetos analisados a seguir, é proporcional ao esforço empreendido.

## **Os projetos**

Antes de entrarmos na análise individual dos projetos, vale reforçar a presença das múltiplas linguagens em vários projetos premiados e o motivo pelo qual fizemos questão de inseri-los no objeto dessa análise. Primeiro porque os projetos desenvolvidos em arte atualmente dificilmente compreendem apenas uma linguagem artística. Cada vez mais o professor se apropria do diálogo entre as linguagens para desenvolver projetos de longa duração. Segundo, porque essa correlação entre diferentes linguagens colabora para o enriquecimento do projeto como um todo, cria um saber crítico-reflexivo essencial à formação do aluno e força a troca com outras áreas do conhecimento, já que o currículo escolar ainda é apresentado de forma fragmentada. Vários professores premiados contaram não só



com o apoio de docentes de outras linguagens artísticas como também de áreas diversas, como literatura, história, geografia, filosofia, entre outras.

Após a análise dos casos foi possível verificar como e onde a contextualização foi trabalhada e as mais diversas ampliações de seus objetivos. Podemos afirmar que, primeiramente, a contextualização é assumida como princípio metodológico do projeto, com funções diversas. A primeira é despertar o interesse dos estudantes pelo projeto. Segundo, os professores procuraram na contextualização alternativas para trabalhar questões como identidade cultural, problematização e valorização do espaço onde se vive, interação com o patrimônio histórico e sua importância para a preservação da memória. Em terceiro, destaca-se a participação da comunidade, a forma como o aluno se relaciona com ela e como ele se vê dentro desse contexto. Em quarto, está o trabalho de despertar o olhar dos alunos para enxergar a arte onde para eles ela não existia. Vemos em alguns projetos exemplos singulares de registros fotográficos feitos pelos alunos de detalhes de portões, de rostos, de pessoas, de flores e de planos arquitetônicos, fatos que sem dúvida passariam despercebidos por muitos. E, por último, a ampliação do senso de pertencimento e orgulho de suas raízes.

Também detectamos que os trabalhos de alguns artistas brasileiros, como Cândido Portinari, Sebastião Salgado e Leonilson, aparecem de forma recorrente e é fácil compreender o motivo da utilização dessas obras como referência em sala de aula. Mesmo utilizando como forma de expressão materiais e objetos distintos, como a pintura, a fotografia, as intervenções, os bordados, os três artistas retratam em suas obras essencialmente situações do cotidiano e utilizam objetos e personagens presentes na vida da maioria das pessoas. Essa ambientação estética factual e realista aproxima a obra do espectador por possuir uma relação direta com o cotidiano, seja na autenticidade das fotografias de Sebastião Salgado, na expressividade de Cândido Portinari ou na linguagem intimista de Leonilson.

O interessante neste caso é que projetos tão distintos possam se apropriar dos mesmos saberes artísticos, como podemos ver nos três exemplos a seguir. O primeiro é o projeto "O Ensino de Arte e a Valorização do Agricultor", idealizado pela professora Julmara Goulart Selfstrom para os alunos do Fundamental II, da Escola Ensino Básico Ângelo Izé, na zona rural de Forquilha (SC), vencedor do *XI Prêmio Arte na Escola Cidadã* no ano de 2010. Ao perceber que os alunos tinham vergonha de assumir sua origem rural por não terem consciência do importante papel que exerciam na sociedade, a professora desenvolveu um projeto voltado para o contexto social do grupo, fazendo a estética de seu cotidiano ser reconhecida nos trabalhos do Sebastião Salgado e Rosana Paulino.

Fotografia 1: Alunos fazem exposição com peças de roupas usadas pelos agricultores do campo  
E.E.B. Ângelo Izé – Forquilha/SC – 8º ano



Fotografia divulgação  
Fonte: Acervo Instituto Arte na Escola

O projeto "Nós Afros", vencedor do *XIII Prêmio Arte na Escola Cidadã* em 2012, realizado na CMEI Darcy Castello Mendonça, Vitória (ES), pela professora Marilene Alves da Cruz Gonçalves com alunos do Ensino Infantil, introduziu particularidades do continente africano para mostrar a questão da miscigenação racial brasileira e desmistificar o preconceito na sala de aula. Para apresentar a diversidade de raças, a professora utilizou como referência personagens da obra de Cândido Portinari e complementou a temática do projeto com música e dança. O ponto inicial para desdobrar a temática com as crianças foi o comportamento repetitivo de pintar as pessoas desenhadas por elas somente com um lápis intitulado de "cor de pele".

Fotografia 2: a professora apresentando uma obra de Portinari caracterizada como uma das personagens do pintor – CMEI Darcy Castilho Mendonça – Vitória/ES – Educação Infantil



Fotografia divulgação  
Fonte: Acervo Instituto Arte na Escola

Outro projeto que focou a contextualização problematizando a história e o cotidiano dos alunos foi o "Meu Barraco, Minha Vida", vencedor do *XIV Prêmio Arte na Escola Cidadã* no ano de 2013, desenvolvido pela professora Maria Goreth dos Santos, do Ensino de Jovens e Adultos, da EEEFM Almirante Barroso, de Vitória (ES). Ao mostrar uma obra de Almeida Junior, enfatizando a arquitetura das casas

presente nas obras do artista, os alunos começaram a lembrar de que já haviam morado em casas similares quando crianças. A memória afetiva desse momento fez com que a classe tivesse o desejo de criar um vilarejo igual ao que viviam, com casas feitas de estuque e chão de terra batido. Diálogo este que reorientou o plano de ação da professora e possibilitou investigações de espaço e tridimensionalidade.

Fotografia 3: Os alunos construíram uma vila com casas de barro iguais as que tiveram na infância  
EEEFM Almirante Barroso – Vitória/ES – Ensino de Jovens e Adultos



Fotografia divulgação

Fonte: Acervo Instituto Arte na Escola

Também vale registro a diversidade de linguagens, metodologias distintas, além de as propostas utilizadas para apresentação dos projetos. Alguns fizeram produções audiovisuais, outros exposições, outros desfiles de rua, outros teatro, outros dança. Ao utilizar essa gama de linguagens, o aluno não só reforça a questão da contextualização, como também escolhe o meio pelo qual deseja expressar-se.

### **Os projetos da 15ª edição**

Para exemplificar na prática o conceito da contextualização nas aulas de arte, selecionamos os cinco projetos contemplados na 15ª edição do Prêmio Arte na Escola Cidadã. A escolha desse ano especificamente deve-se ao fato de que entre os últimos cinco anos, 2014 foi o único ano em que todos os cinco vencedores em suas devidas categorias se apropriaram da contextualização para desenvolver as atividades.

O primeiro caso vem de Vitória (ES) com o projeto “Possibilidades Estéticas: Arte e Natureza com Frans Krajcberg”, produzido pela professora Érica Poltronieri Pereira, da CMEI Marlene Orlande Simonetti, vencedor na categoria Ensino Infantil. A ideia inicial era abordar o tema sustentabilidade, mas sem cair no lugar comum dos trabalhos com sucata. Assim, longe dos tradicionais materiais de artes, como tintas, papéis, lápis de cor, giz de cera e massinha, a praça localizada na frente da escola serviu de inspiração e campo de trabalho para as crianças. O artista polonês Frans Krajcberg foi escolhido como estudo de obra e para aproximar ainda mais o artista do universo das crianças a professora utilizou a “Canção para o Tio Frans”, do Cocoricó, e fotos da casa dele construída em cima de uma árvore, escolhas que fizeram sentido para as crianças e despertaram ainda mais a curiosidade. Das visitas constantes à praça, os alunos voltavam carregados de pedras, folhas, sementes, galhos, terra e troncos e, a partir do material coletado, faziam a produção em sala de aula. O passeio ao Jardim Botânico local foi a forma de demonstrar na

prática as constantes expedições de Krajcberg pelas florestas em busca de objetos para as suas obras. Nesse sentido, a professora estimulou a ressignificação de espaços e materiais que já faziam parte do cotidiano das crianças.

Fotografia 4: Aula para identificação e coleta de diferentes materiais oferecidos pela natureza  
CMEI Marlene Orlande Simonetti – Vitória/ES – Educação Infantil



Fotografia divulgação  
Fonte: Acervo Instituto Arte na Escola

Fotografia 5 – Intervenção com cores na praça em frente à escola com alunos do Ensino Infantil  
CMEI Marlene Orlande Simonetti – Vitória/ES – Educação Infantil



Fotografia divulgação  
Fonte: Acervo Instituto Arte na Escola

O segundo caso é do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Professora Diva Gomes dos Santos, de Mauá (SP), com o projeto "Estudos sobre Casas: Formas de Habitar a Arte", de Paulo Henrique Lorenzetti. Este é um exemplo de como a contextualização pode mudar totalmente o rumo de um trabalho já planejado. O professor havia programado outro projeto a ser desenvolvido no semestre quando uma pequena casa de marimbondo dentro da sala de aula chamou a atenção das crianças. A partir das dúvidas dos alunos de como o inseto construía sua casa, o professor passou a explorar a figura hexagonal e o interesse foi tão

grande que virou temática do trabalho. Por meio da arte, ao marimbondo se juntaram vespas, caramujos, caracóis e aranhas, possibilitando o estudo das formas do habitat natural desses insetos e suas concepções artísticas ligadas ao movimento cubista e expressionista. O grupo também criou um personagem com a junção do nome de todos os insetos, fez letra de música e uma exposição de arte, explorando o uso de várias linguagens dentro de um mesmo projeto. Além disso, o professor abordou o lado afetivo das casas, destacando que é nesses lugares que as pessoas guardam o que têm de mais precioso na vida e fazendo assim a ponte entre o mundo interior e o exterior.

O grande exemplo que esse projeto nos deixa é que a contextualização nem sempre precisa ser planejada. Se o professor tiver os olhos atentos e souber ouvir as crianças pode construir um ambiente educativo muito fértil, criando relações mais duradouras e vínculos afetivos.

Fotografia 6 – Desenhos e pinturas exploram as semelhanças formais entre a teia de aranha e as impressões digitais – E.E. Professora Diva Gomes dos Santos – Mauá/SP – 2º ano EFI



Fotografia divulgação  
Fonte: Acervo Instituto Arte na Escola

Foto 7 – O projeto ocupou outros espaços da escola com atividades de música e dança E.E. Professora Diva Gomes dos Santos – Mauá/SP – 2º ano EFI



Fotografia divulgação  
Fonte: Acervo Instituto Arte na Escola

A terceira experiência é da professora Mariana de Souza Guimarães, do Colégio de Aplicação da UFRJ, do Rio de Janeiro (RJ), com o projeto “A Bordadura nas Artes Visuais”, vencedor na categoria Ensino Fundamental II. Aqui a ideia era promover um diálogo entre o tradicional e o contemporâneo, sendo o grande desafio envolver os alunos em uma atividade não-usual e repleta de preconceitos, principalmente em relação à questão de gênero. Essa quebra de paradigma só foi possível como o despertar afetivo, fazendo os alunos usarem a linha e a agulha como instrumento de desenho e assim colocar para fora sentimentos muitas vezes controlados por questões sociais. Para mostrar como essa ruptura pode ter um viés totalmente contemporâneo, a professora trouxe trabalhos de artistas como Leonilson, Arthur Bispo do Rosário, Lia Menna Barreto, entre outros. Além disso, os alunos fizeram intervenções tanto no espaço interno quanto externo da escola.

Muitas vezes a contextualização ocorre por meio da problematização, questionando o *status quo*. Ao tirar o aluno do lugar comum, fazer com que ele caminhe em um ritmo diferente do habitual, fazer com que experimente atividades relacionadas a gêneros específicos e veja e sinta a realidade de uma forma diferente, é possível aflorar reações, sentimentos, desejos que nem ele mesmo sabia que existia.

Foto 8 – Árvores no entorno da escola serviram de suporte para as poesias bordadas em pedaços de pano pelos alunos – Colégio de Aplicação da UFRJ – Rio de Janeiro/RJ – 9º ano EFII



Fotografia divulgação  
Fonte: Acervo Instituto Arte na Escola

Fotografia 9 – Intervenção feita com emaranhado de linhas ocupando o espaço público no entorno da escola - Colégio de Aplicação da UFRJ – Rio de Janeiro/RJ – 9º ano EFII



Fotografia divulgação  
Acervo: Instituto Arte na Escola

O quarto projeto é o “Sonho do Menino Portinari de Colorir o Brasil: Questões Sociais e Cultura Local nas Aulas de Artes do Ensino Médio”, elaborado pela professora Aline Fernanda Liberato para a Escola Estadual Professor Waldemar Salgado, de Santa Branca (SP). Depois de uma visita ao Memorial da América Latina, em São Paulo, para ver o painel “Guerra e Paz”, de Cândido Portinari, a professora idealizou um projeto onde os alunos deveriam buscar similaridades entre as pessoas retratadas pelo artista com os personagens da própria cidade. Com a pesquisa em mãos, os alunos decidiram que a melhor forma de dar vida às suas obras era representar os personagens como os bonecos gigantes usados nos desfiles tradicionais de Carnaval de Santa Branca e São Luiz do Paraitinga, cidade do interior de São Paulo. A temática rural de Portinari ganhou associação imediata com o perfil da cidade, grande produtor de laranja. Outra atividade realizada pelos alunos foi a pintura nos muros da escola de algumas obras do artista em grafite. O envolvimento dos alunos com o projeto foi tão grande que eles mesmos acabaram ampliando as atividades propostas. Fizeram uma exposição com a presença da comunidade e também produziram um filme contando a vida do artista, e para isso, buscaram informações com historiadores locais, exploraram espaços da cidade para as filmagens, enfim, transformaram o projeto numa verdadeira mostra de arte. Nesse contexto, a arte foi o viés para a valorização e reconhecimento da própria identidade.

Fotografia 10: Construção dos bonecos – E.E. Waldemar Salgado – Santa Branca/SP – Ensino Médio



Fotografia divulgação  
Fonte: Acervo Instituto Arte na Escola

Fotografia 11: Grafite no muro da escola – E.E. Waldemar Salgado – Santa Branca/SP – Ensino Médio



Fotografia divulgação  
Fonte: Acervo Instituto Arte na Escola

O último projeto “Apoema – Olhares: Fotografia”, foi realizado pela professora Carmen Midori Mamiki Onuki com os alunos da Educação de Jovens e Adultos, do CIEJA Professora Rose Mary Frasson, de São Paulo (SP). O objetivo era fazer com o que os alunos pudessem perceber o entorno em que vivem, enxergar o espaço por onde circulam diariamente e por meio dele descobrir arte onde antes viam apenas grades, prédios, ruas, obstáculos. A fotografia foi destacada como forma de expressão e como referência os artistas Sebastião Salgado, Cristiano Mascaro e Vik Muniz. Para adentrar no universo da fotografia, o grupo construiu um câmera escura. Depois realizaram algumas atividades sensoriais, como percorrer o espaço da escola e seu entorno de olhos vendados. Também fizeram ensaios fotográficos pelo centro da cidade com o intuito de aflorar a percepção sobre os diversos elementos artísticos. Como trabalho final produziram um *scrapbook* com várias intervenções nas próprias fotos. O resultado foi um álbum repleto de poesia e sentimentos experimentados. Por mais que estivessem habituados a transitar por esses múltiplos espaços, a problematização de um ambiente já conhecido, possibilitou uma maior aproximação dos alunos com a temática da arte, contribuindo também para criarem outras relações com o espaço da cidade.

Fotografia 12: Ensaio fotográfico feito no centro da cidade de São Paulo – CIEJA Professora Rose Mary Frasson – São Paulo/SP – EJA





Fotografia divulgação  
Acervo: Instituto Arte na Escola

Fotografia 13: Produção de *scrapbook* – CIEJA Professora Rose Mary Frasson – São Paulo/SP – EJA



Fotografia divulgação  
Fonte: Acervo Instituto Arte na Escola

### **Considerações finais**

Os resultados obtidos por meio de um ensino contextualizado são significativos e funcionam como um grande facilitador da aprendizagem e da ampliação de conhecimento, além de potencializar o trabalho criativo e coletivo. Apesar de o processo de construção dessa simbiose ser arquitetado pelo grupo, o professor é o elemento chave para que isso aconteça na prática. Portanto, precisa possuir um amplo repertório para associar conhecimentos, agregar informações, provocar questionamentos e aguçar o senso crítico dos alunos, só sendo possível atingir esse consenso assumindo uma postura criadora e pesquisadora, em constante formação. Também é preciso estar disponível para ouvir o aluno, para construir e desconstruir suas certezas e pronto para refletir sobre a própria prática.

Trabalhar a contextualização significa muito mais do que trazer o ambiente do aluno para dentro da escola. É fazer justamente o oposto, ou seja, levar o aprendizado para fora dela. É também o caminho legítimo para dialogar com as experiências de vida e fazer com que o grupo se abra para uma série de reflexões. É um processo de nutrição recíproca, de troca de saberes e de significados.

### **Referências**

BARBOSA, Ana Mae (org.). "Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas". In: *Arte/educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Civilização e Cultura*. 1ª Edição. São Paulo: Global, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

STRAZZACAPPA, Marcia; SCHROEDER, Jorge; SCHROEDER, Sílvia. "A construção do conhecimento em arte". In: *Estudo, pensamento e criação*. Organização dos volumes: BITTENCOURT, A.B, OLIVEIRA JUNIOR, W.M. de. PEREZ, J.R... [et al.]. 2ª Edição. Campinas: FE/UNICAMP, 2007. 3v.

SUZUKI, Clarissa Lopes. *Cadernos de Artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação*. 2014. 224p. Tese (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2014.

ZANELLA, Liane. *Aprendizagem: uma introdução*. In: ROSA, Jorge Ia (Org.). *Psicologia e educação: o significado do aprender*. 7ª edição. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2003.

#### **Clarissa L. Suzuki**

Mestre em Artes Visuais pela USP. Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela UNESP. Especialista em Africanidades na Educação pela UnB. É Coordenadora de Projetos do Instituto Arte na Escola e do Prêmio Arte na Escola Cidadã. Pesquisadora do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (CAP/ECA/USP). <http://lattes.cnpq.br/9868131540022838>.

#### **Roseli Alves**

Pedagoga com especialização em Psicopedagogia. Coordenadora Geral do Instituto Arte na Escola e da Rede Arte na Escola, atua na gestão e mobilização de equipes de trabalho com foco na análise de contextos educacionais, desenvolvimento de projetos e avaliações de resultados. Foi professora e gestora escolar; e gerente da área de currículos e desenvolvimento profissional na Fundação Bradesco por 12 anos.



GT:Arte Visuais

Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal.

## **AUTO DO CÍRIO, UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO POR MEIO DA ARTE NA ESCOLA VERA SIMPLÍCIO**

José Antônio Cardoso de Souza (SEDUC, Pará, Brasil)  
Simone de Oliveira Moura (SEDUC/UNAMA, Pará, Brasil)

### **RESUMO:**

O presente texto propõe fazer o relato da ação educativa que resultou em um Auto do Círio realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Vera Simplício, na cidade de Belém (PA). A ação educativa teve como proposta desenvolver um trabalho interdisciplinar a partir dos conteúdos de artes visuais vistos nas aulas de Artes e do Atendimento Educacional Especializado, feito na Sala de Recursos Multifuncionais, em parceria com professores de música e teatro, a fim de se apropriar das linguagens artísticas e de aspectos da cultura local ligados ao patrimônio imaterial que é o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, para desenvolver um processo de quebra das barreiras para a inclusão de alunos com deficiência no âmbito escolar e discutir o direito de todos ao acesso à educação, direito este garantido por lei.

**Palavras-chave:** Inclusão; Círio; Artes.

**AUTO OF CÍRIO, AN EXPERIENCE OF INCLUSION THROUGH ART AT SCHOOL VERA SIMPLÍCIO**

### **ABSTRACT:**

This paper proposes an account of the educational activity which resulted in a play performed at the State Elementary and Middle School Vera Simplício in the city of Belém (PA). The educational activity had the proposal to develop an interdisciplinary work from the visual art content seen in the Arts lessons and Educational Service Specialist, made in Multifunction Resource Center, in partnership with music teachers and theater in order to take ownership of artistic languages and aspects of local culture related to intangible heritage which is the Círio of Our Lady of Nazareth, to develop a process of breaking the barriers to the inclusion of students with disabilities in schools and discuss the right of all to access to education, a right guaranteed by law.

**Key words:** Inclusion; Círio; Arts.

## 1 Conectados por uma teia

As transformações pela qual nossa sociedade vem passando, nos dão a certeza de que não podemos ficar estáticos aos fenômenos conjunturais que vem modificando o nosso cotidiano, colocam-nos frente a frente com desafios a serem enfrentados ao ponto de a quebra de paradigmas se tornar cada vez mais comum. Como exemplo temos a migração de uma geração inteira para os adventos tecnológicos a partir do *boom* da internet que esmagou quem não procurou se qualificar para essa habilidade e não deu a menor chance aos que não tivessem esses conhecimentos básicos, mas que também possibilitou a inter-relação global de conhecimentos, hábitos, culturas, valores, enfim, agora a nova ordem mundial chama-se a globalização.

Por meio do fenômeno da globalização a prática cotidiana nas diversas áreas do trabalho, sofre alterações que resultam em uma nova maneira de olhar o mundo e principalmente exercitar a ressignificação das práticas profissionais. Em meio a tudo isso os indivíduos formam grupos que se unem por afinidade de interesses, dão corpo a novas conjunturas que buscam por um ajuste a esse novo modelo social que se molda a partir das grandes mudanças.

A globalização incide na sociedade de maneira a modificar o modo de pensar e agir de todas as pessoas. A esse processo Baumam (1999) chama de co-presença, nele cada pessoa está interligada como se fosse uma grande teia na qual o destino individual está estritamente ligado com o do outro ao ponto de que se os negócios de uma indústria nos Estados Unidos forem mal, podem de forma direta influenciar na mendicância de um andarilho, pois, seu provento de moedas não será ofertado pelo investidor dessa indústria no Brasil.

É no bojo dessa discussão que agora podemos pensar em movimentos sociais mais consistentes, principalmente pela troca de experiência do conhecimento da cultura do outro, não podemos mais reduzir os conhecimentos passados de geração em geração e que morriam quando uma língua era esquecida, quando um vilarejo era extinto, quando documentos eram esquecidos ou perdidos, porque agora temos uma grande teia que interliga o mundo todo e intensifica as relações de contato e troca, não permitindo mais falar de uma forma reducionista sobre cultura, pois agora vivemos em um mundo multicultural.

O papel da educação na sociedade contemporânea é tornar essa teia visível tanto aos educadores quanto aos educandos, permitindo a todos identificar essas relações, refletindo criticamente sobre elas para que se instaure novas formas de compreender a si e ao outro, em um sentimento de conexão, por meio do exercício de construção de identidades e alteridade.

É nesse terreno que se insere nossa ação e reflexões aqui apresentadas. Trata-se de uma ação educativa interdisciplinar de abordagem intercultural que busca se apropriar de aspectos da cultura local ligados ao patrimônio imaterial que é o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, da cidade de Belém (PA), para construir conhecimentos relativos às artes visuais na disciplina de Artes, desenvolvendo uma parceria com a Sala de Recursos Multifuncionais, no Atendimento Educacional Especializado, e com as linguagens da música e do teatro, a fim de desenvolver um processo de quebra das barreiras para a inclusão de alunos com deficiência no âmbito da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Vera Simpício por meio da realização de um Auto do Círio.

## 2 Arte e inclusão: um diálogo possível

Após o boom da internet, foi possível visualizar muitos fenômenos sociais, pois pela inter-relação tecnológica e pelo advento da internet, podemos saber em tempo real de todos os acontecimentos mundiais, das intenções políticas, da economia, das articulações da guerra ou da mobilização pela paz e principalmente das grandes conjunturas sociais em busca de justiça, direitos e igualdade, melhores condições de emprego, saúde e educação, essa última intimamente ligada a questões de inclusão que nas últimas décadas, mais especificamente a partir de 1994 quando ocorreu a Declaração de Salamanca, passou a ser objeto de preocupação, pois a Inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) no ensino regular vem sendo objeto de grandes discussões e pesquisas por envolver uma demanda socialmente chamada de excluída que é a dos deficientes que buscam igualdade de condições e mais especificamente a inclusão ao tratar-se de escola e educação, local onde essas questões devem ser desenvolvidas e estimuladas.

A inclusão rompe com paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas e com o perfil de aluno ideal, pois elimina modelos específicos e contesta a seleção de eleitos para frequentar a escola, provoca o professor a novos saberes e os gestores a adequação, pois uma escola inclusiva precisa pretender o aluno PcD e não esperar a chegada do mesmo para adequar-se.

Segundo Rapoli (2010, p.7), esse poder que define a identidade de normal, detido por professores e gestores mais próximos ou mais distantes das escolas perde a sua força diante dos princípios educacionais inclusivos nos quais a identidade não é entendida como natural, estável, permanente, acabada, homogênea, generalizada, universal. Na perspectiva da inclusão escolar, as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas.

Portanto, o direito a educação é para todos os que tiverem condições de frequentar a escola, lugar onde esses processos se estreitam e tornam-se evidentes e garantidos pelas políticas públicas e leis que determinam essa garantia, a exemplo da Constituição Federal de 1888, que traz em seus artigos:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[e ainda] Art. 208: O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de inciso III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Para tanto, nas escolas deve acontecer consistentemente esse elo entre educação e diversidade, e para isso a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) institucionaliza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço de educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC,2008).

Nas escolas foram criados espaços chamados de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), onde se dá o processo de subsídio para que este aluno

possa disputar de igual o seu lugar na sociedade com seus pares por meio do serviço especializado que complementa e/ou suplementa a formação do aluno, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. A SRM é um espaço organizado na escola dotado de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, visando a autonomia e independência no ambiente educacional e social, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial na vida escolar e em sociedade.

Por ser transversal a todas as séries e modalidades de ensino, a educação especial tem a flexibilidade e o papel de associar-se a qualquer disciplina, pois cabe ao professor de sala regular e ao professor de educação especial criar mecanismos que facilitem essa integração, contudo, foi por meio da disciplina de Artes que se vislumbrou experiências exitosas pelo fato da mesma proporcionar aos alunos o contato com um número significativo de formas de comunicação, linguagens, manifestações culturais, formas de expressão e experimentações sensoriais.

Diante disso, é necessário pensar em um currículo contrário ao enclausuramento das diferentes áreas de conhecimento. Um currículo não disciplinar que elimine as gavetas nas quais são colocadas as disciplinas como ciências indecifráveis, somente compreendidas pelos professores responsáveis pelas mesmas, e possibilite o trânsito e o diálogo livre entre elas. Contudo, não se deve confundir com os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais não superam a disciplinarização, continuando a organizar o currículo em disciplinas nas quais são repassados assuntos de interesse social, como o meio ambiente, sexualidade, ética e outros. Segundo Gallo (2002), transversalidade em educação e currículo não disciplinar tem a ver com processos de ensino e de aprendizagem em que o aluno transita pelos saberes escolares, integrando-os e constituindo pontes entre eles, que podem parecer caóticas, mas que refletem o modo como aprendemos e damos sentido ao novo.

O currículo quando contextualizado valoriza e reconhece a diversidade, entende o aluno quanto a sua etnia e cultura, aproveita a carga social do aluno e toda bagagem do seu cotidiano, proporcionando a eficácia da relação de ensino e aprendizagem, tudo isso forma o multiculturalismo que leva ao entendimento das diferenças, o qual foge da intolerância e da não aceitação do outro, atitudes tão presas ao preconceito. Conectada à esse pensamento que foi elaborada a ação educativa que levou à realização do Auto do Círio da Escola Vera Simplício, para o qual as aulas, os conteúdos de Artes e o AEE foram os elementos instituidores de uma prática contextualizada e fundamentada.

Os desafios impostos pela educação em nosso país levam a reflexão de como esse processo se dá no chão da sala de aula, em contextos gerais percebemos que grandes mudanças na sociedade influenciaram a prática do professor, novas atribuições lhe foram delegadas e o seu trabalho não se resume mais a conteúdos e regência de classe. Essa nova ordem mundial que está no bojo das discussões dos novos saberes e imersa nos adventos tecnológicos leva os professores a necessidade de navegar por outros caminhos, a necessidade de migrar para um século cheio de novidades a serem disputadas – às vezes de forma desleal – entre a informação instantânea oferecida pela internet, acessada a todo o instante pelos alunos, seja por meio do celular, *laptop*, *notebook*, *tablet*, onde o acesso se torna cada vez mais comum em suas casas, nos cybers, praças, escolas e outros diversos lugares que disponibilizem os *wi-fi's*, e o professor que de alguma forma ainda perpetua modelos de educação tradicionais e enfadonhos que fazem

com que a batalha entre escola e o mundo para além dos seus muros seja muito mais atrativo.

Cabe ao professor o compromisso da ressignificação dessa prática, buscar novos saberes, contextualizar o ensino indissociável da aprendizagem e trazer para dentro da sala de aula o mundo vivenciado, derrubando os muros que separam a vida escolar das experiências cotidianas. Aprender é preciso, os conhecimentos já não podem vir somente dos livros didáticos e nem dos tradicionais planejamentos amarelados, as disciplinas não podem mais ser fragmentos de um conhecimento estático, a interdisciplinaridade está na base das discussões, cabe ao professor descer do púlpito do conhecimento inviolável, singular e trabalhar com seus pares, com professores e disciplinas, alunos e cargas sociais.

O mundo passa por mudanças, a sociedade passa por mudanças, os atores sociais criam novos perfis e configurações de inter-relações, novas demandas chegam nas escolas, políticas passam a assegurar direitos, classes antes excluídas agora tem seus direitos garantidos, a escola torna-se o lugar da diversidade, deve cumprir a tarefa de minimizar conflitos, no entanto, muitas escolas continuam com o escudo imaginário da educação tradicional e inviolável.

Ao pensar nessa problemática e compartilhar as angústias vivenciadas na prática escolar que surge este trabalho, uma ação educativa que em *locus* conseguiu juntar as pontas dessa "colcha de retalhos" e teve como experiência exitosa, o trabalho desenvolvido durante os meses de setembro e outubro de 2014 na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Vera Simplício" (Escola Vera Simplício). A escola está localizada na Rua do Una s/n, bairro do Telégrafo, na cidade de Belém, no Estado do Pará, e atende alunos do primeiro ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio nos três turnos. Hoje encontram-se matriculados na escola 670 anos, o que a caracteriza como uma escola de pequeno porte. Os alunos são, em sua maioria, de duas áreas periféricas da cidade: a Vila da Barca, região bem próxima à escola, situada às margens da Baía do Guajará, e o bairro do Barreiro, ambos com alto índice de violência, criminalidade e pobreza.

Na ação educativa desenvolvida houve a participação direta e indireta de todos os alunos dos turnos da manhã e tarde, direção, técnicos e professores de Artes e Educação Especial. O trabalho denominado "Auto do Círio, uma experiência de inclusão por meio da arte na Escola Vera Simplício", tem o enfoque crítico dialético, justamente por envolver vários aspectos relacionados a problemáticas sociais, políticas e culturais, que envolvem vários atores e reflexões sobre o assunto, caracteriza-se ainda como qualitativa, pois traz a discussão dos sistemas de educação e métodos ainda adotados por professores tradicionais e a necessidade de mudá-los, trazendo a luz aos atores envolvidos e criando uma nova perspectiva baseada na tríade escola, saberes e ressignificação de práticas.

Segundo Teixeira (2001), na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. As experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados.

Este trabalho, ao compartilhá-lo como exitoso, está justamente no fato de os professores envolvidos serem efetivos da Escola Vera Simplício e disporem de tempo para analisar, testar, executar e colher resultados sobre o trabalho. Por ser uma cidade muito ligada a valores tradicionais e ainda ter algo de provinciana, Belém mantém hábitos, costumes, tradições, culinária e toda uma diversidade de aspectos socioculturais muito importantes para a conservação de nossa história que

é intimamente ligada a valores de fé e religiosidade. Embora este trabalho se baseie no círio, que é uma manifestação religiosa muito forte em nossa cidade, o enfoque principal de abordagem se dá pela experiência que envolve a arte e a cultura.

O conjunto de eventos que convergem para o Círio, segundo o turismólogo Silvio Lima Figueiredo (2005) em seu livro “Círio de Nazaré: Festa da paixão”, é caracterizado por uma efervescência de ações e comportamentos extremos chegando ao limite de sentimentos entre sacro e o laico, natural e sobrenatural, onde o sagrado e o profano, embora contraditórios, se completam em uma festa com muitos significados.

O autor faz questão de deixar claro a amplitude que o Círio representa, muito mais que apenas comércio, turismo e exploração econômica. Ele lembra que o sagrado, a estrutura social, a comunidade, a secularização e a socialização da festa, o lazer, a diversão, religiosidade e expressões culturais, todas estas práticas ficam abaixo da presença da santa como estrela maior da festa. Mesmo assim, esta multiplicidade de expressões e sentimentos, grandiosidade do imaginário, faz com que o Círio e a relação do homem com o sagrado se torne tão plural e abrangente e só o Círio e o carnaval são capazes de revelar tal gigantismo e hibridismo.

Estas formas de expressão e suas características, finalidade, forma de se manifestar, disciplina, tradição, devoção, envolvimento da comunidade, comércio, enfim, tudo que está relacionado ao Círio revela a existência de um tripé: religiosidade, festa/efervescência e a polissemia para os participantes.

O círio escancara o imaginário do paraense transportando as representações cotidianas para os momentos festivos não-formais e não-cotidianos. Indo mais além, ele é uma forma de reafirmação do grupo social. Em tempos de fragmentação de identidades, o Círio de Nazaré é um acontecimento importantíssimo para a sociedade paraense. (FIGUEIREDO, 2005, p. 32)

Necessita-se do passado, da história, da memória, para que haja uma compreensão do presente. Mesmo diante de tudo isso, atualmente, ainda é possível identificar manifestações culturais como o Círio capazes de agregar pessoas de diferentes comportamentos, pensamentos e, até mesmo, crenças. Um lugar no qual todos participam a sua maneira.

Encontra-se no Círio uma quantidade enorme de expressões culturais, múltiplas, representando a atual dimensão que o ritual desenvolveu. A festa traz coesão social, tão cara a rituais coletivos, onde se pode ver as caracterizações da cultura expressas nas ações da relação do homem com o sagrado, em função das comunidades onde o ritual está inserido. [...] O povo dança, come e brinca o tempo todo, tudo pela Santa [...] (FIGUEIREDO, 2005, p. 34-35)

O Círio de Nossa Senhora de Nazaré realizado em Belém, na capital paraense, recebeu em 2004 o título de Patrimônio Cultural do Brasil, estando entre os bens culturais registrados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN como o primeiro bem inscrito no Livro de Registro das Celebrações.

Na descrição contida no registro, as seguintes informações são apresentadas:



A Festa do Círio de Nossa Senhora de Nazaré, em Belém do Pará, é uma celebração constituída de vários rituais de devoção religiosa e expressões culturais, cujo clímax ocorre na procissão do Círio, no segundo domingo de outubro. Para os paraenses, é o grande momento anual de demonstração de devoção e solidariedade, de reiteração de laços familiares, assim como de manifestação social e política.

O Círio de Nazaré apresenta uma estrutura complexa que agrega diferentes celebrações e festividades antes e depois do evento principal. [...] Destaca-se, contudo, que a celebração, desde a origem, está envolta por práticas profanas, entre elas a montagem de um arraial dedicado historicamente ao comércio de alimentos e produtos regionais. Os elementos sagrados e profanos que marcam a festa configuram uma face múltipla, a que estão associadas diferentes significações decorrentes da diversidade das formas de inserção no evento, da apropriação simbólica e da diferenciação social dos participantes. (IPHAN, 2004)

No mês de outubro a cidade de Belém gira em torno desse evento esperado ansiosamente por todos os paraenses e que fomenta o comércio local, principalmente pela quantidade de turistas que chegam à cidade, contudo, embora se fale de turismo como sendo algo que atrai pessoas de todos os lugares do mundo para Belém, não podemos deixar de citar as pessoas que vem de localidades próximas no interior do estado, principalmente os ribeirinhos que além de aproveitarem o evento para implementar suas rendas, trazem à tona um turbilhão de cores, formas, texturas e sabores, símbolos que são emblemáticos no festejo do círio, a exemplo das girândolas de cata-ventos, brinquedos de miriti, fitas de promessa, tucupi, o pato, a maniva e outros acessórios que compõem a configuração do festejo.

Desta forma, reitera-se o entendimento de que o Círio é uma festa de múltiplos significados que vão muito além da mera questão religiosa, entendida por como uma grandiosa manifestação da cultura e da identidade de uma sociedade, por fazer parte da vida e das práticas culturais mantidas e modificadas ao longo de séculos.

E foi a partir do entendimento dessa polissemia para os participantes e pensando justamente nestes valores culturais que surgiu a ideia de fazer o Auto do Círio na Escola Vera Simplício com o tema voltado para o direito à educação como um direito de todos, mostrado de forma crítica por meio de situações que ilustram as dificuldades vivenciadas por muitos em nossa sociedade. Contudo, é importante destacar que o respeito a diversidade foi considerado principalmente ao desmembrar o religioso dos demais aspectos a serem trabalhados, para isso, além da inclusão dos alunos do AEE houve a necessidade de trabalhar os símbolos do círio como elementos expressivos da arte e da cultura locais para assim integrar e respeitar outras religiosidades dentro da escola.

Por ser uma peça teatral, o Auto do Círio exigiu dos alunos trabalhos de desenvolvimento e técnicas de fala, movimento corporal, coordenação e musicalização que foram trabalhados separadamente por grupos respeitando a faixa etária, série, potencialidades e dificuldades individuais. Para as atividades que envolveram música e dança contou-se com a ajuda e intermediação de professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Alves Maia, situada no mesmo bairro e que possui um grupo parafolclórico chamado Maruá, o qual fez parte do Auto se apresentando antes do início da peça e compondo o

cortejo. Os professores de música Augusto Gomes Correa, também lotado na Escola Vera Simplício, e Rosilene Araújo dos Reis, além do professor de teatro Fernando Geovany Soares, compuseram a equipe junto com os professores elaboradores do projeto: José Antônio Souza, professor de Educação Especial da Sala de Recursos Multifuncionais nos turnos da manhã e tarde, e Simone Moura, professora de Artes das turmas de 1º ao 5º ano/9 da manhã.

As atividades relacionadas a confecção de materiais foram organizadas de acordo com os dias em que aconteciam as aulas de Artes nas turmas envolvidas no Auto do Círio, tomando sempre o cuidado de contextualizá-las com o conteúdo programático proposto pela professora em sua disciplina, assim como na SRM, orientado pelo professor de educação especial. O processo de elaboração dos adereços era dividido também de acordo com as habilidades cognitivas adequadas às séries.

A confecção dos mantos, santas, cata-ventos e flâmulas foram trabalhadas a partir de cores e formas geométricas e orgânicas, isso possibilitou construir esses objetos separando suas partes constitutivas para que não houvesse a associação direta com os símbolos religiosos, por exemplo, aquilo que viria a ser o manto da santa era pensado e produzido pelos alunos enquanto uma composição simétrica ou assimétrica formada por elementos da sintaxe da linguagem visual. Somente após essa produção era feita a montagem final do adereço.

Fotografia 1: Adereço - santa



Fotografia de Simone Moura  
Fonte: Acervo pessoal

Fotografia 2: Flâmula – Cultura do Pará



Fotografia de Simone Moura  
Fonte: Acervo pessoal

Um aspecto importante a ser destacado foi a preocupação de colocar os alunos em contato com o máximo de materiais próprios da região, a exemplo do miriti, tala, sisal, galhos de andiroba, entre outros. Todo material produzido foi guardado até que existisse o suficiente para início dos ensaios gerais. Com a participação dos professores de teatro e dança foram iniciados os ensaios, definidas as falas, personagens, figurino e as músicas.

Fotografia 3: Ensaio

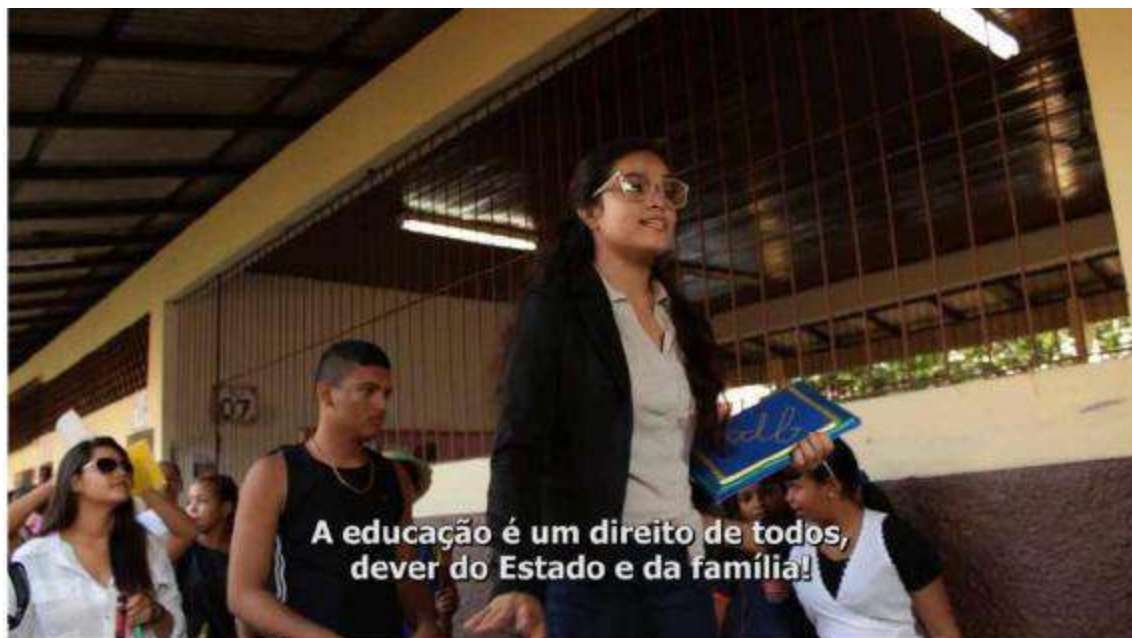


Fotografia de Simone Moura  
Fonte: Acervo pessoal

A peça foi coletivamente decidida a ser dividida em atos que percorreram todo o espaço da escola, envolvendo e agregando ao cortejo alunos, funcionários, professores da UEPA e toda a comunidade presente. A cada parada, um aluno fazia uma fala relacionada a aspectos que abordassem assuntos polêmicos sobre

preconceito, discriminação, falta de inclusão e injustiça, assuntos que compõem a dinâmica da escola, mostrando sempre como esses são muito comuns e que precisam ser combatidos e eliminados.

Fotografia 4: Personagem LDB (frame do vídeo)



Fotografia de Simone Moura  
Fonte: Acervo pessoal

Fotografia 5: Personagem Agricultor (frame do vídeo)



Fotografia de Simone Moura  
Fonte: Acervo pessoal

Fotografia 6: Cortejo



Fotografia de Simone Moura  
Fonte: Acervo pessoal

Para tornar essa ação possível, a integração ao projeto de extensão “Círio comunitário: uma ação cultural da Amazônia”, do grupo de pesquisa Sociedade, Ciência e Ideologia, do Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará, foi de grande importância, pois viabilizou a compra de materiais e produção de um audiovisual que registrou o Auto do Círio da Escola Vera Simplício.

### **3 Um passo de uma longa caminhada**

Embora haja o discurso reducionista por parte de alguns profissionais na área de educação, que tentam explicar a ineficiência do sistema educacional usando a desculpa exclusiva da falta de incentivo, falta de verbas, condições e desvalorização profissional, para justificar o mal funcionamento das mesmas, percebemos que se o comprometimento político do professor for o de possibilitar que o aluno rompa com as amarras do fracasso escolar, seja incentivado dentro de suas capacidades, entre em contato com os mais variados tipos e formas de cultura, viva experiências de trabalhos construídas dentro do respeito à diversidade, as experiências e configurações escolares serão exitosas tanto para a escola como para o professor e o aluno.

Ao garantir o acesso, participação e aprendizagem dos alunos sem distinção dentro de uma experiência artística, a escola contribui para a construção de uma nova cultura de valorização e respeito às diferenças.

Neste trabalho estiveram envolvidos alunos com deficiências e dificuldades variadas, a exemplo da deficiência no processamento auditivo, autismo, deficiência intelectual e síndrome de Dawn, que fazem parte do AEE, e alunos com transtorno de déficit de atenção, com dificuldades de aprendizagem e dislético somente com a primeira matrícula no ensino comum e alunos sem dificuldades e deficiências que desempenhavam papéis distintos dentro do trabalho como podemos perceber no quadro a seguir:

<b>Distribuição de alunos por atividades</b>			
	Alunos com deficiência	Alunos com dificuldades	Alunos sem deficiências e dificuldades
Pintura de materiais	X	X	X
Confecção de mantos	X	X	X
Confecção de bonecas		X	X
Confecção de estandartes	X		
Confecção de cata-ventos	X	X	X
Confecção de girândolas		X	X
Coordenação da peça			X
Musicalização	X	X	X
Atores		X	X

O fato de alunos especiais não participarem de algumas atividades se deu em função dos horários das aulas de Artes não coincidirem com o dia ou turma em que o aluno se encontrava, pois a disposição das atividades eram organizadas de acordo com o plano de aula da professora da disciplina (Artes) e com os dias de atendimento em que estes alunos frequentam a SRM.

Em relação a atividade de coordenação da peça a responsabilidade foi dividida com alunos das séries mais avançadas onde não há nenhum aluno público alvo da educação especial. Dessa forma, fica claro que as atividades foram distribuídas respeitando a diversidade e, com isso, as potencialidades referentes a condição do aluno deficiente ou não foram acontecendo naturalmente na distribuição de tarefas entre os mesmos.

Foram criadas autorizações para que os alunos participassem da atividade assinadas pelos responsáveis para que a escola ficasse respaldada quanto ao tempo em que o aluno ficaria na escola, os dias em que aconteceriam os ensaios gerais, assim como, a possível saída do Auto do Círio para a apresentação em outros locais, como aconteceu ao ser apresentado na Escola José Alves Maia dias depois.

Outro instrumento criado foi referente a dispensa do aluno para atividades dentro da escola, uma vez que, em determinados momentos houve a necessidade destes se afastarem da sala ou permanecerem no espaço da escola por um tempo maior que o das aulas e, por último, a frequência de controle de participação dos alunos.

Durante a realização da ação educativa não houve nenhum problema na participação do aluno por parte do próprio discente e nem da família que estiveram presentes em todo processo, porém, no que se refere à direção e corpo técnico na época, alguns entraves no processo de diálogo foram encontrados.

A experiência artística e estética de produção dos adereços, encenação, música, dança e da própria vivência de participação no cortejo durante a apresentação do Auto do Círio, promoveu aos alunos e demais envolvidos a possibilidade de expressão e representação cultural.

Na interação entre os alunos foi possível despertar o respeito mútuo entre os mesmos, aceitando cada um dentro de suas limitações concebendo a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas

capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças.

### Referências:

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., (1999)

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

FIGUEIREDO, Silvio Lima (org.). **Círio de Nazaré: festa e paixão**. Belém: EDUFPA, 2005.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N.; LEITE GARCIA, R. (orgs.). **O sentido da escola**. 3ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IPHAN. Bens culturais registrados. Disponível em [http://www.iphan.gov.br/bcrE/pages/folBemCulturalRegistradoE.jsf?idBemCultural=0\\_d36\\_@18c5551n\]8:m20852g0\\_\[3y3p600001n\]8:m209/\\$ghi\\*-wxy.:z@s1\[v8:x3331n\]8:m207#>](http://www.iphan.gov.br/bcrE/pages/folBemCulturalRegistradoE.jsf?idBemCultural=0_d36_@18c5551n]8:m20852g0_[3y3p600001n]8:m209/$ghi*-wxy.:z@s1[v8:x3331n]8:m207#>) Acesso em 07 de nov de 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretária de Educação especial. Atendimento educacional especializado - Formação Continuada a Distância de professores para o Atendimento educacional especializado - Aspectos Legais e Orientações pedagógicas. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As Três Metodologias: Acadêmica da ciência e da pesquisa**. 5.ed. Belém: Unama, 2001.

#### **José Antônio Cardoso de Souza**

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Ipiranga (2010). Pós graduado em Educação Inclusiva pela Faculdades Integradas Ipiranga (2012). Atualmente trabalha na SEDUC na Coordenadoria de Educação Especial (COEES) como professor de referência. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação especial e ética profissional e relacionamento interpessoal. <http://lattes.cnpq.br/9450092061499262>

#### **Simone de Oliveira Moura**

Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (2013), possui Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologia da Imagem pela Universidade da Amazônia (2005). Professora da Universidade da Amazônia - UNAMA e da Secretaria de Estado de Educação do Pará. Atua na área de Educação, com ênfase em Educação Patrimonial, Fotografia e Audiovisual. <http://lattes.cnpq.br/6413541413413428>



GT: Artes Visuais Eixo Temático: 7- Pesquisa no ensino de Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas

## **A ARTE COMO CONSTRUÇÃO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Margarida Helena Camurça Martins**/ Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil.

**Thérèse Hofmann Gatti** / Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil.

### **RESUMO:**

A presente pesquisa que se encontra em andamento tem a intenção de identificar a cultura visual dos alunos da Educação de Jovens e Adultos de duas Regiões Administrativas do Distrito Federal: Quais as imagens da cidade? Como a cultura visual modelou a sua forma de ver e narrar o mundo? Como estes indivíduos olham, se olham e como eles produzem o mundo? A metodologia para o propósito do trabalho foi o portfólio por possibilitar o registro e a reflexão sobre as experiências de vida. O trabalho está sendo desenvolvido em duas instituições de ensino da rede pública do Distrito Federal. O Centro Educacional 01 de Planaltina e o Centro de Ensino Médio 03, localiza-se na cidade de Ceilândia Sul. A escolha das instituições é por ofertar o 3º segmento de EJA no período noturno. As hipóteses são que a cultura visual dos alunos de EJA de Planaltina sofre forte influência da vocação rural e religiosa da cidade e a de Ceilândia apresenta a influência da cultura nordestina predominante na cidade.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Cultura visual; Educação de Jovens e Adultos; inserção; exclusão.

### **ABSTRACT:**

The present research that is in progress intends to identify the student's visual culture from the Youth and Adults Education located in two administrative regions of the Distrito Federal: What are the cities' images? How did the visual culture emboss your way to view and describe the world? The methodology for the purpose of this study was a portfolio to enable the recording and reflection on life experiences. The project is been developed in two public educational institutions of Distrito Federal, they are Centro Educacional 01 in Planaltina and Centro de Ensino Médio 03 in Ceilândia Sul. These institutions were been chosen because they offer the third segment of EJA at night. The hypothesis is that the EJA student's visual



culture from Planaltina suffers a strong rural and religion life style influence, and the students from Ceilândia Sul shows the northeastern culture influence.

#### **KEYWORDS**

Visual culture; Youth and Adults Education; insertion; exclusion.

### **Introdução**

No ano de 1956 foi publicado o Edital para o Concurso do Plano Piloto da Nova Capital do Brasil, por esse Edital a cidade deveria ser pensada como centro político e administrativo do país, sendo a função governamental priorizada, como é possível observar em nota publicada pela NOVACAP, quando foi divulgado o resultado do concurso:

(...) A capital, cidade funcional, deverá, além disso, ter expressão arquitetural própria. Sua principal característica é a função governamental. Em torno dela se agrupam todas as outras funções e para ela tudo converge.

As unidades de habitação, os locais de trabalho, os centros de comércio e de descanso se integram em todas as cidades de uma maneira racional entre eles mesmos. Numa capital, tais elementos devem orientar-se, além disso, no sentido próprio do destino da cidade: a função governamental. (Revista Brasília, 1957, p. 06).

Um projeto de cidade racionalmente elaborada e definida de forma que seus espaços, autossuficientes, conseguissem criar uma imagem de cidade ordenada, limpa, dentro dos padrões de modernidade e urbanização que se instituíam como modelo a ser seguido.

Alguns teóricos, como por exemplo, James Hoston (1993) afirma que o urbanismo no Brasil sofreu uma forte e significativa influência do urbanismo progressista francês que tinha como metas a racionalidade, a modernidade e a eficácia. Proposta que considera apenas o espaço físico e desconsidera as questões sociais. As características do progressismo francês no Brasil apresentam-se na medida em que o fator urbano é definido como um fenômeno unicamente físico e não considera a cidade como processo social.

Orico (1959) afirmava que as características funcionais da cidade representavam uma grande revolução urbanística do século XX. O traçado de Lúcio Costa aliado às propostas arquitetônicas de Oscar Niemeyer aparentemente resultaria em uma cidade fria, enigmática e silenciosa nas suas linhas horizontais, entretanto, modelada por uma concepção arquitetônica atrevida e inquietante, Brasília poderia se apresentar como uma capital acolhedora e humana, com seus problemas urbanos resolvidos.

Mesmo antes de sua inauguração em 21 de abril de 1960, a cidade já apresentava alguns problemas que dificultavam a vida dos moradores como no setor de serviços: telefonia e mobilidade urbana; desemprego; habitação; violência e o surgimento de favelas no perímetro urbano do Plano Piloto.

De todos os problemas o que se apresenta com maior dimensão é o surgimento das favelas que “enfeia o plano piloto e contrasta com sua exuberância arquitetônica” (SOUZA, José Hélder de. “A Cabana e o Palácio”, Correio Braziliense, 16 de março de 1963. In Paviane, 1998).

Neste contexto, surge a política de erradicação de favelas/invasões empreendidas pelo Governo do Distrito Federal, priorizando a criação de cidades satélites para abrigar essa população, demonstrando que por melhor estruturada que seja o projeto urbanístico não consegue dar conta da pluralidade de personagens, trajetórias, escolhas, direcionamentos que seu plano assume no momento de ser posto em prática. Mesmo em Brasília que propunha o uso racional do espaço e a garantia de uma convivência harmônica, a experiência traçou caminhos outros, impondo outros limites e outros desenhos.

Como observa Ribeiro (1982) às cidades satélites surgiram para resolver o problema de habitação na capital, lembrando que Taguatinga, foi criada em 1958, para abrigar cerca de 5000 flagelados da seca no Nordeste. Para o autor, rompia-se assim, a utopia de Lúcio Costa de edificar uma cidade em que as diferenças de classe não seriam determinantes de uma política de segregação, já que nesta estrutura urbana por classes as cidades satélites estabelecem-se para manter o Plano Piloto imaculado da presença da classe operária. Em sua configuração urbana, o operário é mantido na periferia, enquanto os funcionários da administração federal habitavam o Plano Piloto.

A história de Brasília se entrelaça com a minha história e de outras pessoas que chegavam à cidade na década de 1960. Avivar essas memórias tecidas a frio e poeira faz parte do presente estudo que tem como objetivo identificar as imagens culturais produzidas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos e sua narrativa sobre a cidade de Brasília. Para a sua realização optou-se por duas Regiões Administrativas da cidade: Planaltina e Ceilândia. A escolha destas regiões justificou-se por ser Planaltina uma cidade pré-existente à inauguração, subentendendo-se a existência de uma tradição vinculada à suas raízes fundacionais; por outro lado, a cidade de Ceilândia surgida após a inauguração da cidade, como um paliativo para resolver o problema de habitação, com uma espécie de política de segregação que procurava manter o Plano Piloto imaculado.

Neste contexto que no ano de 1965 a minha família foi transferida do Nordeste. O meu pai era funcionário público lotado no extinto Ministério do Interior, Departamento Nacional de Obras Contra as Secas do Nordeste – DNOCS atuava no Ceará e prontamente aceitou o convite para compor o quadro de funcionários públicos da Nova capital.

A minha mãe filha de agricultores de café do interior do Ceará tinha sido registrada sem o sobrenome dos pais, sendo denominada apenas com um prenome. Conheceu meu pai em uma das festas religiosas que costumam acontecer nas cidades interioranas do Nordeste.

Tanto meu pai como minha mãe era oriundo de lares católicos, como era costume na época, as famílias enviavam filhos ou filhas para os conventos e seminário. Minha família não fugiu à regra resultando em três tias freiras e um tio padre, do lado da minha mãe; duas tias freiras da família do meu pai.

Meus pais se casaram no ano de 1951, minha mãe já tinha vinte e sete anos. Meu pai costumava brincar que ele foi o herói que a salvou do convento. Após o casamento minha mãe incorporou os dois sobrenomes do meu pai. Esta é a minha família composta, inicialmente por oito pessoas (pai, mãe e seis filhos). Sendo três mulheres e três homens. Sou a terceira mulher e quinta filha e o único membro da família que nasceu na cidade de Floriano/Piauí. Aqui chegamos dois irmãos adolescentes e dois pré-adolescentes, eu com três anos de idade e o mais novo recém-nascido. Fomos habitar em uma das asas do Plano Piloto, a Asa Norte.

A temperatura de Brasília no ano de 1965 era muito fria. O vento frio e a poeira eram acirrados pela profusão de obras. O clima seco favorecia os constantes sangramentos do nariz e as rachaduras nos cotovelos, joelhos, pés e mãos das crianças, como bem lembra minha mãe.

A cidade oferecia poucos espaços para as crianças, como parque de diversão com balanço e escorregador. Apenas no ano de 1971 é que foi inaugurado o Parque Iolanda Costa e Silva, hoje Parque Ana Lúcia. Por isso, tivemos que desenvolver a criatividade para criar nossas brincadeiras com os recursos disponíveis, como os restos das obras. As manilhas eram as minhas favoritas; por elas, eu e meus irmãos corríamos e gritávamos, ouvindo o som ecoar por um maior período de tempo; subir na cagaiteira<sup>1</sup> e colher seus frutos e comê-los sentados embaixo da árvore. Costumávamos brincar de pique esconde entre paredes de tijolos soltos. No período de chuvas, o barro atolava até os nossos joelhos, mas também fornecia matéria para modelar brinquedos: bolinhas, pratos e xícaras.

Era uma criança que vivia constantemente sem unha, arranhada, machucada, descabelada e emburrada. O meu apreço pelas brincadeiras de rua era criticado por minhas irmãs mais velhas que diziam que eu deveria ter nascido homem, visto que os homens da família nasceram antes das mulheres formando casais e eu nasci antes do meu irmão mais novo, portanto a ordem foi invertida, além disso, fui a única nascida no Piauí. Estes fatos acirravam as críticas: equivoco de gênero e de naturalidade.

A minha primeira escola em Brasília era de madeira e atendia as crianças da Asa Norte. Ela se chamava Escola Classe Paulo VI, funcionava de forma improvisada em uma Igreja.

Em relação à vida política do país sentia a tensão dos anos da ditadura. Meu pai procurava manter meus irmãos mais velhos próximos de casa, o que restringia as atividades dos adolescentes, enquanto isso, eu continuava gritando dentro das manilhas.

Fruto de relações parentais patriarcais, meu pai era o provedor da casa. Com a sua morte em 1974, nove anos depois da nossa transferência para Brasília, o nosso cotidiano mudou radicalmente. Os irmãos mais velhos tiveram que trabalhar e minha mãe que era dona de casa, tornou-se costureira. Os irmãos mais jovens, como eu, além de estudar ajudavam nos afazeres domésticos. Os primeiros anos foram difíceis, mas depois as coisas entraram nos eixos.

Logo que conclui o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, na época 1º e 2º Grau; comecei a trabalhar para reforçar o orçamento doméstico. Antes de ingressar no Ensino Superior casei e nasceram seguidamente dois lindos filhos. Senti na pele o que é criar filhos, tomar conta de casa e estudar ao mesmo tempo. Mesmo assim, consegui terminar minha graduação em Pedagogia.

Atualmente, minha família é constituída de minha mãe, com noventa anos, cinco filhos, doze netos e seis bisnetos. Muitos se foram e outros chegaram.

E, eu continuo com a mesma sensação de que a cidade é meu universo. Sigo trabalhando e estudando feliz da vida, como criança gritando nas manilhas e esperando reverberar o som dos meus gritos.

Como eu e a minha família muitos chegaram à Brasília e suas histórias e experiências foram diferenciadas. Muitos abandonaram a escola por vários motivos

---

<sup>1</sup> Cagaiteira árvore típica do cerrado que produz um fruto pequeno com casca amarela esverdeada, polpa suculenta e ácida denominado cagaiteira.

e atualmente busca na Educação de Jovens e Adultos retomarem requisitos básicos para o exercício da cidadania.

Como nos alerta Haddad (1992) falar sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil é o mesmo que falar sobre os males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida da maioria da população, que acabam por não condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada. Para o autor, a EJA é uma educação para os pobres, para jovens e adultos das camadas populares, para os excluídos do desenvolvimento e dos sistemas educacionais de ensino, no entanto, se constitui como uma oportunidade de melhoria das condições de vida, de superação da exclusão.

Por isso, segundo Haddad (1992) uma massa considerável de excluídos do sistema formal de ensino, seja por se encontrar em condições de vida precárias, seja por ter tido acesso a uma escola de má qualidade, ou mesmo não ter tido acesso a escola, acaba por se defrontar com a necessidade de realizar sua escolaridade já como adolescente ou adulto para sobreviver em uma sociedade onde o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância.

É para o aluno de EJA, do 3º segmento, que se dirige o nosso olhar para saber como foi a sua inserção na nova capital. A pesquisa será realizada em Planaltina e Ceilândia. A escolha dos locais está ligada ao fato de Planaltina, núcleo populacional preexistente à capital brasileira (1859). Ceilândia por ser a cidade fundada a partir das diversas favelas existentes nas cercanias do Plano Piloto.

A intenção é identificar a cultura visual desses alunos: quais as imagens da cidade? Como a cultura visual modelou a sua forma de ver e narra o mundo?

A opção pela cultura visual é porque as imagens contam histórias e carregam significados construídos. Ao mesmo tempo, elas modelam nossos modos de ver e narrar o mundo. Nesta perspectiva que adentramos o nosso olhar para dá voz aos alunos da Educação de Jovens e adultos, sujeitos que foram duplamente excluídos: da nova capital e da escola e que merecem ser ouvidos.

Como podemos descrever na atualidade as contradições existentes no Distrito Federal? O que pensa os personagens que foram atraídos de sua terra natal em busca de melhores condições de vida? Como podemos narrar a cultura visual de Brasília? Qual a narrativa dos personagens que foram retirados do perímetro da cidade?

Para produzir as narrativas dos alunos fazemos referências a um novo campo de estudos e investigações denominado Cultura Visual que enfoca o universo visual e os modos como este universo produz nossos modos de ver o mundo. Segundo Martins (2014), esse campo se caracteriza por um trânsito entre diferentes áreas do conhecimento que contribuem com seus elementos teóricos e metodológicos, que vinculados uns aos outros favorecem as representações de nosso tempo e leva-nos a repensar as narrativas do passado.

Para situar esse campo de investigação torna-se necessário à recorrência as ideias de Hernández (2000) e o seu interesse pelos diferentes materiais visuais para a compreensão das formas pelas quais as pessoas dão sentido às diversas produções culturais ao mesmo tempo que as experiências cotidianas com o universo cultural criam e disputa significados. Segundo Hernández (2000, p. 47) “a Cultura Visual explora as ambivalências, os interstícios e lugares de resistência da vida cotidiana pós-moderna, buscando formas de trabalhar com as informações visuais desta nova realidade”.

Desta forma, a abordagem da Cultura Visual vai além do estudo do material visual, mas reflete e analisa como o universo visual, subentendido como aquilo que

se vê e a visualidade - modos de ver e as tecnologias da visão estão nos constituindo, ou seja, como elas são produzidas, distribuídas e utilizadas socialmente, como prática cultural que produz e negocia significados. Para Hernández (2000, p.52) a Cultura Visual contribui para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmas e sobre o mundo e sobre seus modos de pensar-se, melhor dizendo, como olhamos e como nos olhamos e como produzimos o mundo.

Na concepção de Hernández (2000) somente vemos aquilo que faz sentido dentro de nossas vivências socioculturais. O que determina que a visualidade esteja relacionada com os contextos imagéticos culturais e com os significados que construímos em torno deles. Além disso, os significados das imagens são construídos nas interações sociais e culturais que realizamos com elas. Os contextos sociais e culturais é que dão existência aos materiais visuais atribuindo-se significados. Sendo que o sentido não emana das imagens, mas dos diálogos produzidos entre elas e as pessoas, sendo estes diálogos mediados pelos contextos culturais e históricos.

A delimitação pedagógica da Cultura Visual, para Hernández, é enfatizada no hibridismo e no vínculo com outras áreas do conhecimento. Neste sentido, sobre a Cultura Visual o autor três questões sobre a importância da imagem no mundo contemporâneo bombardeado por inúmeros textos imagéticos e faz algumas reflexões acerca da cultura visual e afirma (2000, p. 33 e 34): “a) É um campo de estudo transdisciplinar ou adisciplinar que indaga sobre as práticas culturais do olhar e os efeitos desse olhar sobre quem vê”.

Neste aspecto, Hernandez identifica uma trama teórico-metodológica que engloba o pós-estruturalismo<sup>2</sup>, os estudos feministas<sup>3</sup>, estudos culturais<sup>4</sup> e a nova história da arte<sup>5</sup>, dentre outros, com o entendimento da imagem como textos visuais

---

<sup>2</sup> Em termos filosóficos o Pós-estruturalismo é um conjunto de investigações contemporâneas sob forte influência de Nietzsche, nega ou transforma os princípios teóricos do estruturalismo e propõe um pensamento de recusa aos fundamentos tradicionais da filosofia, como as ideias de verdade, objetividade e razão. Tendência observada entre os intelectuais franceses, destacando-se no campo filosófico: Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard; na Psicanálise: Jacques Lacan; no campo político e sociológico: Louis Althusser e Michel Foucault e na análise literária: Roland Barthes e Maurice Blanchot. Além destas referências, também pode ser considerados pós-estruturalistas: Giorgio Agamben, Jean Baudrillard, Judith Butler, Félix Guattari, Fredric Jameson, Julia Kristeva, Sarah Kofman, Philippe Lacoue-Labarthe e Jean-Luc Nancy.

<sup>3</sup> Filosofia que reconhece que homens e mulheres têm experiências diferentes e reivindica que pessoas diferentes sejam tratadas não como iguais, mas como equivalentes. As feministas denunciam que a experiência masculina tem sido privilegiada ao longo da história, enquanto a feminina, negligenciada e desvalorizada. Elas demonstraram, ainda, que o poder foi e ainda é, predominantemente masculino e seu objetivo original foi a dominação das mulheres, especialmente de seus corpos. O movimento feminista contemporâneo é o reflexo das transformações do feminismo original, predominantemente intelectual, branco e de classe média, configura-se como um discurso múltiplo e de variadas tendências, embora com bases comuns. As feministas destacam que a opressão de gênero, de etnia e de classe social perpassa as mais variadas sociedades ao longo dos tempos. Esta forma de opressão sustenta práticas discriminatórias, tais como o racismo, o classismo, a exclusão de grupos de homossexuais e de outros grupos minoritários.

<sup>4</sup> O Estudos Culturais tem origem na movimentação e grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentos, ferramentas conceituais e saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Um a educação em que as pessoas comuns pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados. Desde o seu surgimento, os Estudos Culturais configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular.

<sup>5</sup> Nova história da arte é a denominação resultante dos desafios e questionamentos sofridos pela História da Arte que derivam de um enorme alargamento de campo, da multiplicação dos objetos e das múltiplas perspectivas de análise, originadas pela evolução dos estudos culturais, que fez implodir e alargar o campo tradicional, pondo em causa a própria subsistência da História da Arte.

portadores e mediadores de significados e posições discursivas, que contribuem para pensar o mundo e a nós mesmos como sujeitos.

“b) Um guarda-chuva debaixo do qual se incluem imagens e artefatos do passado e do presente que dão conta de como vemos e somos vistos por esses objetos”.

Aqui a influência dos estudos culturais e o seu entendimento dos produtos culturais como representações ou expressões de experiências por intermédio de sistemas codificados de símbolos, ou seja, os efeitos da paisagem visual dos sujeitos na construção cultural do olhar e da identidade. Para Hernandez, este guarda-chuva se articula em torno da dualidade olhar-dizer. Criar oportunidade de desenvolvimento do olhar crítico, para que as informações sejam transformadas em saberes construídos à luz da criticidade, ou como nos vemos no que vemos.

“c) Uma condição cultural que, especialmente na época atual, está marcada por nossa relação com as tecnologias da aprendizagem e comunicação que afeta como vemos a nós mesmos e ao mundo”.

É possível perceber o que, para o autor, não é cultura visual: não é um quê (objetos, imagens), nem um como (um método de análise e interpretação do que vemos), mas sim, um cruzamento de olhares, sem uma ordem estabelecida (os do passado e os do presente). Nesta perspectiva, os objetos não tem vida, mas adquirem sentido pela experiência de quem os olha e os possui. Ao mesmo tempo, os objetos são fonte de conhecimento, que nos instiga a aprender com eles, explora as fontes das quais se nutre não apenas nossa maneira de ver/olhar, mas os significados que fazemos nossos, e que formam parte de outros relatos e referências culturais.

Ao explorar as representações que os indivíduos, de acordo com suas características sociais, culturais e históricas, constroem da realidade e como se representa para compreender as próprias representações; muda-se o foco do olhar e do lugar de quem se vê. Desta forma, na cultura visual não há leitores, como enfatiza a tradição do olhar ocidental sobre a arte e as imagens; mas sim construtores e interpretes na medida em que a apropriação não é passiva nem dependente.

Vemos que a noção de cultura visual é interdisciplinar e busca referências nas diversas áreas do conhecimento, podendo ser entendida, partir de Hernández, “como espaço de relação que traça pontes no vazio, que se projeta entre o que vemos e como somos vistos por aquilo que vemos”; um espaço que permite a experiência com a imagem, incorporando problematizações que escapam à tradicional abordagem da arte na educação. Daí a necessidade de revisar os sentidos da relação das artes visuais com a educação.

Assim, para o autor a cultura visual na educação tem como finalidade realizar um questionamento e uma análise criteriosa das experiências culturais, das imagens e dos textos do cotidiano. Essa afirmação de Hernández está assentada em sua história pessoal como professor visitante nos Estados Unidos, que lhe permitiu “tomar distância da própria realidade cotidiana, explorar as posições próprias e as de outros, especialmente, para colocar em questão os próprios supostos e afastar-se dos dogmas”. Foi assim, que Hernández pode encontrar as críticas acerca da hegemonia da visão da arte ocidental: masculina e branca; da rigidez das estratégias de ensino e da restrição da interpretação. Funcionando como estratégias de poder discursivo que determina como se deve ver, falar ou fazer em torno das

obras artísticas e das representações visuais das diferentes culturas e dota de poder quem deve estabelecer e fixa esses discursos.

Dentre as concepções acerca do conhecimento será apropriada a de Lev Semenovitch Vygotsky que enfatiza o caráter transformador da atividade humana. Uma forma de atividade que retrata a relação homem-mundo; intencional, planejada, movida por motivos sociais e mediada pelo uso de instrumentos, ultrapassando assim a dimensão estritamente biológica.

Uma das principais teses de Vygotsky (1984) é o papel dos instrumentos criados pelo homem para exercer a sua atividade no meio, servindo de mediadores para a atividade exercida no meio, os instrumentos potencializam o corpo e a mente humana. Externamente, a atividade do homem é mediada por instrumentos técnicos que favorecem e ampliam as suas ações sobre os objetos. Quando a sua mão não alcança o alvo que deseja, o homem procura ou constrói um objeto que favoreça a sua ação. O uso desses recursos pode não advir simplesmente da presença deles no seu campo perceptual, mas de sua capacidade inventiva e criadora em busca de resolução de um problema. O homem, por desenvolver imagens mentais, conserva e sua experiência e guarda o instrumento, passando a usá-lo como mediador em outras situações.

Segundo Vygotsky (1984) o mesmo ocorre com a utilização de instrumentos psicológicos - os signos linguísticos que serve de mediadores para a interação sócio afetiva e cognitiva dos indivíduos, desenvolve suas funções psicológicas superiores, aquelas ligadas à consciência, que marcam o seu desenvolvimento como pessoa – sua ontogênese.

Assim, para Vygotsky (1984) a atividade humana regulada pelos instrumentos psicológicos dá origem ao pensamento e permite ao indivíduo controlar o seu próprio comportamento, as suas ações sobre os outros homens. O que permite ao ser humano conservar, registrar e transmitir suas experiências favorecendo a continuidade de sua história.

Nesta perspectiva, todas as funções psicológicas superiores, aquelas ligadas à consciência, como estabelecer relações, planejar, comparar e lembrar supõem um processo de representação mental. Entretanto, a capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço presente, estabelecer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, planejar, ter intenções. Assim, quando se trabalha os processos mentais superiores que distinguem o funcionamento psicológico típico dos seres humanos, as representações mentais da realidade exterior são na verdade os principais mediadores a ser considerados na relação homem-mundo.

Nesta linha de pensamento, a fala egocêntrica da criança é a interiorização de uma linguagem social que ocorre inicialmente como uma forma de regulação do comportamento do outro. À medida que a criança se desenvolve, a fala egocêntrica expressa e permite uma auto regulação, o controle e o planejamento do próprio comportamento, ou seja, a fala egocêntrica assinala a passagem de uma linguagem social externa para uma linguagem individual interna (pensamento).

Nesta perspectiva, é possível, como observa Hernández (In Martins e Tourinho 2013), considerar a cultura visual como os objetos e artefatos visuais que nos rodeiam e com os quais interagimos, bem como explorar a noção de produtores da cultura visual dos indivíduos.

Como metodologia para o desenvolvimento do trabalho optou-se pelo Portfólio, proposta que está em consonância com as mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem ocorridas nas últimas décadas do século XX.

O portfólio tem sua origem nas artes visuais, como uma pasta fina e de grande dimensão, onde os artistas e fotógrafos colocavam amostras do seu trabalho, visando uma apreciação por parte de especialistas ou professores. Segundo Villas-Boas (2006 In Rodrigues, 2009) a primeira utilização do portfólio na educação foi em 1940 no Olville School no Alabama, com a denominação de folder, onde os trabalhos dos estudantes eram guardados e posteriormente mostrados aos pais. A sua utilização surge novamente nos anos 1980, como uma forma de organização dos trabalhos tanto no ensino primário, secundário e universitário. Para Bizarro (2001, In Rodrigues, 2009) o portfólio é um instrumento de avaliação intrinsecamente adequado às necessidades e às especificidades do seu autor, que reflete o seu processo de aprendizagem e o prepara para a autonomia. Ainda para Bizarro (2001, in Rodrigues, 2009) trata-se de uma construção pessoal, que ganha forma através de uma seleção consciente e organizada dos aspectos a introduzir no portfólio. A configuração que cada individuo dá ao seu portfólio, torna-o num trabalho pessoal que reflete as experiências vivenciadas ao longo do seu aprendizado.

Para Tierney et al, (1991, in Rodrigues, 2009) o portfólio tem uma dupla funcionalidade, na medida em que pode assumir uma dimensão estruturante e organizadora, como assume uma função reveladora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal. Ainda segundo o autor, a funcionalidade do portfólio nas praticas educativas surge como uma nova abordagem no campo da educação, o que vem colocar em evidência novas aprendizagens e novas formas de avaliação.

Veiga Simão (2004, in Rodrigues, 2009) o portfólio como metodologia possibilita um registro contínuo das aprendizagens, dos progressos e das experiências, resultantes do exercício das atividades.

Hernández (1998) define portfólio como sendo um continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo. Para Veiga Simão (2005, In Rodrigues, 2009) os portfólios podem dar origem a outra ideia de sala de aula, tornando-o num local onde as aprendizagens se vão construindo em conjunto e individualmente ao ritmo de cada aluno.

No presente trabalho o portfólio possui um caráter descritivo e reflexivo no qual se trabalha as experiências da vida. Ele será dividido em quatro blocos. No primeiro bloco, denominado “lugares de lembrar a infância” busca refletir as diferentes formas de se perceber a infância, suas especificidades, suas características, interesses e necessidades, bem como os caminhos percorridos pelos primeiros anos na escola, seus marcos, suas transformações. A partir da seguinte proposição: O que vem à sua lembrança ao falar de suas memórias de infância? Os alunos vão responder a partir de diversas manifestações: desenhos, fotografia, colagem, música, redação, todas ferramentas disponíveis.

Onde você nasceu? Quem são seus pais? Qual a história de seu nome? (quem te nomeou? porque este nome? Quais as memórias de infância que você guardou? (o que costumava fazer? Quais as brincadeiras favoritas? Com quem você brincava? Quando foi o seu primeiro dia de aula? (procure lembrar o seu primeiro dia de aula, caso não seja possível, fale do que você consegue lembrar) Como era a sua professora ou professor? (procure lembrar-se de um professor ou professora que marcou a sua vida com exemplos positivos ou negativos). E sua escola? (procure lembrar-se de uma escola que tenha marcado a sua memória: a sala de



aula, a direção, os funcionários). Você lembra quem eram os seus amigos? (procure lembrar-se dos amigos que marcaram a sua vida escolar)? Como você se divertia? O que gostava de fazer? (fale das opções de diversão na sua infância ou adolescência e quais você dava preferência).

No segundo bloco nomeado de “lugares de lembrar da cidade e de sua inserção na cidade” serão trabalhadas as vivências fora da casa, com a comunidade de sua cidade: minha experiência na escola, minhas experiências na igreja e minhas experiências com a vizinhança.

Quais as dificuldades, contradições, ansiedades e aspirações você evidencia no espaço da cidade? (observe o espaço da cidade: o que você vê como dificuldade, que contradições você identifica e as ansiedades e expectativas dos moradores de sua comunidade). Faça uma autorreflexão no que se refere às atitudes adotadas na comunidade em que vive. (você se sente uma pessoa comprometida na sua comunidade). Como você identifica o seu comprometimento nestes espaços?

No terceiro bloco nomeado “lugares de lembrar do campo profissional” busca rememorar a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Neste momento, o aluno deverá narrar sua trajetória profissional (fatos mais relevantes e o que de mais importante aconteceu em sua carreira profissional). Com que idade começou a trabalhar e qual o seu primeiro trabalho? (fale de seu primeiro trabalho). Que fator ou fatores pesaram positiva ou negativamente para a sua decisão profissional? Quando você optou por trabalhar nesta atividade que você exerce, quais os projetos e expectativas que você tinha em mente? Quais as razões que contribuem para que você permaneça no exercício profissional atual? Que outra atividade profissional você exerceu?

O quarto e último bloco, “Lugares de sonhar: perspectivas futuras”. Quais os sonhos, desejos, objetivos e projetos de vida que pretende realizar? A realização dos seus sonhos está alicerçada em quais fatores? O que tenho que fazer para realizar os meus sonhos?

O trabalho está sendo desenvolvido em duas instituições da rede pública do Distrito Federal, que ofertam a modalidade de EJA, 3º segmento, no período noturno. O Centro Educacional 01 de Planaltina. A escolha da instituição é por representar a escola mais antiga, criada em 1961, em uma cidade que tem a sua existência anterior à inauguração da nova capital.

A outra instituição, o Centro de Ensino Médio 03, localiza-se na cidade de Ceilândia Sul. A cidade surgida em 1971 como resultado das medidas do governo para minimizar as invasões, a partir da Campanha de Erradicação das Invasões (CEI) que consistia na retirada de favelas para locais distantes de Brasília.

A nossa hipótese é de que a cultura visual dos alunos de EJA de Planaltina possa sofrer forte influência da vocação rural e religiosa da cidade. Por seu lado, os alunos de Ceilândia podem sofrer influência do toque nordestino predominante na cidade.

## Referências

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Arquitetura e Urbanismo da Nova Capital. O concurso para o plano piloto, **Revista Brasília**, n. 03, ano 1, março de 1957, p. 06.

\_\_\_\_\_. **Editais para o Concurso do Plano Piloto de Brasília**, disponível em <http://www.brasiliaweb.com.br/editais.html>, acesso jul/2015.

HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e Adultos. **Em Aberto, Brasília**, ano 11, nº 56, out./dez. 1992.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. **Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOLSTON, James. **A Capital Modernista: uma crítica de Brasília e sua utopia**. (trad. Marcelo Coelho). São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

MARTINS, Raimundo; Martins, Alice Fátima (Orgs.). **Cultura Visual e ensino de arte: concepções e práticas em diálogo**. Pelotas: Ed. UFPel, 2014.

\_\_\_\_\_. Cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: RS, Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

\_\_\_\_\_ e TOURINHO, Irene (Orgs.) **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

NARVAZ, Marha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a20.pdf>, acesso 17 de out./2015.

ORICO, Osvaldo. Armas secretas como cidade. **Revista Brasília**, n. 32, ano 3, agosto de 1959, p. 8.

PAVIANI, Aldo (org.) **A Conquista da Cidade: movimentos populares em Brasília**. Brasília, Editora da UnB, 1998.

RIBEIRO, Gustavo Lins. **Arqueologia de uma cidade: Brasília e suas cidades satélites**. Espaço & Debates, n. 5, ano 2, abril, 1982.

RODIGUES, Maria Fernanda de Carvalho Carrapiço Correia. **Portfólio: Estratégia Formativa e de Reflexão na Formação Inicial em Educação de Infância**. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2113>, acesso julho/2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

**Margarida Helena Camurça Martins**

Mestranda em Arte pela Universidade de Brasília sob orientação da Dra. Thérèse, pedagoga e especialista em EaD, atualmente escreve sobre a Cultura Visual e a Educação de Jovens e Adultos. Foi coordenadora técnica pedagógica da Educação de Jovens e Adultos a Distância, hoje se encontra licenciada para estudo pela Secretaria de Estado de Educação-DF. [camurca7@gmail.com](mailto:camurca7@gmail.com) - <http://lattes.cnpq.br/2535647133845631>

**Thérèse Hofmann Gatti**

Decana de Extensão da UnB, Doutora em Desenvolvimento Sustentável, Professora Adjunta DE da UnB, licenciada em Educação Artística e Mestre em Arte e Tecnologia. Materiais em Arte e Papel Artesanal. Patentes PI 9605508-1 – Reciclagem de Papel Moeda e PI 0305004-1 – Reaproveitamento de fibras de acetato de celulose e de filtros de cigarro. [therese.hofmann@gmail.com](mailto:therese.hofmann@gmail.com) - <http://lattes.cnpq.br/6716704101303638>



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Ensinar e Aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal

## MUSEUS SÃO ESPAÇOS PARA CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Márcia Franco de Oliveira (UNESP, São Paulo, Brasil)

### RESUMO

Este artigo pretende contribuir com reflexões sobre a presença de bebês e crianças pequenas com suas famílias no museu, entendendo esse espaço como potencializador de experiências significativas para os pequenos a partir da interação com suas famílias e com o espaço museal. Criança, para nós, é um ser histórico, social e cultural e museu é um espaço para uma educação mais ampla, para a diversidade, para o exercício de direitos, cidadania e política. Leite (2005) entende o museu como espaço de troca, descoberta, produção de sentido, criação; espaço de memória, de história, de vida. Pensamos, a partir das reflexões sugeridas neste trabalho, duas questões para a ampliação da presença da criança pequena nos museus: De que forma a infância está ou não representada nesses espaços de produção de sentidos e de conhecimentos chamados museus? A garantia do acesso ao museu pode ser entendida como deslocamento no sentido de provocar o processo de ressignificação?

**Palavras-chave:** Museus; Crianças; Lazer; Cultura

## MUSEUMS ARE SPACES FOR LITTLE CHILDREN

### ABSTRACT

This paper aims to contribute with reflections on the presence of babies and little children with their families in the museum, understanding this space as potentiator of meaningful experiences for the little ones by the interaction with their families and with the museum. Children, for us, is someone historical, social e cultural and museum is a space for an education that is global, for the diversity, for the exercise of rights, the citizenship and the politics. Leite (2005) understand museum as a space for exchanges; discoveries; production of meanings; creation; space of memories; of history; of life. From the reflections suggested in this paper, we thought about two questions to broaden the presence of little children in museums: How does this childhood is represented or not in these spaces of production of meanings and knowledge called museums? Can the museum access assurance be understood as displacement in the meaning of provoking the process of ressignification?

**Key-words:** Museums; Children; Leisure; Culture

## **Introdução**

Este artigo pretende contribuir com reflexões sobre a presença de bebês e crianças pequenas nos museus, pois alguns desses espaços têm oferecido às famílias ações que envolvem os bebês e as crianças pequenas e que podem ser compartilhadas, garantindo, além de lazer, momentos de interação familiar.

Analisadas nas dimensões social e cultural, essas ações, além do acolhimento afetivo às famílias, denotam iniciativa relevante no sentido de promover o acesso de diferentes públicos aos espaços culturais. Bebês e crianças também têm direito a acessar esses espaços e usufruir das artes e dos bens culturais. Pensando em garantir esse direito, alguns museus na cidade de São Paulo vêm oferecendo, em sua programação, atividades para esse público: crianças de zero a três anos, acompanhadas da família.

Embora os bebês precisem dos cuidados e da proteção dos adultos, precisam ser reconhecidos como sujeitos com direito ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Para tanto, precisam de estímulo, atenção, liberdade para expressar-se e movimentar-se. Quanto mais diversificados forem os ambientes, espaços e estímulos, maior será a capacidade do bebê de interagir, investigar e descobrir. Nesse sentido, é preciso contemplar também os adultos que tutelam esse bebê que, reconhecendo a criança como sujeito produtor de cultura da infância, poderão perceber a dimensão sócio-afetiva e por que não dizer, estética dessas experiências.

A exploração das diferentes linguagens dos bebês e de todas as suas potencialidade sensoriais pode ser proporcionada por atividades simples, com materiais disponíveis e provocar significativas experiências para toda a família. Essa tem sido a proposta de alguns museus que recebem esse novo público. Não se trata de reproduzir as intenções pedagógicas dos espaços escolares.

Resguardadas as peculiaridades de cada um dos espaços, cada qual com sua cultura, ritos e códigos, o que se propõe para os bebês e suas famílias são situações que promovam experiências prazerosas de lazer e integração.

## **Museus**

Sendo os museus espaços de cultura, conhecimento e reconhecimento, através de obras e objetos organizados em coleções, não podemos preteri-los em sua importância no processo de descoberta e investigação da criança de zero a três anos.

O contato visual e, quando possível, o contato tátil com formas, cores, texturas e materiais diversificados contribuem nas construções e representações que as crianças pequenas fazem do mundo e das coisas do mundo. O fato de ser uma experiência em um local diferente do habitual agrega outros sentidos a essas representações. Cores, sons e cenários diversificados estimulam a curiosidade dos bebês. São diferentes possibilidades de interação em tempos e espaços e os museus permitem outras possibilidades de fazer, estar e sentir.

Loris Malaguzzi (in Hoyuelos, 2012) nomeia essas possibilidades como “conhecer estético” que, segundo ele, é antecedido por uma “sedução estética”, marco de referência que estabelece um olhar poético para conseguir esse “bem estar natural”.

Museus podem se constituir em espaços privilegiados para que as crianças de zero a três anos possam ter uma experiência estética a partir da fascinação que Malaguzzi (in Hoyuelos, 2012) chama “vibração estética”. Segundo ele, “é essa vibração estética que nos impulsiona a dar nomes às figuras e às cores. Figuras e cores que pareciam não existir. Essa vibração é também a que nos impulsiona a melhorar as construções de nosso prazer que suscitam em nós e nos demais um atrevimento para seduzir e ser seduzido”.

Podemos entender que as ações educativas para bebês e suas famílias em museus configuram-se como **possibilidades de aprendizagens estéticas** (termo cunhado pela autora) numa dimensão que extrapola a do fazer pedagógico centrado na atividade e ilumina campos de potência para o sentir, admirar, escutar, falar, ler, admirar uma imagem e encontrar um conceito (Frabbi in Hoyuelos, 2012).

Muito além disso, a sedução estética, de acordo com Malaguzzi (in Hoyuelos, 2012)

“...não é só um problema do conhecimento individual, mas sim está na base da construção intersubjetiva do conhecimento e na relação cultural com o saber. ... é uma rede extremamente densa de interconexões que formam um retículo ou hipertexto pelo qual navegam nossas decisões de caráter cognitivo, moral e estético.”

Em pesquisa de campo, observamos ações educativas com bebês e família em dois museus na cidade de São Paulo: Casa das Rosas e Museu de Arte Moderna (MAM). Em ambos os museus, os pais foram envolvidos nas atividades.

Na Casa das Rosas, percebemos a preocupação dos educadores em inseri-los na visita e exploração dos espaços. A dinâmica participativa se estendeu às atividades com materiais de artes visuais propostas para os bebês. Diferentes materiais para pintura, desenho e colagens, além de tecidos, foram disponibilizados para os bebês. O espaço garantia a segurança necessária para que os bebês se movimentassem livremente.

Também no Museu de Arte Moderna (MAM), a família interagiu com os bebês na atividade de musicalização proposta pelo educativo. A ação faz parte da programação “Família MAM” e acontece aos sábados pela manhã. As ações são direcionadas para crianças de diferentes idades e organizadas em agrupamentos distintos. Essa ação educativa de Música e Movimento foi realizada pela arte-educadora Sandra Bittar e explorou a sonoridade de instrumentos diversos e a musicalização nas atividades propostas para os bebês e suas famílias. O espaço organizado também oferecia a segurança necessária para que os bebês se movimentassem com liberdade.

Tanto no MAM como no Espaço Cultural Casa das Rosas, percebemos uma predisposição dos educadores para o acolhimento e realização das atividades. O movimento para envolver e acolher também as famílias que acompanham os bebês evidencia o quanto essa iniciativa agrega o valor do vínculo afetivo às visitas educativas direcionadas para esse novo público. O museu recebe e acolhe a família como espaço de lazer e cultura. Esse movimento é cultural na medida em que se alinha às discussões teóricas e ao reconhecimento social das crianças, inclusive as bem pequenas, como sujeitos de direitos numa sociedade pautada por tantas complexidades.

Em entrevista dada à Revista Carta Fundamental (2014), a educadora do Museu Lasar Segall, Paula Selli, fala sobre as famílias levarem bebês ou crianças bem pequenas para museus ou galerias de arte: “Quando uma criança visita o museu com sua família, o que está em jogo não é só o acervo, mas também a relação do grupo familiar com esse espaço público.” (2014).

Podemos pensar, então, que, embora seja direito dos bebês, é o movimento da família em eleger ou não o museu como espaço de lazer que irá garantir esse acesso. O

que pode determinar essa escolha? Que aspectos permeiam essa relação que a educadora Paula Selli (2014) nos fala?

Os deslocamentos no sentido das ressignificações de sujeitos, artefatos e representações culturais são processos longos e paulatinos. Resignificar os museus como espaços dinâmicos, vivos e acessíveis, como nos fala Leite (2005), não é um movimento simples, está engendrado em toda a complexidade que permeia nossa sociedade contemporânea. Abrir as portas e liberar a entrada, embora seja importante, não garante a democratização do acesso aos museus. É preciso que cada pessoa que adentre esse espaço sinta-se acolhida e predisposta a interagir e construir ali uma relação de identidade e de alteridade, constituindo redes de pertencimento nos museus.

“Como espaços onde se aprende com a cultura e não somente sobre a cultura, os museus possibilitam que os sujeitos vejam o mundo a sua volta e vejam-se no mundo, em seus diferentes papéis e identidades multifacetadas.”

Pensar em museus como espaços democráticos e acessíveis a todos se constitui em desafio para a sociedade e para a própria instituição. Nessa rede de complexidades, não é liberando-se a entrada, como dissemos anteriormente, que se garante o acesso. O mesmo desafio está posto para pensarmos a infância a partir das crianças bem pequenas e seu acesso aos museus para a superação de paradigmas ainda presentes na nossa sociedade em relação à restrição dos espaços públicos, às crianças pequenas e aos bebês.

Além de apontar experiências exitosas em museus na cidade de São Paulo, esse artigo pretende levantar algumas questões que problematizam e fundamentam a iniciativa de receber bebês e suas famílias nos museus, tendo como referência a própria criança enquanto sujeito histórico e suas potencialidades de desenvolvimento e produtor de cultura numa sociedade com tantas complexidades.

### **Crianças e suas aprendizagens**

Cada vez mais as crianças bem pequenas têm ganhado atenção especial de estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas. Seja pela lente da filosofia, da sociologia,



da educação, da arte ou da cultura, há um ponto de convergência que agrega esses olhares: garantir a esse pequeno cidadão sua inserção aos bens culturais sem negligenciar o que lhe é peculiar, ou seja, o direito à brincadeira, à expressão, à participação, à aprendizagem e ao acolhimento. Hoje, ser criança é sinônimo de complexidade na medida em que a infância é uma construção social e somente pode ser compreendida a partir das mudanças das sociedades, que são muitas.

A criança pequena é um sujeito de muitas possibilidades não apenas aquelas que podem vir a ter, mas falamos, em especial, das que ela já tem. Estamos falando sobre sua capacidade de expandir espaços e regras, de dar novos significados ao que a rodeia uma vez que o inédito e a novidade são sempre um convite a novos caminhos.

No processo de construção de conhecimento da criança, a brincadeira se apresenta como a principal atividade da criança pequena e, por meio dela, a criança exercita sua imaginação, sua percepção e potencialidades em criar e imaginar, a cultura se faz mais presente e as experiências com as expressões culturais diversas levam a criança a refletir, agir, abstrair sentidos e vivências capazes de levá-las a construções de significações sobre o que faz, como faz, para que faz, para que serve o que faz. Também desenvolve a capacidade das crianças para estabelecer inúmeras outras relações a partir dessa experiência.

Aos poucos, a criança vai compreendendo o mundo que a cerca e descobrindo seu papel na sociedade, construindo, assim, sua identidade como sujeito social com respeito e liberdade em sua forma peculiar de se expressar e agir sobre o mundo. Desde a mais tenra idade, a criança apresenta uma maneira peculiar de se comunicar e interagir na sociedade. À sociedade cabe reorganizar-se para acolher esse pequeno sujeito de direitos.

## **Crianças no Museu**

Como os espaços culturais e em especial os museus têm acolhido nossas crianças pequenas? Estão abertos para acolher bebês e famílias? Que movimentos podemos observar nesse sentido?

A iniciativa de receber bebês e suas famílias em espaços museais, embora não seja inédita, tem sido inovadora em alguns museus na nossa cidade. Interessante analisar

que, em alguns museus, a iniciativa surge de um olhar sensível para a questão do acesso aos espaços públicos por mães e bebês de colo.

No museu Lasar Segall, por exemplo, a educadora Paula Selli (2014), após dar à luz, analisa o espaço do museu como possível para lazer e diversão junto com seu pequeno bebê. Imagino que essa relação prazerosa tenha raízes nos vínculos afetivos que essa educadora tem pelo espaço do qual falamos.

A partir dessa reflexão, podemos pensar que a escolha de espaços de lazer e diversão que as famílias fazem para levar os bebês perpassa por vínculos afetivos ou representações que lhes assegurem sensações de segurança, proteção e bem estar. Ainda na fala da educadora Paula Selli, o receio em sair com o bebê pequeno era o de não encontrar um lugar legal. Entendeu como natural, quando voltou a trabalhar no Museu Lasar Segal, aliar a pesquisa que realizava sobre crianças nos espaços museais com a experiência que estava tendo como mãe.

Isso nos remete a uma questão: Qual a representação que os adultos têm sobre os museus enquanto possíveis espaços de lazer para a família? Essa representação pode ou não ser determinante na escolha do museu como espaço de lazer para bebês e suas famílias?

Se pensarmos nos museus como lugar legitimado socialmente, sendo “guardador” ou “expositor” de coleções, podemos pensar que só por esta razão, já é um espaço cultural permeado de ludicidade. Colecionar e guardar objetos que nos represente simbolicamente faz parte da natureza humana. Obras ou objetos selecionados para representar uma realidade ou um olhar sobre essa realidade compõe o acervo dos espaços museais. O movimento dialético que se instaura na relação dialógica de obras e objetos selecionados e o observador imprime uma dinâmica no processo de apropriação cultural. Reconhecer-se ou não nos objetos ou obras expostas, seja em museus de arte, história ou ciências naturais, provoca deslocamentos culturais não só no visitante, mas na própria instituição.

Nessa perspectiva, não cabe mais uma representação de Museus de História como lugar de coisas do passado, como se memória e historicidade fossem sinônimo de inservibilidade. Assim como o olhar sobre os museus de arte como espaços para poucos privilegiados. Arte é para elite!

Muitas são as ressignificações que cabem nesta contemporaneidade tanto para os sujeitos sociais como para as instituições culturais, ambos determinados e determinantes no contexto cultural. Não se completam, mas se conjugam na possibilidade de representação de um momento histórico permeado por complexidades sociais e econômicas. Se pensarmos sobre o tempo que as famílias dispõem para lazer com filhos, podemos pensar nos museus como espaço de interação da família com os bebês? Estão os museus preparados para recebê-los? Os espaços são adequados?

Nas observações realizadas em museus que desenvolvem ações educativas para bebês e famílias, constatei o estranhamento que causava nos visitantes perceberem a presença de bebês, carrinhos, mamadeiras, compartilhando os espaços. Não observei recriminação, mas o estranhamento. E não haveria de ser diferente. Essa é uma nova realidade que se apresenta para a sociedade em especial no que diz respeito ao acesso de crianças e bebês em espaços públicos.

Leite (2006) nos apresenta uma concepção de Museu que se alinha à representação desse espaço na contemporaneidade. Ela o define como um espaço vivo e dinâmico que só ganha sentido na relação com os sujeitos. Na perspectiva dessa concepção, podemos entender e legitimar que museu é sim um espaço para crianças e também bebês! Afinal, combina com elas! Se museu é um lugar de continuas transformações e ressignificações, que outro espaço poderia ser mais acolhedor para os pequenos e pequenas? Seres em constante e profundas mudanças!

Cazelli, Marandino e Studart (2003, p. 91) afirmam que

*Grande parte das pesquisas educacionais desenvolvidas hoje nos museus refere-se à sua audiência em exposições específicas ou em outras instâncias da instituição. Tais estudos provocaram uma mudança na forma de entender o público dos museus, cada vez mais diferenciado.*

Em Seminário realizado em 2014 na Casa das Rosas, Leite, acerca da ação educativa para bebês nos museus, nos coloca que quando um museu se propõe a ser interessante para crianças, ele deve se perguntar: que espaço estou dando para a imaginação? Saliencia que as experiências museais devem mexer com os cinco sentidos das crianças e devem provocar o encantamento a cada nova visita. Não dá para repetir o modelo da escola quando o adulto que faz a mediação define o tempo de prazer e a

duração da experiência. Se a cognição e a afetividade não estiverem conectadas, não haverá sentido e significação na construção do conhecimento.

Toda a experiência promove uma sensação a ser vivida e aprendida. É bem verdade que essas discussões estão postas também na educação formal, já que todo o currículo de educação infantil está integrado à área de arte. No entanto, sabemos que o adulto fundamentalmente é um mediador da relação criança/cultura. O adulto não necessariamente precisa mediar conteúdos, muito menos para as crianças e bebês. Mas ele precisa ser capaz de favorecer descobertas e proporcionar prazer às visitas que media. As escolhas que futuramente as crianças farão serão sinalizadas pela alegria da descoberta e pelo prazer da investigação. Essa é uma relação bastante interessante para a discussão sobre currículo, mas daria uma tese! Vamos em frente com nosso foco!

A inclusão de crianças como preocupação dos museus passa também por uma ressignificação do conceito de infância, tendo em vista que existem diferentes infâncias e que as crianças e bebês são pequenos cidadãos de pouca idade e não um “vir-a-ser”, o “adulto do futuro”. O acolhimento dessas crianças poderá dar a elas o direito de poder escolher se quererão ou não visitar museus.

Se a concepção de Museu está ressignificada nesta contemporaneidade, também a concepção de criança como sujeito histórico nos remete a uma ampla e profunda reflexão acerca desse sujeito de direitos que produz e se apropria criticamente da cultura. Se os museus assumem hoje o desafio de estabelecer vínculos com esse sujeito, tendo a ludicidade e as múltiplas linguagens como eixos de ação, é preciso estabelecer uma relação de dialogicidade. Como os bebês e as crianças são vistas e como se vêem no mundo. Aproximando essa reflexão do nosso trabalho: que relação podemos estabelecer entre infâncias e museus?

Quem são os bebês e as crianças que visitam os museus e espaços culturais da capital paulistana na atualidade? Quais são suas formas de ser criança e viver a infância na cidade de São Paulo e que relações se estabelecem entre essa infância e os Museus?

Embora os bebês e as crianças estejam todos os dias oferecendo vida, corpo, cor, sons, desenhos, movimentos e saberes aos contextos educativos o que de fato conhecemos sobre elas? Quais são as “fontes” em que buscamos tais conhecimentos? O que ainda não conhecemos e gostaríamos de conhecer? E, fundamentalmente, como tais

conhecimentos sobre as crianças reais, com as quais nos encontramos eventualmente, têm dialogado e transformado a prática educativa nos museus e espaços culturais?

Nesse sentido, pensar em bebês e crianças pequenas nos museus nos remete a pensarmos para além do espaço propriamente dito, mas nos inquieta a pensarmos de que forma a infância está representada nesses espaços. Qual a “abertura” que os museus dão para a infância? A visita garante a visibilidade da infância nesses espaços? Falamos das crianças e bebês nos museus também na perspectiva da representação desse sujeito histórico. Atualmente a literatura sobre infância nos trás infindáveis discursos sobre esse universo. O tema tem ocupado um papel relevante em diferentes esferas da sociedade do nosso tempo.

Educadores, psicólogos, antropólogos, historiadores e outros estudiosos na contemporaneidade enfatizam as grandes mudanças no significado da infância que se configuram, justamente, pelas transformações tecnológicas e econômicas pelas quais toda a humanidade está passando. As mensagens midiáticas determinam as formas de ver o mundo e espetacularizar a própria vida, seja de crianças ou de adultos.

Hoje, ser criança se complexifica na medida em que a infância, como já ressaltamos, é uma construção social e somente pode ser compreendida a partir das mudanças das sociedades. Conhecer a infância vai ao encontro do desejo de conhecer a trajetória do nosso próprio desenvolvimento, da nossa própria infância, de nossas memórias e histórias. Se somos diferentes, em tempos e espaços, cada vez mais temos a consciência de que a trajetória da infância se dá em diferentes lugares e contextos. Assim, à medida que o conceito de infância vai sendo construído, a criança passa a ocupar outro lugar na família e na sociedade – deixa de habitar o “universo dos adultos” para viver a infância.

A criança, para compreender o mundo e descobrir seu papel na sociedade, usa a imaginação, a criatividade, o poder de observação, o brincar, a brincadeira, o jogo e também a imitação das muitas situações do cotidiano. Esse mundo mágico que é o mundo da brincadeira e do faz-de-conta contribui para que a infância se constitua, conheça a si mesma, os outros e as relações que perpassam esse universo social.

Nesse processo, parece ser fundamental a inclusão das diferentes expressões culturais desde cedo, pois o contato com a cultura poderá possibilitar a construção de maior autonomia, de cooperação entre os pares, de senso crítico, de responsabilidade e

de criatividade. As experiências com as expressões culturais diversas levam a criança a refletir, agir, abstrair sentidos e vivências que poderão contribuir na formação de um sujeito que constrói significações sobre o que faz, como faz, para que faz, para que serve o que faz, além de desenvolver a capacidade de estabelecer inúmeras outras relações a partir dessa experiência.

Entendendo, os museus como espaços potentes para comunicar aos seus visitantes o poder de uma determinada classe social, de uma etnia, ou de uma geração, pode ele ser também espaço privilegiado que favorece o brincar e propiciam experiências imaginativas?

As visitas aos museus se assemelham às brincadeiras na medida em que oferecem a oportunidade de as crianças estarem livres, em que a criança exercita sua imaginação, sua percepção e potencialidades em criar e imaginar. Tanto no museu como no ato de brincar, a cultura está presente e as experiências com as expressões culturais diversas levam a criança a refletir, agir, abstrair sentidos capazes de levá-las a construções de significações sobre o que as cercam. Além disso, a arte pode provocar uma fascinação, um assombro nos olhos e na mente da criança que a impulsionam a buscar significados importantes das coisas (Malaguzzi in Hoyuelos, 2012), assim como o brincar.

Entendendo que a infância não é apenas um sentimento e que a criança é uma pessoa que vive seus processos, sua história, em muitos tempos e lugares, compreendemos que nós, educadores ou não, temos um papel a desempenhar para garantir que todas as crianças tenham uma infância que possibilite a elas conhecer e interagir com sua cultura, com os espaços formais e não formais de educação, buscando aprender, sonhar, imaginar e criar. É nessa direção e alicerçada nessa concepção de infância e de criança que segue esta investigação.

Sabendo que esse sujeito é histórico, social e cultural e que o museu é um espaço para a educação mais ampla e diversificada, para a diversidade, para o exercício de direitos, cidadania e política, entendemos “o museu como espaço de troca, descoberta, produção de sentido, criação; espaços de memória, de história, de vida” (Leite, 2005, p. 10).

A falta de espaços que reconhecem e privilegiam a infância em seus acervos é notória – grande parte ligada a universidades, apontando o quanto a temática ainda fica

restrita aos círculos acadêmicos. Projetos começam e são interrompidos por falta de investimento.

Percebemos que a infância, apesar de muito debatida e legislada, está pouco presente nos museus como acervo e, se de alguma forma esses espaços têm garantido o acesso das crianças pequena e bebês, ainda são iniciativas tímidas sem apoio de políticas que valorizem as ações.

Na cidade de São Paulo, campo delimitado para observação, pudemos observar e participar de ações no MAM (Família MAM), em que o educativo organiza atividades de acordo com a faixa etária das crianças e, para os maiores, as atividades procuram relacionar-se com a exposição no espaço; e na Casa das Rosas (Bebês nos Museus) e realizar análise de documentos e registros midiáticos sobre as ações desenvolvidas no Museu Lasar Segal voltadas para as mães e os bebês. As ações propostas pelo Educativo dos museus repertoriam a visita com atividades de musicalização, artes visuais e oficinas, sempre interagindo com as famílias.

As pesquisas documentais apontam o Museu Lasar Segal como espaço museal pioneiro no atendimento aos bebês.

### **Considerações Finais**

Finalizando, mas não concluindo, ressaltamos que a relação da criança com a cultura é mediada por adultos. Isso nos faz refletir sobre a delicadeza dessa relação criança-museu. Trata-se de uma relação nova, constituída nesta contemporaneidade, no entanto, nos remete a memórias de um passado que reside na constituição de cada um de nós e que representa contextos e momentos diferenciados.

Assim, pensarmos sobre os bebês e as crianças pequenas nos museus, de alguma forma, é um convite a dialogarmos de forma crítica com a transitoriedade do conceito de criança e de infância na sociedade e compreender a infância é compreender-nos como sujeitos constituídos na e pela história e pela cultura.

Entretanto, nossa intenção não é apresentar conclusões e nem tampouco dar respostas, mas abrir canais de reflexão para que pesquisadores, educadores e profissionais da área de museus possam se perguntar: de que forma a infância está ou não representada nesses espaços de produção de sentidos e de conhecimentos

chamados museus e se a garantia do acesso ao museu pode ser entendida como deslocamento no sentido de provocar o processo de ressignificação.

## Referências

BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BARBOSA, M. C. Refletindo sobre a infância no Brasil através de sons, textos e imagens. *Reflexão e ação*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 151-171, jan./jun. 2005.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II: rua de mão única*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 71-141.

\_\_\_\_\_. *Reflexões: a criança, o brinquedo a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

HOYUELOS, A. Loris Malaguzzi: Sonar la belleza de lo insólito. *Revista Infancia Latinoamericana. Revista Digital de la Asociación de Maestros Rosa Sensat*, Espanha, n. 4, p. 57-70. Trad. Livre, Valverde, Sonia Larrubia, 2012.

KRAMER, S. Produção cultural e educação: Algumas reflexões críticas sobre educar em museus. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 199-215.

LEITE, M. I. Museus de Arte: espaço de educação e cultura. In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (orgs.). *Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte*. Campinas: Papyrus, 2005.

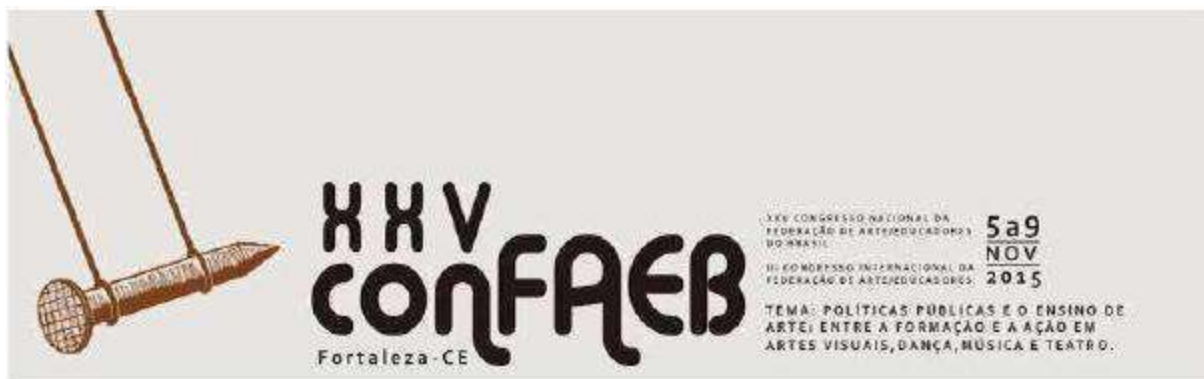
\_\_\_\_\_. Crianças, velhos e museu: memória e descoberta. *Cadernos do Cedes*, Campinas, v. 26, n. 68, p. 74-85, 2006.

SELLI, P. Bebês no museu. [setembro, 2014]. São Paulo: *Revista Carta Fundamental*, ed. 61, 2014. Entrevista concedida a Tory Oliveira.

## Márcia Franco de Oliveira

Mestranda no Instituto de Arte – UNESP – Área de concentração de Arte e Educação e Linha de Pesquisa Processos Artísticos. Experiências Educacionais e Mediação Cultural. Pedagoga. Docência do Ensino Superior e Gestão Educacional. Supervisora Escolar na Rede Municipal de São Paulo. Experiência em formação de educadores em espaços formais e não formais. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2395471152201130>





GT: Artes Visuais Eixo Temático: Iniciação à docência

## O GRAFFITI NA EDUCAÇÃO: DA TRANSGRESSÃO À APROPRIAÇÃO

Eduardo Turski (UFRGS, RS, Brasil)  
Sandra Olinda Matos (ETESED, RS, Brasil)  
Umbelina Barreto (UFRGS, RS, Brasil)

### RESUMO:

*O artigo escrito a três mãos se refere à Iniciação à Docência em Artes Visuais, dentro do Projeto PIBID UFRGS, articulando a visão do professor coordenador, do professor supervisor e do aluno de Licenciatura em Artes Visuais. O foco abordado no texto corresponde a um dos projetos desenvolvidos junto a Escola Técnica Estadual Ernesto Dornelles, em duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio Politécnico e Técnico Integrado em Design de Interiores. A proposta parte da tentativa de construir uma relação entre a construção de um processo artístico, diretamente relacionado ao espaço exterior e à transgressão urbana, e uma pós-produção, envolvendo a apropriação posterior da obra realizada, em um novo processo artístico redirecionado ao espaço interior. O projeto foi trabalhado com os alunos da Escola Básica enfatizando o desenvolvimento do processo educativo em simultaneidade à aprendizagem artística, incluindo a responsabilização e conscientização sociocultural dos alunos. As referências utilizadas envolvem a produção artística em obras que evidenciam a preocupação sociocultural na apropriação do espaço urbano, e o processo de desenvolvimento da linguagem do graffiti, tendo como um dos modelos a linguagem de Eduardo Turski, também futuro professor, atual bolsista PIBID e uma das mãos constitutivas do texto desse artigo; além dos irmãos Campana, no que se refere ao reaproveitamento de materiais e inovação no design. E a reflexão crítico-teórica a partir de Ranciére(2010), A partilha do sensível, Paulo Freire(2011), Pedagogia da Autonomia, Clara Oliveira(1999), A Educação como processo auto-organizativo e Nicolas Bourriaud(2009), Pós-produção - como a arte reprograma o mundo.*

**Palavras-chave:** iniciação à docência; graffiti e design; produção e pós-produção.

## THE "GRAFFITI" IN EDUCATION: THE TRANSGRESSION TO THE APPROPRIATION

### ABSTRACT:

*The article is written at three hands and refers to teaching introduction in the Visual Arts inside the UFRGS-PIBID Project, and articulates the vision of the coordinator professor, the teacher supervisor and the student of Visual Arts. The focus of discussion in the text is part of one of the projects developed with the Public Technical School Ernesto Dornelles, in two*

*third grade classes of high school and Integrated Technical, "Polytechnic in Interior Design". The proposal is part of an attempt to relate the construction of an artistic process involving directly the transgression in the urban space and the post-production appropriation of the performed work. The result of this pedagogical proposal is redirected to a new artistic process and the construction of new objects to the interior space. The project was worked with high school students emphasizing the development of the educational process concurrently with artistic learning, including social accountability and cultural awareness of the students. The references used involves artistic production in artworks that shows the social and cultural concerns in the appropriation of urban space. The graffiti of Eduardo Turski was used as model to the process of development of the students graffiti language. Turski is a future teacher and current scholarship student intern of PIBID, and he is one hand that wrote the text of this article. In addition to these references the "Campana Brothers" designers are used with regard to the materials recycling and design innovation. The critical-theoretical reflection from Rancière(2010), The sharing of the sensible, Paulo Freire(2011), Pedagogy of Autonomy, Clara Oliveira(1999), Education as a self-organizing process, and Nicolas Bourriaud(2009), Post production - how art reprograms the world.*

**Key words:** Introduction to teaching; "graffiti" and design; production and post-production.

## 1 Introdução

Este artigo volta-se sobre uma das formas de trabalho colaborativo inovadoras surgidas na articulação do PIBID Artes Visuais UFRGS e a Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles, corroborada na própria escrita deste texto. Com o intuito de desenvolver as capacidades criadoras dos bolsistas de iniciação à docência, no sentido de buscar um desenvolvimento simultâneo do sujeito artista e do sujeito professor, solicitou-se uma proposta educativa de cada aluno que contemplasse a sua própria linguagem poética. Por outro lado, a articulação entre a coordenadora do PIBID e a supervisora da Escola garantiram que a realização de algumas das propostas apresentadas repercutisse e fosse significativa no desenvolvimento dos alunos da Escola Básica, através de uma pertinência efetiva ao componente curricular, com desdobramentos internos ao currículo, mantendo o desenvolvimento de um processo de trabalho em etapas muito diversas, ao envolver os estudantes como um grupo e também os sujeitos, individualmente, em suas particularidades. Este envolvimento, enfatizando o processo de criação no desenvolvimento do processo, constituiu-se como o escopo do sentido da apropriação dos desdobramentos do trabalho.

Em atenção ao perfil de aluno a ser formado no Ensino Médio, preconizado nas mudanças implementadas pelo Pacto Nacional que evidenciam uma educação como responsabilização social, selecionou-se uma das propostas desenvolvidas na Escola que pudesse mostrar concretamente outra maneira de trabalhar com formas de arte contemporânea populares, trazendo, simultaneamente, uma reflexão sociocultural e também política, sem perder a aprendizagem correspondente ao componente curricular Arte, mas ao inverso, através do próprio desdobramento das competências e habilidades que o constituem na área de linguagens e que perpassam o processo de comunicação humana, incluindo a auto expressão e a autoconsciência do sujeito.

Maturana e Varela, apud Oliveira (1999), afirmam que "Biologicamente, os indivíduos não são prescindíveis", ou seja, todos são necessários, principalmente se focalizarmos a sua forma de aprender, em processos que vão especificando a sua

estrutura subordinada a seus padrões organizacionais, que o distinguem de qualquer outro indivíduo. Nesse sentido, selecionamos em Oliveira (1999) a capacidade observacional humana e o fato do ato observacional gerar-se no âmbito da linguagem, para reforçar o papel do processo educativo gerando um processo de complexificação ilimitado, em uma educação permanente em cada indivíduo inserido na cultura. Esta compreensão do desenvolvimento humano e do papel especial de cada um, alinha-se com a forma como, na arte, a construção da aprendizagem, necessariamente, se especifica na diferença que se expõe como forma de criação, evidenciando as escolhas que vão sendo realizadas ao longo do processo.

A capacidade de observar e de se auto observar está articulada ao surgimento de novas atitudes e comportamentos dos indivíduos, e a relação com processos de trabalho que se desenvolvem no tempo e que se transformam pela ação de cada sujeito é necessária para desencadear o desenvolvimento próprio de cada indivíduo. Dessa forma, o fato de se buscar processos e procedimentos artísticos, que, aparentemente, estão dados como um fato cultural fechado, abrindo possibilidades de novas abordagens e apropriações passa a ser também um fator motivador da educação, necessária e atuante em processos auto organizativos.

Bourriaud (2009), como crítico de arte, em seu enfrentamento das dificuldades criadas pela arte contemporânea na eliminação de tradicionais vias de acesso à obra, traz uma reflexão pertinente ao percurso que se está tentando construir neste texto. A pertinência envolve o conceito de pós-produção, que se pode encontrar no cruzamento com o conceito de apropriação, que se optou por priorizar por já estar inserido na criação emergente do mundo da arte contemporânea. O autor, inicialmente, traz a sua definição do mundo da televisão, do cinema e do vídeo, definindo a pós-produção como um conjunto de tratamentos dado a um material já registrado. Define ainda este conjunto como atividades ligadas ao mundo dos serviços e da reciclagem, o que, de certa forma, também nos interessa. Mas, para Bourriaud esta também é uma forma de relacionar procedimentos comuns à arte contemporânea que incorpora noções anteriormente dicotômicas em sua produção, tal como original e cópia, e ready-made e obra original, somente para trazer aqui o principal paradigma de mudanças da Arte ocorrido ainda no século XX, em um mundo que, na atualidade, está sendo dado como “pós”. O autor traz duas figuras: a do DJ e a do Programador, como centrais no processo de orientação que perpassa o caos cultural e a possibilidade de dedução de novos modos de produção a partir desse mesmo caos.

Trazer esses tópicos pinçados em Bourriaud para dentro do percurso desse texto significa trazer a cultura do uso da obra de arte como pertinente ao processo que se está a focalizar, o qual envolve o artístico e o educativo. Entretanto, se quer ressaltar aqui o aspecto positivo e utópico da obra como um momento chave em uma cadeia de contribuições e transformações, gerando a possibilidade de um encaminhamento que nos direcione para a questão social que se pode deduzir dessa reflexão. A intenção de pegar esse desvio trazido por Bourriaud nos leva a um novo papel que se quer trazer ao professor, que pode reinserir a paixão em uma prática cotidiana desgastada e que não tem a força necessária para fazer emergir em seu aluno a motivação intrínseca presente nas interações dos processos auto organizativos.

De outro lado, continua-se com as possibilidades trazidas pela estética de Ranciére, não a articulando à pós-produção tal como o quer Bourriaud, mas a indissociando da Arte. Acredita-se na estética como uma forma de experiência aliada diretamente a um regime de interpretação que pode levar à articulação do

sensível e do inteligível, que está no princípio de todo o processo de aprendizagem e ainda, situa-se no caminho de um processo educativo auto organizativo.

Em relação a apropriação do processo de trabalho que foi desenvolvido, este artigo traz três “lugares” de observação correspondentes às três distintas atuações na execução da proposta, evidenciando as diferenças concernentes ao papel de cada um e também à visão de mundo relativa aos contextos de cada “observador” e “auto observador”.

A coordenadora do PIBID Artes Visuais UFRGS vai focalizar a importância de os processos educativos serem perpassados por universos de criação, que no caso das Artes Visuais, se especificam em criações artísticas, que ampliam os horizontes educativos trabalhados.

O aluno de Licenciatura em Artes Visuais, bolsista do PIBID e atuante na Escola Básica, vai trazer a perplexidade de ser um observador de seu próprio desenvolvimento e disso poder se constituir como um dos modelos em sua atuação educativa, em um processo de criação conscientemente colaborativo, provocando novas formas de observação do fenômeno de criação do graffiti em sua interação, por vezes negativa, no espaço urbano.

E a professora da Escola Técnica Estadual Ernesto Dornelles potencializando a aprendizagem de seus alunos para além da apropriação técnica, levando-os a descobrir o encantamento com a arte, a qual também já fez parte ativa de seu próprio desenvolvimento como criadora e professora de Artes Visuais, mas que, em alguns momentos fica esquecida no meio das estruturas burocratizadas em que atua. Ela prova que a liberdade de atuação do professor ultrapassa as burocracias e que o único entrave a sua ação poderá ser a sua própria incapacidade de percepção de seu espaço de ação.

Os três lugares de onde está sendo focalizada a proposta desenvolvida é também a estrutura complexa que a constitui, e que possibilitou a mudança de foco do corpo docente e administrativo da Escola, bem como a revisão de processos e resultados como constitutivos do escopo educativo da Instituição.

Quanto à existência de um lugar da observação correspondente ao aluno da Escola Básica, este seria um quarto lugar, que está pressuposto neste artigo, mas que, entretanto, o ultrapassa. Este lugar poderia ser desdobrado ainda em tantos alunos quantos foram os participantes no processo, mas este olhar de quem nos olha e não de quem se observa e observa o que vai construindo, ainda não está sendo ocupado, pois precisaria ver a si mesmo em ação, para que, então, esta observação gerasse uma mudança que pudesse ser apropriada externamente e narrada por seu próprio observador.

## **2 A criação artística e o processo educativo**

Como Coordenadora do PIBID Artes Visuais da UFRGS e atuando na Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles, com uma história de formadora de artistas e arte educadores, além de desenvolver um trabalho artístico dentro da linguagem do Desenho, tenho me voltado a fazer emergir um professor que esteja ciente da importância de seu próprio processo criador, articulado a sua responsabilidade social e cultural como fonte de seu próprio caminho como arte educador.

Freire (2011), define que o educador ético deve respeitar o conhecimento que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico, e defende a

compreensão de que "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas". Defende ainda a ideia de que o educador deve buscar essa ética, a qual chama de "ética universal do ser humano", pois é essencial para o trabalho docente. E eu complemento esta ideia de busca necessária ao docente: quer seja este trabalho docente em exercício na Educação Superior ou na Escola Básica.

Afirma Freire (2011) da inseparabilidade entre o ensinar e aprender, pois "Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender". E esta afirmação me leva a pensar em como uma oficina ministrada por um bolsista do PIBID pode ser significativa para o seu processo auto-organizativo no desenvolvimento de sua formação, bem como pode ser um processo de mudança em uma professora da Escola Básica que se encontre afastada do seu próprio aprender.

Interessa ao pensamento que está sendo desenvolvido neste texto, neste momento, pensar com Rancière (2010) a questão da liberdade não como possibilidade de criação, como vários autores têm trazido tradicionalmente, mas, justamente, ao inverso, como consequência da criação.

É nessa direção que penso na importância da articulação da formação inicial ao desenvolvimento formal da educação básica, como uma possibilidade de reinscrever os processos de criação como base dos processos de aprendizagem, potencializados pelos processos educativos.

Rancière (2010) vendo a liberdade como posterior à criação, e não como condição para esta, diferentemente de Bourriaud (2009), busca no passado, o que se conserva até o presente, mas como caminho de abordagem às transformações que ocorrem no mundo e também na arte, e, principalmente, para potencializar as mudanças necessárias à sociedade atual. É interessante pensar que esta é uma questão construtivista, e que foi a base da Teoria da Autopoiesis de Maturana e Varela (1976), que está sendo retomada neste texto a partir da proposta de Oliveira (1999), que a focaliza na Educação como um processo auto-organizativo.

Para se compreender a importância e a amplitude dessa reflexão de Rancière sobre a liberdade relacionada aos processos de criação, é essencial mencionar os regimes de interpretação trazidos pelo autor (2010) na articulação da experiência da arte. O primeiro regime refere-se ao "regime ético das imagens", o segundo, ao "regime representativo", e o terceiro refere-se ao "regime estético da arte". Esta complexidade trazida por Rancière (2010) confere a arte um papel central na emancipação social em um regime democrático, e, relaciona-se diretamente aos processos artísticos e educativos sobre os quais se está desdobrando esse artigo.

No comprometimento de minha própria atuação como Professora Formadora envolvida com a construção da Iniciação à Docência de alunos, cuja formação não prescinde de processos de criação, mas parte desses processos para chegar à educação, encontra-se essa complexidade em que os regimes se sobrepõem, e que recolocam a arte como uma ação política, na expectativa de construção de um processo emancipatório.

É nesse contexto, que um aluno emancipado traz à luz seus próprios processos de criação e de educação, e os desenvolve ao lado de sua professora, em uma partilha, em que ambos os fazem repercutir em um novo contexto que aponta para um futuro, mas que, necessariamente, se desdobra no presente, levando à reflexão sobre o perfil de professor que se está a construir.

Para Rancière (2010) existe uma base comum entre a experiência estética e a política que definiria o que ele chama de "a partilha do sensível", envolvendo a

distribuição do visível, do dizível e do pensável por meio dos quais os humanos se interligam em uma comunidade.

Pensar no que significa a partilha do sensível para Rancière nos devolve o processo de discussão e escrita a três mãos desse texto, e nos encaminha para possibilidades de encantamento e reencantamento como resgate de uma Escola que tem se esquecido da utopia, e conseqüentemente, tem se esquecido da arte.

Trabalhar com a Professora Supervisora do PIBID na Escola é resgatar o sonho de transformação presente em todos os processos de criação. É resgatar da memória a sua própria formação e presentificá-la em processos semelhantes que ocorrem nos alunos de iniciação à docência. É fazê-la voltar a acreditar que, mesmo sendo professora há quase vinte anos, é em sua capacidade de voltar a aprender que se encontra o significado de sua ação educativa.

Enfim, vivenciar a experiência da arte no processo educativo é recuperar na arte a possibilidade de se experienciar a diversidade do sensível, o que, talvez, para muitos alunos ainda não signifique experiências vividas, mas que, pelo fato de alguém já poder ver, dizer e pensar sobre elas, e, com isso processar o seu compartilhamento, os aproxima de um novo processo, um processo de criação, que é também uma experiência de liberdade.

### **3 Uma história significativa em arte e educação: um processo auto-organizativo**

#### **3.1 O encantamento como caminho para uma formação do artista educador**

Meu nome é Eduardo Turski e verifico que estar em formação em um Curso de Licenciatura em Artes Visuais, e desenvolvendo uma linguagem artística cujo início é anterior ao meu ingresso no Curso, envolve também o contar a sua própria história, que, mesmo sendo ainda muito recente, pode ser significativa para se refletir sobre um processo educativo que não prescindia dos processos de criação.

Quando jovem, ao perceber a existência do graffiti por meio de uma revista do gênero, me vi instantaneamente aficionado. Percebi a autenticidade dos graffitis brasileiros muito cedo, onde pude notar nitidamente uma diferenciação visual em comparação aos graffitis de outros países. Acredito que a falta de acesso a bons materiais e a dificuldade financeira possam ter sido fatores fundamentais na diferenciação dessa estética, pois talvez os brasileiros se vissem obrigados a buscar e desenvolver alternativas próprias que possibilitassem a realização dessa expressão nas ruas da cidade independente das dificuldades materiais e estruturais.

Enquanto na maioria dos lugares reproduziam-se os estilos tradicionais de graffiti da cultura hip hop, com letras wildstyle, bombs e personagens com vestimenta e visual específico da cultura, no Brasil isso logo se disseminou junto à riqueza da cultura popular construída com a diversidade dos povos e culturas que constituem o Brasil. Quando vi por meio de imagens e vídeos os trabalhos artísticos feitos à base de tinta aerossol (spray) junto à grandiosidade da técnica e a seriedade e o compromisso por trás da ideologia dessa cultura, cada vez mais ficava encantado e a vontade de conhecer e saber mais sobre isso tudo só aumentava. Agora, quase 10 anos depois do início desse encantamento, venho ainda fazendo do graffiti parte intrínseca ao meu cotidiano, desenvolvendo-o com o máximo de desempenho possível, tendo a perfeição como utopia.

Ao adentrar de cabeça nesse mundo, uma questão que me chamou a atenção foi o fator social que está diretamente ligado ao graffiti, pois faz parte dessa cultura a disseminação da arte para que as pessoas não vejam a rua apenas como espaço de transição, mas que possam exercer um olhar crítico sobre essas intervenções realizadas, transformando o ambiente urbano em um espaço que proporcione arte aos que não possuem condições ou acesso a galerias e museus.

Eu destaco a importância desse tipo de arte nas localidades periféricas, onde há pouca assistência social e que o hip hop, por sua vez, acaba por exercer grande parte desse papel, recebendo os jovens e dando-lhes oportunidades artísticas de poder se expressar e exercer sua identidade se definindo então enquanto cidadãos. Junto a isso prega-se regras de boas práticas na sociedade com a linguagem própria da juventude, em que se acaba por atrair a atenção dessas pessoas proporcionando-lhes um amplo conhecimento que, muitas vezes, se transforma em um estilo de vida. A arte urbana está inserida no contexto de vida dos jovens de hoje em dia e isso facilita o despertar de seu interesse por essa cultura. O hip hop atualmente se faz presente na maioria das periferias e localidades mais humildes, exercendo um amplo papel de recuperação social de jovens e adultos. Considero a importância de reconhecer este aspecto construtivo da arte urbana nos dias de hoje. Essa foi uma das principais circunstâncias que acabou influenciando a minha vontade de reconstruir processos e procedimentos atuando na aprendizagem junto a Escola Básica, envolvendo outros alunos e outras comunidades na tentativa de ajudá-los na possibilidade de ir adiante através de um processo artístico.

A sociedade aprecia esse tipo de arte nas ruas, e todos gostam de ver o processo, partilhar do fazer, ficam envolvidos pelos procedimentos técnicos do uso do aerossol (spray), pelo fato desta manipulação ser dinâmica e rápida e gerar visualidades quase imediatas. Quando crianças passam por mim com seus pais, costumam ficar hipnotizadas, olhando o processo e obrigando seus pais a esperar o término de sua apreciação pessoal, já outras interagem, questionam e elogiam, devido a sua espontaneidade. Os moradores de rua também participam e sempre elogiam muito e dão amplo valor a esse ato, assim como questionam os significados e os motivos de se fazer isso, demonstrando não entender quais os valores que estão aí implicados e buscando saber mais sobre o significado desses atos, pois o graffiti é feito na rua e a rua, por sua vez, é também a sua casa.

A partir de 2012, quando passei a morar em Porto Alegre, busquei espalhar minha arte pelas ruas da capital e tentar me integrar ao grupo de grafiteiros que atuavam nessa localidade. Em questão de alguns anos já estava entre os grafiteiros mais atuantes da cidade, espalhando minha arte por diversas locações e participando de vários eventos do gênero junto à prefeitura da cidade. Em certa altura me vi na possibilidade de cursar Licenciatura em Artes Visuais na UFRGS, onde, posteriormente, eu viria a integrar o grupo PIBID.

Nessa nova vivência, como pibidiano tive a oportunidade de perceber o ambiente escolar, agora com outros olhos, aprofundar a minha experiência enquanto educador para alimentar essa vontade de ser um bom profissional, que surge, talvez pelo fato de não ter tido a oportunidade de conhecer bons professores de arte em minha formação escolar. E, de alguma forma, essa falta acabou por servir de motor na busca da evolução e na medida em que consigo ampliar ainda mais este universo estendendo-o para o campo da educação.

Dessa forma, quando, em certo momento, fomos solicitados pela coordenadora do PIBID a elaborar uma proposta de oficina que envolvesse processos e procedimentos artísticos em que tivéssemos certo domínio, e que

sentíssemos conforto em ministrar, imediatamente imaginei que a minha proposta envolveria o graffiti e a arte de rua, pois, sendo este o meu universo de criação é também o que me possibilita a liberdade de escolha por uma educação mais responsável e conseqüentemente mais criadora.

### **3.2 Aprendendo a ser professor na busca de aperfeiçoamento do artista**

A partir de meu primeiro mês como PIBID de Artes Visuais, tendo surgido a oportunidade de desenvolver algo que para mim é uma das questões que dá sentido ao meu ingresso no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, passei a pensar e buscar soluções que pudessem demonstrar aos alunos a riqueza de estilos e ideias que constituem o graffiti no Brasil e no exterior, de forma a poder passar a minha paixão e encantamento por essa prática.

Em um primeiro momento, ao elaborar uma aula expositiva, busquei referências de artistas que se destacassem de alguma forma nesse meio artístico. Construí uma apresentação sobre o conceito de graffiti e suas variações, em que elaborei um grande conjunto de diversos estilos, como o de alguns artistas que possuem um reconhecimento fora do país e que levam o estilo brasileiro para muito além de nossas fronteiras.

Diversos artistas trabalham somente com letras e com letras tradicionais, aplicando em cima dessa tradição do graffiti, a sua autoria e estilo próprio, outros desenvolvem personagens autênticos inspirados nos próprios brasileiros e em influências diversas, mas eu busquei também aqueles que desenvolvem um estudo na abstração do graffiti, em uma linha que dialoga diretamente com o meu trabalho.

No conjunto escolhido para a aula expositiva na escola constavam artistas com ótimos desenhos, outros com um trabalho simples, porém de cunho político. Também acrescentei exemplos de artistas mulheres que desenvolvem esse trabalho em um meio, de certa forma, masculinizado, mas que possuem muita força por si próprias e desenvolvem trabalhos excepcionais, com um viés na discussão do feminino e do feminismo, relacionados diretamente a uma sociedade inclusiva.

Dentre os artistas, cito aqui somente alguns como Osgemeos (brasileiros), Panmela Castro (brasileira), Banksy (inglês), dentre tantos outros que constituíram a aula expositiva. Ao levar a apresentação construída para os alunos da Escola Básica, o fato de ter desenvolvido uma pesquisa que fiz com tanto cuidado também me envolveu emocionalmente, e, desta forma, enfatizei a busca por explicitar o processo de evolução de uma arte que se desenvolveu marginalizada até sua aceitação na mídia e em campanhas publicitárias. E, este outro lado do graffiti, como uma apropriação, também foi levado aos alunos, em que apresentei exemplos de diversos produtos que utilizam a estética das ruas como forma de aproximação do consumidor que se identifica com essa visualidade urbana, mas não somente sobre este viés.

Também apresentei artistas que foram os precursores em levar a arte das ruas para dentro de espaços institucionalizados, como Alex Vallauri, Basquiat e Keith Hering, que participaram de bienais e grandes galerias com um trabalho que se desenvolve no cenário urbano, mas que se transforma e adentra esses espaços, buscando novos estudos e ideias nessa nova circunstância para a exposição de seus trabalhos.

No final da apresentação eu busquei ainda traçar uma linha evolutiva no meu processo pessoal de graffiti, conforme figura 01, para que os alunos não vissem o que estava sendo mostrado como algo muito distante de seus domínios e para que



todos pudessem se sentir familiarizados com esses procedimentos técnicos ao ponto de gerar a possibilidade de aproximá-los, no intuito de potencializar o seu fazer, levando-os a querer se apropriar desse processo. A elementaridade de minha primeira produção e de algumas subsequentes, ainda adolescente, mostra a dinâmica de estar já desenvolvendo um caminho, buscando e melhorando, e, apesar da idade, mostra a presença de uma determinação que se torna visível na linha de tempo traçada.



Figura 01: Eduardo Turski, linha de tempo das obras de graffiti realizadas, mostrando o primeiro trabalho realizado com giz, e os seguintes, ainda em minha adolescência, até chegar ao momento atual com transformações de estilo e já com uma proposta artístico-estética visível.

Após a apresentação realizada para os alunos da Escola Técnica Estadual Ernesto Dornelles dos procedimentos e processos envolvidos no graffiti, a proposta foi partir para a elaboração prática. Iniciou-se então a criação de um grande painel coletivo entrelaçando fazeres, envolvendo o meu próprio fazer e os fazeres dos alunos, além de contribuições significativas dos demais bolsistas do PIBID. A ideia que perpassou a construção foi o desenvolvimento de um processo em diferentes fases ou etapas, onde, em um momento inicial todos desenhavam com fita crepe preta de diferentes espessuras sobre o pano branco a fim de constituir certo tramado com linhas e desenhos que pudessem dar andamento e enriquecimento a todo esse processo.

Em seguida foram lançadas sobre essas fitas, tintas aguadas de cores diversas a fim de criar um plano transparente de cor em gradientes ou mesmo em contrastes que atingiria todos os espaços da tela, menos onde havia sido desenhado com a fita crepe, formando assim já um primeiro plano visual, plástico, transformador e inspirador, estimulando ao seguimento do processo. Após estas duas etapas, em que os alunos atuavam em pequenos grupos, possibilitando a experiência de todos, foi realizada uma demonstração sobre o manuseio dos tubos de tinta em aerossol (spray) e sobre a utilização do stencil, ou das máscaras de papel vazado, para fazer formas específicas em repetição sobre o plano, a fim de possibilitar um melhor manuseio e uma maior familiaridade com essa ferramenta na concepção do trabalho.

Os alunos também atuaram em pequenos grupos na utilização do aerossol (spray) sobre o plano já bem trabalhado. O plano se apresentava agora com parte das fitas retiradas, deixando linhas brancas sobre os planos aquarelados coloridos, e a partir de então os alunos foram interagindo novamente ao elaborar desenhos

diversos com cores distintas formando um grande painel multicolorido com diversas densidades sobrepostas.

A partir do resultado construído totalmente pelos alunos, em uma atuação reiterada em diversas etapas, neste momento de finalização, eu observei as ênfases criadas e busquei uma maneira de pontuar a visualidade de meu próprio trabalho naquele contexto, dialogando com a diversidade que se apresentava. O objetivo foi dar unidade visual à obra através da recorrência das formas triangulares que caracterizam meu trabalho em graffiti, o que não anulava o trabalho de todos, mas, ao inverso, dialogava com as formas direcionando o olhar e “segurando” a visão dentro do espaço, “fazendo ver” todas as camadas elaboradas, concluindo assim esse processo. Em minha atitude, visei aplicar as formas que caracterizam o trabalho em graffiti que tenho realizado, em áreas mais vazias preenchendo esse grande espaço da tela com formas que dessem unidade e equilíbrio a toda essa trama de linhas, cores e ideias formando um grande painel abstrato composto com uma diversidade de procedimentos técnicos de graffiti, conforme figura 02.



Figura 02: Técnica mista de graffiti sobre tela preparada realizado na Escola Técnica Estadual Ernesto Dornelles. Foto de Eduardo Turski em 2015.

É importante mencionar que a tinta preta não foi disponibilizada aos alunos durante o processo de forma proposital, pois o preto é uma das últimas cores que um grafiteiro utiliza, pelo seu caráter de aparente finalização, mas também por bloquear quase totalmente a sutileza e diversidade das demais cores. A tinta em aerossol (spray) preta pode ainda gerar uma espécie de compulsão provocada pela pressa de “acertar” o traço realizado, anulando excessivamente toda a camada anterior. Verifica-se que as formas triangulares com contornos em preto realizadas somente no final, acabaram por deixar o espaço da tela mais amplo e com mais profundidade, possibilitando a permanência do olhar, através da extensão da visão em múltiplos planos, adentrando no espaço pictórico.

A tela fez parte de uma exposição, conforme figura 03, no aniversário da Escola Técnica Estadual Ernesto Dornelles, em uma montagem que reuniu outras produções da equipe PIBID atuante nessa Escola. Após o final da exposição, a produção passou a uma outra etapa de criação denominada agora de pós-produção, sendo reutilizada a partir de um novo princípio em que ela passa a ser vista como um suporte para a criação de um objeto de design. Desta nova etapa de criação, somente uma das turmas participantes teve acesso a continuidade de elaboração da nova produção, em função da disponibilidade mesma para propiciar uma nova experiência significativa a todos os participantes.



Figura 03: Montagem da exposição com a tela e os painéis explicativos do processo da obra e dos componentes das turmas participantes no aniversário da Escola Técnica Estadual Ernesto Dornelles. Fotografia de Eduardo Turski em 2015.

#### **4 Inserção curricular nas turmas de terceiro ano**

Como parte do corpo docente da Escola Técnica Estadual Ernesto Dornelles e Professora Supervisora do PIBID Artes Visuais, na busca de se trazer uma proposição para o planejamento de aula do componente curricular Artes Visuais, ao grupo de terceiro ano do Ensino Médio Politécnico e Ensino Médio Integrado ao Técnico em Design de Interiores; turmas em que se buscava reatar vínculo como componente curricular em 2015; optou-se pela retomada do tema graffiti para se definir/refletir sobre alguns conceitos que pudessem articular a responsabilização e conscientização sociocultural dos alunos e o processo criativo em arte contemporânea, vindo a convergir com uma das propostas do PIBID Artes Visuais.

O interesse da maioria dos estudantes pela retomada da prática contribuiu para a apresentação da proposta que vinha ainda ampliada pela oportunidade de aprofundá-la no que, para mim, também era visto ainda como uma oficina junto ao trabalho de um “grafiteiro” – organizado junto ao projeto do PIBID UFRGS de Artes Visuais, em atuação na Escola. O trabalho de Eduardo Turski em graffiti (futuro professor de Artes Visuais, bolsista do PIBID Artes Visuais e ainda atuante na linguagem do graffiti na cidade de Porto Alegre) aliado a uma proposta inovadora, elaborada a partir de um planejamento estendido, motivou os alunos que passaram a partilhar de sua obra, reconhecendo-a como expressão presente na cidade.

Para o planejamento das oficinas focalizou-se a retomada do tema com o objetivo de rever alguns conceitos envolvendo a expressão e criação artística que opera junto às questões sociais e políticas, impregnada de um caráter transgressor; o que, entre outros aspectos, inserem a discussão na trajetória da arte contemporânea.

A partir da inclusão curricular da proposição de práticas de oficinas o planejamento se desdobrou em duas etapas distintas (que puderam ser viabilizadas tanto pelo aluno Turski, como pela presença e participação de um grupo de bolsistas PIBIDs, para o atendimento do número de alunos, e pela presença da coordenadora de toda a equipe para auxiliar e verificar qualquer eventualidade que pudesse ocorrer na dinâmica). A primeira etapa foi realizada com as duas turmas e se colocou no âmbito do componente curricular Artes Visuais, portanto, cultura geral; e a segunda etapa ocorreu somente com a turma de terceiro ano do técnico em design integrado e se inscreveu com uma nova proposta, articulando-se ao exercício de criação e prática profissional técnica em design.

A primeira etapa realizou-se com as duas turmas, a partir da apropriação do universo do graffiti, em uma apresentação comentada com obras escolhidas, que tiveram como foco resgatar o processo de criação e o desenvolvimento da especificidade da linguagem focalizada, sem esquecer a questão social e cultural envolvida. A partir de então, as duas turmas partilharam de um exercício coletivo de expressão envolvendo o uso de linhas, formas, signos e símbolos pessoais, utilizando-se diferentes procedimentos técnicos e materiais, com a condução do PIBID sob a coordenação geral da Coordenadora do PIBID aliada à minha supervisão como Professora Supervisora da Escola.

O trabalho prático transcorreu em um local da escola que não tem o livre acesso dos alunos, entretanto é um espaço que possibilita uma visão panorâmica da cidade que faz com que todos sintam-se parte de sua própria cidade. O terraço da Escola, local em que se realizou o trabalho, não tem sido utilizado por estar com seu único acesso em condições precárias impossibilitando o seu uso pelos professores e alunos no cotidiano escolar.

Dessa forma, iniciando com a fruição da beleza da visualidade descortinada pelo terraço, a produção dessa etapa resultou em uma tela muito trabalhada com formas e cores advindas de um exercício coletivo dos estudantes. A tela medindo 4m x 1.40m (quatro metros de largura por um metro e quarenta de altura), conforme figura 02, foi reconhecida por todos, alunos e professores, como um produto artístico. A “grande tela” foi exposta no aniversário da Escola em uma exposição montada no interior da Escola, conforme figura 03, onde pode ser apreciada pela comunidade escolar. É importante mencionar aqui que o espaço interno da escola, com esta exposição, passou a ser visto como um espaço poetizado e transformador.

A segunda etapa foi direcionada à turma de ensino médio integrado ao técnico; cujos alunos estão cursando o componente curricular: Técnicas de Restauro e Criação. A forma de condução didática deste componente busca oportunizar exercícios de criação que viabilizem a realização de projetos individuais envolvendo a sua execução. O trabalho realizado com os alunos envolve objetos e/ou mobiliários de pequeno a médio porte, que sejam simples em sua forma, e, aqui, o produto obtido da oficina do componente Artes Visuais, volta em uma apropriação, enfatizando uma pós-produção, ao ser utilizado como elemento base para o exercício de criação em Design.

Apropriados do material produzido, e tendo participado de sua produção realizada em colaboração, os alunos foram instigados a propor ideias para a sua reutilização na concepção e criação de objetos de design, onde o resultado da imagem obtida no painel seria constitutiva da prancha semântica para conduzir seus projetos. Assim, para este grupo de estudantes, gerou-se a possibilidade de se aprofundar noções sobre diferenças e semelhanças constitutivas do processo de criação em artes visuais e design.

Neste aspecto buscou-se fazer uma conexão também com o processo educativo, e, de uma maneira prática, reforçou-se a necessidade de se construir novos olhares a partir deste sistema próprio da criação contemporânea em design, em que objetos são apropriados criando deslocamentos de significados; aliás, procedimentos utilizados pelos designers brasileiros conhecidos como Irmãos Campana.

Fazendo uso de um vídeo documentário sobre os Irmãos Campana (2000) iniciou-se o trabalho no componente curricular do Curso no início do ano letivo, com a intenção de aprofundar a reflexão sobre os conceitos e ideias sobre a arte e o design na atualidade, envolvendo suas fronteiras e trânsitos, bem como, sobre o processo de criação destes profissionais. A proposta para este grupo de estudantes seria a utilização da obra dos Irmãos Campana como referência e estudo.

Sobre a definição de criação em arte e design, no documentário encontra-se o depoimento dos dois designers em uma entrevista que evidencia o seu entendimento do lugar que ocupam. Humberto Campana se manifesta como um artista em seu processo de criação e experimentação a partir de distintos materiais. O artista designer diz que sua preocupação neste processo se centra na ação de criar sem buscar o conceito. Já Fernando Campana, traz em seu depoimento o quanto acha difícil esta definição de diferenças do processo de criar em Design e em Arte, e que hoje o Design, de uma maneira que se aproxima da Arte, “reinterpreta” e interfere na organização do pensamento das pessoas, e sendo assim, a criação acaba ficando no limiar entre as duas áreas.

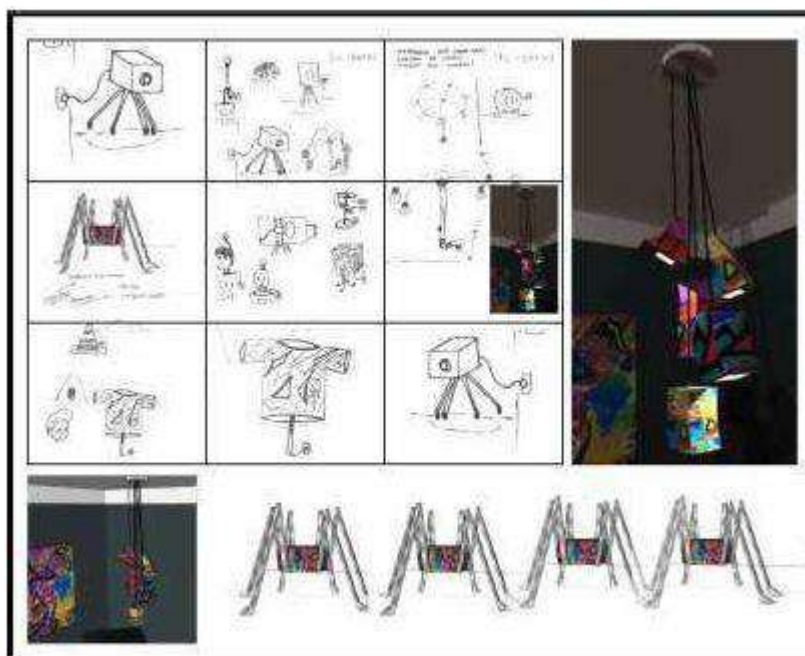


Figura 04: Projetos dos alunos do Terceiro Ano da Escola Técnica Ernesto Dornelles a partir da apropriação da Tela Grafitada realizada coletivamente. Foto de Sandra Olinda Matos em 2015.

A apropriação da tela grafitada realizada pelos estudantes para o processo de criação em design, possibilita o aprofundamento das reflexões sobre conceitos que já são de uso corrente, mas que, entretanto, se apresentam ainda complexos para esta etapa de desenvolvimento escolar. Por outro lado, a reinterpretação que Fernando Campana (2000) se refere pode ser vista através do pensamento de Borriaud (2009), na pós-produção do objeto artístico como um objeto de design,

apresentando-se em um processo de criação que é originalmente transgressor no espaço urbano e que se recoloca como construtor de novas ideias ao ser adequado a um espaço interior. Ou seja, o objeto/ação que toma como base os processos de criação de artistas transgressores do espaço urbano - a tela grafitada - que replica as imagens/revestimentos das paredes e objetos públicos da cidade, se desdobra em revestimentos de objetos de uso cotidiano e privado, aproximando esta reflexão do universo particular dos indivíduos, conforme figura 04.

O que se pode colocar aqui neste percurso também é o processo de aprendizado no qual nós professores propositores acabamos nos inserindo; revendo nossos processos de apropriação de saberes e reflexões. Ampliando nossos olhares que teimam em se obstruir na rotina burocrática da escola.

Há também em nós a surpresa e as constatações não presumidas inicialmente nos caminhos que foram traçados; e que estão sendo visualizadas principalmente aqui, na concretização dessa atividade coletiva a partir de três lugares onde a autoria se confunde nas proposições e nos resultados apresentados pelos diferentes lugares ocupados pelos estudantes. Há as expectativas destes em relação ao trabalho que se assumiu para as duas turmas, inicialmente, como um jogo divertido, que se acredita que deva ser constitutivo do exercício prático em arte, e que, mesmo se constituindo para a segunda turma, do Curso Técnico Integrado em Design de Interiores, como uma atividade com um objetivo de prática profissional, ainda não perdeu este caráter lúdico que se mescla com um jogo divertido.

Dentro do escopo da atividade está planejado ainda um conagraçamento final na apresentação e compartilhamento entre as duas turmas do resultado desta segunda fase de criação, que ficou a cargo da turma do Curso Técnico Integrado, no esforço de se fechar um ciclo e unir todo o coletivo participante novamente no final do ano letivo.

Frente a toda a estrutura desta atividade artístico-educativa, acredito que é necessário buscar brechas, mesmo estando inserida dentro das limitações impostas pela organização dos currículos nas escolas; vejo que é possível encontrar pequenos espaços de trânsito que podem vir a transformar-se em vias de acesso mais amplas e dinâmicas. Vislumbro em parcerias como esta, estabelecida entre a universidade e as escolas do Ensino Básico, a realização de cruzamentos de diferentes pontos de vista que são enriquecidos em um esforço mútuo de formação e possibilitam transformações e se apresentam como formas de resgate de algumas utopias que, na maioria das vezes, são abandonadas no meio do caminho.

## **5 Conclusão**

A guisa de conclusão desse trabalho realizado a três mãos, enfatizando a importância da diferença dos lugares de cada participante, a complementaridade presente na ação e a transformação gerada por um fazer significativo a todos, resta ainda trazer mais luz ao Projeto Institucional que tem possibilitado e também impulsionado esse espaço de atuação colaborativa na Iniciação à Docência. O PIBID UFRGS tem como proposta a colaboração e a inserção da interdisciplinaridade na Escola Básica.

Nesse caminho da interdisciplinaridade encontra-se o resgate do papel da disciplina de artes como necessária ao processo de aprendizagem do aluno, que se insere no ensinar e aprender presente no exercício da docência, tornando-se vital a uma educação auto-organizativa que não prescinde do sujeito criador.

A Arte como um componente curricular que partilha a área de Linguagens e suas Tecnologias, em um currículo em que se propõe uma integração através da interdisciplinaridade, relacionando quatro grandes áreas de conhecimento, é componente chave na construção de uma reflexão crítica sobre a cultura atual. Primeiro, por ser um componente que realiza o seu escopo pedagógico na construção do inteligível centrado em um ser humano criador e, segundo, e não menos importante, por realizar o seu escopo pedagógico na construção do sensível, centrado em um ser humano autoconsciente de sua própria condição como indivíduo-coletivo e, por isso, com uma responsabilização social intransferível, e que o torna único e necessário a sua coletividade.

E, talvez ainda seja interessante a esse texto, que se mencione uma terceira questão que enfatiza a necessidade da presença da Arte em todas as etapas do desenvolvimento da educação, e, especificamente, no Ensino Médio, do qual ela havia sido excluída, anteriormente, na Educação Nacional. Esta terceira questão está diretamente relacionada a Arte como uma extensão da linguagem humana, e, como linguagem, a Arte está relacionada aos processos de comunicação na sociedade atual, em uma sociedade que se quer inclusiva social e culturalmente.

A Arte pode ainda ser vista como necessária à educação a partir da partilha de um pensamento histórico através do fazer artístico constituído na proxêmica de cada época, pois ao mostrar a forma como os espaços são utilizados pelos seres humanos, isso nos possibilita uma apropriação que estende os discursos que, tradicionalmente, se efetivam somente através da escrita. Esses discursos se mostram, com frequência, ideológicos, e, em um campo estendido pela Arte, podem proporcionar novos patamares reflexivos e críticos, pois a Arte atua como um princípio de alternativas à homogeneização do dizer, trazendo a presença do fazer relacionado ao dizer e inserindo um fazer que envolve a construção de valores em um sentido que se busca em um dizer/fazer semiótico presente no conteúdo a ser desdobrado em todos os componentes curriculares. Com esta reconstrução de valores, a descoberta da heterogeneidade que nos constitui é, justamente, o que possibilita a responsabilização de cada um, por vir a se saber constituinte e necessário ao todo.

## Referências

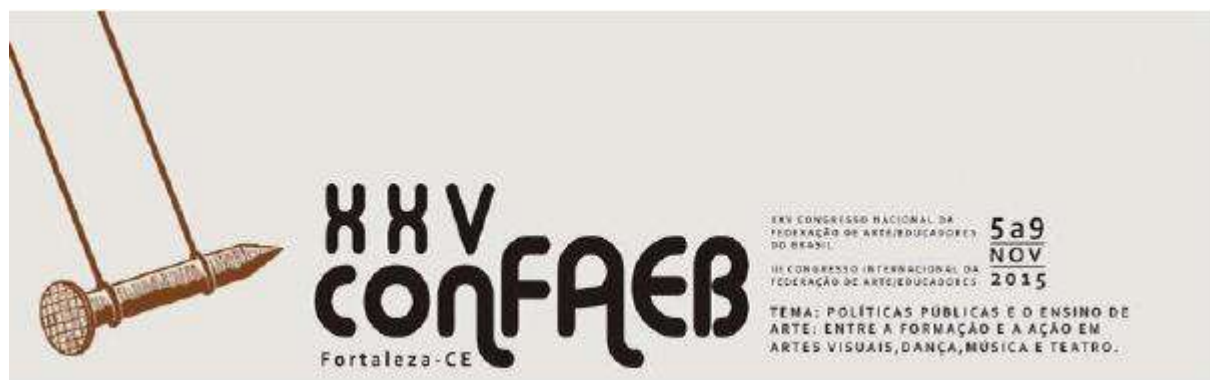
**BOURRIAUD, Nicolas.** Pós-produção - como a arte reprograma o mundo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

**FREIRE, Paulo.** *Pedagogia da Autonomia*. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

**Irmãos Campana: do Design à Arte.** Direção: Maria Ester Rabello. São Paulo: Rede Sesc Senac de Televisão; 2000 (produção). Documentário (23 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kS1zZboUa5w> Acesso em: 13 de setembro de 2015.

**RANCIÈRE, Jacques.** A partilha do sensível. Ed. Daphne, Lisboa: 2010.

**OLIVEIRA, Clara.** A Educação como processo auto-organizativo. Minho, Portugal. Editora: Instituto Piaget:1999.



GT: Artes Visuais Eixo Temático: 2- Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não-Formal.

## ARTE, CONTEXTO E GINGA: A PERCEPÇÃO DO CORPO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO E ENSINO

Autora: Judivânia Maria Nunes Rodrigues

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ / Rio de Janeiro /Brasil

**RESUMO:** O ensino de arte na contemporaneidade requer uma atenta observação e inserção do educador no contexto histórico, cultural, social e econômico dos seus educandos como processo de formação, que permita diálogo e aprendizagem para ambas as partes, educando e educador. A arte, assim como a educação de forma geral, necessita fazer sentido para que os educandos possam se apropriar e relacionar os saberes do processo educativo com a sua existência, sua vida. Nesta perspectiva, apresento o corpo - a partir de uma experiência de arte-educação, focada na linguagem da Capoeira Angola e da fotografia, a qual está sendo realizada, desde março de 2014, na comunidade do Mont Serrat, uma comunidade afrodescendente, localizada na cidade de Florianópolis no Estado de Santa Catarina - como elemento de observação que nos permite entender sobre a realidade do educando para que seja possível buscar processos educativos significativos a partir dos diferentes contextos, no caso em questão, em um contexto de vulnerabilidade social associado a um rico histórico cultural afro-brasileiro.

**Palavras-chaves:** Arte. Contexto. Ginga. Fotografia.

**ABSTRACT:** The teaching of art in contemporary society requires close observation and insertion of the educator in the historical, cultural, social and economic development of their students as a training process that allows dialogue and learning for both parties, student and educator. The art, as well as education in general, need to make sense for students can take ownership and relate the knowledge of the educational process with his existence, his life. In this way, I present the body - from an art-education experience, focused on the language of Capoeira Angola and photography, which is being held from March 2014, in the Mont Serrat community, Afro-descendant community, located in Florianópolis in the state of Santa Catarina - as observation place to understanding about the student's reality so that you can get significant educational processes from different



contexts, in this case, in a vulnerable social context associated with a rich cultural history african-Brazilian.

**Keywords:** Art. Context. Ginga. Photography.

## 1.INTRODUÇÃO

### A COMUNIDADE DO MONTE SERRAT

Vivenciar um lugar onde se desenvolve um trabalho que se propõe educativo é, antes de qualquer coisa, um exercício, que envolve dor e prazer, de conviver com esse lugar através dos seus moradores. É estabelecer uma relação de troca, onde seja possível criar processos de aprendizagem e, no caso em questão, produção artística.

A comunidade do Mont Serrat, na região do Maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis é esse lugar. Uma comunidade afrodescendente, ocupada por escravos libertos, expulsos do centro de Florianópolis pelo processo de higienização<sup>1</sup> nos anos de 1920. Um contexto empobrecido, marginalizado e excluído dentro da malha urbana de Florianópolis, marcado pela violência do tráfico de drogas, mas também por uma riqueza histórica e cultural tão forte e bonita quanto essa violência latente, a qual é possível ser observada no corporal de crianças e jovens com os quais me relaciono diariamente. Um universo contraditório que me surpreendeu com uma “paixão arrebatadora” dentro de um processo onde atuo como arte/educadora desde 2009, no qual pude me descobrir e me reinventar a cada momento como pessoa, como educadora, como capoeirista e como artista, num processo contínuo de formação, para que fosse possível gerar aprendizado.

Na escola, Instituição católica do grupo Marista que assumiu a educação na comunidade através da articulação do padre da igreja local, Padre Wilson Grow<sup>2</sup>, hoje Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne, a educação como nos é imposta na sociedade não fazia o menor sentido para aquelas crianças e adolescentes que ali se encontravam, tornando-se aquele espaço um vazio em relação aos processos educativos, onde aos poucos muitos dos educadores que naquele espaço estavam resolveram, para além da instituição, “fazer diferente” a educação, enquanto tantos outros foram embora

---

<sup>1</sup> Processo de expulsão, por parte do poder público, das populações pobres dos centros urbanos de algumas cidades, usando o discurso de modernizar e higienizar essas áreas da cidade.

<sup>2</sup> Padre Wilson Grow tem uma significativa atuação social e política na cidade de Florianópolis e mora na comunidade do Mont Serrat há mais de vinte anos.

daquele território complexo, onde era necessário criar outras formas de gerar aprendizado, que se faz um desafio diário. Uma educação que valorizasse os saberes locais, que estavam distantes da cultura letrada, na qual estamos todos imersos nas instituições de ensino.

A liberdade que faz parte do cotidiano das crianças, devido à necessidade dos pais buscarem o sustento diário ou outras vezes as suas histórias de vida marcadas pelo envolvimento com o narcotráfico, o que também gera uma situação de grande negligência nos processos educativos dos mesmos, resulta numa situação de total intolerância por parte das crianças aos processos educativos tradicionais e opressores, que inibe esse corpo e insiste numa abstração do mesmo em nome da ordem, da disciplina e da cultura letrada. “A escola, autêntica herdeira da tradição audiovisual, funciona de tal maneira que a criança, para assistir à aula, bastar-lhe-ia ter um par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, excluindo para sua comodidade os outros sentidos e o resto do corpo” (RESTREPO, 1998, p.32). Corpo esse marcado por total desarmonia, a partir das inúmeras violências sofridas, físicas, psicológicas e conseqüentemente formativas do seu ser.

Era preciso reinventar a educação para ali estar e a arte, prezando pela sensibilização dos sentidos, com certeza seria uma porta de entrada para que fosse possível estabelecer uma relação educativa nesse espaço, onde se pudesse dedicar especial atenção ao corpo. Onde esse corpo possa ser provocado a partir de experiências em arte. “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p.26). Seguindo esse pensamento, a experiência em arte neste contexto torna-se fundamental e essa percepção direcionou a pensar esse processo educativo nesta perspectiva.

## **O CORPO QUE CONTA SOBRE A EXISTÊNCIA**

O histórico do território formado por ex-escravos libertos, deixou marcas como a fundação da Escola de Samba Copa Lord, uma das primeiras escolas de samba de Florianópolis, assim como os terreiros de candomblé ali existentes, religião de matriz africana que faz parte das práticas religiosas de muitas das famílias dos educandos. Todos esses elementos culturais fazem com que tocar, cantar e dançar sejam atividades

muito prazerosas para as crianças, que podem dessa forma, expor seus talentos e conhecimentos, diferente dos processos de escrita e leitura, os quais são extremamente difíceis para eles, pois precisam antes de mais nada assumir que não sabem, o que os desqualificam. Têm muita dificuldade devido a realidade na qual estão inseridos e não somente desinteresse pela escrita e pela leitura, e ao mesmo tempo nem sequer têm consciência desse discurso para poder articulá-lo, para poder conseguir progresso nessas atividades.

Observando diariamente esses corpos e a geografia local do morro, percebo o corpo, tão negligenciado na educação vigente, que preza pelo intelecto, como elemento de vital importância a ser trabalhado nesse contexto. Principalmente nesta situação, onde esse corpo se expressa de forma tão particular e tão intensa, tanto na questão da violência quanto na questão da beleza das manifestações culturais do lugar.

A experiência de subir e descer uma favela reveste-se de uma percepção espacial única. A medida que se vai passando pelas primeiras “quebradas”, vai se descobrindo um jeito de caminhar diferente, imposto pelo próprio percurso das vielas. É o que chamam de ginga. Perambulando pelos meandros das favelas, compreendemos como as crianças do morro sabem dançar o samba antes mesmo de saber andar direito. Ora, nunca andamos numa linha reta numa favela de morro, na qual, além dos meandros do caminho, sempre estamos num plano inclinado. (JACQUES, 2003, p.66)

Acho que como capoeirista, me encantei por essa ginga, a qual já fazia parte do meu corpo, e acredito que seja com essa beleza que temos que trabalhar a violência. É necessário trabalhar o corpo, sensibilizar o mesmo em todas as suas dimensões, física, intelectual, emocional e espiritual. É nele e através dele a intervenção viável, pensar a partir da pele do outro e do diálogo com o outro para gerar processos de arte e educação que possam sensibilizar.

Enquanto, nas nossas escolas, ficarmos produzindo pensamentos deslocados da existência, insistirmos na tarefa de dar instrução, informar, num movimento que vai sempre de fora para dentro, dando conta apenas de trabalhar conteúdos que não têm qualquer sentido para as pessoas envolvidas no processo educativo, com vistas apenas ao “crescimento cognitivo”. Estaremos privando o ser humano de Ser, negando-lhe o seu desenvolvimento integral. Estaremos dessa forma, contribuindo para o seu adoecimento, uma vez que a pessoa não crescerá de forma integral. (SOUSA, 2009)

Como capoeirista, percebo um grande potencial educativo adquirido durante a minha vida que é a prática da Capoeira Angola, a qual me dedico há vinte anos e que nos primeiros anos da minha atuação na comunidade, foi abordada de forma tímida, sem muitas pretensões metodológicas, sendo a fotografia, meu real foco no início. Tomar o aprendizado da Capoeira como contato com a história e o universo cultural africano e afro-brasileiro como forma de valorização e o reconhecimento da identidade das crianças e adolescentes afro-brasileiros, ajudando na compreensão do Brasil como um país pluriétnico, multicultural; para a luta contra o preconceito racial; e para o fortalecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais, prevista pela Lei 10.639 de 2003.

A Capoeira como possibilidade de se expressarem corporalmente a partir da ginga e musicalidade presentes neste universo e como prática artística e cultural através da qual seria possível um diálogo educativo, onde eu senti a necessidade de “inventar” formas para que essa prática fosse realmente educativa neste contexto. Neste processo a fotografia entra como possibilidade de expressão visual, assim como forma de aprendizagem e diálogo sobre o jogo da Capoeira Angola.

Nesse sentido, vejo o desenvolvimento das atividades desse processo de arte e educação ora como criação, ora como invenção. Praticar a capoeira na perspectiva de trazer o jogo sempre como forma de jogar com o outro e nunca contra o outro. Tomar consciência do corpo no espaço e da importância de se respeitar o espaço corpóreo do outro nesse jogo, perceber o outro para estabelecer um diálogo corporal que preza pelo respeito e faz aflorar nessa interação, a beleza plástica e lúdica da capoeira. “Por consciência do corpo” não entendemos a consciência de um órgão quando ele se faz sentir na dor ou no prazer; nem, mas geralmente, a consciência das “localizações das sensações” (GIL, 2004, p.01). O jogo corporal como uma forma de ser e estar no mundo, assim como também, uma possibilidade de se enxergar e se relacionar com o outro nesse jogo e nessa roda de capoeira, que é também a roda da vida, em termos de relações. “É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo coisas” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.250). Dessa forma, aprender e ensinar pelo corpo e a partir do corpo o respeito pelo outro, necessidade elementar em contextos de violência.

## 1. DELINEANDO CAMINHOS DE GINGA, ARTE E EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE DO MONT SERRAT

O contexto de violência que faz parte das vivências cotidianas dos educandos, de 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne, pode ser observado diariamente nas relações de socialização estabelecidas dentro do grupo, entre os educandos e entre educandos e educadores. Dessa forma, a postura do educador é de extrema importância para que seja possível estabelecer formas mais harmônicas de se relacionar, formas que ativem processos amorosos e educativos.

Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Na verdade, todos sabemos isso na práxis da vida cotidiana, mas o negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanos é elas serem racionais. Ao mesmo tempo todos sabemos que, quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer, e que aceitamos como válidos certos argumentos que não aceitaríamos sob outra emoção. (MATURANA, 2002, p.15)

Seguindo esse raciocínio, o educador necessita estabelecer relações baseadas na afetividade para que os processos educativos aconteçam, pois de outra forma os educandos não respondem e sim enfrentam, pois o enfrentamento e a forma que encontram para lidar com tantas adversidades, inclusive na área da educação quando são expostos a conteúdos e dinâmicas educativas as quais não dialogam com a sua existência.

O corpo é o local por onde passa todas as nossas experiências, nossas vivências diárias são absorvidas por este corpo, que se relaciona, que sente, que se reprime e se expressa. O corpo lugar de aprendizagem a partir das vivências culturais diárias e das relações estabelecidas. Observar essa realidade de violência e tentar construir metodologias que dialoguem e façam sentido para essas crianças é o desafio dos processos educativos e artísticos que estabelecemos nesse espaço.

Por meio da linguagem da Capoeira Angola e da fotografia estou investigando a produção de sentido que essas práticas artísticas e cultural podem fazer nesse contexto, caracterizado pelo legado cultural africano que se instalou nessa área da cidade. Observar essa violência latente no corpo, mas observar também a potência corporal, a “ginga” e forma de mover o corpo de uma comunidade marcada por uma forte relação

com o carnaval e o samba, pode nos apontar caminhos para produção de ensino e aprendizagem em arte.

Percebi que desenvolver processos de arte-educação que abordem a influência das práticas culturais de raiz africanas nessa comunidade é uma das possibilidades de produção de sentido num processo educativo que desafia o educador a estreitar os laços entre educação e vida, entre arte e vida como real possibilidade de diálogo, onde os educandos verbalizem suas vivências, para que a partir disso se crie, em conjunto com eles, caminhos viáveis para realização de processos de arte e educação. Um dos grandes pensadores do ensino de arte, John Dewey<sup>3</sup>, na sua obra, que continua atual, escrevia que a arte não deveria estar separada da vida cotidiana. Dessa forma, o corpo é o elemento condutor desse processo de arte-educação, o corpo que aprende e que se expressa, o corpo que trás consigo marcas de convivências familiar, comunitária e midiática, assim como possibilidades de educação dos sentidos, educação que sensibilize esse corpo para formas de relação mais afetuosas e harmônicas, que possam vislumbrar outras maneiras possíveis de ver e sentir o mundo que nos cerca.

As atividades foram desenvolvidas, a princípio, com a realização de atividades corporais relacionadas aos movimentos da Capoeira Angola. Os movimentos provocaram, em muitos educandos, uma sedução, que cedeu lugar ao diálogo, ao estabelecimento de um processo de arte-educação que se iniciou a partir do corpo, na intenção de trabalhar e se relacionar com o próprio corpo e com o corpo do outro.

Com a realização dos movimentos da Capoeira Angola, apresentei a produção do artista plástico Carybé, que teve como um dos principais temas para sua produção, o jogo da Capoeira Angola. O trabalho do artista foi apresentado como mais uma forma visual de apreender o movimento, dessa vez não através do corpo, mas das imagens do corpo, produzidas nos desenhos do artista. A apresentação da obra também teve um efeito sedutor e muitos dos educandos queriam fazer cópias do desenho do artista.

Os desafiei para criarem seus próprios desenhos, a partir dos nossos movimentos, mas a resposta não foi expressiva. Conversei com eles a possibilidade de nos fotografarmos jogando e treinando capoeira e desenháramos nossos próprios corpos a partir das imagens fotográficas. Com a fotografia, a resposta foi bem expressiva e possibilitou o início de um diálogo que envolve o jogo da Capoeira Angola e a expressão visual da linguagem fotográfica.

Foto 1 – fotografia feita por aluno



Fotografia de Jaisson, aluno 5º ano

Foto 2 – Imagem da Internet



Imagem do artista plástico Carybé

Os educandos faziam com muito prazer o processo de fotografar e, muitas vezes, filmar os jogos e atividades da capoeira, tornando-se os vídeos, além da fotografia, material que pode ser agregado a essa produção visual. Foram também utilizados no processo como fonte de aprendizagem e discussão sobre os movimentos, onde a ênfase é dada no momento em que o corpo de um parceiro está a ponto de encostar no outro e o mesmo para o movimento para não machucar o outro. Quando o parceiro não freava o movimento, nós congelávamos a imagem no vídeo para falar sobre a movimentação, foi uma possibilidade de discussão visual sobre o respeito pelo corpo do outro. A imagem aqui aparece como elemento que possibilita tornar visível o invisível do jogo da capoeira, o respeito pelo outro. E a fotografia neste contexto possibilita essa visibilidade. Cabe ressaltar, esse poder da fotografia de tornar visível a imaterialidade e criar mundos, abordada por Rouillè (2009).

Diante da violência observada no comportamento das crianças, resolvi dar ênfase no jogo da Capoeira Angola como um jogo corporal de perguntas e respostas onde você não precisa machucar o outro, mas apenas mostrar o movimento do qual o parceiro precisa sair, responder, para não ser atingido. Movimento do qual eu tenho que treinar o domínio do meu corpo para que eu possa frear meu pé no momento certo para não atingir o outro, que não conseguiu escapar do golpe. Colocando a capoeira numa condição de realmente jogar com o outro e não contra o outro, uma parceria onde haja diversão, prazer e harmonia para que o jogo flua. O Mestre Pastinha, considerado o grande Mestre da Capoeira Angola, já falecido, dizia que a capoeira é o que você tem dentro, se você tem violência, ela vem em forma de violência, se você tem brincadeira e

alegria ela vem dessa forma<sup>3</sup>. Essa fala carrega a subjetividade possível de ser lançada no processo de aprendizagem da Capoeira Angola que adotei para o contexto em questão, focando na brincadeira, na diversão, visando relações harmônicas e saudáveis.

Para responder o movimento do outro tenho que estar sempre olhando esse outro, buscar o parceiro com o olhar é regra no jogo, só dessa forma é possível saber como perguntar e responder nesse jogo. É nesse processo que os educandos reconhecem um “rabo de arraia” e respondem ao mesmo com uma “negativa”, conseguir enxergar o outro nesse processo é muito importante para que eu possa fazer o jogo respeitando o meu espaço corpóreo e do meu parceiro.

A capoeira, que outrora já foi instrumento de luta corporal, no período da escravidão, é agora utilizada como instrumento de luta pela paz. Numa prática que busca o outro, para que juntos possamos brilhar, na interação, pois é nesse encontro que acontece o jogo da capoeira, e a forma como o jogo é conduzido resulta na possibilidade de encontrarmos a beleza, a leveza, a flexibilidade, a precisão, a força e a firmeza presente nos movimentos da Capoeira Angola.

A capoeira, que outrora já foi instrumento de luta corporal, no período da escravidão, é agora utilizada como instrumento de luta pela paz. Numa prática que busca o outro, para que juntos possamos brilhar, na interação, pois é nesse encontro que acontece o jogo da capoeira, e a forma como o jogo é conduzido resulta na possibilidade de encontrarmos a beleza, a leveza, a flexibilidade, a precisão, a força e a firmeza presente nos movimentos da Capoeira Angola.

As fotografias resultaram em desenhos que os educandos fizeram dos seus próprios corpos, algumas vezes escolhiam desenhar o corpo do outro, incluindo a educadora. As fotografias foram também trabalhadas no programa Photoscape, experimentando efeitos que o programa oferece, que simulam imagens de gravura, desenho, lentes fotográficas como a grande angular, conhecida como “olho de peixe”, atividades que estimulam o olhar para as possibilidades de criação visual.

---

<sup>3</sup> Disponível em: Mestre Pastinha – entrevista 1964 por Helina Rautavaara  
<https://mail.google.com/mail/u/0/#search/mestre+pastinha+/14e01b26b4c99d98>



Foto 3 – fotografia feita por aluno



Foto de William, aluno do 5º ano

Foto 4 – Imagem do Photoscape, feita por aluno



Foto de Alisson, aluno do 5º ano

Neste processo de criação visual os educandos propiciaram ver o meu próprio corpo neste jogo que pratico há vinte anos e que há muito tempo não tinha tido a oportunidade de observar. Esse foi outro desdobramento que a princípio não estava planejando, mas que os educandos trouxeram para dentro das atividades e me permitiu observar a mim mesmo nesse processo. Planejei as atividades na intenção de fazê-los ver seus próprios corpos e nesse processo eles me deram a possibilidade de observar a mim mesmo também. O que abre outras possibilidades de reflexões a serem tecidas.

Foto 5 – Fotografia feita por aluno



Foto de Leomar, aluno 5º ano

Foto 6 – Imagem do Photoscape, feita por aluno

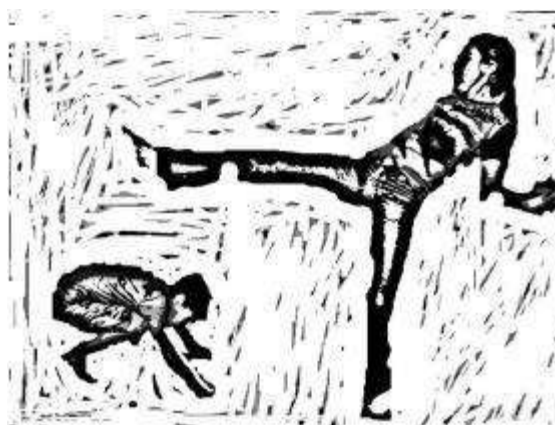


Foto de Leomar, aluno do 5º ano

O próprio jogo da capoeira praticado pelos educandos de forma harmônica, sem machucar o outro, respeitando esse outro, buscando esse outro no jogo para com ele fazer acontecer a brincadeira da capoeira, sem violência, já se apresenta como resultado

desse processo. Para além do próprio jogo, os educandos compuseram algumas músicas que estão sendo cantadas nas nossas rodas de capoeira, onde aparecem letras que dialogam com o que está sendo proposto. Numa das músicas, um educando diz na letra que “Capoeira de Angola não é para bater”.

Estes já são resultados que se fazem presentes a partir dessa pesquisa, que em julho de 2015 foi aprovada no doutorado do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, na linha de pesquisa Arte, Cognição e Cultura, para que seja possível continuar investigando a importância de se trabalhar o corpo em contextos de violência e vulnerabilidade social a partir da cultura local, trazendo a linguagem fotográfica como ferramenta artística e educativa neste processo.

São vários elementos expressados que nos permite questionar por onde seguir para gerar produção de sentido na educação desse público. A violência física e verbal, a agressividade, a falta de concentração, a beleza dos movimentos que compõem um jeito particular de se movimentar, caminhar, dançar, a afetuosidade e às vezes a dificuldade de expressá-la, entre tantas outras situações observadas. É um misto de situações que se expressa a partir desse corpo e que nos faz perguntar como trazer conhecimento que contribua na educação desse ser? É um desafio de ensinar e aprender para ambas as partes, educador e educandos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A produção resultante até o momento desse processo de pesquisa de doutorado, que se inicia, a partir da experiência de arte e educação que vem sendo desenvolvida na Comunidade do Mont Serrat desde março de 2014, que questiona como ensinar e aprender arte neste contexto de violência de forma significativa, aponta o corpo como possibilidade.

São nas faltas, nas lacunas que esse corpo exprime que precisamos trabalhar, e são nas potências, nas inteligências que esse corpo apresenta que temos que investir. As faltas observadas pela violência e agressividade, podem tentar ser supridas por processos educativos amorosos. “Por outras palavras, a percepção do mundo opera-se

essencialmente por meios afetivos, no sentido em que a cognição se faz sobretudo através dos afectos e do seu contágio” (GIL, 2004, p.10). Todas as atividades, vivências e experiências realizadas me possibilitou observar a necessidade desta presença amorosa em todas as mediações realizadas.

A premissa de processos afetivos como possibilidade primeira para que os processos de educativos e artísticos possam ocorrer. Metodologias afetivas. É por meio delas que certamente poderemos obter algum êxito nestes contextos marcados pela violência. Como desenvolver isso não nos está dado nas grades curriculares das universidades, mas serão conteúdos necessários para transformarmos a educação e arte em um processo que possa ser viável para todos.

Entre as possibilidades para se educar nestes contextos de violência, que terão que serem construídas junto com os próprios educandos, pois é com eles e a partir deles, do diálogo com eles que poderemos achar caminhos, encontrei na Capoeira Angola uma linguagem artística e cultural que fala com o corpo e através do corpo diretamente, de forma lúdica e ao mesmo tempo muito profunda, trazendo valores para as relações, primando pelo respeito pelo outro no jogo e na vida e pelo trabalho em grupo que é a base para o desenvolvimento da roda da capoeira. Nesta experiência, a linguagem fotográfica favorece o olhar para esse corpo, reforçando o processo de percepção do corpo, possibilitando a expressão visual e trazendo o invisível da capoeira a partir da subjetividade de uma arte-educadora capoeirista que entende esse jogo como forma de educar o corpo, entendendo esse corpo para além da matéria, da biologia. Um processo de criação em construção, onde aprender e ensinar se entrelaçam na busca de aprendizagens e produções artísticas que possam significar para crianças e adolescentes de contextos em situação de vulnerabilidade social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GIL, José. Abrir o Corpo. In: **Corpo, Arte e Clínica**, organizado por Tânia Mara Galli Fonseca e Selda Engelman. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

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

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Moura. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RESTREPO, Luis Carlos. **O Direito à Ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SOUSA, Rosiete Costa. **Cuidado do Ser: “Desenvolver ao ser humano o corpo que lhe falta e a palavra perdida**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/cuidar-do-ser-039-039-devolver-ao-ser-humano-o-corpo-que-lhe-falta-e-a-palavra-perdida-039-039/20895/>. Acesso em: 03/05/2015.

### Judivânia Maria Nunes Rodrigues

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Área de concentração: Arte e Cultura Contemporânea. Linha de Pesquisa: Arte, Cognição e Cultura. Atua em Projetos de Arte/Educação em comunidades desde 2004, no âmbito da Educação Não-Formal, com foco na linguagem fotográfica.

[https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG\\_MENU.menu?f\\_cod=E59C8A8249769A6EDE9BF62432600A00](https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=E59C8A8249769A6EDE9BF62432600A00)



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e não Formal

## ARTISTA, PROFESSOR E O ALUNO: CARTOGRAFIAS E PROCESSOS

VERONICA DEVENS COSTA (Rede DOCTUM, ES, BRASIL)

### RESUMO:

*Neste artigo apresentaremos como objeto de discussão a formação do professor. Dialogaremos, a partir das práticas do artista plástico e também professor, seu processo de criação e suas vivências. Associaremos a esse fazer a importância da disciplina de Arte no currículo do Curso de Pedagogia, por sabermos que esse profissional atuará de forma decisiva no processo ensino-aprendizagem da disciplina de Arte tanto de alunos das séries iniciais quanto na gestão escolar. Para que essas ações aconteçam de forma significativa, é fundamental que esse futuro professor tenha acesso às práticas que contemplam o fazer artístico, de forma a garantir um futuro apreciador de arte. Portanto, esse artigo apresentará e refletirá sobre uma prática artística desenvolvida com alunos do Curso de Pedagogia, na disciplina de Arte na Educação.*

**Palavras-chave:** Formação de professor; Artista; Pedagogia

## ARTIST TEACHER AND THE STUDENT: CARTOGRAPHIES AND PROCESSES

### ABSTRACT:

*In this article, we will present as a discussion object, the teacher's formation. We will talk starting the creation process and experiences of the artist that is also a teacher. We will associate to this task the importance of the arts discipline at the Pedagogy Course's curriculum, because we know that this professional will act in a decisive form at the process teaching learning in the discipline of arts to both the early-year students and the school's management. To have these actions work in a significant form, it is essential to the future teacher to have access to the practices that contemplates the artistic work of the form to guarantee a future art connoisseur. Therefore, this article will present and consider about an artistic practice developed with the Pedagogy Course's students, in the "art at Education" discipline.*

**Key words:** Teacher's formation; Artist; Pedagogy

## 1 Introdução

Em nossa atividade, sempre nos perguntamos: Será possível descrever as contaminações do artista que também é professor? Será que existe uma linha que separa essas profissões ou elas se relacionam e se completam? Ou ainda nos perguntamos: É possível ser professor-artista e criar planos comuns com o aluno?

Tais perguntas fazem parte da investigação que desenvolvemos nesta pesquisa, com a qual estamos nos envolvemos diretamente. Interessa-nos investigar, num campo ampliado, se o artista-professor utiliza técnicas e métodos, como por exemplo com estratégia poética, na aplicação dos conteúdos, abrindo outros caminhos para o curioso, o singular, ou se o ensino das artes segue padrões rígidos e conteudistas, tendo como estratégia repassar conhecimentos livrescos consolidados, repetidos há anos na formação do aluno do ensino superior.

Ao mergulhar nas supostas questões, supracitadas, não temos uma defesa em relação a um processo ou outro. O que nos interessa é perceber o quanto o artista, que trabalha em seu atelier ativando seu campo de forças para produção de seu trabalho, num ambiente solitário, singular, deixa-se contaminar por esse processo ao encarnar a função de professor numa sala de aula. Não podemos afirmar que o artista-professor, utilizando-se de um método com estratégias poéticas, trabalha o subjetivo e, ao repassar conteúdos técnicos seculares, trabalha com objetividade, uma vez que tanto uma como a outra estratégia fazem parte de suas funções. O que nos interessa é perceber como essa articulação se processa no atravessamento de suas profissões.

Essa condição nos leva a pensar sobre o próprio fazer artístico e o papel do artista-professor em suas funções. Como consequência desse processo, está o ensino da arte, ou melhor, como o aluno – que será no futuro um artista e um professor ou talvez um artista-professor – recebe e assimila os conteúdos. O presente artigo tem por finalidade refletir sobre essa prática.

## 2 Metodologia

Acreditamos ser o mais adequado para o trabalho investigativo o Método Cartográfico, considerando ser o tema: “Artista-professor e o aluno: cartografias e processos”. *Afetividade, confiança, processual, comum* fazem parte da cartografia e são dispositivos que, sendo disparados, potencializam os encontros estabelecidos. Por tratarmos de questões artísticas, vivendo o contemporâneo, temos a dimensão de que, para a maioria dos artistas-professores, arte e vida não se separam. Os territórios habitados pelo artista se completam, hibridizam, conjugam desterritorializam e reterritorializam com suas questões sobre vida e arte, contaminando o artista no professor e o professor no artista, não podendo, por muitas vezes, perceber a linha que separa as profissões.

Para o desenvolvimento de um método para compartilhar em sala de aula, a colheita de dados foi de uma artista-professora que é referência cotidiana no nosso fazer artístico e vida acadêmica, Lygia Clarck. Buscou-se, na experiência compartilhada em que as singularidades dos encontros se fazem presentes no plano comum, potencializar e multiplicar as possibilidades de conexão com a atuação como professora na formação do aluno no curso superior de Artes Visuais e da Pedagogia. Dessa forma, podemos transversalizar os dados na busca de alcançar pistas nesse entre “ser artista”, “ser professor” e o “ser aluno”. Vale salientar que o termo “colheita de dados”, aqui empregado, está de acordo com as premissas de Passos e Kastrup (2014, p. 210):

Preferimos, então, o termo “colheita de dados” para afirmar o caráter mais de produção do que de representação do mundo conhecido. A pesquisa colhe dados porque não só descreve, mas sobretudo acompanha processos de produção da realidade investigada. [...] Entre pesquisador e participante a relação não é de transmissão de informação, mas de acesso à experiência singular. [...] O entrevistador colhe e acolhe a experiência.

Acreditando que a fala/escrita do artista desempenha um papel na expansão dos sentidos de sua produção, buscamos a relação entre textos, produção artística e sua atuação como professora. Para nós, esse é o caminho mais eficiente para explorar as incertezas, o processual, as cartografias do artista-professor e sua contribuição na/da/para a educação.

O que investigamos como comunicação e expressão é a produção de arte e a contaminação no artista-professor/professor-artista, sendo o aluno como catalisador do processo. Por outros termos, como ressignifica seu processo singular na criação do objeto de arte enquanto artista, uma vez que, quando produz sua arte, está inserido em um mundo à parte, muitas vezes com várias denominações pessoais, como onírico, expressivo, autobiográfico; e é afetado num plano, coletivo, heterogêneo e comum, como professor, visto que está inserido num coletivo de forças para transmissão de conteúdos necessários numa sala de aula. Atentemos para a seguinte afirmação de Deleuze e Guattari (2011, p. 18): “...é no entre, presente nas margens dos planos de expressão e de conteúdo, que o contato e intervenção mútua se efetivam.” Isso posto, cabe-nos responder à seguinte pergunta: Como os afetos se efetivam no artista-professor/professor-artista e como contaminam os alunos?

Para a Filosofia, os conceitos são maleáveis, pois tocam uns aos outros, são mutantes, contaminam-se e formam novos conceitos; logo, nascendo na heterogênese, nascem com multiplicidade. Como o objeto de estudo nesta pesquisa é o artista-professor e o aluno em suas cartografias e processos, num ambiente das artes – e pensar arte é mais que ensinar; que reproduzir técnicas é pensar na maneira tanto como o indivíduo se expressa quanto como essa expressão está no seu universo –, a heterogênese é um dispositivo disparador permanente na produção do artista, bem como na do professor. O que nos interessa é perceber como são criados e recriados os conceitos num ambiente onde a multiplicidade se faz permanentemente. Ele existe para um determinado tempo e lugar, depois se modifica. O conceito está no devir, atuando no mesmo campo de forças que modificam os conceitos antes formulados, que definem a consistência interior do mesmo.

Para Deleuze e Guattari (2010, p. 29-30), o conceito é, portanto,

ao mesmo tempo absoluto e relativo: relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita, aos problemas que se supõe deva resolver, mas absoluto pela condensação que opera, pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe ao problema. É absoluto como todo, mas relativo enquanto fragmentário. É infinito por seu sobrevoos ou sua velocidade, mas finito por seu movimento que traça o contorno dos componentes.

Para o artista-professor, o absoluto é seu território em seu campo de forças na sua produção e atuação, que se relativiza ou desterritorializa quando seus conceitos são postos em contato com a multiplicidade em sala de aula, para reterritorializar a partir da dobra, da sobreposição, do corte, assumindo novos contornos do pensamento.

Criam-se aqui outras problematizações que se apresentam pela pluralidade dos sujeitos, em seus planos de imanência, dando suporte a outros conceitos. Com esse intuito, propusemos apoiar-nos na prática de Lygia Clark, que realizava experiências com um grupo de alunos entre 21 e 27 anos, durante três horas, duas vezes por semana, na Faculté dArts Plastiques St.Charles, Sorbone, Paris, entre 1970 a 1976.

### 3 Artista de corpo presente

Lygia Clark (21/10/1920 – 25/04/1988) chamava suas aulas carinhosamente de “vivências”, sendo a maneira que tinha de construir seu trabalho rememorando suas lembranças de vida para construção de suas proposições artísticas.

Relata que, quando criança em Belo Horizonte, ela e os irmãos esperavam ansiosos o dia em que o vendedor de cana passava, sempre à noitinha. Lygia era a primeira a acordar, pegando o primeiro lugar da fila. Olhando atenta para o buraco da fechadura, esperava que sua mãe virasse a lingueta da chave para descer as escadas correndo, pegar uma cana já preparada pelo pai com um cabresto feito de barbante e cavalgar no quintal da casa brincando de cavalinho com seus irmãos.

Dessa lembrança, Lygia relata que tudo recomeçou

[...] a partir de um sonho que passou a perseguir o tempo inteiro. Eu sonhava que abria a boca e tirava sem cessar de dentro dela uma substância, e na medida em que isso ia acontecendo eu sentia que ia perdendo a minha substância interna, e isso me angustiava muito muito, principalmente porque não parava de perdê-la. Um dia, depois de ter feito as máscaras sensoriais, me lembrei de construir uma máscara que possuísse uma carretilha que fizesse a baba ser engolida [...] (LINS, 1996, p. 37).

Lygia, por meio de seus substratos, que fazem misturar as lembranças, ativa seu campo de forças e os ressignifica na construção de seu trabalho – uma máscara, que se torna viva e potente ao ser utilizada pelo outro. Como estava inserida num ambiente coletivo, sendo contaminada e contaminando, propõe que seu território seja desterritorializado com uma proposição artística coletiva no plano comum da sala de aula. É o que se percebe na seguinte passagem:

Fiz na Sorbone uma experiência belíssima: Um círculo de pessoas ajoelhadas rodeando uma cara e sobre seu rosto eles soltam uma espécie de “baba” que na realidade são carretéis de linha de várias cores que são colocadas na boca e o fio é retirado como se fosse baba. A cara do sujeito deitado vai se cobrindo de uma massa, fios vermelhos, azuis e amarelos. Depois as pessoas pegam nessa baba e ficam todas ligadas. Acho que foi a experiência mais forte que consegui fazer. Eles disseram que no princípio estão tirando um fio da boca, mas depois é como se o ventre virasse pelo avesso. [...] Chamei isso de “baba antropofágica” (LINS, 1996, p. 37).



Fotografia 1 – Baba antropofágica, 1973



Fonte – BORJA-VILLEL, M. J. et al. Lygia Clark, 1997, p. 296-297.

Ativando a produção de subjetividades, Lygia promove um fluxo em que espaço e tempo são ressignificados. Compartilhando suas memórias, promove outras experiências – que fogem aos modelos engessados, instituídos – as quais ela descreve como “[...] receber em bruto as percepções, vivê-las, elaborar-se através do processo, regredindo e crescendo para fora, para o mundo. [...]” (BORJA-VILLEL et al., 1997, p. 264).

Com a “Baba antropofágica”, elaborar estratégias para a criação que não se materializa na construção de um objeto individual, mas sim por meio de uma vivência coletiva no plano comum, articulando o atravessamento de seu ser artista e seu ser professora. O contato com o outro mobiliza afetos e os territórios se reterritorializam singulamente na subjetividade de cada um. Lygia não tem fronteira como artista-professora, na medida em que promove a interlocução do plano comum e heterogêneo, e como agenciadora de territórios, pois convoca a subjetividade de seus alunos para permitir, com suas proposições artísticas, a potência de serem contaminados. Assim, os afetos se efetuem, passando do onírico, autobiográfico, para o coletivo e heterogêneo.

As camadas superpostas na obra de Lygia nos permite afirmar que arte e vida não se separam em sua produção. Na gênese de sua “Baba antropofágica”, estão suas memórias, as quais, em contínuo movimento tradutório, se expandem com a presença do outro, cavando em seu ser uma nova maneira de perceber e sentir o que suas proposições artísticas são portadoras. Nesse (des)velamento, seus alunos agenciam suas vivências singulares, potencializando seus territórios, agora ressignificados, como devires imprevisíveis, no que concerne às problematizações advindas do processo. Como esses processos criativos acontecem em cada um de seus mais de quarenta alunos, ainda que não seja possível descrever, é possível imaginar que, para cada um, a matéria de seus pensamentos se tornou problematizações necessárias para a criação de seus trabalhos de arte, a partir do que vivenciaram.

Percebe-se, por meio de tais vivências, o quanto o artista-professor pode potencializar o aluno no plano comum da sala de aula, seja com pesquisas sugeridas, seja discutindo e fazendo reflexões acerca da própria produção artística, de textos de outros artistas, bem como infância, amigos, croquis, áudio, pistas e rastros, proporcionando a criação de rizomas e reflexões de sua própria produção. Para Rolnik (2014, p. 61)

A multiplicidade também obedece a outra lógica: ela não forma um todo. Ela é como um *rizoma*, subterrâneo ou aéreo (o das samambaias, por exemplo), cuja evolução é efeito do que se passa entre as plantas e o que ela vai encontrando no meio em que se desenvolve – clareza, umidade, obstáculos, vãos, desvios... nesse percurso nada mais é fixo: **nada mais é origem, nada mais é centro, nada mais é periferia**, nada mais é definitivamente coisa alguma.

Como Rolnik nos propõe uma tomada de consciência, em que o deslocamento de territórios é necessário para que reterritorialize com outras problematizações e soluções de nosso devir, propusemos utilizar essa experiência em uma turma de 5º período do Curso de Pedagogia.

#### 4 A prática

A disciplina de Arte foi inserida no currículo do Curso de Pedagogia a partir de 2006. Com essa conquista, o futuro pedagogo, tendo acesso às fundamentações do ensino da Arte, poderá orientar os processos criativos dos alunos, levando-os a exercitar sua expressividade, associando experiências e vivências cotidianas, revelando sua identidade emocional, social e cultural.

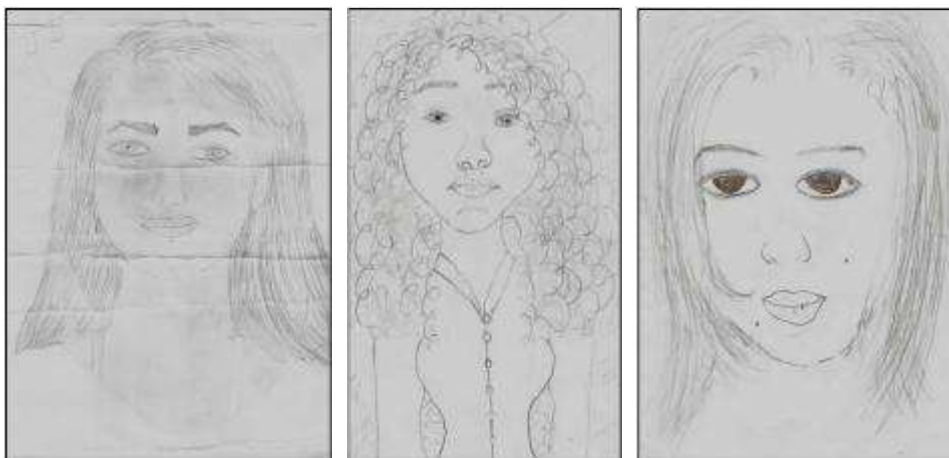
Sabemos que são desafiadores os caminhos expressivos da criança, percebemos isso quando estamos diante de produções que nos instigam e nos fazem refletir sobre seu desenvolvimento artístico. Que leitura faz do mundo? Qual seu repertório artístico? Que histórias traz em sua bagagem? Essas e outras questões nos inquietam, sobretudo porque, enquanto professores, entendemos que é fundamental que tenhamos um olhar sensível sobre os aprendizes, conforme nos assevera Lavee (2003, p.12):

O professor deve conhecer a natureza dos processos de criação dos artistas, propiciando aos estudantes oportunidades de edificar ideias próprias sobre arte, enriquecidas de informações mediadas pelo professor [...].

Diante da importância dessa discussão, visando potencializá-la, ancoramo-nos na proposta de Lygia Clark, ao abordarmos o tema identidade com os alunos da disciplina de Ensino da Arte, 5º período, do Curso de Pedagogia. A prática aconteceu em dois momentos.

Inicialmente, pedimos que levassem um espelho. Com ele, solicitamos que os alunos se olhassem, se percebessem, tecessem comentários, rissem, contassem um segredo. Tínhamos ali um momento destinado a nos ver. Simultaneamente, várias imagens de arte – cujo tema era retrato e autorretrato – eram expostas na parede, a fim de provocar esses alunos a comentarem, fazerem associações, por fim interagir. Em suma, nosso propósito era instigá-los a se representarem.

Fotografias 2, 3 e 4 – Desenhos criados por aluno do Ensino Superior



Fotografias de Veronica Devens Costa  
**Fonte: Arquivo pessoal**

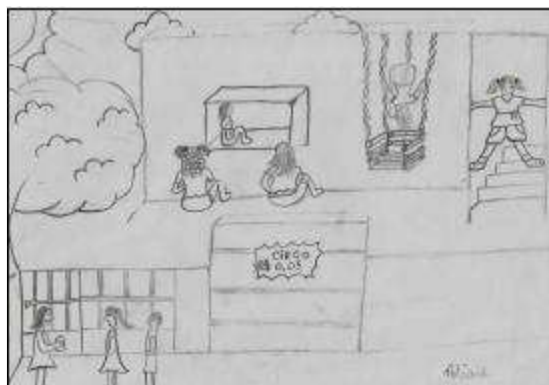
Em seguida, apresentamos novas imagens, dessa vez com referência à infância. Iniciamos um diálogo em que os alunos puderam expor fatos e momentos marcantes naquele momento da vida.

Nutridos de vários elementos que davam condições de significar as vivências, o fazer artístico surgiu-lhes como consequência de um momento repleto de valores. Propusemos, então, que imprimissem no papel as situações relatadas, de modo que pudessem se ver “hoje” trazendo referências do “ontem”.

Fotografia 5 – Desenho criado por aluno do Ensino Superior



Fotografia de Veronica Devens Costa  
**Fonte: Arquivo pessoal**



Fotografias de Veronica Devens Costa  
**Fonte: Arquivo pessoal**

Eles se envolviam e interagiam dialogando com as imagens, a imagem do espelho e seus pares; depois criavam formas e signos internos que, aos poucos, eram impressos no papel.

Na perspectiva de propor aos alunos que direcionassem um olhar mais cauteloso às práticas do ensino da Arte, com novas possibilidades de compreensão, processos e valores, sensibilizamos a cada um deles não só para que adentrasse na prática como alguém que prepara um alimento que o nutrirá, mas que, a partir daquele encontro, fossem geradas novas formas de pensar e de propor arte às crianças.

Orientadas pelos PCNs (BRASIL, 1997, p. 30), constatamos que:

As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas em imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjunto de palavras, como no texto literário ou teatral). Não se trata de um discurso linear sobre objetos, fatos, questões, ideias e sentimentos. Antes, a forma artística é uma combinação de imagens que são objetos, fatos, questões, ideias e sentimentos, ordenados pela objetividade da matéria articulada à lógica do imaginário.

Nessa perspectiva, ao estimularmos uma criança, ela desafia suas potencialidades, elabora soluções, associa seu contexto social, cultural e cria. Nela a expressividade é uma atitude natural, intrínseca, que se manifesta de diversas formas nas quais se projeta, revelando o essencial de sua personalidade. A sensibilidade e o raciocínio se processam, contribuindo para que ela aprenda, compreenda e controle as situações, explorando novas possibilidades.

A partir desse olhar, a prática oferecida aos alunos de Pedagogia objetivou uma reflexão sobre quem fomos e quem somos. Ao transversalizarmos a discussão, refletimos sobre as práticas em sala de aula e as ações do professor que serão determinantes para o aluno.

Constatamos a importância de uma formação que contempla as demandas contemporâneas. Com as discussões que surgiram a partir dos desenhos produzidos pelos alunos, percebemos que o universo singular imagético de cada aluno foi investigado, na tentativa de detectar particularidades na representação do desenho, assim como também percebemos a importância do professor em promover situações em que a criança se atire em suas experiências, para que suas descobertas sejam coerentes àquilo que deseja, e que, estimulado, possivelmente criará e registrará o que quer apresentar.

Ao fazermos uma relação com as práticas da criança, concordamos com Lavelberg (2013, p. 69), quando diz que:

Se o desenho, quando a criança dá início às suas ações gráficas, é para ela uma ação sobre a superfície que implica algo a ser visto, tal concepção não corresponde a um simples fazer, e sim a uma construção complexa que envolve todo o corpo na percepção e ação sobre diferentes tipos de pontos, linhas e planos.

Assim, na sala de aula a criança, por unir várias potencialidades, acaba desenvolvendo outras atitudes, os quais serão fundamentais para sua formação emocional, social e cognitivo. Podemos nos apoiar em Stern [s.d.], quando diz que “a expressão tem uma função precisa: formular o que não pode ser dito verbalmente”.

Em nosso diálogo tratamos das formas que garantem também um olhar voltado aos aspectos de conteúdo associado a processos mentais ou, conforme Lowenfeld (1977), “ao eu”. Constatamos, por fim, que a prática de um trabalho contextualizado nos aproxima de experiências que possibilitam uma aprendizagem significativa em Arte.

Portanto, ao término dessa prática oferecida aos alunos, pudemos compreender a importância de vivências artísticas nas práticas cotidianas com as crianças, na medida em que permitirão ao futuro professor, atuando como provocador, contribuir para o desenvolvimento pleno dos alunos. Dessa forma, é imperativo afirmar que o professor comprometido com suas práticas educativas contribui significativamente com o desenvolvimento intelectual de seus alunos.

## **5 Considerações**

A disciplina de Arte é fundamental à educação numa dimensão ampla, em todos os níveis e formas de ensino. Não é um campo de simples atividades, conteúdos e pesquisas de pouco significado. “É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador, plural e interdisciplinar no processo formal e não formal da educação” (VARELA, 1988 apud FERRAZ; FUSARI, 1997, p. 17).

O Curso de Pedagogia apresenta-se como propulsor da efetiva prática da Arte na escola, uma vez que a sociedade contemporânea está em constante movimento e a educação está intimamente associada a esse fato.

Quando possibilitamos aos alunos participarem de práticas ou vivências, permitimos que eles tenham outra forma de ver e entender a arte. A partir dessa disciplina, o aluno da Pedagogia é provocado a ir além das simples atividades, dos questionamentos negativos sobre sua produção estética. À sua produção ele agrega valores e sentimentos, qualificações que em uma prática modernista não estavam presentes.

Mobilizando discussões e reflexões acerca da formação do professor com a prática realizada, percebemos que ser professor implica desafios, pois cada aluno traz sua cultura e sua singularidade, que estarão presentes em suas produções. É preciso, portanto, que o aluno se reconheça como autor de suas produções, todavia, para que isso aconteça, é importante que o professor leve-o a valorizar o seu trabalho e tenha confiança em suas representações:

Na rede de significações do mundo da arte, seus produtores e fruidores, o educador se encontra “com uma rédea no criativo, uma rédea no técnico, uma rédea no estético, uma rédea no processo de vida, um rédea no futuro e outra no passado, todas elas puxadas ao mesmo tempo [...] (LOUIZ, 1992 apud MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 129).

Concordamos com o autor porque entendemos que, enquanto professores de arte, encontramos situações que nos limitam a agregar esse conjunto de atitudes. Porém, a dimensão da docência em arte nos dá flexibilidade para construir verdadeiros laboratórios, onde o professor poderá atuar como propositos, estimulando seus alunos a exercitarem sua criação e sua expressão, possibilitando o conhecimento de forma significativa.

Ao articularmos os olhares e fazeres do artista do professor e do aluno, estamos aproximando-nos das propostas da arte de forma abrangente e significativa. São experiências que nos proporcionam conhecer conteúdos com profundidade. Transversalizando esses conteúdos, estaremos relacionando-os com outras áreas do conhecimento, além de permitir aproximações com o nosso contexto, seja ele social, cultural, cognitivo ou emocional.

## Referências

BORJA-VILLEL, M. J. et al. **Lygia Clarck**. Barcelona: Editora Fundació Antonio Tàpies, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria do Ensino Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2015.

DELEUZE, G. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2011.

FERRAZ, M. H. C. de T; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

IABELBERG, R. **O desenho cultivado na criança: prática e formação de Educadores**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LINS, S. **Artes**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1996.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 1998.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. **Pistas do método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014, v. 2.

REBOUÇAS, M. M.; GONÇALVES, M. G. D. (Orgs.). **Investigações nas práticas educacionais da arte**. Vitória: EDUFES, 2012.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Editoras Sulina, 2014.

STERN, A. **Uma nova compreensão da arte infantil**. Lisboa: Livros Horizontes, [s.d.], v. 2.

### **Veronica Devens Costa**

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, linha de pesquisa Linguagem Visual e Verbal. Professora no ensino superior privado, tutora a distância no curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo e professora de Arte no Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Vitória. <http://lattes.cnpq.br/7566957748954440>.



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Mediações Culturais e sociais: fundamentos, práticas e políticas.

## **ENTRE ASPECTOS LEGISLATIVOS E ACADÊMICOS: Reflexões sobre saberes e a profissionalização dos educadores de museus**

Maria Juliana de Sá Oliveira  
(UFPE, Pernambuco, Brasil)

**RESUMO:** *Este artigo tem como objetivo refletir sobre a relação entre os saberes e a profissionalização da educação em museus. Para tanto, confrontamos aspectos da legislação trabalhista, uma análise sobre a prática profissional e as discussões teóricas da sociologia das profissões e da educação, a partir dos estudos de Tardif (2008), Gauthier (1998), Silva (2007), Freidson (1998), Bourdoncle (1991), Barisi (1982) e Braem (2000). Diante da análise dos dados, pudemos constatar que existe uma incoerência entre os aspectos legislativos, acadêmicos e a prática profissional e esta incongruência reflete diretamente em aspectos pragmáticos da consolidação desta profissão.*

**Palavras-chave:** Educação em museus; Saberes; Profissionalização.

## **ENTRE ASPECTOS LEGISLATIVOS E ACADÊMICOS: Reflexões sobre saberes e a profissionalização dos educadores de museus**

**ABSTRACT:** *Este artigo tem como objetivo refletir sobre a relação entre os saberes e a profissionalização da educação em museus. Para tanto, confrontamos aspectos da legislação trabalhista, uma análise sobre a prática profissional e as discussões teóricas da sociologia das profissões e da educação, a partir dos estudos de Tardif (2008), Gauthier (1998), Silva (2007), Freidson (1998), Bourdoncle (1991), Barisi (1982) e Braem (2000). Diante da análise dos dados, pudemos constatar que existe uma incoerência entre os aspectos legislativos, acadêmicos e a prática profissional e esta incongruência reflete diretamente em aspectos pragmáticos da consolidação desta profissão.*

**Key words:** ConFAEB; Formatting; Article scientific



## Introdução

Desde o princípio de minha atuação profissional como educadora e pesquisadora na área da educação em museus de artes, muitas inquietações surgiram. Estas inquietações giravam, sobretudo, em torno da profissionalização dos sujeitos que atuam como educadores de museus e gerou um anseio em descobrir os caminhos que levam a constituição de uma profissão.

Através deste anseio imergi na sociologia das profissões e identifiquei que autores como Freidson (1998), Barisi (1982), Roldão (2005) Bourdoncle (2005), Braem (2000), entre outros, buscaram problematizar quais são os elementos que podem caracterizar um grupo como profissionais. Roldão (2005, p. 109) aponta quatro elementos que estão relacionados a profissionalização de um grupo, dentre os quais: O reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade e o saber específico indispensável ao desenvolvimento do trabalho.

Na mesma perspectiva, Braem (2000) aponta que a definição de uma profissão está relacionada de modo geral, a existência de um corpo de conhecimentos reconhecido, implementado e controlado, apontando entre as condições necessárias para constituição de um corpo profissional a delimitação de um objeto, componente de base que define ao mesmo tempo o âmbito e a finalidade da intervenção da profissão e a existência de um saber específico do objeto de trabalho.

Diante dessas e das outras análises teóricas apresentadas no decorrer deste artigo, percebi a importância do saber em um processo legitimador de uma profissão, o que me levou a refletir sobre a área da educação em museus a partir das minhas próprias vivências.

Ao longo das experiências vivenciadas como educadora de museu, percebi que existe uma característica heterogênea de composição da área de educação em museus de arte, que abrange profissionais de diferentes áreas do conhecimento, tais como historiadores, profissionais da comunicação social, pedagogos, turismólogos, arte/educadores, entre outros. Essa pluralidade de formações reforça a complexidade desta área de atuação, uma vez que

segundo a sociologia das profissões, a profissionalização está relacionada a delimitação de saberes necessários para o ofício.

Diante disto, este artigo tem como objetivo refletir sobre a relação entre os saberes e a profissionalização da educação em museus. Para tanto, utilizo os dados de um pesquisa de campo realizada entre dezembro de 2013 e outubro de 2014 com os educadores do Instituto Ricardo Brennand, situado na região metropolitana de Recife. Neste período realizei quatorze entrevistas e 27 observações das ações educativas promovidas pelos educadores.

Perante o exposto, confrontaremos neste artigo as discussões teóricas sobre a sociologia das profissões, os aspectos legislativos do trabalho e a prática profissional, a fim de estabelecer possíveis conexões que nos ajude a compreender um pouco mais o campo de atuação do educador de museus.

### **1.1. A importância do saber no processo de profissionalização**

Durante o desenvolvimento da pesquisa, constatei uma pluralidade de nomenclaturas que são utilizadas para definir o profissional que atua com processos educativos em museus, dentre as quais: Mediador cultural, arte/educador, monitor, guia, entre outros. Nesse sentido, antes de iniciar uma análise sobre a relação entre os saberes e a profissionalização da educação em museus, torna-se necessário esclarecer a opção de uso neste texto da nomenclatura de educador de museus.

As definições de guia ou monitor, nunca me atraíram por compreender esta definição através da ideia de uma ação educativa monológica, onde não há espaço para o público questionar e dialogar acerca das proposições apresentadas. Trata-se de uma ação pautada no discurso informativo e hierárquico, próximo da concepção de educação tradicional configurada historicamente.

Por outro lado, o termo mediador cultural me pareceu bastante apropriado durante certo tempo, por acreditar na relação dialógica e questionadora que esta tipologia traduz.

No entanto, refletindo mais claramente sobre os aspectos simbólicos de cada termo, constatei que o termo mediador cultural parte de uma perspectiva

epistemológica e não de uma categoria profissional, uma vez que depende da postura conceitual que o sujeito assume durante os processos educativos, podendo assim estar presente em diversos espaços que se relacionam com objetos culturais, não apenas nos museus.

Já a terminologia arte/educador, segundo Silva (2010) tem um sentido amplo, uma vez que para o autor,

(...) arte educadores são todos os sujeitos qualificados que trabalham profissionalmente com processos de ensino e mediação de conhecimentos artísticos, nos diferentes contextos de educação formal e não-formal, tais como Organizações Não-Governamentais (ONG's), hospitais, galerias, museus, escolas, universidades, associações comunitárias. Em geral, esses arte/educadores possuem formações diversas, sejam elas acadêmicas ou não (SILVA, 2010, p. 26).

Compreendo que esta definição de arte/educador se estabelece na prática profissional e corroboro com o autor que arte/educadores são profissionais que atuam em diferentes contextos de educação formal e não-formal. Entretanto, acredito que a amplitude desta definição prejudica o processo de profissionalização na área da arte/educação, uma vez que permite que profissionais de áreas distintas sejam chamados de arte/educadores e ocupem cargos, inclusive em concursos públicos, que deveriam ser destinados aos profissionais com habilitação para tal.

Diante dessas definições, compreendi que educador de museus é o termo mais adequado para identificar os sujeitos que atuam com processos educativos em museus, uma vez que nem todo educador de museus atua em museus de artes e nem todo educador que trabalha em museus de artes pode ser chamado de arte/educador, uma vez que não possui formação para tal.

Além disso, entendo que a escolha pela nomenclatura de um profissional revela uma clareza conceitual da área e favorece o processo de profissionalização, uma vez que os significados simbólicos das tipologias estão relacionados ao campo de atuação e aos saberes necessários. Percebemos esta relação claramente, ao confrontarmos as discussões teóricas da sociologia das profissões e a legislação trabalhista, que apontam a necessidade de delimitação profissional no processo de profissionalização.

A respeito das discussões teóricas da sociologia das profissões, podemos apontar diversas teorias e linhas de pesquisa que emergiram no século XX com o intuito de analisar o paradigma de constituição profissional, bem como os sujeitos e grupos envolvidos neste processo.

Segundo Dubar (2005) antes mesmo do surgimento da sociologia das profissões, a análise das profissões se constituiu como alvo de interesse para a sociologia, através do estudo das estruturas de grupos profissionais. O autor aponta que sociólogos como Durkheim, Tonnies, Max Weber, entre outros, realizaram análises sob diferentes perspectivas acerca das associações de trabalhadores e do processo de profissionalização atrelado a modernização social. Neste artigo nos deteremos aos autores específicos da sociologia das profissões contemporânea, dos quais optamos por: Freidson (1998), Dubar (2005), Barisi (1982), Bourdoncle (1991) e Braem (2000).

As primeiras análises sociológicas das profissões surgiram com o nascimento das universidades e levaram em consideração a distinção entre profissão e ofício, sendo a primeira voltada para as atividades do intelecto e a segunda, para as atividades manuais.

Partindo dessas distinções associadas à formação acadêmica, Freidson (1998) aponta que o conceito de profissão está atrelado aos conhecimentos intelectuais, considerando como profissão as atividades liberais em oposição aos conhecimentos laborais relacionadas aos ofícios.

É importante contextualizar que a análise sociológica de Freidson (1998), está atrelada a medicina enquanto profissão. Sendo assim, a formação acadêmica serviria para distinguir os profissionais dos charlatões, mantendo um controle maior sobre o objeto de trabalho.

Contudo, o autor defende que o conceito de profissão é definido no âmbito social/popular. Assim, torna-se inviável determinar este conceito em nível absoluto, mas convém analisar como as distintas sociedades definem “quem é o profissional e quem não o é. Como eles fazem ou constroem profissões por meio de suas atividades e quais são as conseqüências da maneira como eles se vêem e realizam seu trabalho” (FREIDSON, 1998, p.55)

Por outro lado, diferentes autores definiram outras atribuições que ultrapassam os limites acadêmicos para constituição de uma profissão. Esses autores apontam o saber como elemento fundamental de composição de um

grupo profissional, analisando diversos aspectos, incluindo os políticos. Estaremos apoiados nesses autores para refletir sobre a educação em museus, uma vez que acreditamos que a definição de uma profissão, embora tenha o saber como elemento essencial de constituição, está para além da formação acadêmica.

Sendo assim, Bourdoncle (1991) aponta que o processo de legitimação social de uma profissão ocorre a partir do controle dos conhecimentos que delimitam um grupo, onde o status de uma atividade como profissão depende da forma como os conhecimentos do grupo foram apreendidos. Sendo profissão, “uma atividade cujos conhecimentos e crenças constitutivos foram professados e logo apreendidos depois de uma declaração pública, e não adquiridos misteriosamente pelas vias não explícitas da aprendizagem imitativa.” (BOURDONCLE, 1991, p.74).

Nesse sentido, Barisi (1982) aponta que a profissionalização de uma atividade abrange três processos:

- 1) Uma melhoria e delimitação da base dos conhecimentos que constituem o exercício de uma atividade, visando uma eficácia coletiva e individual;
- 2) A organização de estratégias de reivindicação que promovam ascensão de uma atividade a uma profissão, cujos direitos são garantidos;
- 3) A adesão de normas estabelecidas pública e coletivamente pelos membros do grupo.

Por outro lado, é importante reiterar que as análises sociológicas apontam que a valorização pública das diversas profissões na sociedade ocidental tem sido relacionada à formação e ao conhecimento que diferencia um grupo de profissionais de outros grupos. Essa valorização social não está pautada, apenas, na garantia de um status profissional, mas reverbera significativamente na garantia de benefícios que vão desde a compreensão da importância de uma determinada atividade, até a instituição de uma melhor remuneração.

Assim, “uma profissão determina um saber específico, saber este que permite gerar uma competência profissional única em relação à margem de incerteza e indeterminação existente em um campo” (GAUTHIER, 1998 p.69).

Perante essas questões, compreendemos que a definição sociológica de profissão tem um aspecto bastante racionalista e restritivo, uma vez que confere bastante importância a formação acadêmica como via de entrada na profissão. Contudo, é inegável a legitimação atribuída pelos membros da sociedade ocidental, às profissões que se constituíram apoiadas sob o viés acadêmico. Não quero com isto afirmar que corroboro com a perspectiva conceitual defensora da ideia que profissionais são apenas aqueles que obtiveram um diploma através de curso superior, mas que o reconhecimento e valorização social de uma atividade não estão desvinculados de tais discussões.

Partindo destas questões cabe aqui refletir: será que podemos considerar os sujeitos que atuam na área da educação em museus como profissionais? Se considerarmos, quais os saberes destes sujeitos que permitem delimitar esta área?

O que podemos constatar é que desde a década de 1980, o ensino da arte em museus vem crescendo e ganhando força de forma perceptível no Brasil, favorecendo a inserção de profissionais de diferentes áreas do conhecimento em seu campo de atuação. Esse crescimento pode ser explicado pela própria criação da Abordagem Triangular como teoria capaz de permitir um direcionamento e reflexões acerca das possibilidades de ação no Ensino da Arte em Museus. Sendo assim, podemos considerá-la um marco dentro da história da educação em museus de arte no Brasil, conforme afirma Nakashato (2012):

“Outro marco da arte/educação contemporânea brasileira a ser destacado é a Proposta Triangular para o ensino da Arte. Estudada e sistematizada com a contribuição crucial de experiências educacionais em um museu público de Arte, sinaliza novamente a pertinência dos espaços de educação não formal como elementos determinantes de uma renovação do pensar/ensinar Arte.” (NAKASHATO, 2012, p.36).

Todavia, levando em consideração que os profissionais da área da educação em museus possuem diferentes formações acadêmicas, a

identificação do repertório de conhecimentos que delimita esta área torna-se ainda mais complexa. Por outro lado, percebemos que os saberes dos educadores de museus se constroem a partir do cruzamento dos discursos contínuos, que se constituem a partir das discussões teóricas estabelecidas nesta área, e principalmente, dos discursos efêmeros, que ocorrem a partir das trocas cotidianas e da prática profissional. A presença das trocas cotidianas como elemento formativo na área da educação em museus aparece claramente no depoimento dos educadores entrevistados, conforme podemos identificar abaixo:

O interessante é que muitas vezes conhecemos as peças, mas não usamos na mediação porque não temos muita informação. E aí com as trocas de experiências, podemos agregar essas peças ao cotidiano, às mediações. Aqui temos um problema que é a falta de informação sobre as peças, porque como é uma coleção particular, o Sr. Ricardo não armazena as informações sobre as peças e as informações só vão chegando com o tempo. Então, as trocas auxiliam nesse processo, alimentando nosso banco de dados e nos formando também.

As trocas de experiências são fundamentais, principalmente quando a gente é iniciante. Eu acho que quando não temos experiência prática com mediação é o próprio tempo e a troca com o colega de trabalho que vai nos formar. (Educador 8 do IRB )<sup>1</sup>

Diante desses depoimentos, percebemos a importância das trocas cotidianas como elemento formativo dos educadores de museus. Contudo, compreendemos que a construção desses saberes é considerada efêmera, uma vez que dificilmente são retomados na formação de novos profissionais e na delimitação desta área.

Sendo assim, percebendo a riqueza das trocas cotidianas como elementos formativos e de construção de saberes na área da educação em museus, entendemos que para que esses saberes sejam retomados, façam parte da formação dos educadores de museus, de maneira geral, e não sejam restritos ao espaço de trabalho, é necessário que haja um diálogo não-hierárquico entre as instituições que legitimam os discursos e saberes e a prática profissional.

---

<sup>1</sup>Entrevista concedida por E8Educador do IRB, [Agosto. 2014].Recife, 2014. Arquivo Mp3. (9min 37seg).

Diante do exposto, identificamos o quanto o saber está relacionado à delimitação de uma área profissional, sobretudo como elemento de identificação do grupo e de formação de seus profissionais. Todavia, verificamos através da análise dos dados que os saberes na área da educação em museus são oriundos de diversas áreas de conhecimento e majoritariamente da prática profissional. Além disso, não é possível delimitar um saber específico para esta atividade, uma vez que as ações cotidianas estão em constante processo de transformação. Nesse sentido, julgamos necessário examinar os aspectos legislativos de regulamentação de uma profissão, a fim de identificar a relação entre os saberes e o processo de profissionalização de uma profissão diante da perspectiva política.

## **1.2. Aspectos legislativos para análise da educação em museus**

Na perspectiva da legislação trabalhista, detectamos que não existem regras específicas que diferenciem uma profissão liberal de outras profissões. Identificamos, apenas, na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), classificações enumerativas, no intuito de codificar os empregos e situações de trabalho existentes e as classificações descritivas, com intuito de inventariar as atividades ligadas ao trabalho, levando em consideração os requisitos de formação e experiência profissional.

A definição de ocupação foi reformulada pela CBO 2002, sendo definida como as atividades exercidas pelo cidadão em um emprego ou outro tipo de relação de trabalho (autônomo, por exemplo).

Dentro da classificação da CBO 2002 as ocupações foram divididas em 10 Grandes Grupos (GG). Esses grupos de trabalho estão divididos por características similares e nível de competência.

Durante a análise das definições dos grupos profissionais estabelecidos pela CBO 2002, identificamos que as características que definem cada grupo estão relacionadas ao nível de complexidade da competência necessária para o desempenho de cada ocupação profissional.

Dentro dessa perspectiva, a Organização Internacional do Trabalho, elaborou a Classificação Internacional Uniforme de Ocupações (CIUO 88), a partir de conceitos centrais que definem emprego, ocupação e competências.



A definição de emprego está relacionada a um conjunto de tarefas e funções desempenhadas por uma pessoa para um empregador, mesmo quando o trabalho for considerado autônomo. Entende-se por ocupação um conjunto de postos de trabalho, cujas tarefas principais são caracterizadas por um elevado grau de semelhança. Essa definição de ocupação encontra-se em uma perspectiva diferente da proposta pelas discussões teóricas da sociologia das profissões, pois pelo viés da OIT ocupações se configuram como um grupo amplo relacionado ao trabalho. Nessa diretriz o saber não é utilizado para distinguir grupos profissionais, de não profissionais, mas para classificar o nível de complexidade da competência de cada grupo de trabalho.

Sendo assim, a Competência seria definida como a capacidade de realizar as atividades necessárias para um determinado trabalho. Trata-se, em outras palavras, da habilidade de saber-fazer as etapas necessárias para o bom desempenho da função. Para fins de classificação, duas dimensões da competência são usadas para organizar os grupos ocupacionais: o nível de competência e a especialização das competências.

O nível de competência<sup>2</sup> é definido tendo como base a complexidade das atividades que são desempenhadas em uma ocupação, sendo estabelecidos quatro níveis de competência:

1) **Nível de competência 01:** Trata-se das profissões que exigem força para o desempenho de tarefas físicas ou manuais. Em geral, estão relacionadas aos profissionais da limpeza, do transporte e armazenamento de produtos, ajudantes de cozinha e jardineiros. Em alguns casos, pode exigir leitura básica e conhecimentos de aritmética. Nesses casos, será exigida formação no ensino fundamental ou na primeira etapa da educação básica.

2) **Nível de competência 02:** Englobam profissões que lidam com a manipulação e reparação de máquinas, açougueiros, designers, motoristas, eletricitas, cabeleireiros, auxiliares de contas, secretárias, entre outros. Nesse nível é importante avançada alfabetização, para leitura de instruções de segurança e escrita de relatórios. Para algumas ocupações é necessário o

---

<sup>2</sup>Os níveis de competência estão disponíveis em: <<http://www.mteco.gov.br>>. Acesso em de 22 dezembro de 2014

domínio da aritmética e habilidades manuais. Normalmente é solicitada a conclusão do primeiro ciclo do ensino secundário e em alguns casos, pode-se exigir o ensino profissional especializado. Em alguns casos, a experiência e a formação no local de trabalho podem substituir a educação formal.

3) **Nível de competência 03:** As ocupações de nível 3 exigem o desempenho de tarefas técnicas e práticas complexas que requerem um conjunto de conhecimentos concretos de uma área especializada. Os conhecimentos deste nível são geralmente obtidos através de curso de educação superior, mas, em alguns casos, pode ser substituído pela experiência profissional e extensa formação na prática profissional. Entre as ocupações deste nível estão: Técnicos de laboratórios médicos, técnicos de sistemas de computadores, entre outros.

4) **Nível de competência 04:** Possui definições similares ao nível 03, pois requer a solução de problemas baseado em conhecimentos teóricos e práticos de uma determinada área. Os profissionais deste nível, em geral, possuem nível superior de instrução. Assim como o nível 3, em alguns casos, a formação superior pode ser substituída pela formação em serviço. As profissões pertencentes a este nível são: Professores da educação, engenheiros civis, médicos, artistas, entre outros.

Perante essas definições, percebemos que os saberes necessários para o desempenho de uma ocupação não estão apenas relacionados ao ensino formal, pois os níveis de competências da OIT levam em consideração a experiência necessária para atuação em determinado trabalho e sua natureza. Esse fato nos chamou bastante atenção, pois embora existam requisitos de conhecimentos formais em cada nível de competência, há sempre exceções que afirmam que esses conhecimentos podem ser substituídos, caso seja constatado vasto tempo de formação no campo de trabalho. Obviamente, isso não se aplica a todas as ocupações profissionais, mas é interessante perceber que existem exceções na legislação que garantem maior liberdade na definição dos requisitos que constituem uma estrutura profissional, fator que poderia garantir a legitimação da educação em museus enquanto profissão.

Diante de tais definições, realizamos uma busca na página da CBO, com intuito de investigar a existência de alguma ocupação relacionada à educação de museus e detectamos o cargo de Especialista em educação de museus. De acordo com a CBO, o especialista em educação de museus se configura como um cargo, dentro da ocupação mais ampla de museólogo. Esse dado se configura como uma curiosidade, uma vez que jamais tomamos conhecimento de algum educador de museu que seja identificado como especialista em educação em museus.

Ao afinarmos a busca na web, encontramos uma publicação da Universidade de São Paulo, sobre roteiros práticos em museologia, com foco na educação em museus que cita a nomenclatura de especialista em educação em museus. Essa publicação trata-se de uma tradução (com adaptações para realidade brasileira) de um documento da Comissão de Museus e Galerias do Reino Unido, que visa orientar gestores de museus no tocante a implantação de setores educativos.

O documento aponta a necessidade de todos os programas educativos de museus serem constituídos por especialistas em educação em museus. Em nota de rodapé, descreve que:

[...] um especialista em educação de museus deve saber como as pessoas aprendem a partir dos objetos, ter boa capacidade de comunicação e experiência prática. Em geral possui formação na área de educação e, talvez, também uma qualificação em Estudos de Museus. No Brasil, idealmente, o educador de museus deve conhecer os processos de ensino e aprendizagem, as teorias de educação, comunicação e as necessidades e expectativas dos públicos-alvos. (MUSEUMS AND GALLERIES COMMISSION, 2001, p.18).

Esse perfil mencionado pelo documento revela a importância dos conhecimentos oriundos das Ciências da Educação, mas não define a fonte onde serão adquiridos esses saberes. Por outro lado, embora esta definição também esteja instituída na Classificação Brasileira de Ocupações, não encontramos correspondência na prática profissional. Além disso, a CBO 2002 aponta que os níveis de competência estão diretamente relacionados à complexidade dos saberes e em alguns casos à formação dos profissionais. Entretanto, ao analisarmos o contexto dos educadores entrevistados, podemos

verificar que não há uma política de valorização da formação destes profissionais, como podemos analisar no depoimento abaixo, da ex-coordenadora do setor educativo do IRB:

[...] eu vejo três momentos do educador na sua trajetória no museu: o encantamento, que é quando ele está chegando, depois a fase de aprendizado e depois uma fase de acomodação, que é quando o educador não vê perspectiva de crescimento profissional. Uma vez eu falei pra um rapaz do departamento de pessoal que deveria ter um incentivo pra quem tem línguas, pra quem tem um mestrado, uma especialização. Porque uma pessoa que só tem graduação trabalha com um contratado que também tem mestrado e outro que além de ter mestrado tem duas línguas, sendo o salário o mesmo. Qual é o diferencial? Aí ele disse pra mim: “É o seguinte, vou usar como exemplo um jardineiro. Sua função é fazer o jardim, quer ele tenha graduação, mestrado, doutorado, a função será a mesma, fazer o jardim.” Então o que eu vejo é que não há diferença, mas tem que haver diferença sim! Um plano de cargos e carreiras é isso, quanto mais você estuda, se forma e se especializa mais você desenvolve um bom trabalho. (Ex-coordenadora do setor educativo IRB)<sup>3</sup>

Essa declaração demonstra que institucionalmente no IRB, a formação não está relacionada à remuneração destes profissionais e que não há, nesse sentido, uma valoração para os conhecimentos obtidos academicamente, fato que desestimula a permanência e a construção de uma carreira na educação em museus.

Sendo assim, compreendemos que esse posicionamento contradiz a CBO 2002, no tocante a classificação das ocupações, uma vez que o cargo de jardineiro requer nível de competência 01 e o cargo de profissionais da educação e das artes solicitam níveis de competência 04. É importante reiterar que não estamos estabelecendo nenhum grau hierárquico entre as duas ocupações, pois acreditamos na importância de ambas. Contudo, é fundamental refletir que há certa incoerência entre os aspectos legislativos, acadêmicos e a prática profissional e tal incoerência afeta profundamente os

---

<sup>3</sup>Entrevista concedida por FH2Ex-coordenadora do setor educativo do IRB, [Outubro2014]. Recife, 2014. Arquivo Mp3. (36min 26seg).

sujeitos que atuam como educadores de museus e a profissionalização desta área.

### **Considerações finais**

Diante das discussões apresentadas, compreendemos que o processo de profissionalização de uma atividade apoia-se em muitos aspectos sociais, que tange desde a legitimação da importância de uma atividade à delimitação de seu objeto de trabalho, conseqüentemente dos saberes necessários para atuação em um ofício.

No entanto, ao confrontarmos as análises sociológicas, a classificação brasileira de ocupações e a prática profissional, percebemos a falta de diálogo entre estas instâncias. Essa questão se configura claramente, uma vez que as análises sociológicas revelam grande importância dos conhecimentos acadêmicos no processo de profissionalização, em contraponto a CBO revela necessidade de delimitação de saberes, mas tendo como base, também, a experiência de trabalho e na prática profissional os saberes experienciais não são levados em consideração em um processo de legitimação. Além disso, percebemos uma falta de clareza conceitual na área da educação em museus, visto que as definições de nomenclatura profissional e do que vem a ser o trabalho educativo no museu são dispares.

Esse hiato configura uma situação problemática, pois reflete diretamente na legitimação da educação em museus enquanto profissão. Sendo assim, entendo que a busca pelo reconhecimento social da profissão está intrinsecamente ligada a uma reflexão profunda sobre os aspectos conceituais desta área, para que enfim, possamos compreender claramente quais são os saberes necessários para o trabalho educativo no museu.

### **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, ANA MAE. (Org.). *Mediação Cultural é Social*. In: BARBOSA, Mae; COUTINHO, Rejane (Org.) *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social*. São Paulo: UNESP, 2009. Perspectiva, 1991. P.13.

BARISI, Giusto. *La notion de "professionnalité" pour les syndicats em Italie*, L'Emploi enjeux économiques & sociaux – Colloque de Dourdan, 1982, p. 379-394.

BOURDONCLE, Raymond. A profissionalização dos professores: Análises sociológicas inglesas e americanas. *Revue Française de Pédagogie*, nº94, Janeiro-Fevereiro-Março, 1991, p. 73-92.

BRAEM, Sophie. O desenvolvimento teórico necessário da noção de profissionalidade para a sociologia francesa das profissões. Comunicação apresentada na Interim Conference of ISA Research Committee Sociology of Professional Groups RC52, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2000.

DUBAR, Claude. *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martin Fontes, 2005.

EMPREGO, Ministério do Trabalho e. *Classificação Brasileira de Ocupações*. Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br>>. Acesso em: 20 de dez. 2014.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ed. IJUÍ, 1998. 457 p.

NAKASHATO, Guilherme. *A educação não formal como campo de estágio: Contribuições na formação inicial do arte/educador*. São Paulo: SESI – SP, 2012. 264 p.

FREIDSON, Eliot. *Renascimento do Profissionalismo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. *A formação do arte/educador: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade* – Recife, 2010. 285p.

Maria Juliana de Sá é Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV - UFPE/UFPB, especialista em Mediação Cultural pela UFPE e graduada em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela mesma instituição. Atualmente é professora substituta na Universidade Federal de Pernambuco (CAP), professora executora do curso de Artes Visuais Digitais da UFRPE e membro do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos em Mediação nas Artes, certificado pelo CNPQ. Tem experiência na educação em museus, pesquisando principalmente os seguintes temas: Identidade e profissionalização do educador de museu.



GT: Artes Visuais; Eixo Temático: Pesquisa no Ensino de Artes visuais: Narrativas e Metamorfoses contemporâneas.

## **AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO DO GRAFISMO INFANTIL NA DISCIPLINA DE ARTE E EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

Ana Caroline Sales Andrade (IFCE, Ceará, Brasil)

### **RESUMO:**

Apresenta a síntese da pesquisa monográfica que, entendendo a importância do grafismo infantil para o desenvolvimento humano e para a formação do pedagogo, busca conhecer e descrever experiências formativas dos estudantes, relacionadas ao desenho, e identificar o efeito ocasionado pelas atividades da disciplina de Arte e Educação no curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem metodológica do estudo de caso utilizando análise documental e entrevistas. Fundamentada nos estudos de Lowenfeld e Brittain (1977), Castell (2012), Derdyk (1989). Foi identificado que as estudantes entrevistadas pararam de desenhar ainda na infância, por motivos relacionados à imposição do mundo adulto, estabelecendo padrões a serem alcançados, fazendo-as desenvolver a ideia que não são capazes de criar. A disciplina tem o objetivo alcançado ao auxiliar os estudantes a compreenderem e refletirem partindo da sua própria experiência de vida. Tomar conhecimento sobre o desenho infantil e sua importância pode basear uma reflexão que leva a mudanças na forma de ver o desenho e de lidar com ele em sala de aula, não reproduzindo práticas que as levaram a parar de desenhar.

**Palavras-chave:** Arte e Educação, Desenho Infantil, Formação de professores.

### **THE CONTRIBUTIONS OF THE STUDY ON CHILD DRAWING IN THE DISCIPLINE OF ART AND EDUCATION IN THE PEDAGOGY'S COURSE AT UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

### **ABSTRACT:**

It presents a summary from the monograph research which understands the importance of children's drawing to the human development and to the educator's formation. The research seeks to describe and to know formative experiences from students related to drawing and identify the effects caused by the Art and Education discipline's activities in the Pedagogy's undergraduate course at Universidade Federal do Ceará. It's a qualitative research with a methodological approach of the case study using document analysis and interviews. The research is based on the studies of

Lowenfeld and Brittain (1977), Castell (2012), Derdyk (1989). It was identified that the students interviewed have stopped drawing in the childhood by reasons such as the adult world imposition, setting standards to be achieved making the children think they are not capable of creating. The discipline has the goal achieved when help students understand and reflect from their own life experience. Becoming aware of the children's drawing and its importance can create a reflection that leads to changes in how the drawing is seen and how to deal with it in classroom, not reproducing the practices that led them to stop drawing.

**Keywords:** Art and Education, Child Drawing, Professor Training

## **1. Introdução**

Este artigo é uma síntese do trabalho conclusão de curso que busca discutir a relevância do estudo grafismo infantil para a formação do pedagogo. O desenho é a primeira forma de expressão gráfica da criança. É por meio dele que a criança expressa seus desejos e sentimentos, movimenta-se, organiza seus pensamentos e tudo aquilo que ela aprende. Ele está presente nos nossos primeiros anos de vida e, por diversos motivos, alguns de nós paramos de desenhar, muitas vezes ainda na infância.

Parar de desenhar não é algo que acontece naturalmente e não deve ser visto como algo natural, pois é levado a acontecer por uma série de motivações que resultam na criança desacreditar na sua capacidade de desenhar, perder o interesse pelo desenho. Algumas destas motivações serão apresentadas neste trabalho.

Esta pesquisa busca investigar as contribuições desse estudo na formação do profissional que está em contato direto com a infância no ambiente escolar, o pedagogo. Partindo da experiência da disciplina de Arte e Educação, ministrada pela professora Mestra Luciane Goldberg, na Faculdade de Educação – FACED na Universidade Federal do Ceará – UFC, onde o estudo acerca do Grafismo Infantil é apresentado aos alunos.

## **2. Desenvolvimento**

### **2.1 Desenho Infantil**

O desenho é a primeira forma de expressão gráfica da criança. Segundo Moreira (2009), o desenho é a primeira escrita da criança. Autores como Lowenfeld (1970) e Kellogg (1996) defendem que o desenho é espontâneo, ou seja, qualquer criança que tenha acesso a materiais pode desenhar. O desenho é a forma da criança se comunicar com o meio, é uma forma dela organizar aquilo que aprendeu com as suas experiências e conseguir representar o seu aprendizado, como se sistematizasse aquilo que conseguiu apreender da situação, por meio do desenho.

Sua importância também é expressa na contribuição no desenvolvimento de diversos aspectos humanos, como aspectos emocional, intelectual, físico-motor, social e criador. O desenho da criança pode ser muito revelador desta diversidade, pois a partir dele é possível perceber o desenvolvimento desses aspectos e saber reconhecê-los é de suma importância para pais e professores que lidam com a infância e tem o papel de educar. Segundo Derdyk (1989);



O desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades. Ao desenhar, a criança expressa a maneira pela qual se sente existir. O desenvolvimento potencial criativo na criança, seja qual for o tipo de atividade em que ela se expresse, é essencial ao ciclo inato do crescimento. Similarmente, as condições para o seu pleno crescimento (emocional, psíquico, físico, cognitivo) não podem ser estáticas. (DERDYK, 1989, p. 52)

Diversos autores abordam o grafismo infantil e seu desenvolvimento em suas obras, tendo elaborado diferentes classificações, mas compreendendo o desenvolvimento do grafismo como um processo de desenvolvimento gradual e somativo. Tendo a disciplina de Arte e Educação como referência, tomaremos a teoria dos autores Lowenfeld e Brittain (1977), e Castell (2012) para estudo específico das fases do desenvolvimento descritas por eles. Além desses autores também são abordadas as obras de Derdyk (1989) e Moreira (2009).

## **2.20 bloqueio do grafismo infantil**

As crianças começam a rabiscar as primeiras garatujas espontaneamente, mas o que faz elas pararem de desenhar? É fato que muitos adultos hoje não desenhavam e afirmam ter parado de desenhar ainda na infância. Diversos fatores podem levar à interrupção do processo do desenvolvimento do grafismo. Embora as fases sejam apresentadas de forma linear, uma após a outra e sejam somáticas, não significa que esse desenvolvimento aconteça da mesma forma para todas as pessoas. Na verdade, o desenvolvimento do grafismo se dá de forma particular para cada um, assim como o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo entre outras formas de desenvolvimento.

A partir da experiência como monitora da disciplina, em que era feito com os estudantes o procedimento do Desenho Diagnóstico, que será explicado de forma detalhada posteriormente, foi possível observar que para a grande maioria dos estudantes, a fase na qual a interrupção desse desenvolvimento aconteceu, foi a fase Esquemática.

É nesta fase que geralmente os pequenos estudantes passam da Educação Infantil para a primeira série do Ensino Fundamental, série em que são alfabetizadas. A mudança de uma etapa para outra tende a ser algo muito significativo, pois na Educação Infantil a brincadeira e as interações tem um grande foco, e embora existam conteúdos formais que precisam ser aprendidos nessa etapa, a sua avaliação é feita a partir de relatórios, entendendo que essa etapa não tem objetivo de promovê-las para a etapa seguinte segundo a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, de 1996, enquanto no ensino fundamental temos uma mudança desse modelo, o conteúdo passa a ser o maior foco e agora essas crianças serão avaliadas por meio de testes e provas que irão aferir se ela pode ou não passar para a série seguinte. É nesse período de mudança que a atenção é toda voltada para o processo de alfabetização, aprender a ler e escrever se torna a maior prioridade.

Segundo Derdyk (1989),

A escolarização e a introdução de técnicas de alfabetização pode inibir o processo de desenvolvimento gráfico infantil. Verifica-se, na maioria dos casos uma diminuição da produção gráfica dependendo das técnicas utilizadas na escola para a alfabetização: a aquisição da escrita pode concorrer com o desenho. (DERDYK, 1989, p. 103)

Além da urgência da alfabetização, também podemos observar que o desenho que anteriormente era o principal meio de comunicação, agora é secundarizado pela escrita, apresentada como uma nova forma mais eficiente de se comunicar, pois a palavra está muito presente no cotidiano delas. As crianças passam a ter um tempo reduzido para a aula de arte, que enquanto disciplina também compete com as outras áreas, inclusive português e matemática, as disciplinas classificadas como mais importantes.

O que podemos observar na escola atualmente é ainda a predominância do modelo tradicional de educação. Como versa Saviani (1999), esse modelo de educação compreende o estudante como mero receptor de conteúdos que devem ser transmitidos pelos professores, figuras detentoras de todo o saber. Esses conteúdos são conhecimentos referentes a matérias descontextualizadas da sua realidade e de seus interesses, que servem principalmente para responder questionários e testes, que tem o caráter de promover o aluno para a seriação seguinte ou aprová-lo em cursos ou vestibulares. Os estudantes não são construtores do seu conhecimento, é apenas um reproduzidor que precisa de aprovação. Esse modelo educacional contribui para manutenção do sistema social vigente, de classes, pois não permite reflexão, apenas reproduz o que é imposto pela classe dominante.

Em meio a essa realidade, a arte na escola perde o espaço à medida que novas matérias são introduzidas ao currículo escolar, sendo sempre classificada como menos importante frente às disciplinas como Português e Matemática. O tempo destinado à arte é reduzido e pode ser visto como mero preenchimento de tempo, ou esse tempo pode ser utilizado por outra disciplina que precise de reposição de aula. Deste modo, a escola se distancia de um local onde a criança possa viver sua singularidade, e se reafirma como um local de massificação.

Duarte Junior (1991) afirma que a escola

Inicia-nos desde cedo nas técnicas de esquartejamento mental, separando razão e sentimentos. Isto é compreensível segundo a lógica que rege a moderna sociedade industrial: os indivíduos devem produzir, num esquema racionalista, sem deixar as emoções e os valores pessoais interferirem no processo. [...] Não interessa que as pessoas elaborem a sua visão de mundo, a partir da realidade concreta onde vivem. Importa, sim, a padronização do pensar. (DUARTE JUNIOR, 1991, p. 34-35)

As aulas de arte também reproduzem os preceitos da pedagogia tradicional, uma vez que estão inseridos nesse contexto. Ferraz e Fusari (1999) afirmam que a partir do século XX, as aulas de arte se apresentam com um caráter utilitário e preparatório para o trabalho, ou seja, técnico. O desenho se apresentava nas atividades escolares em forma de cópias e desenho

geométrico que “visavam à preparação do estudante para a vida profissional, e para atividades que se desenvolviam tanto em fábricas quanto em serviços artesanais” (FERRAZ e FUSARI, 1999, p 30). Ainda versando sobre o ensino de artes na pedagogia tradicional é aferido que;

Do ponto de vista metodológico, os professores, seguindo essa “pedagogia tradicional” (que permanece até hoje), encaminhavam os conteúdos através de atividades que seriam fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. O ensino tradicional está interessado principalmente no produto do trabalho escolar e a relação professor e aluno mostra-se bem mais autoritária. Além disso, os conteúdos são considerados verdades absolutas. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p 30)

Outra causa da interrupção do desenvolvimento do grafismo são as práticas pedagógicas inadequadas. É muito comum professores proporem atividades ditas como atividades artísticas que não desenvolvem a capacidade expressiva da criança, se resumindo apenas em pinturas de figuras prontas, confecção de objetos, ou atividades muitas vezes sem sentido. Mesmo que essas atividades possam desenvolver habilidades motoras, por exemplo, elas não são atividades artísticas, pois não proporcionam experiências que considerem a subjetividade de cada criança, é por isso que muitas vezes observamos vários trabalhos iguais em uma mesma turma, pois as atividades massificam os alunos, como se todos agissem e pensassem do mesmo modo.

Aliadas a essas atividades também podemos observar a forma como é feita a sua avaliação, que atribui conceitos ao desenho não leva em consideração o processo e vê apenas o resultado, como é descrito nas palavras de Derdyk (1989);

Acompanhando os resultados, vão os atributos de valor: bonito, feio, limpo, sujo, certo, errado. Imagine estes conceitos e métodos aplicados a uma criança de dois, três, quatro anos! Esse procedimento impede o desenvolvimento e o desabrochar de um imaginário pessoal, que expresse uma visão e uma leitura de mundo. A estratégia educacional visando apenas o adestramento motor exclui o entendimento do desenho como uma forma de construção do pensamento através de signos gráficos, maneira de apropriação da realidade e de si mesmo. (DERDYK, 1898, p.108)

A atribuição de valores negativos pode desmotivar a criança a continuar desenhando e dessa forma, que perca o interesse em dar continuidade ao seu processo de desenvolvimento, passando a acreditar que ela não sabe desenhar.

A utilização de estereótipos também se mostra um problema, pois além da criança não ampliar o seu repertório estético, ela passa a tentar reproduzir aquele estereótipo apresentado, algo que muitas vezes ainda não é possível, pois seu desenho ainda não está amadurecido para tal. A comparação do seu desenho com o desenho de crianças que se desenvolveram mais rapidamente, entendendo que cada criança tem o seu ritmo particular de desenvolvimento, ou com o desenho de criança mais velhas, ou até mesmo com as figuras estereotipadas que são entregues pela professora, ou estão nas paredes da sala de aula, acabam a frustrando por não conseguir atingi-lo, o que pode

muitas fazer com que a criança pare de desenhar, acreditando não ter aptidão para a atividade.

Lowenfeld (1970), trás a utilização dos cadernos de modelos para colorir, e aponta que uma criança ao pintar um desenho de um cachorro não terá espaço para expressar a sua relação com cachorros, por exemplo, se ela tem afeto por eles, sente medo, empatia ou simpatia, pois na pintura desses modelos não há lugar para a criança se expressar e revelar suas singularidades, deste modo Lowenfeld (1970) conclui que;

Uma criança, depois de condicionada à coloração de figuras terá dificuldade em desfrutar da independência de criar. A sujeição que esses cadernos produzem é arrasadora. A experimentação e a pesquisa têm provado que mais da metade das crianças, expostas aos cadernos de colorir, perdeu sua criatividade e sua autonomia de expressão. Tornaram-se rígidas e dependentes de modelos. (LOWENFELD, 1970, p. 24).

Outra prática a ser citada é a cópia, por vezes, professores desenhavam na lousa e pedem que os estudantes copiem, “O ensino fundamentado na cópia inibe toda e qualquer manifestação expressiva original. [...] Ela [a criança] com todo seu potencial aventureiro, deixa de se arriscar, de se projetar. Seu desenho enfraquece, tal como seu próprio ser” (DERDYK, 1989, p 107).

O que observamos é uma grande imposição do adulto sobre a criança, em todos os âmbitos, e também sobre o seu desenho. “O meio que a criança vive é o meio adulto, e esse universo age sobre ela da mesma maneira que todo o contexto social condicionando-a e alienando-a” (MÉRÉDIEU, 1979, p. 3). Atribuição de valores ao desenho da criança, proposição de pinturas de estereótipos à criança segundo o argumento dela não saber desenhar ou seu desenho não ser belo são representações claras dessa imposição, que é uma das principais causas da interrupção do desenvolvimento do grafismo infantil.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1970) essa interrupção causa a perda da capacidade criadora, pois “as crianças que ficam inibidas de em sua criatividade, por regras ou forças que lhe são alheias, podem retrair-se ou recorrer à cópia ou ao desenho mecânico” (p.48). Ela deixa de criar, embora muitas vezes essa seja a ordem dada para a atividade, mas ela não consegue, pois isso é reflexo e outros processos que ela passou, e a atividade artística não pode ser imposta dessa maneira.

Para Goldberg (2012):

Privá-la da evolução de sua capacidade criadora que opera pela arte é privá-la da descoberta de si mesma e da expressão única que teria acesso através da linguagem simbólica da arte, o que é muito sério e trás lacunas irreparáveis na formação dessa criança em indivíduo adulto (GOLDBERG, 2012, p.66)

Ao parar de criar seus próprios desenhos, a criança deixa de se entender como agente criador, agente que pode transformar a si e ao seu meio, tornando-a insegura por acreditar ser incapaz de realizar uma atividade que revele seus gostos, suas vontades, sua subjetividade. Desenhar é a forma que

a criança organiza aquilo que ela aprende é a forma que ela expressa a forma que ela si entende e entende aquilo que a rodeia.

A interrupção do grafismo infantil pode se dar por diversos motivos, e muitos deles estão relacionados com a imposição da forma de pensar e agir do adulto. Nas práticas do pedagogo em sala de aula, essa imposição pode acontecer sem que ele tenha total consciência das consequências desta, seja por falta de formação para lidar com esse processo de desenvolvimento, ou por não estar sensibilizado da sua importância para a criança. O tópico seguinte tratará da relação entre o pedagogo e o desenho.

### **3 O Desenho na Formação do Pedagogo.**

Muitos adultos tiveram o processo de desenvolvimento do grafismo infantil interrompido e isso é tratado com naturalidade, muitas vezes reproduzindo uma ideia de que desenho é uma atividade para a criança e que é normal adultos não desenharem. Outra ideia construída é o mito do dom, em que se acredita que saber desenhar é uma dádiva inata, incontestável, há aqueles que nascem com o dom de desenhar e os que não nascem, esses que não foram agraciados com o dom nada podem fazer para mudar isso.

O pedagogo, na condição de adulto, encontra-se dentro desse grupo de pessoas que parou de desenhar ainda na infância, e que muitas vezes apresenta resistência não só ao desenho, como a arte em geral, compreendendo ela como algo que está muito distante de sua realidade, que ele próprio não é capaz de criar e se expressar, e que embora tente o que ele faz não é arte, pois ele entende-se como incapaz. Como pessoas que pensam assim poderão propor experiências significativas a partir do desenho e valorizá-los como forma de expressão se isso não faz parte da sua realidade?

Quando o pedagogo não tem contato com essa teoria, ele não cria uma base teórica para fundamentar reflexões acerca de sua prática, o que poderá resultar na reprodução das práticas vivenciadas por ele quando ainda era estudante. Ele irá ensinar da forma que o ensinaram, sem se atentar para o fato de que essa maneira de ensinar muitas vezes foram as principais motivações para hoje ele afirmar “eu não sei desenhar”.

### **4 A disciplina de Arte e Educação da FACED-UFC**

A disciplina Arte e Educação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará - UFC, tem caráter obrigatório e é ofertada pelo departamento de Teoria e Prática do Ensino. Para essa pesquisa, será considerada apenas a estrutura de disciplina adotada pela Professora Mestra Luciane Goldberg. No período de 2011 a 2014.

A justificativa do Plano da Disciplina ressalta a importância da arte em suas diversas linguagens – teatro, dança, música, artes visuais – como área de conhecimento e um meio essencial para o desenvolvimento humano em seus diferentes aspectos e a necessidade de uma fundamentação teórica e prática no ensino desta. Tomando como ponto de partida o resgate das experiências formativas em arte e a relação entre a trajetória de vida do estudante e o

histórico do ensino de arte no Brasil, e da sua importância para o desenvolvimento humano.

A disciplina se divide em três unidades: a primeira delas está destinada à reflexão sobre a definição de arte, arte-educação e educação. O segundo momento, trata do histórico do ensino de arte no Brasil e no mundo e o estudo das tendências pedagógicas e do ensino de Arte. Por fim, o terceiro momento, é destinado ao estudo do grafismo infantil onde é abordada a sua importância para o desenvolvimento humano e as suas fases do desenvolvimento, as atividades que acontecem nessa etapa são, na ordem a seguir: o desenho diagnóstico, a Oficina do Grafismo, o panorama das fases do grafismo infantil segundo Lowenfeld e Peralta-Castell, e o portfólio do grafismo infantil. Essas atividades serão apresentados mais detalhadamente nos próximos tópicos.

#### **a) Desenho diagnóstico:**

O Desenho Diagnóstico é um instrumento aplicado com os estudantes da disciplina objetivando descobrir em qual fase do desenvolvimento do grafismo os estudantes se encontram. O procedimento é simples: é entregue a cada aluno uma folha em branco, lápis e borracha. Em seguida, é orientado que desenhem uma figura humana da forma que sabem, sem se preocupar com conceitos de bonito e feio. É avisado que não deve ser desenhado o “boneco palito”, pois ele, por se tratar de um estereótipo, ser uma figura igual para todos, nada nos diz sobre o processo de desenvolvimento do grafismo de cada um.

No início dessa atividade é possível ouvir expressões como “não, o meu desenho é feio” e “eu não sei desenhar”, mas embora apresentem essa resistência todos acabam colaborando e contribuindo com a atividade. Durante essa atividade observamos que os estudantes começam agir como crianças, escondendo seus desenhos, rindo um do desenho dos outros.

Quando os estudantes finalizam o seu desenho, é indagado a eles como se sentiram ao voltar a desenhar depois de tanto tempo sem fazê-lo e é solicitado que escrevam atrás do desenho uma palavra que represente esse sentimento, aparecem palavras como frustração, angústia, vergonha, medo, preocupação e em poucos casos aparecem palavras como infância, resgate, alegria e recordação. Os desenhos são recolhidos, e retomados em uma outra etapa da disciplina.

#### **b) Oficina do Grafismo**

A Oficina do Grafismo surgiu no projeto Arte-Pré-Arte, que “desenvolve e testa uma metodologia com o intuito de resgatar a capacidade criadora daqueles que afirmam não saberem desenhar ou expressarem-se por qualquer forma de arte” (GOLDBERG, 1999 p.30). Esse projeto é fruto de anos dedicados ao estudo grafismo, da arte educação e do resgate da capacidade criadora pela Profa. Dra. Cleusa Peralta-Castell. A Oficina do Grafismo se baseia nos três eixos transversais já citados anteriormente: Eixo Cinestésico, Imaginativo e Simbólico.

A Oficina do Grafismo é uma atividade que se inicia na entrega de vendas aos alunos, para cobrir os olhos, rabiscando ao som da música. O uso das vendas possibilita uma maior sensibilidade ao movimento e a música que irá contribuir para o ritmo desse movimento. Privados da visão, no primeiro momento, a instrução é que peguem um giz de cera aleatório em um recipiente que vai passando por eles, e que segurem com a mão que não tem total domínio motor. É colocada uma música instrumental, e é pedido que rabisquem sem a intenção de representar, apenas sintam a música e se deixem levar por ela.

No momento seguinte, trocam o giz e é instruído que dessa vez eles usem a mão de maior domínio motor, mais uma vez a música é colocada e eles devem rabiscar sem a intenção de representar algo. No terceiro momento é pedido que eles escolham mais um giz, ficando assim, com dois e ao colocar a música rabisquem com as duas mãos simultaneamente. No quarto momento é pedido que eles façam o mesmo procedimento, mas dessa vez sem a venda nos olhos, observando os traçados no papel, ainda neste último não se deve representar nada, apenas rabiscar livremente ao sabor da música.

Essas experiências estão relacionadas ao Eixo Pensamento Cinestésico, pois como não existe a intenção de representação gráfica, o estudante irá apenas desfrutar do movimento acompanhada pela música, e a cor é escolhida aleatoriamente, assim como na fase da Garatuja, descrita por Lowenfeld e Brittain (1977). O fato de se iniciar com a mão de menor domínio motor se refere à garatuja desordenada, quando a criança ainda não tem total controle de seus movimentos e segura o giz ainda com insegurança, a utilização da mão que tem o maior domínio motor se refere à Garatuja Ordenada, fase em que a criança passa a ter mais segurança ao controlar o giz.

Na etapa seguinte, é pedido que os estudantes busquem identificar formas ou figuras e as destaquem contornando-as ou preenchendo-as nos seus rabiscos e que mostrem aos seus colegas o que acharam. Esse momento se relaciona com o Eixo Pensamento Imaginativo. As formas encontradas pelos estudantes em seus desenhos são socializadas com toda a turma, e uma conversa sobre essa experiência vivida por ele se inicia, e a partir da fala dos estudantes é feita a relação entre essas experiências e as fases iniciais do grafismo infantil.

Essa oficina propicia aos estudantes, adultos, uma vivência que se assemelha a experiência vivida pela criança nas fases iniciais do desenvolvimento do grafismo, isso possibilita uma sensibilização do estudante para melhor assimilar as características das fases, pois este pode experimentar as sensações vividas pela criança.

### **c) Panorama das Fases do Grafismo:**

Neste momento da disciplina, a teoria do grafismo infantil é apresentada aos estudantes por meio de aula expositiva. São apresentadas as fases de acordo com Lowenfeld e Brittain (1977), devidamente ilustradas para facilitar o reconhecimento das características dessas fases nos desenhos referentes a elas. Também são apresentados os três eixos transversais de Castell (2012),

também exemplificados com desenhos de crianças possibilitando a relação entre as definições dos dois autores.

Após a explanação acerca da teoria do grafismo, os Desenhos diagnósticos que haviam sido recolhidos logo após a sua conclusão, no início do momento da disciplina que trata do desenho, são fixados na lousa, e pedimos que eles se dirijam até eles e observem todos e ordenem os desenhos de acordo com o grau de complexidade deles, riqueza de detalhes, presença de perspectiva e movimento, buscando organiza-los de acordo com a sequência das fases do grafismo em estudo.

A fase que a maioria dos estudantes parou de desenhar, que pode ser observada na ordenação dos desenhos da lousa é a fase Esquema, fase em que geralmente as crianças estão passando pelo processo de alfabetização, fator que contribui para a interrupção desse desenvolvimento, além de outros já citados na sessão anterior.

Partindo da observação dessa linha do desenvolvimento criada pelos próprios estudantes na lousa, é possível visualizar mais facilmente que este é processual. Tendo como base as teorias já apresentadas em sala de aula, é possível observar que muitos param de desenhar no mesmo período, a partir desta constatação se inicia as discussões acerca das causas e consequências da interrupção do processo de desenvolvimento do grafismo e a sua relação com as práticas dos pedagogos em sala de aula.

É tomando como partida a singularidade de cada estudante, o seu desenho que é único, embora apresente semelhanças com tantos outros, e a interrupção de desenvolvimento gráfico, suas causas e consequências, embora também se assemelhem com as causas e consequências de outros estudantes, fazem com que a aprendizagem seja significativa, pois o estudante parte do entendimento da sua realidade para o entendimento de um todo, relacionando com elementos, como tendências pedagógicas e história do ensino de arte no Brasil.

#### **d) Portfólio do Desenho Infantil**

Após a explicação sobre as fases do grafismo e os eixos transversais, é proposto aos estudantes o trabalho final da disciplina, o Portfólio do Grafismo Infantil. O corpo desse trabalho é de escolha dos estudantes, contando que sigam a seguinte estrutura: Introdução, justificativa, desenvolvimento, desenho diagnóstico, produções da oficina do grafismo Infantil, considerações finais e bibliografia.

Para o desenvolvimento desse trabalho, o estudante deverá fazer uma breve caracterização das fases e dos eixos segundo os autores estudados na disciplina, fundamentando teoricamente. Além de fundamentar nos autores vistos no Panorama das fases do grafismo, os estudantes também devem fundamentar em Derdyk (1989) e Moreira (2009), que também são leituras de caráter obrigatório da disciplina, previsto no plano de ensino. Deverá também, coletar desenhos originais, categorizá-los de acordo com as fases e os eixos, anexá-los como ilustração das referentes fases explicadas.



Essa atividade é um meio de sistematizar o conhecimento da teoria acerca do desenvolvimento do grafismo, pois o estudante irá elaborar um texto que defina as fases e os eixos deste processo de desenvolvimento, e irá praticar o exercício do reconhecimento dessas fases, algo que será necessário fazer, quando este estudante estiver na posição de docente, pois a partir do reconhecimento das fases, é possível elaborar planejamentos de atividades que compreendam e potencializem o prosseguimento deste desenvolvimento.

O portfólio também conta com as considerações finais, onde o estudante responde como foi participar da oficina no grafismo, fazer o desenho diagnóstico e estudar o desenho infantil, revelando o seu entendimento sobre a importância deste estudo. O portfólio deve se tornar um futuro material de consulta para o estudante, pois ele deve ser um resumo ilustrado da teoria do grafismo infantil.

As atividades da disciplina buscam sempre partir da experiência dos estudantes, essa é uma forma de torná-la mais significativa e de quebrar conceitos pré-estabelecidos, a partir do entendimento que o estudante constrói a partir da relação entre a sua experiência e as teorias estudadas.

### **3 Metodologia**

Tendo conhecimento dos objetivos geral e específicos da presente pesquisa, compreendemos que esta é uma pesquisa qualitativa, seguindo a seguinte concepção de Minayo (2012), a pesquisa qualitativa se detem a responder questões particulares que partem da realidade social, no universo dos significados, motivações, atitudes e valores.

Nesse caso, não há uma preocupação em “quantificar, mas, sim em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais” (MINAYO, 2012, p.24) que rodeiam o estudo e ensino do grafismo infantil para a formação do pedagogo. Dentro da classificação da pesquisa qualitativa, compreendemos que a abordagem metodológica mais adequada é a do Estudo de Caso, pois se refere a um caso específico, podemos afirmar que

No estudo de caso, o pesquisador geralmente utiliza uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, por meio de variadas fontes de informação. Tem como técnicas fundamentais de pesquisa a observação e a entrevista. Produz relatórios que apresentam um estilo mais informal, narrativo, ilustrado com citações, exemplos e descrições fornecidos pelos sujeitos, podendo ainda utilizar fotos, desenhos, colagens ou qualquer outro tipo de material que o auxilie na transmissão do caso (GODOY, 1995, p.26).

Os procedimentos metodológicos para a obtenção dos dados serão a entrevista com alunas que cursaram a disciplina já atuam como professoras na Educação Infantil, e análise documental dos documentos oficiais da disciplina e das atividades realizadas pelos alunos durante a mesma, também farei uso das observações feitas ao longo dos quatro semestres que atuei enquanto monitora da disciplina, estando presente no espaço das aulas da disciplina, pois embora não tenha feito um registro dessas observações não poderia ignorá-las, pois elas auxiliam na compreensão de muitos processos realizados na disciplina e na formação desses pedagogos.

#### 4 Resultados

Podemos perceber, a partir da fala das estudantes entrevistadas que estas consideram o desenho algo importante para a formação humana, porém, no momento de explicar o motivo, algumas se detiveram apenas aos motivos referentes à expressão, seja ele de sentimentos ou pensamentos. Foi levantado também o desenvolvimento motor como motivo de sua importância. Algumas estudantes demonstraram compreender o desenho como um processo formativo da criança, a forma com que ela organiza as suas experiências, aquilo que ela aprendeu e se comunica graficamente. Mas essas foram em minoria dentre as cinco estudantes entrevistadas, deste modo concluímos que falta uma atenção maior para uma justificativa da importância do desenho na disciplina, as estudantes entendem que é importante, mas no momento de explicar o motivo só citam um aspecto, não entendendo o desenho como uma atividade que contribui para o desenvolvimento de diversos aspectos.

Observamos também, que elas compreendem o desenho como importante para a formação do pedagogo, porque é ele que está em contato com a criança, e deste modo, precisa entender que o desenho é importante, tem um desenvolvimento, e não se devem reproduzir práticas que interferem de forma negativa nesse desenvolvimento, levando à interrupção deste.

Percebemos também que todas as estudantes entrevistadas desenhavam na infância e pararam de desenhar em determinado momento, e não foi uma parada natural, ela foi ocasionada por interferências de adultos em seus desenhos, sejam impondo padrões e estimulando competição entre as crianças que alcançam ou não esses padrões, ou menosprezando seus desenhos. À medida que as interferências negativas foram acontecendo, elas foram levadas a acreditar serem incapazes de desenhar, o que as levou a parar completamente. Apenas uma delas voltou a desenhar, e esta afirma ter sido após a disciplina, depois de estudar o desenho infantil.

Percebemos que as estudantes entrevistadas compreenderam os objetivos das atividades da disciplina e compreenderam-nas como partes de um processo, percebendo a partir de suas experiências como a criança desenha nos seus primeiros anos de vida, se reencontrando com o seu desenho que tinha ficado estacionado na infância e estudando e aprofundando os conteúdos da disciplina na elaboração do portfólio do grafismo infantil, elas puderam entender o que aconteceu com elas, o que as levou a parar de desenhar e deste modo pensar a forma que irão intervir nos desenhos das crianças em sala de aula, buscando não reproduzir as práticas vivenciadas por elas, e que as levaram a parar de desenhar.

Observamos que a partir dessas atividades, as estudantes compreendam a importância de modificar a sua atitude com relação aos desenhos, embora a maioria delas ainda não se sintam seguras para voltar a desenhar, elas entendem a importância de não reproduzir as práticas que foram vivenciadas por elas para que não aconteça com as crianças de sua turma, o que aconteceu com elas. O fato de não conseguirem lidar bem com o seu próprio desenho é

entendido por nós como algo que diante de processos tão fortes como a subjugação do que é feito por elas ainda na infância, e uma vida acreditando não ser capaz, precisam de um cuidado mais específico, que demanda mais tempo que uma disciplina de duração de um semestre.

## 5 Considerações Finais

Deste modo, existe sim uma modificação das práticas das estudantes, que compreenderam a importância de possibilitar momentos para desenhar que não sejam apenas os horários livres que devem ser preenchidos e desenhos prontos e estereotipados para serem pintados, aprenderam a valorizar o desenho da criança entendendo que ele é único, e que todos os desenhos devem ser valorizados igualmente para não gerar comparações entre as crianças.

Concluimos e defendemos que o estudo do grafismo infantil é de suma importância na formação do pedagogo, pois este precisa compreender a importância dele para o desenvolvimento da criança e não tomar atitudes que levem a criança a parar de desenhar. Concluimos também que a estratégia adotada pela disciplina é acertada, tomar como ponto de partida a trajetória de vida dos estudantes possibilita um reconhecimento com o objeto de estudo e um maior entendimento do que aquilo trata, tornando assim a aprendizagem significativa.

## 6 Referencias:

CASTELL. Cleusa Peralta. **Pela linha do tempo do desenho infantil: Um caminho trans estético para o currículo integrado.** Rio Grande: FURG, 2012.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho.** São Paulo: Scipione, 1989.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6 ed. Campinas: Papirus, 1991

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T., e FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GODOY, Arilda Schimidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GOLDBERG, Luciane Germano & BEZERRA, Larissa Rogério. **Linha do tempo: Narrativas de vida e experiências formativas em arte.** In: Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil - Arte/Educação: Corpos em Trânsito, XXII, São Paulo, 2012. Anais. São Paulo: Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista. 14

KELLOG, R. **Analisis de la expression plastica del preescolar.** 3 ed. Espanha: Cincel, 1996.

LOWENFELD, Viktor e BRITAIN, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

MOREIRA, A. A. A. **O Espaço do desenho: a educação do educador**. 13 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

**Ana Caroline Sales Andrade**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará e graduanda em Licenciatura em Artes Visuais pelo Instituto Federal do Ceará.  
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8168255Z0>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: 3 História e patrimônio artístico: documentações, acervos e narrativas

## INTERVENÇÃO EDUCATIVA NO MUSEU DO MARAJÓ

Ana Carolina Cunha Gonçalves (UFPA, Brasil)

### RESUMO:

O Museu do Marajó, localizado em Cachoeira do Arari (Arquipélago do Marajó no Pará, Brasil), foi idealizado pelo Padre Giovanni Gallo, um italiano e jesuíta, que transformou o modo de pensar de uma região através da valorização da cultura e atividades artísticas. Defendendo a ideia de o “homem” ser o centro do museu, criou uma instituição onde a dinâmica se dava a partir das relações sociais, vivenciadas pela realidade marajoara. O museu foi desenvolvido com os objetos dos próprios moradores da região, como por exemplo, utensílios domésticos e materiais de pesca, criando uma espécie de acervo de material cultural, também se destacam os diversos aparatos interativos desenvolvidos por Gallo, como os chamados “computadores caipiras”. Tornando o Museu do Marajó mais que um gabinete de curiosidades, mas um local de plenas manifestações artísticas, culturais e educativas. No entanto, após a perda de seu idealizador, o museu passa por uma crise, no sentido de ainda não ter aparecido uma pessoa que assuma a instituição com o mesmo entusiasmo de Giovanni Gallo. Então como uma tentativa de resgate das manifestações artísticas/ culturais e do pensamento de valorização cultural na localidade, se elaborou propostas de intervenções educacionais para a instituição.

**Palavras Chaves:** Museu do Marajó, intervenção educativa, manifestações artísticas/culturais

## INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL MUSEO DE MARAJÓ

### RESUMEN:

El Museo de Marajó, ubicada en Cachoeira do Arari (archipiélago de Marajó en Pará, Brasil), fue diseñado por el Sacerdote Giovanni Gallo, un italiano y un jesuita, que transformó el pensamiento de una región a través de la mejora de las actividades culturales y artísticas. La defensa de la idea de "hombre" ser el centro del museo, creado una institución donde se le dio el impulso de las relaciones sociales que experimentan la realidad marajoara. El museo fue desarrollado con los objetos de los habitantes de la región, tales como artículos para el hogar y artes de pesca, la creación de una especie de colección de material cultural también se destacan los diferentes dispositivos interactivos desarrollados por Gallo, como los llamados "ordenadores paletos". Hacer el Museo de Marajó más de un gabinete de curiosidades, pero un lugar lleno de eventos artísticos, culturales y educativos. Sin embargo, tras la pérdida de su fundador, el museo

sufre una crisis en el sentido de que aún no ha aparecido una persona para asumir la institución con el mismo entusiasmo de Giovanni Gallo. Así que en un intento por rescatar a los eventos artísticos / culturales y el pensamiento de apreciación cultural en la localidad, se elaboró propuestas de intervenciones educativas para la institución.

**Palabras clave:** Marajó Museo, intervención educativa, eventos artísticos / culturales

## **Introdução**

Este artigo busca contar a história de um museu que foi idealizado a partir do olhar de um estrangeiro, que inicialmente tinha uma missão colonizadora, mas acabou se entregando aos encantos e diversas manifestações culturais do território Amazônico do Marajó, no Estado do Pará.

Sendo assim, a origem e consolidação do Museu do Marajó, ocorreu através dos olhos de seu idealizador, o “Padre” Giovanni Gallo, um italiano, que foi jesuíta e teve em sua história um olhar sensível, artístico e transformador perante as condições precárias da população marajoara.

Cabe destacar a diversidade cultural que o Marajó possui, onde ribeirinhos, fazendeiros, vaqueiros, descendentes de indígenas, quilombolas, pescadores, turistas e outros segmentos culturais constroem um contexto sócio cultural extremamente diversificado. Nesse sentido, o Museu é compreendido como lugar de representação das manifestações culturais e artísticas humanas, podendo contribuir para o desenvolvimento cultural local. Um exemplo regional a ressaltar, são as pinturas dos grafismos marajoaras, que são encontradas nas cerâmicas expostas no museu e podem ser identificadas por toda a cidade de Cachoeira do Arari.

Este trabalho busca demonstrar quais as influências do Museu do Marajó no papel de representação da sociedade local e propostas desde o momento de sua construção até os dias de hoje, sobre a comunidade à qual o abriga, quais as relações de objetos, peças ou materiais do museu com a sociedade e suas manifestações artísticas. Além de demonstrar dificuldades atuais da instituição e propostas realizadas a partir de intervenções educativas.

## **Origem da Idealização e Construção do Museu do Marajó**

O Museu do Marajó teve um idealizador e não podemos falar do museu sem antes citar o nome de Giovanni Gallo (1927 - 2003, figura1) ou “Padre Gallo”, como ficou conhecido. Temos como base de análise neste trabalho a sua autobiografia denominada “O Homem que Implodiu” (GALLO, 1996), que se constitui como uma grande fonte histórica para o entendimento do seu pensamento. Nessa biografia Gallo conta um pouco da sua trajetória, antes de chegar ao Brasil até a sua chegada ao Marajó.

Figura 1- Fotografia em exposição no Museu do Marajó, imagem de Giovanni Gallo.



Fotografia da autora

Italiano e de família humilde, por volta dos seus onze anos de idade, Giovanni Gallo foi convidado por um vigário a participar da vida religiosa para se tornar padre. Aceitou o convite e não demorou muito para que anos depois entrasse para a ordem Jesuíta, ordem que tinha grande admiração.

Por sua dedicação as praticas religiosas, chegou a cursar dois anos na faculdade de filosofia em Gallarate e depois cursou Teologia em Chieri, ambos em Turim, na Itália. Para ele, ser padre era uma vocação, que precisava de estudo e dedicação, assim como uma capacidade intelectual moral e não um sinal divino como muitos imaginam.

Após algumas conquistas religiosas na Europa e méritos por seus serviços prestados à sociedade, Padre Gallo recebeu a proposta de atuar na América Latina. Ele conta que a província de Milão era ligada a vice-província da Bahia, por isso foi enviado para o Brasil no ano de 1970, passou um período na capital baiana e depois um tempo no Maranhão e logo depois teve a oportunidade de escolher onde ficar para realizar suas missões religiosas, foi quando escolheu ir para o Marajó.

O Marajó era um lugar onde poucos queriam ir, mas Gallo achou interessante, por ser um lugar de difícil acesso e ter uma cultura ainda misteriosa. Conta que optou pela localidade por ser: *“Uma espécie de narcisismo que me empurrava em direção a uma vida diferente, mais dura e mais estranha, mais parecida ao clichê manjado do missionário”* (GALLO, 1996). Consequentemente, no ano de 1973, Giovanni foi para a vila de Jenipapo na cidade de Santa Cruz do Arari.

Giovanni enfrentou muitas dificuldades no inicio de sua estadia no Marajó, devido as péssimas condições da vila. Se vendo responsável por uma imensa missão dentro daquela localidade, que segundo ele, estava esquecida pelas autoridades governamentais:

A minha chegada a Jenipapo, uma vila de palafitas perdida no interior do Marajó, foi bastante chocante [...] me encontrava no fim do mundo, sem água, sem luz, sem telefone, com uma comida precária, com a previsão de um trabalho difícil. Confortava-me o fato de ter escolhido uma missão que, apesar de difícil, sem dúvida, guardaria para mim as satisfações como padre e como homem. (GALLO, 1996, p. 168).

Com o passar do tempo sua preocupação com ações sociais e assistência ao povo fez dele uma figura pública bastante conhecida na região. Foi a partir de seus projetos e sua grande popularidade que o padre chegou a ser apontado como candidato a prefeito do município de Santa Cruz do Arari, fato que gerou algumas desavenças, tanto no âmbito político quanto religioso. Tais desavenças levaram a sua renúncia da paróquia de Santa Cruz por volta dos anos de 1979 e 1980, por não concordar com as ações de seus superiores diante da linha pastoral tomada pelos mesmos, perante o abandono das situações políticas e sociais da cidade.

Como tinha a admiração e apoio da população mais pobre, Giovanni Gallo continuou com seus pequenos projetos em Santa Cruz. Sua convivência e vivência na cidade, fez com que o padre observasse e vivesse de forma direta a cultura da região, entendendo os hábitos alimentares, crenças e os costumes locais, vivendo como um caboclo. Sempre que podia, andava com uma câmera na mão, fotografando a vida cabocla e ribeirinha mostrando também o seu olhar artístico e sensível perante o cotidiano do Marajó, consequentemente fazendo registros e estudos sobre a região.

Giovanni Gallo passou a compreender como a vida marajoara era regida em função dos rios, ora cheios, ora secos. Onde a moradia e alimentação de um povo dependiam da inconstância desses rios, que perpassam o espaço físico em meio as palafitas e vegetações. Uma população que depende também da criação do gado e dos búfalos marajoaras, um povo de crenças mistificadas, que vive da pesca, criação de animais e de sua fé.

Sabendo de seus interesses, certa vez, Giovanni conta que um senhor lhe apresentou uma peça de cerâmica a qual os moradores chamavam de “cacos de índios”. Os tais cacos, que as pessoas se referiam eram peças arqueológicas encontradas nos chamados tesos<sup>1</sup> da região.

A coleta destes objetos foi “o ponta pé” inicial para que o padre adquirisse um hábito colecionador. Logo começou a coletar utensílios domésticos, cestarias, instrumentos de pesca, e outros diversos objetos da cultura marajoara.

Foi então que Gallo fez surgir um dos seus pequenos, mas grandiosos projetos no Marajó, criou com a ajuda da população um museu, que de início chamou de “O Nosso Museu”. Buscando entender o marajoara em sua contemporaneidade e suas peculiaridades, Gallo começou a despertar a conscientização histórica e social na população e as pessoas começaram a doar objetos ao padre, criando assim um rico e diversificado acervo de objetos culturais da localidade, fazendo parte deste acervo peças como: animais empalhados, cerâmicas arqueológicas e contemporâneas e objetos de uso cotidiano.

Infelizmente não demorou muito para que o projeto do Museu fosse embargado pelo prefeito da cidade de Santa Cruz, por desavenças anteriores com Giovanni Gallo, ordenou paralisar as obras do museu, forçando o padre a se mudar de cidade e retirar o museu de Santa Cruz.

Por sorte, Gallo recebeu a proposta de levar o museu para a cidade de Cachoeira do Arari, cidade próxima de Santa Cruz, a primeira mudança foi o seu nome, que passou a ser chamado de “Museu do Marajó”, por representar o Marajó como um todo e não apenas uma cidade.

---

<sup>1</sup> Tesos Marajoaras, assim chamados, segundo Shaan (2010) eram construções arqueológicas, que em época das cheias serviam de represas por onde a água se acumulava e as habitações ficavam em um nível mais elevado da água.



Gallo também imaginou que a mudança para Cachoeira seria mais fácil, por ser uma localidade mais acessível, podendo ter um maior investimento econômico e desenvolvimento social, além de ter como principal fator o apoio e colaboração do prefeito da cidade. No entanto, a comunidade de Cachoeira não se mostrou tão receptiva com o museu, por não compreenderem o que seria o museu, Gallo afirma em seu livro que os moradores da cidade não tinham culpa em não saber do que se tratava um museu:

Primeiro os cachoeirenses não podiam dar-se conta do presente recebido, ninguém tinha ideia do que se tratava. Para os paraenses museu é sinônimo de jardim zoológico, por uma falsa ideia do [Museu Paraense Emílio] Goeldi: O museu do Marajó não tinha bicho, então não era nada (Gallo, 1996, pg.257).

O Trabalho do padre em Cachoeira começou quando ele percebeu que a população chamava o museu de “museu do padre”, pois não se davam conta de que o museu era deles. Toda a conscientização, uma vez já feita em Santa Cruz, teve que se refazer em Cachoeira do Arari.

Com a doação de materiais do cotidiano da população, Gallo pôde fazer em cachoeira o mesmo que fez em Santa Cruz, além de mostrar ao povo que o museu é uma representação dos mesmos. Dessa forma, transformou a concepção de museu que os cachoeirenses conheciam, que tinha como exemplo o Museu Paraense Emílio Goeldi, que não era errada, mas mostrou que não era a única.

A partir da conscientização histórica e social e das doações de mais objetos, no ano de 1987 o museu foi reformado e reinaugurado na cidade de Cachoeira do Arari onde permanece até hoje.

### **Conhecendo o Museu do Marajó**

Fisicamente o museu tem em média uma área de 20.000m<sup>2</sup>, divididos: em área externa, com 9.000m<sup>2</sup>; do acervo permanente, com 1.000m<sup>2</sup>; e 10.000m<sup>2</sup> reservados para a secretaria, casa do artesanato e escola-oficina. Possui um acervo com cerca de 5 alas, distribuindo diversos temas como: arqueologia; a história da cidade, com documentos e objetos antigos; a história dos escravos; as navegações pela ilha; a vida do vaqueiro; a relação do homem com a natureza e suas crenças.

O Museu do Marajó possui como principal aspecto a valorização do “homem marajoara” e suas características singulares, uma característica bastante peculiar do museu é o fato de a maioria dos objetos poderem ser tocados, descobertos sensorialmente, buscando interatividade entre o visitante desde a entrada até sua saída. Característica que torna o Museu do Marajó diferente da maioria dos museus ocidentais tradicionais e das outras instituições museológicas da região.

Esta valorização do “homem marajoara” vai nos remeter ao fenômeno que começou a ocorrer na segunda metade do século XIX, a partir dos museus de folclore, que começaram a intensificar e colocar em evidência o saber do povo, das tradições, crenças e objetos da vida cotidiana de determinada região, pensados a partir de uma concepção territorial e que deu origem a diversos modelos conceituais de museus, como os Museus de Território, Ecomuseus, Museus Comunitários e de Favela.

E é em torno de 1875 coincidindo com o início de uma revolução industrial que irá pouco a pouco colocar em evidência as tradições, as crenças e os

objetos- testemunho desta cultura agrária e artesanal, que irão começar a abrir-se os museus de folclore (CLAIR, 1976).

Nesse sentido, o Museu do Marajó vai abrigar objetos do cotidiano do “homem marajoara”, desde os povos mais antigos que habitaram a região, a exemplo dos índios marajoaras com suas cerâmicas, até objetos que recentemente fazem parte de crenças, costumes e do cotidiano de pescadores e vaqueiros da região.

Antes de adentrarmos no Museu do Marajó, nos deparamos com suas exuberantes pinturas marajoaras em sua fachada. Logo em sua entrada, a recepção é tomada de objetos rústicos e algumas informações referentes aos mesmos, dentre esses objetos e informações distintas, destaca-se uma “mesa” localizada em frente à porta de entrada para o acervo/exposição principal do museu, esta mesa de madeira que apresenta a seguinte frase “O museu começa por aqui” (figura2).

Figura 2- Fachada do Museu do Marajó e mesa em frente a entrada da exposição principal do museu.



Fotografia da autora

Frase que convida os visitantes a levantar as tampas pertencentes à mesa, onde a primeira tampa a ser levantada possui a frase, “Qual a peça mais antiga do museu” e ao realizar tal ato, o visitante se depara com um fóssil (FiguraX) de aproximadamente 190 milhões de anos da região do Araripe (CE), na segunda tampa da mesa, onde se encontra a frase “Qual a peça mais nova do nosso museu”, ao se levantar a tampa, o visitante depara com o seu reflexo em um espelho (Figura 3).

Figura 3- Acervo Museu do Marajó, peça mais antiga do museu, fóssil de aproximadamente 90 milhões de anos e Segunda tampa da mesa, o visitante depara-se com seu reflexo.



Fotografia da Autora

O fato de ter um espelho e fazer com que o visitante se enxergue logo na entrada do museu corresponde á ideia de Giovanni Gallo, de que o homem, ser humano, a partir de seus objetos e manifestações é o principal elemento de um museu.

Finalmente entrando no acervo/exposição onde está localizada a primeira ala do museu, expõe a existência da vida indígena e suas influências na região e principalmente as peças arqueológicas (figura4) onde algumas foram catadas por moradores em seus quintais.

Figura 4- Acervo Museu do Marajó. Cerâmicas Marajoaras.



Fotografia da autora

As cerâmicas talvez sejam os únicos objetos que não podemos toca-los diretamente, mas ao redor das peças e por todo o museu existe uma espécie de gabinetes denominados por Giovanni Gallo de “Computadores Caipira” onde podemos manusear e descobrir informações sobre a história e ou produção das cerâmicas (figura5). São diversos esses “computadores caipiras”, que possuem diversas formas de manuseio e caráter rústico e artesanal.

Figura 5- Acervo Museu do Marajó, exemplos de Computador Caipira.



Fotografia da autora e Altamiro Vilhena.

Os computadores caipiras vão estar espalhados por toda a extensão do acervo podendo ser descobertas informações de todos os objetos expostos, são eles caixas feitas de madeira, com tampas, portas ou manivelas a serem descobertos e manuseados pelo visitante.

A segunda ala do museu é dividida em duas partes, uma conta as características históricas do Marajó, denominada de “O Marajó de Ontem e de Hoje”. Encontra-se nessa

ala utensílios domésticos considerados mais antigos ou alguns que já não se usa mais ou que tenha sido substituído por algum produto industrializado. Lembrando que Giovanni Gallo defendia que cada objeto antigo corresponde a outro atual, assim como Jean Clair defende que *“a função de um museu é também prolongar a fabricação dos objetos populares, ameaçados pela civilização industrial”* (CLAIR, 1976).

Ainda na segunda ala se encontra o que Gallo chamou de “o sofrimento negro e a vergonha branca”, e vemos um pouco da história dos escravos na região, alguns documentos como carta de alforria e objetos de suplício, utilizados em escravos negros. Contando a partir dos objetos e passando para atualidade uma reflexão sobre o racismo, encerrando essa ala com a frase: “Para combater o racismo precisamos admitir que ele existe, aqui está uma denúncia inteligente para gente inteligente”.

A terceira ala do museu expõe as relações do “homem marajoara” e a natureza, flora e fauna local, encontramos animais empalhados e diversas receitas com plantas medicinais. Nesta ala vamos encontrar um computador caipira denominado de “pescaria da saúde”. Este segue a mesma lógica da conhecida pescaria do período junino, onde você puxa uma cordinha e ganha um prêmio, no caso da “pescaria da saúde”, vamos encontrar para cada doença que você “pesca” o tratamento ou a cura. No entanto, esse tratamento ou cura é de acordo com as crenças populares e como remédios caseiro, na maioria baseados na flora ou fauna local.

Neste mesmo espaço da terceira ala, nos deparamos com as representações da vida do vaqueiro marajoara, nomes de fazendas e materiais utilizados por vaqueiros são expostos. Encontra-se também uma maquete caracterizando uma fazenda local, entendendo como ela se divide espacialmente. Na parede acima temos os crânios de diferentes espécies de búfalos.

A quarta ala do museu, denominada “A Cosmologia Cabocla”, vamos poder encontrar as diversas manifestações religiosas marajoaras e amazônicas, como as lendas e o sincretismo religioso do lugar, as explicações caboclas de fenômenos naturais e representações religiosas como o catolicismo, a pajelança e a umbanda.

O museu do Marajó possui diversos elementos expositivos, organizados conforme descrito acima, representando uma cultura bastante peculiar e rica. Como Giovanni Gallo cita em seu livro, “não posso mostrar tudo o que o museu possui em seus 900m<sup>2</sup> de exposição permanente” isso acabaria com a maior curiosidade e a expectativa de ver as duas maiores atrações do museu, que são o bezerro de duas cabeças e fotografia do homem que as piranhas<sup>2</sup> comeram.

A intenção maior de apresentar o museu seria a ideia de pertencimento do lugar às pessoas, assim como foi em Santa Cruz, onde o museu surgiu, pois o museu apresenta uma linguagem bem simples e acessível a todos.

## **Projetos de Intervenções Educativas no Museu**

Atualmente o museu recebe visitas das escolas da região de Cachoeira do Arari para pesquisas sobre a área externa do museu, o seu bosque, que contém plantas e árvores nativas. As pessoas que trabalham na manutenção dos materiais expostos no acervo reclamam da falta de interesse dos moradores da cidade com a exposição permanente do Museu do Marajó. Porém o museu não possui uma dinâmica na qual atraia o público local, se resume em sua exposição interativa.

---

<sup>2</sup> Peixe carnívoro de água doce

A maioria das visitas são feitas por pessoas que moram em outras cidades, sendo por curiosidade ou estudo, pessoas de fora do estado e de fora do país são as mais comuns de ir em busca de conhecer o acervo/exposição do museu, até mesmo alguns moradores da cidade alegam nunca terem entrado na instituição.

As características dinâmicas e simples do museu são correspondentes as da comunidade a qual o abriga. Quando Giovanni Gallo pensou no museu, quis algo que fosse bastante palpável, afirmando que *“brasileiro vê com as mãos”*, por tanto, além dos computadores caipiras o museu é composto por artefatos feitos à mão, inclusive a sua decoração, que é composta por grafismos marajoaras e objetos artesanais.

Quando o padre era vivo as estratégias de conscientização ou incentivo á cultura eram feitas a partir de atividades já próprias da comunidade, então foram criadas ações ou oficinas logo após a inauguração do museu, como a criação da escola de música, projeto que continua até hoje, a oficina de bordado e de serigrafia, que ganhou bastante destaque na comunidade.

Como bom observador e bastante ativo, Galo começou a introduzir na fabricação do bordado junto com as bordadeiras, inserindo os grafismos das cerâmicas arqueológicas marajoaras (figura 6), o que resultou num projeto bastante produtivo e em um livro, *“Motivos Ornamentais da Cerâmica Marajoara”*, que foi lançado em 1996.

Figura 6- Acervo Museu do Marajó. Reprodução de grafismos em bordados feitos pelas bordadeiras da cidade de Cachoeira da Arari.



Fotografia da autora.

Utilizar os suportes ou recursos que o museu pode oferecer para inúmeros aprendizados em diversas áreas do campo educacional, instiga a criar ou pensar a respeito de práticas que possam unir as relações artísticas que o museu possui, com as práticas artísticas na cidade (arte urbana) ou dentro das escolas.

O museu do Marajó, por exemplo, atualmente não possui a prática de mediação, um mediador tem um papel de interceptor, ele é o transmissor da informação, como exemplo, da obra de arte para o espectador, podendo ou não interferir nas concepções sobre o objeto ou ação vista dentro dos museus, buscando uma forma de diálogo com o público para troca de saberes ou informações, essas trocas que também podem ser feitas através de práticas educativas dentro dos espaços culturais como o museu.

No Brasil os primeiros pensamentos sobre ação educativa/ mediação ocorreram nos anos de 1950 com a criação do Museu de Arte Moderna e do Museu de Artes de São Paulo e das primeiras Bienais, onde a figura de

um mediador já podia ser percebida, ainda que pouco estruturada. (COUTINHO, 2009).

As práticas de mediação com o tempo foram ganhando aperfeiçoamento dentro dos espaços de educação não formal<sup>3</sup>, neste, em particular, os museus. Atualmente podemos ver que as práticas de mediações estão ligadas as atividades de ações educativas e culturais nos espaços.

No caso do Museu do Marajó alega-se que a prática de mediação não é feita por conta da existência dos “computadores caipiras” que tem função interativa, contendo informações sobre seus objetos expostos, mas esta forma de comunicação por si só não se sustenta quando percebemos a falta de conhecimento dos moradores locais.

Sem dúvida, que há validade neles. Mas adotá-los como únicos recursos para a acessibilidade ao conhecimento “criptografado” dos objetos está longe de constituir uma ação educacional que se relaciona com o público, de maneira a “*recuperar uma dimensão da vida como espaço de produção de sentido, de iniciativa e criatividade dos sujeitos*” (GRINSPUM, 2007 pg. 45).

Por tanto neste ano de 2015 no mês de Julho, foi colocado em prática o projeto de intervenção “Museu do Marajó de quem e para quem?” idealizado a partir de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso. A atividade consta de uma mediação no museu seguida de atividade de arte-educação.

É importante ressaltar que as dificuldades de realização de atividades no museu ainda são muito grandes, seja por falta de incentivo financeiro ou de qualificação de pessoas, atualmente não existe uma atividade fixa do museu, o mais viável ou mais fácil a se fazer são intervenções educativas.

O projeto denominado “Museu do Marajó de Quem e Para Quem?” busca levar alternativas de atividades que possam aproximar os moradores de Cachoeira do Arari ao museu, principalmente com a ajuda de professores da região, onde eles também possam tomar iniciativas que torne o espaço museológico e escola agregados ao campo do conhecimento, este ano a atividade pôde ser realizada com crianças da comunidade em parceria com o Cras (Centro de Referência de Assistência Social) de Cachoeira do Arari com crianças na faixa etária de 8 a 14 anos.

O objetivo da atividade foi realizar uma mediação a partir dos breves conhecimentos que as crianças já teriam do museu e acrescentar conteúdos, mais precisamente os de grafismos marajoaras presentes nas cerâmicas expostas no museu.

Primeira fase da atividade foi reunir as crianças na entrada do museu e perguntar o que elas conheciam do mesmo, as respostas foram diversas, mas algumas nunca tinham entrado no museu, a segunda parte foi contar a história de construção do espaço e seu idealizador.

Terceira fase da atividade foi a realização da mediação dentro do espaço expositivo, a maioria das crianças já haviam visto as peças e materiais da exposição, mas nunca haviam tido uma mediação, ou seja, não conheciam as histórias, processos e/ou significados das peças expostas.

---

<sup>3</sup> Atividade organizada fora do sistema formal (exemplo escola) de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem (MARANDINO, 2008, p.13).

A quarta etapa da atividade foi a realização da ação educativa, o principal foco foram os grafismos marajoaras, como a cidade é repleta de grafismos as crianças foram estimuladas a relembrem os pontos da cidade onde podemos encontrar os mesmos grafismos que tínhamos acabado de observar nas cerâmicas, ação que estimula observar e interpretar tanto objetivamente quanto subjetivamente um objeto e/ou contexto histórico e que viabiliza desenvolver competências para analisar criticamente os porquês que originaram as manifestações artísticas pré históricas, como, onde e por que são reproduzidas atualmente

Os grafismos foram reproduzidos pelas crianças primeiramente no papel e logo após em isopor, suporte reutilizável e de fácil acesso e apresentar um material simples e comum para uma atividade diferente que possa atrair mais público para a criação de gravuras e que pode ser manuseado facilmente por crianças, por tanto, elas puderam recriar grafismos a partir da sua própria observação com a técnica denominada de “isogravura”(figura7).

Figura 7- atividade no museu do Marajó, mediação e atividade de isogravura.



Acervo Museu do Marajó

A proposta tem como pontos principais, apresentar de forma simples o modo de vida sobre as características marajoaras, seus costumes e suas crenças, mitos ou hábitos e as representações das iconografias, como são expressas nas pinturas e cerâmicas, como essas pinturas são encontradas e feitas no mundo contemporâneo. Observando a cidade em que moram podendo refletir sobre essa reprodução e posteriormente criar as suas próprias imagens buscando com as iconografias marajoaras a possibilidade de percepção de que a arte não está somente em uma disciplina da escola, mas sim no mundo que nos cerca sendo ela uma manifestação do ser humano, como grande agente produtor de cultura.

## Conclusão

Podemos identificar o que nos leva a criação de algo que possa reunir nossas características culturais, artísticas ou etnológicas tanto quando olhamos para si mesmo, quanto quando o outro observa nossas manifestações como no caso do olhar de Giovanni Gallo para o Marajó e idealizar um museu.

A criação do museu do Marajó foi cuidadosamente elaborada de acordo com as possibilidades e peculiaridades dos marajoaras, um museu *“pra quem tem os olhos na ponta dos dedos”* (GALLO, 1996), analisando as pessoas e seu modo de vida, para que de maneira simples e dinâmica todos, inclusive pessoas de fora do país, possam estar inseridos dentro de uma cultura que segundo Giovanni Gallo estava se perdendo. O ato de criar um museu vai estar vinculado ao resgate e preservação de patrimônios no sentido de memória e identidade de um local.

A realização de atividades dentro do museu, por exemplo, reforçam as relações da sociedade com o mesmo, levando em conta que o museu é lugar de representação das manifestações humanas as atividades se tornam essenciais para a continuidade das produções artísticas e culturais.

Conhecendo o processo de construção do Museu do Marajó percebe-se o descaso local da instituição que ocorre atualmente, é preciso projetos de incentivo à cultura e educação na cidade de Cachoeira do Arari para acontecer uma espécie de resgate cultural e artístico tais como os que Giovanni Gallo criou para que aconteça a valorização da instituição e da própria cidade a qual abriga o Museu do Marajó.

Conclui-se que as propostas de atividades são alternativas para incentivar os responsáveis e/ou representantes locais a realizarem projetos fixos ao museu para que aja valorização cultural, pessoal, educacional e artística.

## Referências

GALLO, Giovanni. **O Homem que Implodiu**. Belém: SECULT, 1996.

CLAIR, Jean. **As origens da noção de ecomuseu**. Cracap Informations, n.2-3, p.2-4, 1976. Tradução Tereza Sheiner, 2001.

MARANDINO, MARTHA. **Educação em museus: a mediação em foco**. FEUSP, São Paulo, 2008.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola Responsabilidade compartilhada na formação de públicos**. São Paulo: FEUSP, 2000.

COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

GONÇALVES, Ana Carolina; MELO, Diogo Jorge de. **Museu do Marajó e suas contribuições para uma musealidade Amazônica**. II Simpósio de Estudos Latino Americanos, Villa Maria/Argentina, 2015. (Inprint)





GT: Artes Visuais Eixo Temático: Pesquisa no ensino de Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.

### **CO-PRESENÇA: A NEGOCIAÇÃO DAS FRONTEIRAS TEMPORAIS NAS NARRATIVAS CONTEMPORÂNEAS EM ARTES VISUAIS E O SEU ENSINO**

Carlos Weiner M. de Souza (Universidade de São Paulo - ECA-USP, SP, Brasil)

#### **RESUMO:**

O artigo tem como finalidade problematizar as práticas artísticas como um instrumento e/ou princípio de ação formativa no contexto contemporâneo. Destaca as possibilidades da ação educativa com base na relação das múltiplas temporalidades da produção da arte atual, visando alimentar as discussões que norteiam as ações público/educativas em arte, e seus desdobramentos como fonte para o enriquecimento das incursões docentes no âmbito institucional. Aborda, como referência empírica, alguns aspectos do trabalho da artista, pesquisadora e educadora Lucimar Bello Frange, com base no aporte teórico de Jacques Rancière. Os caminhos metodológicos que conduzem a reflexão envolvem a apropriação de instrumentais qualitativos, articulando análise documental, revisão bibliográfica e reflexões derivadas de entrevistas realizadas com a referida artista educadora.

**Palavras-chave:** Práticas artísticas contemporâneas; temporalidades; ensino da arte.

### **CO-PRESENT: THE NEGOTIATION OF FRONTIERS IN TEMPORARY CONTEMPORARY NARRATIVE IN VISUAL ARTS AND THEIR TEACHING**

#### **ABSTRACT:**

The article aims to discuss the artistic practices as a tool and / or early formative action in the contemporary context. Highlights the possibilities of educational action based on the ratio of the multiple temporality of production of contemporary art in order to feed the discussions that guide public / educational activities in art and its development as a source for enriching the teaching raids at the institutional level. Addresses, as empirical reference, some aspects of the work of the artist, researcher and educator Lucimar Bello Frange, based on the theoretical support of Jacques Rancière. The methodological paths that lead to reflection involve the appropriation of qualitative instruments, combining document analysis, literature review and reflections derived from interviews conducted with such artist educator.

**Key words:** Contemporary artistic practices; temporality; teaching art.

## Introdução

A arte na contemporaneidade, está ancorada muito mais em dúvidas do que em certezas, desafia, levanta hipóteses e antíteses em vez de confirmar teses (FRANGE, 2003. p. 36).

Ao tratarmos da produção artística atual, especificamente, nas artes visuais, e de sua relação com o campo educacional, nos deparamos constantemente com a questão colidente sobre o que é ou não arte, e de que maneira essa produção deve ser considerada nos processos que envolvem o seu ensino e aprendizagem. Essa recorrência, ao que nos parece, está relacionada aos lugares da arte, ou seja, à sua institucionalidade e nos reporta, necessariamente, ao próprio conceito de arte contemporânea e aos circuitos por onde ela se move. Não estamos nos referindo apenas aos espaços institucionais como as bienais, os centros culturais, os institutos e os museus. Lugares aos quais os docentes recorrem no intuito de munirem-se de informações e terem experiências que permitam estabelecer estratégias que serão acionadas em suas atividades no campo da educação. Mas, sobretudo, aos recortes e movimentos dos pensamentos que, nesses territórios<sup>1</sup>, configuram os saberes da, e, sobre a arte.

A imagem contemporânea assimila um amplo cenário de hibridações, no qual as problemáticas apresentadas parecem dar indícios da criação de um novo regime das artes (RANCIÈRE, 2010)<sup>2</sup>. O interesse da arte pelo cotidiano, pelas coisas mínimas, pelas micropolíticas (GUATTARI, F.; ROLNIK, S, 1996), pelas redes e interações sociais, ao mesmo tempo confluem e interrogam as novas configurações culturais, cujas características apontam um caminho que se distingue dos purismos e das estratégias discursivas da modernidade<sup>3</sup>. O que nos permite articular os saberes da arte, nas ações educativas, a partir de uma relação profícua com a heterogeneidade cultural brasileira.

A produção teórica sobre a arte, seja no campo filosófico, histórico ou da crítica especializada influencia, substancialmente, os contornos que damos às ações educativas, posto que interferem sobremaneira em nossas escolhas estéticas e às possibilidades experienciais e educativas a ela vinculada. Os desafios enfrentados por aqueles que se dispõem a perquirir as camadas da arte atual, e incorporá-las à dinâmica de ensino e aprendizagem, representam uma tomada de posição.

---

<sup>1</sup> O conceito de território, nessa pesquisa, é utilizado nos termos de sua concepção na Geografia Cultural. Define uma relação de poder, mas não apenas o tradicional poder político. Diz respeito tanto ao poder de dominância, quanto ao poder no sentido simbólico, de apropriação. Uma relação entre "espaço-tempo vivido", "desdobra-se ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais 'concreta' e 'funcional' à apropriação mais subjetiva e/ou 'cultural-simbólica'" (HAESBAERT, 2004, p.95-96).

<sup>2</sup> O termo regime das artes cunhado pelo filósofo Jacques Rancière, descreve três modalidades de identificação da arte. O regime ético das imagens, em que a arte tem uma finalidade específica de educar por um padrão que é demonstrado. O que importa nesse regime é uma arte que afirma uma moral clara de caráter público. O regime poético ou representativo, fundamentado na *mimesis* que organiza as maneiras de ver, julgar e fazer. E o regime estético, ao qual nos referimos neste trabalho, que segundo o autor nasce na modernidade. Mais especificamente na literatura realista. Esse regime diz respeito, tanto aos critérios da produção artística, quanto às forças que potencializam nas obras a marca do outro. Daí o conceito de Partilha do Sensível, elaborado pelo autor. (RANCIÈRE, 2010).

<sup>3</sup> Referimo-nos à concepção kantiana, segundo a qual, na arte moderna havia o predomínio da forma sobre a função. Também definida como uma arte que só depende de seus valores formais. Essa perspectiva, que irrigou a visão modernista da arte, segundo EFLAND (2008), contribuiu para que a produção estética fosse compreendida como autônoma em relação aos contextos culturais, e, por conseguinte promoveu o afastamento da arte das experiências de vida.

Inclusive, no sentido de não restringir suas avaliações e condutas às influências dos meios de difusão de informação que, em grande medida, ao se balizarem pelos valores do mercado oferecem ampla conduta de ideias, que podem ser intervenientes na aquisição e mediação de valores relacionados ao consumo e à distinção social e estética que alimentam os alicerces da exclusão.

A arte tornou-se horizontal. Se produzir arte, na atualidade, implica em apropriar-se de diversas mídias, suportes, procedimentos e temporalidades distintas, faz-se necessário refletir sobre as questões conceituais e procedimentais que sustentam e distinguem essa produção, para que possamos passar a considerar de que maneira podemos nos apropriar de seus saberes como experiência de conhecimento.

Isso implica tratar o nosso problema sob três aspectos ou fenômenos que são indissociáveis: as práticas artísticas (poéticas); os modos de recepção, o que tradicionalmente relacionamos com a estética; e as maneiras pelas quais, no processo educativo, se vinculam ao conhecimento, à educação. O que requer um processo de negociação de fronteiras estabelecidas entre territórios delineados historicamente, sem reafirmar os antagonismos entre o que é da ordem das ideias e o que compõe o universo sensível regido pela estesia<sup>4</sup>. O que induz a uma ideia equivocada de progresso no campo da produção estética. Dessa forma, não trataremos, aqui, desses fenômenos de maneira isolada, mas em sua intersecção. Na forma como se revelam por meio do ato criativo, que não permite um fazer apartado dos modos de receber e dá sentido ao processo educativo em arte.

Para que possamos refletir sobre a ideia de co-presença e dos processos de negociação de fronteiras que, muitas vezes, levam os docentes em artes a apartarem as narrativas contemporâneas em artes visuais da tradição, ou mesmo afirmar a tradição como negação das experiências criativas atuais, destacamos o trabalho da artista, educadora e pesquisadora Lucimar Bello Frange, em diálogo com as questões teóricas aportadas por Jacques Rancière. Se por um lado, o recorte teórico de Rancière nos permite pensar as experiências da arte atual por meio da ideia de que

Há história à medida que os homens não se ‘assemelham’ ao seu tempo, à medida que eles agem em ruptura com o ‘seu’ tempo, com a linha de temporalidade que os coloca em seus lugares impondo-lhes fazer do seu tempo este ou aquele ‘emprego’. Mas essa ruptura mesma só é possível pela possibilidade de conectar essa linha de temporalidade com outras, pela multiplicidade de linhas de temporalidade presentes em ‘um’ tempo (RANCIÈRE, 2011, p. 47).

Do ponto de vista experiencial, empírico, Lucimar Bello Frange nos apresenta essa consistência nos modos de operar.

Marcado por um forte investimento na relação entre arte e cotidiano, na corporeidade, no encontro com o outro, no exercício da alteridade pela ativação de convívios em torno da prática artística, o trabalho desenvolvido pela artista educadora constituiu-se, nas últimas décadas, como referência no campo educacional da arte<sup>5</sup> no Brasil. Consideramos que a sua trajetória, conduzida pela

<sup>4</sup> A estesia se refere à nossa habilidade de entender sentimentos e sensações. Fenômeno sem o qual não há a consumação da experiência, nem a ilação de sua força na compreensão crítica do mundo.

<sup>5</sup> Lucimar Bello Frange atua como artista e educadora há mais de 40 anos, tendo exposto na Argentina, Chile, Portugal, Espanha, Japão, Cuba e China. Ganhou a bolsa de Pesquisa em Arte – Fundação VITAE, 1994: “Cidades Utópicas; desenhos contemporâneos. Doutora em Artes pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Pós-doutora em Comunicação e Semiótica pelo COS/PUC/SP; e

sensibilidade aliada à ética e à competência são fonte inestimável para compreensão das questões interpostas pelos contextos nos quais se inserem as inquietações contemporâneas do ensino da arte.

Esse exercício de reflexão envolveu, do ponto de vista metodológico, a apropriação de instrumentais qualitativos, articulando análise documental, revisão bibliográfica e reflexões derivadas de entrevistas realizadas com a referida artista educadora.

## **Os saberes da arte: negociando espaços e tempos**

O pensamento de Jacques Rancière configura a linha mestra e condutora de nossa análise. Em sua abordagem sobre o regime das artes, o autor se contrapõe à visão linear da história da arte e que pode ser condensada no termo “co-presença”, referindo-se ao tempo e ao espaço na interpretação da arte atual.

O termo “regime das artes” (RANCIÈRE, 2002) descreve três modalidades de identificação da arte por um princípio comparativo que diz respeito, na tradição ocidental, ao que denominamos arte. O que o autor define como “regimes ético, poético ou representativo e estético” correspondem, respectivamente, à Grécia Antiga, ao Renascimento e ao Modernismo. Nessa digressão, esclarece e situa a problemática (RANCIÈRE, 2002).

Rancière (2005) fundamenta-se na convicção de que a noção de modernidade estética não é suficiente para refletir sobre as novas formas de expressão, como também, destaca a relatividade da eficácia contestatória das vanguardas na arte moderna. Não em um sentido negativo, mas como consequência de sua força de ruptura estar contextualizada dentro de um parâmetro histórico que autoriza tais proposições e, ao mesmo tempo, os aparta do mesmo. O autor afirma que

A ideia de modernidade é uma noção equivocada que gostaria de produzir um corte na configuração complexa do regime estético das artes, reter as formas de ruptura, os gestos iconoclastas etc., separando-os do contexto que os autoriza: a reprodução generalizada, a interpretação, a história, o museu, o patrimônio. Ela gostaria que houvesse um sentido único, quando a temporalidade própria ao regime estético das artes é a de uma co-presença de temporalidades heterogênea (RANCIÈRE, 2005, p 37).

Dessa forma, Rancière (2005), ao pensar a contemporaneidade nas artes, além de nos apresentar a ideia de uma co-presença de temporalidades, que justifica a apropriação de meios e modos contidos na tradição, nos propõe um afastamento

---

também Pós-doutora pelo Núcleo de estudos da Subjetividade PUC/SP, ela foi professora na Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, (1971-76); Professora na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, (1977-1996); Diretora de Extensão e Culturas (DIREX PROEX/UFU, 1994-96). Diretora de Culturas (DIREX, PROEX/UFU, 2001-2002). Coordenadora NUPAAD- Núcleo de Pesquisa em ARTE, Arquitetura, Urbanismo e Decoração (DART/UFU, 1995-96); Vice-Presidente da FAEB – Federação de Arte Educadores do Brasil (1995-1996); Representante de Pesquisa na InSEA – *International Society for Education through Arte* (1996-98). Atualmente é pesquisadora voluntária no Núcleo de Estudos da Subjetividade, PUC/SP. Membro da ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, desde 1987 e membro da FAEB – Federação de Arte Educadores do Brasil, desde 1987. Entre suas publicações destacam-se: “Porque se esconde a violeta? Isto não é uma concepção de desenho, nem pós-moderna, nem tautológica”; “Noemia Varela e a Arte” e “Oficina de Desenho Urbano, desenhando e construindo a cidade no cerrado”. Sua trajetória no campo educacional da arte, além da ressonância das vozes de artistas e educadores que fizeram e fazem a história do ensino da arte no Brasil (Noemia Varela, Augusto Rodrigues e Ana Mae Barbosa), agrega as vozes de tanto outros educadores e artistas por ela formados.

do termo estética como uma filosofia ou teoria da arte e de seus efeitos na sensibilidade. Mas como um “um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modo de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia de efetividade do pensamento” (RANCIÈRE, 2005, p.13).

O conceito de regime estético<sup>6</sup> de Jacques Rancière, presente em muitos de seus trabalhos, traz relações complexas entre a arte, a política, a história e a educação. Quanto ao conceito de história, considerando nossa própria abordagem metodológica e a maneira como estruturamos temporalmente os regimes, o autor aporta o conceito “anacronismo” (RANCIÈRE, 2011, p. 47), que nos permitirá distinguir o referido regime de seu precedente, e adentrar às práticas artísticas em sua intersecção com o campo educacional por meio dos enunciados de Lucimar Bello Frange.

Anacronismo é um desencontro em que os valores e hábitos de diferentes períodos ou épocas são considerados como se fossem idênticos. No campo da história isso acontece quando o pesquisador atribui pensamentos e sentimentos a épocas distintas e faz a transposição de valores de tal maneira que os contextos culturais se tornam carentes de sentido. Poderíamos dizer, a título de exemplo, que cometeríamos anacronismo se abordássemos a educação infantil no período da educação jesuítica no Brasil, como se fosse a mesma coisa que a abordagem educacional que nasce do movimento Escola Nova, ampara nas novas ciências como a Psicologia, e não de uma visão teológica como a primeira.

A questão é que a palavra, o vocabulário muitas vezes não segue a mesma sincronia semântica. As mesmas palavras podem ser utilizadas para designar significados diferentes e assim estarem presentes em tempos distintos. Rancière (2011) nos apresenta outra leitura que ultrapassa essa forma clássica fundamentada em uma lógica linear de sucessão e nos possibilita, para compreender o que chama de regime estético, ultrapassar a horizontalidade da análise temporal. Afirma que o anacronismo é um “problema vertical da ordem do tempo na hierarquia dos seres. É um problema de partilha do tempo no sentido da parte que cabe a cada qual” (RANCIÈRE, 2011, p.23). A questão para o autor é que não há uma hierarquia da ordem do tempo, ou uma determinação no que diz respeito a cada período que o separa de outro. E sim um processo laboral dos sujeitos que, em relação ao seu próprio tempo, atendem a demandas e pressões sociais e culturais que são encarnadas em sua consciência e seu modo de agir.

### **Os sabores do tempo: intercâmbio de saberes**

Isto posto, compreende-se a relevância de estabelecermos um recorte, mesmo que de maneira abreviada, na reflexão sobre os percursos de Lucimar Bello Frange nas últimas décadas. De buscarmos referências em seus percursos que nos proporcionem o entendimento de algumas de suas estratégias de envolvimento com o público, a maneira como busca articular imaginários, ideias, práticas, modos de vida e objetos, novas formas de intercâmbio de saberes no processo educacional em arte e sua exploração do ato criativo como chave de acesso à experiência

---

<sup>6</sup> Para o autor “Este regime merece o nome de estético porque a identificação da arte se opera não mais por uma diferença no seio das maneiras de fazer e dos critérios de inclusão e de avaliação que permitam julgar as concepções e as execuções, mas pela identificação de um modo de ser sensível próprio aos produtos da arte. Estes são identificados como pertencendo ao modo de ser de um sensível diferente de si mesmos, tornado idêntico a um pensamento igualmente tornado diferente dele mesmo (RANCIÈRE, 2002, p. 479)”.

estética. Não se trata de estabelecermos uma leitura linear e cronológica sobre a rica trajetória da artista educadora, cuja atuação docente reporta aos anos de 1970. Mas, sobretudo, de elencarmos alguns referenciais que nos possibilitem refletir sobre os meios e modos como articula as temporalidades em seus modos de operar.

Destacamos, então, sua trajetória nas últimas três décadas. O recorte temporal aqui considerado, como ponto de partida, faz referência às produções do atelier comunitário<sup>7</sup>. Este representou, segundo Barbosa (1995, p.12), “um exemplo paradigmático do ensino-aprendizagem da arte contemporânea”. O referido trabalho foi objeto de análise da tese de doutoramento de Lucimar Bello Frange, apresentada à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, em 1993, sob orientação da professora doutora Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, com a coorientação do professor doutor David Thistlewood, da Universidade de Liverpool, Inglaterra. Trabalho que gerou a publicação do livro “Por Que se Esconde a Violeta? Isto não é uma concepção de desenho, nem pós-moderna, nem tautológica”, no ano de 1995.

A trajetória da artista, educadora e “atora social”, termo autorreferente utilizado em muitos dos seus textos, nos reporta às décadas de 1960 e 1970. Esse período foi marcado pela expansão dos conceitos tracionais de arte e da inserção de artistas no campo educacional<sup>8</sup>. Proliferavam por todo o mundo manifestos, intervenções e performances. As práticas artísticas passavam a operar em relação a outras demandas sociais e estéticas.

No cenário internacional repercutiam as ações do Grupo Fluxos<sup>9</sup> e sua oposição ao objeto artístico tradicional como mercadoria. No contexto brasileiro, artistas como Cildo Meireles, Hélio Oiticica e Lygia Clark<sup>10</sup>, cada qual a sua maneira, criavam estratégias simbólicas e metafóricas para penetrar o cerco à liberdade de expressão imposta pelo regime militar.

Em consonância e influenciada por essas transformações, ainda no período de formação acadêmica, Lucimar Bello Frange já explicitava o seu interesse pelo trabalho colaborativo, pelas discussões sobre a mescla de linguagens<sup>11</sup>, pela

---

<sup>7</sup> O projeto de atelier comunitário realizado entre os anos de 1989 e 1990, foi objeto de reflexão da artista educadora em seu doutorado. Este projeto, segundo Lucimar Bello Frange, foi gestado em 1988, período em que participava do curso Filosofia Saber e Poder, realizado na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. Período em que suas preocupações estavam voltadas para as relações entre “arte e poder, arte e poder das imagens, tanto produzidas por nós, quando ingeridas e digeridas ou não por nós” (FRANGE, 1995, p.115).

<sup>8</sup> Referimo-nos a Joseph Beuys, Luís Camnitzer, Tim Rollins e Jef Geys. Particularmente Beys, um dos artistas alemães mais importantes da segunda metade do século XX, considerava que através da arte, uma ferramenta no processo de formação do homem, poderíamos ampliar as capacidades humanas para resolução de problemas sociais (FALBEL, 1978, p. 36).

<sup>9</sup> Com origens complexas no futurismo italiano, no Dada, especialmente em Marcel Duchamp, no surrealismo e no construtivismo soviético, na filosofia Zen, o Grupo Fluxus configurou-se como uma comunidade informal de músicos, artistas plásticos e poetas radicalmente contrários ao *status quo* da arte (ZANINI, 2004).

<sup>10</sup> As poéticas de Lygia Clark e Hélio Oiticica são paradigmáticas para compreensão do trabalho de Lucimar Bello Frange. Tanto de sua poética quanto de seu trabalho formativo. Se em Lygia Clark a experiência passa pela relação da obra e do artista com o outro, pelo “imaneente realizado pelo participante” (CLARK, 1980, p.25), em Oiticica encontramos o corpo como motor, a descoberta de um estado de invenção. Uma arte ambiental que retira o público da condição de espectador e o coloca como participante da ação criadora.

<sup>11</sup> Segundo a artista educadora “O grupo de professores dos primeiros festivais, (ainda penso assim) estava buscando e propondo uma linha estrutural do pensamento, enfatizando a linha do desenho. Essa linha pode ir para o espaço [...] Não linear no sentido da continuidade, mas no sentido da linha no espaço e no tempo”. (FRANGE, 2007, p.80).

atuação nos espaços comuns das vivências urbanas que emergiam das ações extensionistas em âmbito universitário<sup>12</sup>.

As influências das práticas artísticas desse período, tanto do ponto de vista estético, quanto de ordem política e cultural, são marcantes no trabalho que a artista educadora desenvolveria nos anos posteriores. A utilização de materiais precários e muitas vezes efêmeros, carregados de significação cultural; a ideia da obra como ato de fazer a obra, e não apenas como sua materialidade; a participação do outro como um cúmplice na construção do conhecimento por meio da experiência com o ato criativo, são características que se acentuaram a partir do final da década de 1980<sup>13</sup>.

Entre os anos de 1991 e 1992, Lucimar Bello Frange morou em Liverpool, Inglaterra, onde passou a frequentar um atelier coletivo na Tate Gallery e desenvolveu uma série de trabalhos, que segundo a própria artista, fizeram com que passasse a investigar suas “pegadas interculturais” (FRANGE, 2008, p. 01). Nesse período começou a explorar as relações estéticas, visuais e conceituais de diferentes materiais. Suas experimentações culminaram com a aprovação de um projeto de pesquisa em Arte da Fundação VITAE (1994), intitulado como “Cidades utópicas, desenhos contemporâneos” (FRANGE, 2008).

Essa experiência lhe proporcionou a possibilidade de expor em várias capitais e no interior do país, como também intensificar seu trabalho entre “arte e cidades e subjetividades”, iniciada no ano de 1981, com o trabalho “Cerradianas de Minas” (FRANGE, 2008, p.01). Articulado a isso, os espaços urbanos passaram a ser tomados, tanto em sua poética, quando nas ações formativas, como espaços colaborativos de criação, lugares de produção de imagens/significados, de expressões singulares e compartilhamento de experiências<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> A participação no primeiro festival de inverno de Ouro Preto, Minas Gerais, em 1967, não apenas como aluna, mas também como gestora do festival, constituiu-se como um marco importante de sua trajetória. (FRANGE, 2007). O primeiro Festival de Inverno de Ouro Preto ocorreu em 1967. Foi formatado inicialmente por um grupo de professores da escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais com o intuito de levar a arte à coletividade. Realizado como atividade de extensão, o Festival, apesar de enfrentar uma forte repressão em função do sistema ditatorial implementado pelos militares no país, consolidou-se com um espaço para o debate e reflexão, englobando questões políticas em âmbito nacional e internacional. (Fonte: Disponível em [www.festivaldeinverno.ufop.br/](http://www.festivaldeinverno.ufop.br/). Acessado: 23 de setembro de 2014).

<sup>13</sup> Observa-se isso nos trabalhos: Múltiplas Lucimares de lugar nenhum. Raoni & Sapaim, Trabalho desenvolvido entre 1981 e 1986, com pistola e tinta esmalte sobre tela, cuja temática trabalhada trazia uma homenagem aos modos de vida dos índios brasileiros; e Cerradianas de Minas. Trabalho realizado entre 1981 e 1995. São 50 desenhos compostos a partir de posters-encartes da Revista “Ele & Ela”. As Cerradianas foram expostas em várias cidades do Brasil e a artista ganhou prêmios em salões nacionais. O que possibilitou a exposição de seus trabalhos no Japão e na Espanha; Instalações em canteiros de obras. Trabalho realizado na cidade de Uberlândia em 1989. A intervenção realizada entre os profissionais-operários da construção civil, contava com a participação dos estudantes do curso de Artes Plásticas e do curso de Decoração da Universidade Federal de Uberlândia. (Disponível em [www.lucimarbello.com.br](http://www.lucimarbello.com.br). Acessado em: 22/06/2014).

<sup>14</sup> Trabalhos realizados pela artista educadora entre os anos de 1993 e 2001: Dias Desenhantes (1993-1995). Realizado na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, o projeto se estendeu para as cidades de São João Del Rei, Belém do Pará e Campinas-SP; Uma Semana Desenhante (1993), realizado no sexto Inverno Cultural, FUNREI, em São João Del Rei. O tema do projeto envolvia o patrimônio material e imaterial da cidade; Oficina de Desenho Urbano- As crianças, os jovens e a Cidade no Cerrado, projeto coordenado por ela e pelo professor Falcão Vasconcelos que contava com uma equipe composta por alunos, funcionários, professores da Universidade Federal de Uberlândia e membros de 10 Secretarias Municipais, da Prefeitura Municipal da cidade de Uberlândia. Neste projeto foram realizados 3.800 desenhos em 26 praças e em 4 distritos da cidade, envolvendo 348 oficinairos-colaboradores de diversificadas profissões. Essa experiência resultou na publicação de um livro em que os participantes dialogam com seus desenhos. (Fonte: FRANGE. Lucimar. Múltiplas Lucimares. Disponível em [www.lucimarbello.com.br](http://www.lucimarbello.com.br). Acessado em 22/06/2014).

É importante destacar que nos anos 1990, as práticas artísticas situadas em contextos, que dão ênfase às relações sociais, se proliferaram em grande parte do mundo<sup>15</sup>. Segundo Cesar (2011), o artista se tornou uma espécie de mediador social, o etnógrafo de micro-estratégias de territorialização, um agenciador, que provocando situações rápidas e perturbadoras, pequenos ruídos na entropia urbana, estabelece estratégias de intervenção no cotidiano como forma de criar instabilidades nas práticas e nos hábitos de grupos sociais e culturais distintos.

Nesse movimento, as questões da produção contemporânea passaram a incorporar às suas possibilidades um fluxo que permite situar o trabalho entre o desejo criador e o encontro com o seu público (MANATA, 2011). A arte tornou-se indissociável da dimensão comum. Ante a possibilidade de articular conceitos, tempo, espaço e a própria corporeidade dos artistas como elementos chave para a experiência com as imagens, a arte passou a encarnar as diversas vozes do cotidiano, a alteridade, as novas tecnologias e a multiplicidade cultural como possibilidades experienciais<sup>16</sup>.

Processo que pode ser exemplificado por meio das experiências poéticas atuais de Lucimar Bello Frange, desencadeadas a partir de sua Residência Artística no Instituto SACAMAR, na Ilha de Itaparica-BA, em 2011, e desdobram-se até hoje. Como podemos observar na exposição Carta Cura Corte (2014), na Galeria da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da UFG.

A experiência se materializa a partir de 65 e-mails com trechos das cartas entre Lygia Clark e Hélio Oiticica (1964-74), com pequenos trechos que continham a palavra 'carta', enviadas para sua rede pessoal. Dos 65 e-mails, 30 são respondidos e transcritos para o papel japonês. A experiência com os ilhéus que dá início a esse processo não se dilui aqui. É incorporada e encarnada às influências da artista educadora. A maneira como ela ativa o processo criativo e o articula a partir da materialidade/imaterialidade do espaço e do tempo; a forma com o alinha às demandas estéticas contemporâneas; como dialóga com as imagens da arte pretérita, nos reporta a um processo que, na ação educativa, equaliza o campo estético à multiplicidade de espaços e tempos que os saberes da arte pode recorrer sem as amarras de uma linearidade histórico positivista.

---

<sup>15</sup> Hoje, sob o nome de arte comunitária, ativismo, coletivos de arte, intervenção urbana, arte participativa, artista em residência entre outras tantas definições bastante conhecidas, essas práticas problematizam e permitem que os artistas e educadores atuem como agenciadores de campos de experiências e saberes antes especializados. (CESAR, 2011).

<sup>16</sup> É importante destacar que os estudos de Walter Benjamin (1994) sobre a modernidade do século XIX, de certa forma, antecipavam esse processo. Para o autor, o avanço da indústria cultural e o periodismo eram os agentes para destruição generalizada da experiência. No entanto, em seu conhecido ensaio em que trata da obra de arte e sua reprodutibilidade técnica, abre algumas frestas para que possamos pensar a experiência e os modos de relação entre a arte e a sociedade no capitalismo com alto desenvolvimento tecnológico como uma via de mão dupla. Se a técnica da reprodução da arte, como pensava Benjamin, separa aquilo que foi reproduzido da tradição, ela também permite que o receptor tenha acesso a ela em outras circunstâncias. O autor compreendia que o desenvolvimento das forças de produção e comunicação impulsionavam e exerciam uma função contraditória. Viabilizavam a heterogeneidade de sentidos, não apenas em relação aos produtores, mas aos receptores. Nesse sentido, haveria uma recepção, cujas ressonâncias teriam seu eco no universo popular, como um momento de visibilidade e presença desses grupos. Esse é um dos motivos pelos quais Benjamin apostava na retomada da experiência a partir de condições específicas da arte: "Desfazer a alienação do sensorio corporal, restaurar a força instintiva dos sentidos corporais humanos em prol da autopreservação da humanidade" (BUCK-MORS, 2012, p.156).



Fotografia 1- Exposição Carta Cura Corte, 2014.



Fonte: <http://lucimarbello.com.br/site/?p=2839>.

Lucimar nos mostra que a memória é processual e situada, um fenômeno, que em sua função psicológica/social, “transforma-se ao longo da vida, em decorrência das mudanças no sistema funcional, relacionada aos signos – produtos históricos e culturais – e à participação em práticas sociais” (BRAGA, 2002, p.6) e estéticas. Campo marcado por tensões, intimamente vinculada ao tempo experienciado, a memória, além de ligada ao espaço onde ocorrem as experiências, recorre à intimidade do nosso processo formativo. As lembranças, além de se vincularem às vivências, associam-se a múltiplos ambientes, ao campo estético que agrega os valores afetivos e culturais à existência.

Fotografia 2- Exposição Carta Cura Corte, 2014.



Fonte: <http://lucimarbello.com.br/site/?p=2839>.

Não seria, nesse sentido, inapropriado afirmar que a memória do passado é estética. Ou seja, não seria provável que rememorássemos o passado sem a conservação de sua materialidade expressa em objetos, formas, cores e outros elementos que despertam nossos sentidos. Se, como afirma Halbwachs (1990), o espaço no qual habitamos evoca permanência e estabilidade, o tempo, em contraponto, nos exige adaptação constante às mudanças materiais.

## A multiplicidade do tempo

A questão central no que tange à incorporação das narrativas historiográficas às ações educativas em arte, é que essas, fundamentalmente a moderna, não busca apenas encadear acontecimentos sucessivos, mas edificar um todo significativo<sup>17</sup>. Rancière (2011) preconiza que repensemos a categoria anacronismo. Isso para que possamos desfazer o nó do tempo com o possível e com a eternidade. Para o autor, esse conceito é anti-histórico porque vela as condições mesmas de toda historicidade.

Em tempo, existe história porque os tempos se convergem e se distanciam, se misturam, se entrecruzam. Pensar essa possibilidade parece um passo importante para romper com a caracterização do tempo como espaço e adentrarmos às questões do nosso tempo de maneira distinta, no que se refere à arte e ao seu ensino. Compreendendo o anacronismo como uma condição prévia para um acontecimento ser ligado a diferentes tempos e espaços.

Essa discussão está no cerne das distinções entre os regimes poético ou representativo e estético (RANCIÈRE, 2011a, p. 31). Como também, das resistências aos processos criativos contemporâneos. A arte, na forma como a conhecemos no século XIX, pertence ao regime estético. Um exemplo razoável dessa perspectiva é a maneira como Rancière reflete sobre a obra de Mallarmé. Para o autor o romancista encarnava as criações poéticas que constituem uma linguagem além do símbolo, da metáfora, da representação<sup>18</sup>.

Assim, o regime estético é uma maneira de pensar as operações artísticas contemporânea, como vemos no trabalho de Lucimar Bello Frange, apartada da lógica representacionista, comum em boa parte das análises historiográficas. Há por parte do autor uma articulação inovadora entre história, arte e política, a qual procura evidenciar o caráter acontecimental da obra de arte. Caráter indispensável aos processos que envolvem o ensino e aprendizagem da arte.

## Considerações finais

Situando-se nas rupturas contemporâneas, sem perder o profícuo diálogo com as imagens e a historicidade da arte como fonte estruturante das questões estéticas, as incursões, tanto teóricas de Rancière, como os percursos da artista educadora Lucimar Bello Frange, nos permitem compreender como a atividade criativa e formativa se articulam desestabilizando a linearidade temporal. Integram os processos que envolvem subjetivação e alteridade, espaços e tempos em relações de regimes heterogêneos do sensível.

---

<sup>17</sup> O que chamamos de todo significativo vem da palavra grega *symploké* que significa forjar uma necessidade e uma verossimilhança. Rancière (2001) destaca: “A teoria da *symploké* é uma resposta à hierarquia aristotélica entre filosofia, poesia e história. A poesia, nos diz Aristóteles, é mais filosófica do que a história. Com efeito, a história é o domínio do ‘um por um’, que nos informa que uma coisa aconteceu e, em seguida, outra. A poesia, por sua vez, é o domínio do geral que dispõe as ações numa só totalidade articulada. [...] Segue-se dessa distinção uma importante consequência, que atrapalha um pouco as honestas teleologias da conquista das verdades da ciência contra as fantasias da ficção poética: a promoção da história como discurso verdadeiro passa pela sua capacidade de tornar-se semelhante à poesia, de imitar por sua própria conta a potência da generalidade poética” (2011, p. 27-28).

<sup>18</sup> É importante destacar que os fundamentos filosóficos de Rancière vêm exatamente da literatura do século XIX. Para o autor, a poesia do simbolista Mallarmé cria acontecimentos, não os representa. Dessa forma, estabelece uma relação histórica e social com seu tempo, mas deixa uma abertura entre as palavras e as coisas, instituindo novos mundos (RANCIÈRE, 1996, p.26).

O que nos reporta à compreensão de Dewey (2010) ao tratar da arte como experiência. Do processo de criação como uma negociação consciente entre o eu e o mundo, entre o ficcional e a realidade, como um elemento medial dos processos artísticos que nos possibilita a experiência e fundamenta a natureza epistemológica da arte ao

...lidar com o irrepresentável que desconcerta todo pensamento...comunidades, espaços e lugares nos quais se dão trocas, as acolhidas, as escutas, as criações das pessoas com seus saberes locais atravessadas por não-sabidos, transformando-os em processos de criação (FRANGE, 2013, p.3414).

Essa abordagem nos fornece condições de refletir sobre as relações entre as práticas artísticas (modos de operar/fazer) e as práticas estéticas (formas de visibilidade desses modos de operar/fazer) como formas de distribuição do “comum” (RANCIÈRE, 2005, p.17). O que o autor designa como “comum”, e aqui relacionamos à educação em arte, não se refere a um *a priori*, mas ao “devir” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 24; DELEUZE, 1992, p.8), que define o conteúdo do próprio desejo. Agenciamentos entre duas condições de possibilidades desterritorializantes<sup>19</sup>, “em que não se abandona o que se é para devir outra coisa (imitação, identificação), mas uma outra forma de viver e de sentir” (ZOURABICHVILI, 2004, p.24-25). Define um território onde os sujeitos compõem a subjetividade, constituindo-a sempre socialmente.

Observamos, assim, que é necessário promover a problematização das práticas artísticas contemporâneas como um campo de produção e partilha de conhecimentos, focando-nos na intencionalidade produtiva dos trabalhos da arte, de um saber sobre a arte, que torne tais práticas visíveis e pensáveis no âmbito educacional.

---

<sup>19</sup> O termo desterritorializar é empregado no sentido abordado por Deleuze e Guattari, ao nomearem a subjetividade como um processo de subjetivação-dessubjetivação (DELEUZE, GUATTARRI, 1996).

## Referências

- Badiou, Alain. Verdade e sujeito. Palestra realizada em 27 de agosto de 1993 no IEA. Tradução: Jean Briant. In: **Estudos Avançados**, 8 (21), 1994. Disponível em [www.Sielo.br/pdf/ea/e8n21.pdf](http://www.Sielo.br/pdf/ea/e8n21.pdf). Acessado em 28/02/2015.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/arte, 1998.
- BRAGA, Elizabeth dos Santos. Memória e narrativa – da dramática constituição do sujeito social. **Tese** (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.- Campinas, SP, [s.n.], 2002.
- BUCK-MORSS, Susan. Estética e anestésica: uma reconsideração de A obra de arte de Walter Benjamin. In: **Benjamin e a obra de arte. Técnica, imagem, percepção**/ Walter Benjamin [et al.]; trad. Marijane Lisboa Vera Ribeiro; org, Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- CESAR, Marisa Flório Cesar. **O artista e a cidade. Transformações na prática artística: entre a rua e o aletê**. Curso de História da Arte oferecido pela Pinacoteca do Estado de São Paulo. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f1SpEwnSD5k> . Acessado 25/04/2014.
- CLARK, Lygia. **Lygia Clark**. Col. Arte brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DELEUZE, Gilles, e Félix GUATTARI. **O que é a Filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr e Alberto Alonso Munoz. São Paulo, SP: Editora !34, 1992.
- EFLAND, Arthur. Cultura, sociedade, arte e educação no mundo pós-moderno. In: GUISBURG, J. BARBOSA, Ana Mae; (Org). **O pós-modernismo**. São Paulo, 2008, p.173-187.
- FABEL, Nachman. Os fundamentos históricos do romantismo. In: GUINSBURG, Jacó (org.) - **O romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- FRANGE. Lucimar Bello P. Arte e seu ensino uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003, p.35-47.
- \_\_\_\_\_. A Experiência estética em ações colaborativas, inquietantes. Poéticas em práticas pedagógicas. In: **XXIII CONFAEB: Porto de Galinhas/PE – Anais**, 2013.
- \_\_\_\_\_. <http://lucimarbello.com.br/site/?p=2839>. Disponível em [www.lucimarbello.com.br](http://www.lucimarbello.com.br) . Acessado em 22/05/2004.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. "Cultura: um conceito reacionário?". In: **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multi-territorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Trad. Valério Rohden e Antônio Marques, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

RANCIÈRE, Jaques. Esthétique, inesthétique, anti-esthétique. In: **RAMOND, Charles (org.). Alain Badiou: penser le multiple – actes du Colloque de Bordeaux, 21-23 octobre 1999**. Paris: L'Harmattan, 2002. p. 477-496.

\_\_\_\_\_. **Estética e política. A partilha do sensível, com entrevista e glossário por G. Rockhill**, trad. V. Brito. Porto: Dafne, 2010.

\_\_\_\_\_. **Aisthesis. Scènes du régime esthétique de l'art**. Paris: Galilée, 2011.

\_\_\_\_\_. **A partilha do sensível**. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005.

\_\_\_\_\_. Dos regimes da arte e do pouco interesse da noção de modernidade. In: **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2005, p. 27-44.

ZOURABICHVILI., François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução André Telles. Ed. Sinergia – Relume - Dumará: Rio de Janeiro, 2004.

#### **Carlos Weiner Mariano de Souza**

Doutorando em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Mestre em Artes Visuais pelo Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Especialista em Música no Século XX – Computação Sônica, pela Universidade Federal de Uberlândia – MG. Graduado em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia – MG.  
<http://lattes.cnpq.br/7710847954118325>



## PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE: EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UFRN

Vicente Vitoriano Marques Carvalho – UFRN, Rio Grande do Norte, Brasil

### RESUMO

Relato de experiências em pesquisa com alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (CLAV) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Baseada na memória do autor e em apontamentos de aula e outros registros digitalizados, a comunicação se estrutura segundo anotações referentes às ações em disciplinas não específicas de pesquisa, em disciplina específica de pesquisa e em orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). As ações são contextualizadas em termos do espaço da pesquisa no Curso, na sua relação com docentes e discentes.

**Palavras-chave:** pesquisa; formação do professor de arte; Trabalho de Conclusão de Curso.

### ABSTRACT

Narration about research experiences with Curso de Licenciatura em Artes Visuais student body at Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Based on memory sources and on digital classroom notes and other records, the paper is designed in attention to actions on non-specific disciplines about research, specific disciplines about research and Trabalhos de Conclusão de Curso guidances. The actions are contextualized in terms of the Course research space, in relation with the student and teacher bodies.

**Key words:** research; art teacher formation, Trabalho de Conclusão de Curso.

### Raízes

Enquanto escrevo, penso numa possível plateia ou grupo de leitores heterogêneos, mas que creio composta de pessoas que possuem uma expectativa comum, no instante em que farei (faço) a leitura: a de esperar de mim alguma contribuição no sentido de articular duas linhas de discussões confluentes e que se relacionam com a pesquisa na formação do professor de artes visuais. A primeira linha trata da indissolubilidade entre teoria e prática e a segunda, de um percurso que pode ir do artístico ao educativo ou vice-

versa. Esta era uma proposta para uma mesa redonda que não se efetivou, mas que mantive como objeto do relato e das reflexões que faço a seguir.

Confesso que não sei se atingirei os interesses da audiência, em termos de lhe trazer qualquer conhecimento diferenciado, mas me sinto à vontade para concluir um discurso baseado nas experiências que tenho vivido como docente em várias disciplinas oferecidas pelo Departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) para o Curso de Licenciatura em Artes Visuais (CLAV), como também como orientador de alguns Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs).

Quem se der ou se deu o trabalho de ler o texto que apresentei no último Congresso Nacional da FAEB (CONFAEB) (CARVALHO, 2014), lá encontrou ou encontrará uma narrativa que procurou dar conta de explicitar, entre outras, uma experiência em que pratiquei pessoalmente pesquisa em arte junto aos alunos do CLAV, cada um com suas pesquisas também individuais, numa inter-relação entre o ensinar e o aprender a fazer arte, no caso, numa disciplina de pintura. Tal exercício, que é aqui revisitado, me parece melhor coadunado com o tema proposto do que os demais que agora apresento. Neste artigo, também vou esboçar anotações sobre um trabalho para mim um tanto mais complexo ou que demanda modos de atuação diferenciados, particularmente por exigir minha imersão numa ampla gama de assuntos referentes aos mais variados objetos de estudo e tipos de pesquisa. Trata-se do trabalho de ministrar uma disciplina – Pesquisa em artes visuais (PAV), que, para a maioria dos alunos, enseja uma primeira aproximação com a pesquisa sistematizada e que objetiva propiciar os seus TCCs.

A complexidade a que me refiro pode remeter às metáforas formais sobre a abrangência do conhecimento e ao que elas buscam abarcar em termos do emaranhado de conceitos técnico-científicos, de implicações institucionais acadêmicas e de situações vivenciais e de alcance cognitivo, tanto minhas quanto dos alunos, estas por si já suficientemente intrincadas. Nas anotações-reflexões que procuro fazer, aviso, porém, detenho-me nas primeiras e talvez mais óbvias implicações da abordagem da pesquisa na formação do professor de arte, de modo que talvez a arborescência seja uma metáfora suficiente para o enredamento de “questões” discutidas. Como um simples relator, abstenho-me de muitas considerações analíticas e percorro as ramificações no ritmo e nas direções que defluem do tronco, talvez num “lance estético”, como me sugere Pereira (2013, p. 147), num jogo em que vigora a indefinição de regras ou invenção de novas.

Desta forma, tendo a pesquisa como tronco, vou comentar sua alocação, em termos institucionais, mais especificamente em termos do programa de disciplinas do CLAV, em três ramos distintos: em disciplinas não específicas, como as de Pintura e de História da Arte no Rio Grande do Norte (HARN), na disciplina específica PAV e na orientação de TCCs. Neste último ramo incluem-se trabalhos realizados por bolsistas de iniciação à pesquisa e de extensão, além daqueles que não enquadram nestas categorias ou ramos citados. Em relação a cada uma destas instâncias, poderão ser apreendidos novos ramos que daqueles afluem e que são os liames institucionais do trabalho colaborativo entre o professor e seus alunos, mesmo que isto não seja explicitamente comentado em relação à metáfora da arborescência. Neste empenho, também desejo entrever algumas estratégias para a prática da pesquisa durante o curso de formação de professores de arte e para as reações individuais ou coletivas manifestadas entre os alunos, como aquelas em que eles assumem identidades de variados matizes no tocante

ao trinômio identitário professor/artista/pesquisador. Já de início, tentarei ainda arrematar o relato com apontamentos de uma avaliação ou, antes, de reflexões parciais sobre o contexto onde estes fenômenos têm lugar. Tal arremate se estende, ao final, numa aproximação aos frutos do trabalho, na percepção de suas cores e perfumes, mesmo porque a profundidade analítica permitida pelos limites deste documento é insuficiente para conclusões mais rigorosas, ou seja, consumir sua degustação.

Para a redação deste documento, vali-me principalmente da memória e de um ou outro documento remanescente de planos de aula ou de avaliações de final das disciplinas.

### **Algumas considerações iniciais**

Antes de começar o que chamo de relato, quero fazer considerações prévias sobre alguns entraves ou problemas encontrados na efetivação das ações em pesquisa na minha experiência como formador de professores de arte.

Quero lembrar, de imediato, que no meu ambiente de trabalho existe uma espécie de inconsciência, diria um esquecimento parcial acerca do objetivo do Curso de Licenciatura em Artes Visual que é o de, como uma licenciatura, formar professores, no caso, professores de artes visuais. Esta desmemória, que se dá em termos gerais, também se aloca no interior das salas de aula por meio dos programas das disciplinas, das práticas pedagógicas ali encenadas e mesmo nas expectativas do alunado. A par deste fenômeno, é criada uma noção de que aquele é um curso “de arte” e, com esta noção, a insatisfação e a inépcia observadas no alunado quando, no interior de uma disciplina, são inseridas atividades que pretendem sistematizar processos de pesquisa ou a discussão sobre o ensino de arte, particularmente na disciplina História e Metodologia do Ensino de Artes Visuais (HMEAV) que eu tive oportunidade de ministrar até 2013. A este propósito, informo sobre a insuficiência das respostas dos alunos da disciplina História da Arte no Brasil (HAB - 2015), dadas à questão proposta como atividade de avaliação que requeria o estabelecimento de relações entre as práticas artísticas e o ensino de arte nos períodos históricos estudados a partir de Oliveira, Pereira e Luz (2008). Cabe informar que esta atividade foi desenvolvida fora da sala de aula, no espaço de uma semana e com o professor disponível para consultas via e-mail. O que entendo é que, além das dificuldades de redação e raciocínio analítico, a não apreensão dos saberes sobre o ensino de arte contribui muito para este resultado, saberes certamente abordados na disciplina HMEAV. Leve-se também em conta, o que interessa de imediato para estas anotações, a dificuldade de fazer pesquisa, de voltar aos textos estudados nas duas disciplinas.

Situações desse tipo podem decorrer do fato de que, conforme dito, da mesma forma em que não há uma atenção para a terminalidade do curso, ou seja, a de formar professores de arte, nas disciplinas, em geral, também não há um direcionamento para a pesquisa sistematizada ou, pelo menos, para alguns de seus aspectos como, por exemplo, o estudo e a aplicação das normas de referência e o próprio exercício investigativo, a princípio bibliográfico, que implica experiência primordial para outros tipos de pesquisa como os de compilação, catalogação e análise documental ou os de imersão em contextos vivenciais de ensino de arte ou de produção artística.



O distanciamento das ações em pesquisa e as concepções equivocadas da finalidade do Curso, estas na verdade permanentes desde sempre, promovem a dificuldade em se estabelecer um tecido identitário ideal que envolva os papéis de professor, de artista e de pesquisador na mente e nas práticas do alunado. Se, por um lado, existe a tendência a conceber o Curso como formação de artistas e uma menor quantidade de alunos interessados em ensino de arte, por outro, o contexto configurado quase que elimina a identificação com o ofício de pesquisador, tanto numa quanto na outra área de investigação – áreas de arte e de ensino de arte. Tal contexto enseja que o aluno chegue à premência de apresentar um TCC com muito pouco lastro teórico-conceitual e prático, o que lhe nega a capacidade de desenvolver uma pesquisa profícua e sem os percalços que atingem também a participação dos professores orientadores. Não é, portanto, incomum percebermos que nosso aluno, quase formando, ainda se imbui das noções primeiras de pesquisa trazidas dos ensinamentos fundamental e médio, carregadas de imediatismo, de desrespeito à autoria das leituras feitas e da iminência da cópia. Com esta bagagem, o aluno não tem preparação para aprofundamento dos seus estudos nem para a sistematização de um processo de pesquisa em prazos maiores que os estabelecidos nas disciplinas.

A superficialidade da pesquisa herdada dos ensinamentos fundamental e médio está diretamente relacionada às também superficiais práticas de leitura. Esta, infelizmente, é uma questão que toma lugar não apenas entre alunos de graduação ou, especificamente, entre licenciandos de artes visuais; o problema se alastra entre pós-graduandos, o que se constata na produção de documentos (dissertações e teses) mal articulados, em que as discussões de fundamentação teórica não encontram eco na apresentação dos resultados das pesquisas, por exemplo. Assim, a má leitura prepara para a escrita insuficiente.

Tendo chegado à Universidade com esta trajetória no ensino básico, o alunado tende a ser suscetível à crítica e, às vezes, refratário às rotinas e exigências acadêmicas. Isto requer uma atenção especial por parte do professor formador a fim de não conduzir à evasão, principalmente criando situações que fomentem a afetividade entre ele e seus alunos e o prazer advindo da construção ou aquisição de conhecimento. Não seria necessário repetir que, na Universidade, a construção ou produção de conhecimento tem lugar privilegiado na pesquisa.

É preciso evidenciar, o que o acima dito deixa apenas implícito, que a gênese dessa problemática não tem lugar exclusivo na pessoa do aluno em sua formação como futuro professor de arte. Cabe também aos seus professores formadores boa parcela dos percalços sofridos pela pesquisa no CLAV. Observo, por exemplo, em meu lugar de trabalho, que apenas um professor substituto tem formação na área de arte/educação e um outro, permanente, tem pós-graduação em educação. Os demais se preocupam com o conteúdo específico de suas disciplinas, teóricas ou práticas, sem operar o *bridge-building* (KLEIN, 1990, apud PEREIRA, 2013), ou seja, sem criar elos entre o que ministram e as possibilidades do seu ensino na rede escolar. Isto se estende à orientação de TCCs baseados em pesquisas em arte ou sobre arte. Embora haja a exigência de se apresentar um relatório de “atividade pedagógica” anexado ao TCC, é pouco comum que, pelo menos nas conclusões desses trabalhos, haja alguma reflexão sobre as contribuições possíveis de se dar ao ensino de arte. Por outro lado, no contexto, trabalhos em ou sobre ensino de arte são produzidos em pouca quantidade, naturalmente.

Após estas digressões iniciais, passo a relatar minhas experiências de pesquisa com os alunos do CLAV/UFRN.

### **Pesquisa em disciplinas não específicas**

Trato, inicialmente, de disciplinas não voltadas diretamente para a pesquisa: Pintura I (obrigatória) e História da arte no Brasil e no Rio Grande do Norte (HABRN) (complementar), posteriormente desmembrada em História da arte no Brasil (HAB) e História da arte no Rio Grande do Norte (HARN). O trabalho nestas disciplinas ensejou exercícios de pesquisa com uma sistematização possível dentro das fronteiras desenhadas pelos saberes trazidos pelos alunos e com alguma orientação dada por mim, também dentro dos meus próprios limites. As ações de pesquisa nestas disciplinas tiveram início em 2009, sendo que, ainda no primeiro semestre daquele ano, começavam com HABRN.

Também no mesmo ano, eu formalizei a pesquisa História da Arte no Rio Grande do Norte: construção da memória artística potiguar e vi que poderia exercitar a pesquisa com os alunos em colaboração com a minha pesquisa individual que era vinculada ao Grupo de Pesquisa em Cultura Visual – Matizes/DEART/UFRN. No momento, esta pesquisa sofre descontinuidade em seus aspectos formais de relação com a Pró-Reitoria de Pesquisa, mas tem avançado por meio de alguns trabalhos realizados pelos alunos em seus TCCs. Após conclamar os alunos para o trabalho, considerando a inexistência efetiva de uma História da Arte no Rio Grande do Norte e o caráter exploratório do mesmo, propus duas atividades. De imediato, deveríamos ampliar a lista de referências bibliográfica que tinha disponível, que era de fato muito pequena, e, posteriormente, formalizar propostas de objetos de estudo baseadas em um temário constituído de: grupos artísticos, galerias de arte, salões de arte, arte parietal, professores de arte e “escolas” ou “escolinhas” de arte. De fato, esta atividade se deu na forma de “seminários”, organizados tematicamente por períodos históricos, e abrangeu apenas parte do temário sugerido, incluídos os conteúdos específicos sobre arte no Brasil.

A forma como a disciplina estava organizada, com dois ministrantes, o professor doutor Everardo Ramos em arte no Brasil e eu, em arte no RN, confundiu o alunado e nós mesmos administramos apenas razoavelmente aquela dinâmica. Os alunos também se sentiram sobrecarregados de tarefas e muitos evadiram, principalmente aqueles vindos de outros cursos (História, Letras, Serviço Social e Educação Artística). A presença destes motivou algumas discussões interessantes pelo entrelaçamento de pontos de vista disciplinares diferentes, com destaque para as contribuições dadas pelos alunos de História que, certamente, se sistematizadas, dariam suporte para uma abordagem interdisciplinar. Apesar destes percalços, o trabalho em torno da bibliografia foi realizado de forma satisfatória no início do semestre, inclusive em termos de estabelecer uma atitude de investigação sistemática e de exercitar a elaboração de uma lista de referências. Na avaliação final, foi possível perceber que, embora em pequena quantidade, alguns alunos estavam motivados para a pesquisa, como demonstra a anotação de autoavaliação da aluna do CLAV Camila Freitas: “esse pensamento investigativo foi algo em que me encontrei na disciplina e que considero de extrema importância, pois sei que me ajudará no decorrer da minha carreira, seja ela acadêmica ou artística”. Outros não chegaram a usufruir ou mesmo compreender o exercício,

considerando-o como uma forma do professor aproveitar-se dos alunos para a sua pesquisa individual.

Antes dos seminários, propus a leitura e a análise crítica de um ensaio que eu havia escrito (CARVALHO, 2009) sobre a inserção da fotografia nos salões de arte promovidos pela Fundação Capitanias das Artes. O primeiro objetivo desta atividade foi o de apresentar a pesquisa sobre a história da arte no RN, naquele momento em seu início, compartilhando informações sobre o estado da arte da história da arte no RN, da importância da pesquisa para sua construção, além da significação dos estudos históricos para a formação do artista e, principalmente, para a formação do professor de arte. Outro objetivo, atingido apenas em parte, pois também sofreu do pouco aproveitamento pelos alunos, era exemplificar uma resposta dada a uma questão de pesquisa formal, tendo como foco a definição de objeto de pesquisa, metodologia e tratamento de fontes. No tocante ao objeto de estudo do ensaio, a fotografia e sua inserção nos salões citados, este deveria ensejar um maior número de discussões em sala de aula, a partir dos textos analíticos produzidos pelos alunos. A organização da disciplina, com seus múltiplos conteúdos e a divisão da carga horária entre dois professores, acabou por não permitir a efetivação das discussões. Até hoje devo aos alunos um retorno da leitura de seus textos cujas ideias seriam aproveitadas para uma edição do ensaio original.

Esta foi a minha primeira tentativa de envolver um maior número de alunos em torno da pesquisa em geral e da pesquisa sobre a história da arte no RN, em particular. A partir de 2010, vários projetos de pesquisa propostos pelos alunos desta disciplina foram elaborados na direção da produção de TCCs. Com o auxílio de meus registros, posso listar aqui sete destes trabalhos. Três deles partiram de biografias: o de Anna Débora Cosme (2010), sobre o fotógrafo Luiz Grevy; o de Caroline Pereira (2010), sobre a artista *naïf* Lurдинete Albuquerque e o de Maria das Vitórias Dantas (2012), sobre a artista Socorro Evangelista. O trabalho de Maria das Vitórias incluiu a catalogação das obras do acervo pessoal da artista e uma seção de leitura de imagens, além do relato biográfico. Os outros trabalhos foram os de Arandi Antognoni (2013), sobre o acervo de obras de arte usadas na decoração de fachadas e interiores do Teatro Alberto Maranhão; o de Elaine Viana (2010), constituído da ordenação de dados sobre os Salões de Artes Visuais da Cidade do Natal, antes Salões de Artes Plásticas da Cidade do Natal, do relato histórico, além da catalogação de obras premiadas entre os anos de 1997, ano de origem dos Salões, e 2005, ano em que houve a mudança no nome dos Salões; o de Arima Barroso (2012), que fez a catalogação da produção muralista do artista Dorian Gray Caldas em Natal, este remanescente do primeiro modernismo no Rio Grande do Norte, e o de Maria Simone de Medeiros (2014), sobre a arte *naïf* no Rio Grande do Norte.

Ainda no segundo semestre de 2009, continuei com os esforços para introduzir meus alunos na pesquisa. Desta vez, na disciplina Pintura I, tratou-se de exercitar a pesquisa em arte. De início, propus uma série de leituras sobre pintura que foram de Alberti (1999) a Klee (2001), distribuídas em intervalos “confortáveis” de tempo, enquanto fazíamos aula de aquarela. Uso o termo “confortável” para me referir a um espaço de tempo em que os alunos, sem hábitos de leitura, pudessem fazer aquelas que haviam sido solicitadas de maneira que atingissem um aproveitamento razoável. Estas leituras visavam embasar discussões sobre conceitos de pintura e desenho, numa abordagem histórica do renascimento ao modernismo. Com este procedimento, provoquei uma geral reação no alunado que, de pronto, não entendeu a propriedade de tanta leitura: “é preciso ler numa disciplina prática”? Apreende-se, a partir desta reação, que a identificação com a

pesquisa, naquele momento ainda relacionada apenas com a bibliografia, encontrava uma barreira que separava de forma clara os papéis simultâneos de artista e pesquisador.

Aos poucos, a aceitação foi se estabelecendo, mas houve uma nova onda de inquietação depois que encaminhei o exercício de pesquisa em arte, pois novas leituras voltadas para esta modalidade de pesquisa foram requeridas. Tratavam-se de vários textos colhidos nos livros “Pesquisa em artes plásticas” (PILLAR *et al*, 1993) e “O meio como ponto zero” (BRITES e TESSLER, 2002).

A noção de pesquisar sobre o próprio trabalho enquanto este se realizava era muito nova, provocante e evidentemente complexa para um grupo que ainda estava no seu primeiro ano de curso – a disciplina Pintura I é cursada no segundo período – sem hábito de leitura e de redação autoral e apenas com o estudo de arte pré-histórica e antiga. Diante disto, fui levado a limitar exigências, frustrando, de certa forma, a experiência pretendida. Desta forma é que, para não distanciá-los da prática pictórica, no que eles estavam evidentemente mais interessados, as ações voltadas para a discussão teórico-metodológica teve centro na elaboração do portfólio ou diário de bordo no qual e a partir do qual eles deveriam definir com a maior clareza quais eram seus fundamentos teóricos e técnico-formais. Os primeiros diriam respeito aos seus temas e os segundos, objeto de estudo da disciplina, às aplicações do meio ou dos meios hídricos por eles escolhidos (aquarela, guache e ou acrílica). Informo, de passagem, que um ou outro projeto implicou na expansão no uso destes materiais e incorporaram fotografia, infografia e colagem. Para a determinação dos fundamentos e definição do projeto de pesquisa, ainda foi feita recorrência à leitura de Zamboni (2006) que ampliou as discussões sobre o estabelecimento de hipóteses de trabalho e a consequente listagem de objetivos.

A fim de adensar o estímulo ao exercício da pesquisa, eu mesmo levei para a sala de aula uma pesquisa em arte que precisei desenvolver, tendo por objetivo a realização de uma exposição. Esta estratégia revelou-se bastante profícua para todos nós, muito pela minha participação na apresentação dos estados da arte de cada trabalho, tanto dos que eu produzia, quanto daqueles processados pelos alunos. Fazíamos isto semanalmente, mas nem sempre era possível que todos os presentes fizessem seus relatórios, pois parte do tempo da aula era dedicado à prática da pintura que, para alguns, era praticada exclusivamente em sala de aula. Assim, eu ouvia em particular aqueles que não haviam tido voz em grupo, quando percorria as mesas conversando com cada um deles.

Conforme apreendo nos meus arquivos, da turma com que desenvolvi essa primeira experiência com pesquisa em arte, duas alunas levaram essa categoria de pesquisa para os seus TCCs: Raquel Lima (2014), com um trabalho em pintura, não orientado por mim, e Thais Schmidt (2013) que, ao longo do processo de pesquisa, mudou seu interesse técnico pela gravura e contou, neste viés, com a orientação da professora Laurita Sales. Minha orientação para Thais se deu mais para o final do processo, em complementação ao acompanhamento técnico dado pela professora Laurita.

Desde então e até quando ministrei a disciplina Pintura I em 2012, mais quatro alunos desenvolveram pesquisa em arte em seus TCCs, dois dos quais não tiveram minha orientação: Carlos Auricelli, com trabalho em pintura em andamento, e Laion Cabral (2015), com uma pesquisa em arte tecnológica, já defendido. Os meus orientandos foram Cláudia Moreira (2013), com trabalho em pintura, e Pedro Balduino (2015), com a elaboração de um livro ilustrado, ambos já graduados. A pesquisa em arte de Cláudia Moreira, iniciada em Pintura I, em 2010, manteve seus focos conceituais e técnicos até a

conclusão do TCC, no segundo semestre de 2013. Já Pedro Balduino (2015) enveredou por outros interesses teóricos e práticos. Sobre seu trabalho, falo mais adiante entre aqueles oriundos da disciplina Pesquisa em Artes Visuais. Embora estes dois alunos, Pedro e Cláudia, exemplifiquem uma maior conexão dos papéis de artista e pesquisador, notifique-se que eles se mantiveram distanciados do ensino de arte, até o limite das exigências próprias do TCC.

Pelo que tenho acompanhado, outros alunos, que trabalharam sem minha orientação, enveredaram na pesquisa em arte em seus TCCs. Entre eles, destaco Leandro Moura (2011), com a produção de uma *grafic novel*, e Artur Souza (2011), com um trabalho em gravura pelo que criou as matrizes pela fricção de pranchas de metal no asfalto, usando uma furadeira adaptada para as ações na rua registradas como performances. No momento, Artur aprofunda sua pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, programa associado das universidades federais da Paraíba e de Pernambuco.

### **Pesquisa em disciplina específica**

A disciplina Pesquisa em artes visuais, que venho ministrando desde 2012, tem por objetivo levar o aluno a formalizar, da melhor forma possível, o seu projeto de pesquisa a ser realizada na atividade de Trabalho de Conclusão de Curso. Este objetivo, privilegiado pela minha atual abordagem da disciplina, é acrescido aos conteúdos relacionados a tópicos sobre epistemologia, constantes em sua ementa. Em geral, matriculam-se vinte ou mais alunos para cursá-la, o que representa um esforço extraordinário para o professor. Diante disto, desde 2014 tenho reforçado o direcionamento dos projetos para o TCC, incluindo a participação de outros professores, possíveis orientadores dos TCCs, em pelo menos um quarto da carga horária da disciplina. Além de surtir efeito positivo em termos da imediata efetivação da relação entre aluno e orientador, tal estratégia permite que os projetos sejam analisados sob um novo e específico ponto de vista teórico-prático, em geral diferente daquele que consigo formular diante da diversidade de interesses por temas, conceitos e métodos de trabalho apresentados pelos alunos.

Como PAV é ofertada no mesmo antepenúltimo período do Curso em que também se oferece HARN, tenho ensejado a possibilidade de que o aluno desenvolva projetos em torno de um único objeto de estudo, caso ele esteja matriculado nas duas disciplinas. Em HARN, ele é levado a elaborar ensaios histórico-críticos que se incluem nos projetos propostos em PAV, particularmente como parte das informações e discussões sobre o seu objeto de estudo. Naturalmente, este encaminhamento reduz de um modo considerável os esforços tanto do aluno quanto o meu, quando ele ocorre.

Dado o objetivo de PAV acima explícito, as atividades na disciplina concentram-se na elaboração dos projetos de pesquisa, desde o primeiro encontro com os alunos, começando com a especulação acerca de possíveis objetos de estudo. Tenho observado que muito pouco dos alunos possuem, neste momento, uma ideia determinada a respeito do que vão pesquisar, além de que, conforme discuti no início destas anotações, encontram-se preocupantemente despreparados para a pesquisa. Também conforme as notas iniciais desde artigo, não possuem um projeto ou mesmo um objeto de pesquisa definido até este momento reflete a inexpressiva preocupação com a pesquisa ao longo do Curso.

O processo de trabalho em PAV tem semelhança com o conjunto de ações operadas na relação orientador/orientando, com a diferença de que boa parte das seções de orientação é realizada em grande grupo. Neste tipo de encontro, que eu chamo de encontro de “orientações gerais”, são discutidos tópicos pinçados na leitura dos trabalhos apresentados pelos alunos que abrangem, principalmente, a estruturação e apresentação do projeto. Neste período de 2015.02, após uma segunda leitura de propostas para projetos de pesquisa, solicitei que os alunos listassem “questões, dúvidas e inquietações”, o que resultou numa aula de orientação geral bastante profícua. Antes, eu costumava estender as orientações gerais a questões de redação e trato com a língua portuguesa, mas fui pesadamente criticado por uma turma de História das Artes II (do Renascimento ao final do século XIX), em 2013. Para aqueles alunos, a disciplina era de história e não de português ou de pesquisa. Desde então, tenho me preocupado com a gramática e a ortografia apenas daqueles que são meus orientandos. O mesmo acontece em relação à obediência às normas da ABNT, principalmente as normas de referência.

Após o amadurecimento dos projetos, passo a realizar sessões de orientação individualizada para, após as alterações feitas nos projetos, encaminhar os alunos para seus possíveis orientadores. Ao final da disciplina, ainda realizo novas orientações individualizadas, sempre com aquele propósito de que o aluno siga para o TCC, ou seja, para o trabalho de pesquisa propriamente dito, com um projeto o mais claro possível e capaz de conduzir o trabalho com uma menor incidência de percalços.

Neste período (2015.2), vivencio a docência de PAV pela quarta vez. Do ano de 2012, dois alunos da disciplina têm seus projetos sob minha orientação: Pedro Balduino Ausquias (2015) e Lisiana Vieira. Pedro Balduino, que já havia começado seu trabalho em Pintura I ainda em 2010, depois de várias modificações em seu projeto original de pesquisa em arte, em 2012 decidiu-se por criar ilustrações e *lettering* para um livro de literatura infanto-juvenil, segundo procedimentos que envolveram a hibridização de meios como a pintura em aquarela e o tratamento digital. Ele fez um registro de seu processo criativo, muito elogiado pela banca de TCC, que incluía estudos de semiótica aplicada à análise de histórias em quadrinhos e livros ilustrados. Lisiana, por motivos de ordem pessoal, somente agora está na primeira fase do TCC (TCC I), fazendo um estudo técnico do *scratch*, para criar ilustrações de um conto. Sua pesquisa tem se fundamentado na história do expressionismo visual, particularmente do expressionismo cinematografado, e nas experiências com suportes para *scratch*, estas tendo em vista aplicações em sala de aula. Lisiana é a primeira aluna a incorporar de modo mais nítido uma identidade de professor/artista/pesquisador, porém suas preocupações técnicas e estéticas ainda se sobressaem face àquelas pedagógicas e de pesquisadora.

No ano seguinte, 2013, duas alunas de PAV vieram a ser minhas orientandas: Ana Paulina Fagundes (2014) e Júlia Maria de Souza (2014). A primeira fez um trabalho de catalogação de ex-votos em madeira, pertencentes ao acervo do Casa de Milagres Museum e, mediante um meticuloso exercício de análise formal, determinou a autoria de muitas das peças que compunham o seu universo de estudo. Irmã Júlia, amparada na história da arte, em documentos da Igreja Católica e com atenção em métodos de análise preconizados por Panofsky (1991), cartografou e analisou obras de arte sacra do artista Cláudio Pastro, após sumarizar sua biografia.

Em 2014, dois alunos de PAV se tornaram meus orientandos: Ébeson Rolim e Gilvan Lyra. Ambos estão em processo de desenvolvimento da redação do trabalho,

sendo que Ébeson ainda está na primeira fase (TCC I) e Gilvan deve apresentar o TCC II, agora, em dezembro. Seus projetos tratam de objetos definidos na circunscrição da história da arte no Rio Grande do Norte. A pesquisa de Ébeson historia as ações do movimento da Galeria do Povo, criado em 1978 pelo artista e também jornalista Eduardo Alexandre Garcia. Seu relato circunstancia o movimento na relação com a ditadura militar, com o meio artístico em Natal entre os anos setenta e oitenta, particularmente com a infraestrutura de espaços expositivos. Para mim, é importante ressaltar que o pesquisador tem lançado mãos da leitura e referência do TCC de Marjorie Simões (2011), também orientado por mim, que faz a história dos espaços expositivos em Natal, entre os anos sessenta do século XX e a primeira década do século XXI. Voltarei a falar sobre este projeto, adiante.

O TCC de Gilvan Lyra investiga as ações Grupo de Estudo e Pesquisa em História em Quadrinhos (GRUPEHQ), criado em 1997, e a revista Maturi, uma de suas publicações. Além de historiar as ações do Grupo até o presente, o pesquisador criou uma lista de biografias sumárias de vários de seus integrantes no período, o que funciona como introdução para o estudo específico da revista Maturi. A leitura analítica da revista procura dar conta dos processos de criação dos artistas participantes, das influências mútuas entre eles e das apropriações feitas a partir da produção de Histórias em Quadrinhos ao redor do mundo, particularmente dos Estados Unidos.

### **Outras pesquisas: orientações para TCCs**

Sumarizo, agora, alguns TCCs que tiveram minha orientação e que não foram oriundos de disciplinas que ministrei. É bastante variada a tipologia dos objetos de estudo focalizados pelos alunos, mas, em geral prendem-se a tópicos da história da arte no RN. Dois destes trabalhos tiveram origem fora da sala de aula, no caso, na pesquisa História da Arte no Rio Grande do Norte: construção da memória artística potiguar, realizados pelas bolsistas de iniciação científica Marjorie Simões (2011), que escreveu sobre espaços expositivos ativos em Natal no período entre a década dos anos sessenta do século XX e a contemporaneidade, e Mariana Zulianelli (2012), que relatou a história da curadoria em Natal, no período entre os anos de 1998 e 2011. Outro TCC, o de Surama Rodrigues (2012), sobre mediação artística em galerias natalenses, foi originado a partir de sua atuação como mediadora, bolsista de extensão em projeto proposto por mim junto à Galeria Conviv'art, do Núcleo de Arte e Cultura (NAC) da UFRN.

Entre os TCCs com projetos criados sem minha intervenção, ou seja, fora das disciplinas referidas (HARN, Pintura I e PAV) ou de meus projetos de pesquisa e extensão, estão aqueles primeiros de que fiz a orientação e que foram concluídos em 2010. São eles o de Vera Lúcia Alves (2010), sobre recepção de arte contemporânea, em específico as reações de seus colegas do CLAV, ante um trabalho de instalação exibido no prédio onde funciona o Curso, e o de Leize Maria de Sá (2013), sobre o Galo Branco de São Gonçalo, peça do artesanato popular ocasionalmente usado como símbolo da cidade do Natal. Este trabalho de Leize, a par das discussões acerca de questões de mercado de arte e turismo, procurou configurar-se como um estudo da cultura visual e discutiu brevemente sobre a tendência de aplicação deste tipo de pesquisa no ensino de arte. Ainda neste grupo de pesquisas, encontra-se o de Viviane Nunes que terá sua versão final (TCC II) apresentada agora, em dezembro. Viviane escreve sobre o processo criativo da artista mineira Adriana Lopes, ceramista que usa técnicas de *raku*. A partir

deste estudo, o trabalho inclui uma espécie de roteiro *step by step* dirigido aos professores de arte.

### Para finalizar

Aqui, como prometido, eu deveria considerar o que tenho como os frutos da árvore desenhada no começo desta comunicação. Estes frutos são, a princípio, a própria produção em pesquisa, os Trabalhos de Conclusão de Curso orientados e aprovados, em geral com notas máximas. Para mim, são frutos “inchados”, como chamamos por aqui no Nordeste aqueles que atingiram suas dimensões últimas, mas ainda não estão suficientemente maduros para colher. A colheita seria a publicação destas pesquisas, muitas delas capazes de, em conjunto, criar um panorama, mesmo que esmigalhado (DOSSE, 1992), de uma História da Arte no Rio Grande do Norte.

Após concluir o relato, vejo que permanece sem uma reflexão aprofundada a atitude de meus orientandos em relação à sua identificação como professores/artistas/pesquisadores. Grosso modo, tendo em vista os objetos de estudo das pesquisas comentadas, há uma incidência de direções, em ordem decrescente, para a pesquisa sobre arte, para as poéticas artísticas e para o ensino de arte. Fica implícito que esta tendência pode ser uma resposta à minha prioridade, como orientador, para trabalhar com objetos de estudos que se enquadrem nos interesses do projeto de pesquisa História da Arte no Rio Grande do Norte: construção da memória artística potiguar. Em geral, porém, os TCCs incluem, mesmo que de passagem, considerações sobre as relações ou a aplicação dos resultados das pesquisas com e no ensino de arte, seja em suas justificativas ou nas considerações finais. A este propósito, é pertinente lembrar as “ações pedagógicas” obrigatórias, cujos relatórios devem ser anexados aos TCCs. Tais ações, desde que passaram a ser requeridas a partir de 2012, têm se dado de forma atabalhoada, quando os alunos se encontram em fase de finalização da apresentação de suas pesquisas, e surgem, conforme eles pensam, como “mais uma tarefa” a lhes entrar o fluxo de trabalho. Também fico devendo um olhar perspectivo para esta questão, ao tempo em que informo que, no momento, em PAV, tenho solicitado a inclusão do planejamento desta atividade como parte do projeto de pesquisa, a fim de que, desde já, o aluno tenha em vista que a ação de pesquisas em arte e sobre arte não pode ser desvinculada da ação de ensino.

### Referências

ALBERTI, Leon Battista. **Da pintura**. 2ª ed. Trad. Antônio da Silveira Mendonça. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. Coleção Repertórios.

BRITES, Blanca e TESSLER, Elida (Orgs.). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2002. Visualidade. v. 4.

CARVALHO, Vicente Vitoriano Marques. A presença da fotografia na produção artística Contemporânea em Natal-RN-2006-2008. In: Congresso Nacional da ANPAP, 09, 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAP, 2009. Disponível em <[http://www.anpap.org.br/2009/pdf/chtca/vicente\\_vitoriano\\_marques\\_carvalho.pdf](http://www.anpap.org.br/2009/pdf/chtca/vicente_vitoriano_marques_carvalho.pdf)>.

CARVALHO, Vicente Vitoriano Marques. Memória quebradiça de situações de ensino. Ou de aprendizagem? In: Congresso Nacional da FAEB, 24, 2014, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa:



CONFAEB, 2014. Disponível em

<<http://www.isapg.com.br/2015/html/areas/Mesa%20Redonda/ Mesa%204/1.pdf>>.

DOSSE, François. **A história em migalhas**: dos Annales à Nova História. Tradução Dulce da Silva Ramos. São Paulo: Ensaio; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

KLEE, Paul. **Sobre a arte moderna e outros ensaios**. Tradução Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KLEIN, Julie. **Interdisciplinarity**: history, theory and practice. Detroit: Wayne State University, 1990. (Apud PEREIRA).

OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro de Oliveira; PEREIRA, Sonia Gomes; LUZ, Angela Ancora da. **História da arte no Brasil**: textos de síntese. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2008.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

PILLAR, Analice Dutra e outros. **Pesquisa em artes plásticas**. Porto alegre: Editora da Universidade/UFRGS/ANPAP, 1993.

ZAMBONI, Sílvio. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

### **Vicente Vitoriano Marques Carvalho**

Arquiteto, Mestre e Doutor em educação pela UFRN. Professor Associado do Departamento de Artes da UFRN. Artista visual com trabalhos em desenho.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4706239E6>.



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não-Formal.

## **EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE VISUAL NO MUSEU DA UFPA.**

Camila Ferreira dos Santos Freire (UFPA, Pará, Brasil)

### **RESUMO:**

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de conhecer e analisar os processos de mediação do Museu da UFPA para o público real. É uma análise crítica e reflexiva, baseada em teóricos que discutem sobre mediação, educação não-formal e educação em Artes Visuais, tendo como objeto de pesquisa as ações educativas do Museu da Universidade Federal do Pará. O procedimento metodológico escolhido para a realização desta pesquisa foi o trabalho bibliográfico e a pesquisa de campo com abordagem qualitativa possibilitando, assim, a coleta e análise de relatos orais dos funcionários do MUFPA, acompanhamento das mediações no período do mês de Outubro de 2014 e questionários do tipo aberto. Os principais resultados obtidos revelaram o que o público real do museu pensa sobre Mediação e como compreende Artes Visuais. Os dados analisados serviram de base para propor e orientar possíveis caminhos para a mediação educativa no Museu da UFPA, buscando potencializar as Artes Visuais em espaços de educação não-formal.

**Palavras-chave:** Mediação em Museu. Educação não-formal. Ensino de Artes Visuais.

## **NON FORMAL EDUCATION: REFLECTIONS ON MEDIATION IN MUSEUM OF UFPA.**

### **ABSTRACT:**

This research was conducted in order to understand and analyze the UFPA Museum mediation processes for the real public. It is a critical and reflective analysis based on theoretical arguing about mediation, non-formal education, and education in Visual Arts, and as a research subject the educational activities of the Federal University of Pará Museum. The methodological procedure chosen to carry out this research was bibliographic work and field research with qualitative approach, thus enabling the collection and analysis of oral reports from officials MUFPA, monitoring of mediations in the month of the period October 2014 to open-ended questionnaires. The main results revealed that the real public museum think about mediation and how to understand Visual Arts. The

data analyzed were the basis for proposing and guiding possible paths for educational mediation at the Museum of UFPA, seeking to maximize the Visual Arts in non-formal education spaces.

**Keywords:** Mediation in Museum, Non-formal education, School of Visual Arts.

## 1 – A Mediação e a Educação não-formal

Mediar é interferir com o intuito de provocar um acordo entre duas partes (FERREIRA, 1999), tomando esta afirmativa como referência e relacionando-a com autores como Martins (2005), Coutinho (2007) e Barbosa (2009), corroboramos com a ideia de que mediar é estar entre algo, entre dois lados que tem em seu ato um ponto de convergência que buscar conectar um objeto a uma ideia, principalmente no que diz respeito às Artes Visuais, uma vez que está ainda tem o estigma de incompreensível, limitada e determinada a uma classe social mais elevada.

A educação em Artes Visuais não deve segregar, mas sim, ligar e tornar fluidas as fronteiras do conhecimento artístico indo além da sala de aula, e é neste contexto que o museu se torna local materializador da Arte, puxando para si a responsabilidade de educar seus visitantes. Fávero (2007) aponta três divisões para educação: a educação formal, a educação não-formal e a educação informal, divisões estas que apareceram pela primeira vez em 1967 na Conferência Internacional sobre Educação, realizada na Virginia, Estados Unidos que propunha que a educação não ficasse a cargo somente da instituição escola, mas estivesse reconhecidamente em todo lugar.

Segundo Gohn (1999) a educação não-formal ocorre em espaços educativos que localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais onde há processos interativos intencionais, o que é um fator importante de diferenciação, pois os indivíduos participantes escolhem fazer parte, aprendendo e trocando saberes, pautados por planejamento e metodologia adaptável ao contexto em que está sendo praticada.

A educação não-formal tem sido tema de vários debates acerca de qual a importância de adquirir conhecimento por meio do “extra-classe”, pois segundo afirma Freire (1997), a aprendizagem se dá também por meio de experiências informais, não somente dentro da sala de aula com o conteúdo no quadro. Isto se reafirma principalmente na Artes Visuais, pois uma vez administrado os conteúdos dentro de sala de aula, a vivência e a fruição em outros espaços faz com que o receptor crie um repertório que o faça capaz de ter consciência de si e do mundo no qual vive, e isto se reforça, com Silveira e Lima Filho (2005), quando afirmam que os vínculos simbólicos e afetivos do sujeito atribuem sentidos mais ou menos subjetivos às imagens, ‘situando’ a coisa em si pelo que significa para os sujeitos, e com isso a experiência corrobora com a teoria adquirida anteriormente.

A educação não-formal começa a ser disseminada no Brasil pelos movimentos sociais como ferramenta para questionar as noções básicas de política, sociedade e cultura nos anos de 1970 e 1980, pós golpe militar, buscando suprir a insuficiência da educação formal que ainda hoje se baseia na classificação social e na meritocracia alienante, ecos do contexto militar o qual foi consolidada. A educação não-formal solidifica a educação formal para além do aprendizado teórico, pois procura refletir sobre os conteúdos de Camila Ferreira dos Santos Freire (UFPA, Pará, Brasil) maneira significativa, atravessando as paredes da sala de aula e utilizando o conhecimento formal para possibilitar uma leitura da realidade da qual realmente se vive.

A sociedade contemporânea busca respostas que a educação formal tradicional não consegue alcançar somente com seus conteúdos pré-determinados estabelecidos em níveis de aprendizado, vale ressaltar que este modelo é necessário para o acúmulo de conhecimento, como arcabouço teórico, porém não se pode encerrar em fórmulas e regras que não ultrapassam o limite da teoria, o conhecimento hoje, necessita ser compartilhado, trocado, inter-relacionado para que as barreiras socioculturais tornem-se cada vez mais permeáveis.

## **2- O Museu da UFPA e seu papel social.**

A Universidade Federal do Pará adquiriu o prédio, onde hoje localizada o museu da UFPA, nos anos 60 com intuito de abrigar a reitoria, o que ocorreu até os anos 80 quando a esta agregou-se ao campus da universidade, ficando o palacete com a função de abrigar o recém criado Museu de Artes da Universidade (Site do MUFPA, 2014). Atualmente o Museu é mantido e regido pela UFPA e dispõe em sua equipe, servidores, museólogo, restaurador, colaboradora de Ações Educativas e dois estagiários responsáveis pela mediação entre museu e público. Possui em seu acervo obras de pintura, gravura, desenhos, fotografias, cartuns, escultura e objetos de artistas com grande relevância para o cenário local, nacional e internacional, como Carmem Sousa, Antar Rohit, Theodoro Braga, Giuseppe Leone Righini, Paolo Ricci entre outros artistas que também compõe o cenário contemporâneo como Elieni Tenório, Armando Queiroz, Alexandre Serqueira, Berna Reale, Luiz Braga entre outros.

O Museu ainda possui uma biblioteca em seu subsolo, a qual contém em seu acervo coleções de livros, periódicos, partituras, recortes de jornais e materiais especiais, como discos, fitas, fotografias, e uma significativa coleção sobre Artes Visuais, sendo referência ainda, em folclore, música, cultura afro-brasileira, história, teatro e literatura que estão disponíveis a todo e qualquer interessado em pesquisá-los (Site do MUFPA, 2014). O Museu também tem uma agenda de exposições que ocorrem durante todo o ano com artistas convidados, ou peças de seu próprio acervo.

Os museus que não são atrelados a Universidades têm setores educativos determinados desde o ano de 2011 quando o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), buscou traçar diretrizes e estratégias para a elaboração de uma política de educação de museus, resultando em uma carta pública nominada Carta de Petrópolis, a qual deu início ao primeiro Programa Nacional de Educação em Museus (PNEM) que ainda em fase de construção, busca em conjunto com outros documentos como Política Nacional de Museus, o Plano Nacional de Cultura (PNC), o Plano Nacional Setorial de Museus e o Estatuto de Museus – Lei 11.904/2009, alicerçar a ideia de museu como ferramenta de educação e transformação social (BRASIL, 2010).

No contexto que este trabalho se dispôs a pesquisar, ou seja, o ano 2014, o MUFPA por meio da Coordenadoria de Cultura tentar buscar soluções para a produção de ações educativas que alcançassem ao público do museu. O MUFPA não tem autonomia para criar o setor de Arte Educação ou promover concursos que contemplem Arte Educadores, desta maneira, busca por meio de contratações temporárias, pessoas que possam planejar e realizar ações educativas pontuais para o museu, situação expostas pela atual direção, o que demonstra uma subutilização das potencialidades Arte Educativas do Museu da UFPA.

### **2.1 – A Mediação e o Museu da UFPA.**

Se mediar significa estar entre dois pontos e buscar convergência entre eles, desta maneira a mediação entre o público e os espaços culturais, neste trabalho especificamente os museus de Artes Visuais é algo que vem sendo discutido. Qual é o papel desta mediação, quais suas relações entre Arte, Cultura e os sujeitos envolvidos nesta ação educacional? Segundo Coutinho (2007), a mediação está para orientar de maneira sócio construtiva e contrapor-se às orientações tradicionalmente reprodutivas, ou seja, no que diz respeito à essa perspectiva, o educador, nesse contexto, o arte educador é figura condutora, norteadora da mediação. Nas palavras de Barbosa (2009), os filósofos educadores como Sócrates, Dewey e Vygotsky corroboram da ideia do professor como estimulador, o organizador, o questionador e o aglutinador das ideias dos sujeitos de um grupo social, assim, buscando uma democratização do ato de ensinar, saindo ainda que paulatinamente de uma pedagogia tradicional para uma pedagogia libertadora.

No contexto do ensino não formal idealizados para museus de Artes Visuais, as práticas pedagógicas baseadas na teoria crítica social dos conteúdos têm obtido mais reconhecimento, observando-se que o papel da arte na contemporaneidade é importunar de maneira construtiva as bases formadoras da sociedade, trazendo à tona, por meio de suas visualidades as inquietações individuais e coletivas, nada mais justo buscar uma cumplicidade entre teorias e práticas que se complementam, e sirvam de mediação da transformação social, como afirmam Libâneo (1990) e Arranha (1996).

Neste contexto o museu de artes assume um novo papel, saindo do – já ultrapassado – conceito de local de guarda de objetos velhos, para começar a se posicionar como mediador, da Arte Visual para com a sociedade. Essa relação ainda ocorre de maneira tímida de todas as partes, do museu que ainda tem medo de assumir o papel de educador crítico e do público que ainda não se percebe como parte integrante e formadora do museu.

O MUFPA apresenta uma relevância na cidade de Belém, por ser parte da Universidade Federal do Pará, o que traz a prerrogativa daquele ser uma instituição preocupada com a formação de pessoas no campo específico das Artes Visuais, assim dentro de todas as suas limitações burocráticas, como falta de autonomia, falta de Setor Arte Educativo/Mediação, pessoal especializado na realização e planejamento de atividades Arte Educativas, descontinuidades de processos e atividades educativas o MUFPA busca soluções para fornecer a sociedade algumas propostas que relacionem suas obras de arte e seu público através da educação não-formal. Para isto, atualmente o museu tem uma funcionária contratada para idealizar e executar ações educativas/mediação, dois bolsistas que fazem a mediação das exposições, e estagiários, um do curso de Artes Visuais modalidade bacharelado e do curso de bacharelado em Museologia.

Como mencionado anteriormente, o MUFPA, é regido pela UFPA, o que remete a dois contextos sociais, museu universitário como mero órgão suplente da Universidade, ou seja, local de pesquisa, guarda de bens culturais da Universidade e campo de práticas dos discentes oriundos da UFPA e para além de todas estas funções, museu universitário como promotor de conhecimento, formador de pensamento crítico social. Dentro desta dualidade o MUFPA ainda caminha buscando dentro de suas possibilidades, liberta-se da antiquada ideia de museu “deposito de objetos antigos”, e mostrar-se como espaço de troca de saberes e reflexão crítico-social.

Scheiner (1992), afirma que o museu exerce uma função social, um serviço ao público, e por tanto é dever do museu dirigir-se permanentemente ao público e não a si mesmo, desta maneira, os museus como conhecemos hoje devem estar sempre promovendo conhecimento, e no caso específico dos museus universitários, transpondo o conhecimento para além dos muros da Universidade, integrando-se na sociedade e disseminando a cultura. Especificamente, o MUFPA, pois a responsabilidade social de repassar ao seu público conhecimento e reconhecimentos através

de seus acervos, reiterando assim seu papel de Universidade e Museu sendo o MUFPA o mediador entre a academia e a sociedade.

## **2.2 – Contextualização da formação dos mediadores e das ações educativas no MUPA.**

Durante a pesquisa de campo realizada para este trabalho constatou-se que a mediação do MUFPA ainda não se demonstra sistematizada e direcionada para suas potencialidades, pois mesmo que o museu busque realizar Ações Educativas em suas exposições, estas ainda caem na armadilha da espontaneidade e da confusão de papéis, nas quais o mediador não se enxerga como um educador, talvez porque fora do contexto escolar, a figura do educador assuma formas pouco definidas. Indefinição esta que Lima (2008), ilustra bem quando fala que em muitos museus, o papel do mediador/educador é resignificado, tornando-se um mero difusor de informações já pré determinadas, engessando o mediador e impedindo que este promova reflexões que ultrapassem o texto curatorial.

O mediador do MUFPA ainda se intimida em seu papel de educador, muitas vezes porque este mediador não teve uma formação acadêmica voltada à docência, principalmente em Artes Visuais, revelando assim fatos que gostaria de pontuar para se pensar a mediação do MUFPA. A primeira diz respeito a funcionária contratada para realizar a formação dos mediadores e ações educativas, esta além de recentemente contratada ainda está em processo de formação do curso de Artes Visuais, o que de todo não é um problema, pois dentro de sua formação há vários embasamentos teóricos e práticos de como exercer função de formação de pessoal em artes e realizar atividades educacionais. Porém, talvez a falta de percepção da funcionária em reconhecer-se como arte educadora seja uma questão relevante a se analisar. Fato, este, que comprova-se por meio do discurso abaixo

“[...] atuo como colaboradora das ações educativas desenvolvidas nas exposições temporárias e permanentes do MUFPA.” (Relato da responsável pelas Ações Educativas do MUFPA, 2014)

Como pode-se formar mediadores e desenvolver-se ações educativas sem enxergar-se como educador de arte? É possível que isto ainda ocorra pelo fato da funcionária ainda estar em processo de conclusão de sua formação em Licenciada em Artes Visuais, e ainda não consiga visualizar-se como tal, ou ainda, seja a questão descrita acima, levantada por Lima (2008), que afirma que dentro de um museu, os papéis ainda são confundidos em diversas outras nomenclaturas que não a de educador.

O outro ponto a se analisar perpassa pelos bolsistas contratados pela instituição para exercer a mediação, um oriundo do curso de Artes Visuais e outro de Ciências Sociais, ambos já encaminhando-se para o fim de seus cursos, mais ainda com a visão de que não estão no museu para acrescentar juntamente com a exposição, ambos ainda não percebem a mediação como um processo de ensino e aprendizado recíproco. Não é difícil ouvir falas que afirmem esta insegurança, como por exemplo:

“Eu tento perceber o visitante, se ele não demonstrar interesse em fazer perguntas sobre a exposição, eu o deixo livre para fazer com desejar” (Bolsista Contratado do MUFPA, 2014).

Ou seja, ainda há neste mediador um temor na abordagem, o chegar no visitante ainda apresenta-se como algo que mais importuna do que contribui, esta insegurança esta composta por alguns fatores, que no caso do MUFPA aparentemente consiste na pouca fundamentação teórica sobre a função do mediador, educação não-formal e em dados momentos pouca formação para repassar informações sobre a exposição e quais os significados de suas obras.

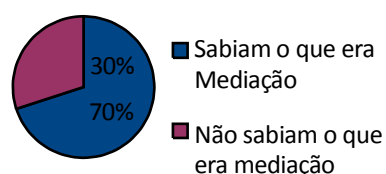
Outro caso relevante para se analisar na mediação do MUFPA que também pode justificar a mediação apática do museu, decorre pelo fato de que há bolsistas de mediação contratados sem ter formação mínima em Educação e em Artes Visuais. Como pode haver em um museu de Artes Visuais uma bolsa ocupada por uma pessoa sem formação específica? É de conhecimento de todos que isto ocorre em vários museus, tanto na cidade de Belém como outros lugares do Brasil, esta política de contratar pessoas oriundas de áreas que pouco tem afinidade com o acervo do museu em que irão trabalhar, mina a mediação e o processo educativo, camuflando monitores e guias de exposição em mediadores, afim de aparentar uma Ação Educativa eficaz que passa muito aquém do que realmente se entende por educação não-formal. Este procedimento é muito similar ao que Barbosa *et all* (2009) afirmam, porém dentro de sala de aula, no qual a disciplina de Artes Visuais ainda é vista como banalidade ou passatempo, lecionada por professores de outras disciplinas e com conhecimentos que não tem afinidade alguma com a matéria a qual estão se propondo a lecionar, se isto ocorre em um lugar de educação formal, seria pouco diferente em um local de educação não-formal.

E por que ainda se é tão tolerante, aceitando na educação pessoas sem formação específica para exercer a função de educador? Por que não se constrói prédios sem engenheiros e arquitetos? Por que não pode-se trocar estes cargos por outros? A resposta é simples, porque a probabilidade de erro, ou seja, desmoronamento do prédio, torna-se maior. Então por que na construção dos cidadãos, na construção do pensamento crítico e artístico permite-se que outros profissionais se aventurem no cumprimento desta tarefa?

### 2.3 – Análise da mediação do MUFPA para com o Público Real.

Para este trabalho foi realizado uma pesquisa de campo que acompanhou as mediações durante a exposição “Fisionomia da Corda”, com um mediador contratado do museu e um estagiário, direcionadas ao público real do museu, sendo esse caracterizado por indivíduos que frequentam museus habitualmente ou ocasionalmente (SCHEINER, 1996). A coleta dos dados foi feita por meio de questionário com a participação de 30 pessoas que durante o mês de Outubro de 2014 visitaram a exposição e passaram pelo processo de mediação do MUFPA. O questionário foi composto por 10 perguntas que ajudaram a compreender melhor o que o público real do museu acha da mediação e como a compreende.

A figura 1- Representa os resultados obtidos para a pergunta sobre “O que é mediação”:

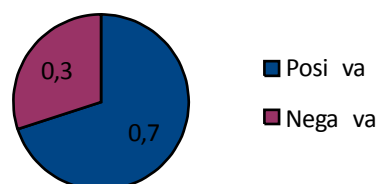


**Figura 1 – Camila Freire. Fonte: Dados coletados pela autora.**

Isto revela que as pessoas que afirmaram saber o que era mediação, já tinham algum conhecimento prévio e viam na figura do rapaz que as acompanhavam o mediador, ou seja, alguém que está ali para dar-lhes alguma explicação caso necessário. Quanto as que não sabiam o que era mediação, saíram do museu sem compreender que a figura do rapaz que as acompanhavam podia ter alguma finalidade. Isto remete a um caso muito comum do MUFPA quando trata-se de estagiários, pois a formação realizada com eles é corrida e superficial, tendo como agravante o fato de que sendo estagiário, não deveria realizar mediações sozinho, ou seja sem nenhuma supervisão do mediador contratado do MUFPA, a fim de instruí-lo a receber os visitantes com uma apresentação mesmo que breve de si e de qual função estava exercendo. Em outros setores do MUFPA, como acervo e biblioteca, dificilmente haverá um estagiário realizando atividades sem instruções e acompanhamento constante.

Dentre os 70% que afirmaram saber o que era uma mediação, estes confirmaram que preferiam fazer visitas mediadas, pois era bom ter alguém com quem pudessem esclarecer dúvidas sobre as obras, acrescentar e aprofundar o conhecimento sobre o assunto da exposição. Para que a mediação ocorra de maneira concisa e interessante é necessário que as mediações e as ações educativas sigam um modelo previamente estruturado e pensado para cada tipo de público, adulto, adolescente e infantil. Este modelo, se assim podemos chamar, podia seguir os moldes utilizados para o planejamento de aulas de Artes Visuais, ao exemplo do que Barbosa (1989) propôs ao MAC/USP no ano de 1989, buscou desenvolver no museu um estudo prévio e coletivo do conteúdo, ou seja, estudo prévio da exposição e idealizar abordagens de ensino que consigam alcançar cada tipo de visitante, para que com isso a mediação não caia em uma espontaneidade superficial.

A figura 2 - Representa os resultados obtidos para a pergunta sobre “O que achou da mediação”:



**Figura 2 – Camila Freire. Fonte: Dados coletados pela autora.**

Neste gráfico há duas considerações a se discutir. Sobre os 70% que consideraram a mediação positiva, se observou que estas tinham sido realizadas pelo bolsista de museologia que cumpria estágio obrigatório, e mesmo sem ter grande domínio sobre abordagens educacionais era simpático e atencioso, deixando a mediação descontraída e leve, seu processo de mediação consistia em acompanhar o visitante pela exposição e percebendo alguma receptividade procurava interagir com comentários pessoais acerca das obras, ora concordando com o visitante, ora dando suas impressões pessoais, o que deixava o visitante mais aberto a falar suas impressões.

Este processo de mediação é louvável, gera tanto para o mediador quanto para o visitante uma sensação de estreitamento, de relação social que configura a troca de experiências, porém, ainda demonstra algumas falhas no sentido de improvisado, na qual o mediador faz leituras superficiais das obras, ou apenas relaciona obra e título e ainda pede para que o visitante leia um pouco mais do folheto de divulgação da exposição, estas “metodologias” rasas e espontâneas não



estão em acordo com o que esperasse de uma mediação no sentido de formação de público crítico consciente. Pode-se comprar esta mediação do MUFPA à mediação de colegas licenciados em Artes Visuais e percebo sem grandes dificuldades que quando o mediador tem formação em Educação e em Artes Visuais a mediação consegue ultrapassar os limites da espontaneidade e da superficialidade como o relato abaixo.

“Na realidade o Arte educador é um eterno mediador, e tem a obrigação de se fazer um mediador para que o processo de ensino aprendizagem em artes não seja uma formação mecânica, com um conteúdo descontextualizado, anulando visão do outro. O exercício de mediação deve ser um exercício ANTROPOFÁGICO, no sentido da semana de Arte Moderna de 22, onde o pensamento é digerido e devolvido com um outro pensamento a partir da cultura local, da releitura sobre sua própria realidade.” (Mediador 1 de Artes Visuais de outra instituição, 2014.)

Este relato demonstra como um mediador com conhecimento em Educação e Artes Visuais consegue relacionar a mediação como uma extensão da sala de aula, não a sala de aula limitadora, determinada, mas a sala de aula como troca de conhecimento, no museu, espaço de educação não-formal, o aprendizado se amplia, torna-se visível, relevando através de suas exposições o mundo, e o mediador torna-se o professor, aquele que ajuda a desvendar este mundo.

Os 30% que descreveram a mediação como negativa tiveram este momento com um mediador contratado pelo museu, este apenas encontrou com os visitantes na sala de exposição e ficou os observando de maneira fria e formal, sua postura corporal assemelhava-se a um segurança, e assim continuou durante toda a visita, sem trocar nenhuma palavra com os visitantes. Esta mediação demonstra ineficaz, um desserviço ao museu, se assim podemos dizer, pois causou em seus visitantes a sensação de intimidação não cumprindo assim com a ideia do que seja uma mediação. Isto talvez ocorra pelo fato de que a pessoa contratada tinha sua formação acadêmica em outra área que pouco tem afinidade com Educação e Artes Visuais, causando assim uma falta de preparo ou de posicionamento para com a obra e para com o visitante.

“[...] a formação em Artes Visuais trabalha com os diversos conceitos de educação e técnicas de produção visual, além de ter um preparo a partir dos estágios tanto com o público escolar, dentro de sala de aula, quanto no âmbito da educação não-formal. O museu deveria pelo menos cumprir o papel de ligar uma coisa à outra (teoria e prática), ou seja, conectar conceitos artísticos ao cotidiano ou vice e versa, assim como se deveria fazer nas escolas também. Outros cursos, não dispõem de estágios obrigatórios que possam ensinar aos discentes como estar em contato direto com diversos públicos tanto no âmbito da educação formal quanto na educação-não formal.” (Mediador 2 de Artes Visuais de outra instituição, 2014.)

Os educadores de museus, tem o papel de acolher o visitante, aproximando a exposição ao público, no caso de exposições de Artes Visuais, isto se torna primordial, pois sempre há no público uma espécie de blindagem, uma desconfiança que precisa ser superada. Dentro de um museu, o mediador é a voz e ou ouvido, é aquele que conecta museu e público, fazendo com que estes se relacionem. Para isto, é necessário que as ações educativas sejam certas e significantes, com experiências que façam o público vivenciar o museu como um todo.

### **3 - Caminhos para ações educativas e viabilização da mediação para o público real do MUFPA.**

As formações para uma ação educativa eficaz perpassam por uma abordagem continuada com metodologia crítica, capaz de fazer do mediador um ser pensante, sobre a realidade a qual vive, capaz de fazer referências entre o que lhe foi repassado na formação com suas experiências e as experiências do outro, tomando assim consciência da realidade e tendo em vista a sua transformação (COUTINHO, 2007).

Com essa consciência amadurecida um bom mediador começa a perceber seu papel dentro do museu e tende a buscar cada vez mais subsídios para exercer sua função de educador através de leituras e discussões de textos de caráter pedagógicos e museais que cada vez mais agreguem reflexões dentro das experiências cotidianas do museu. A partir deste conhecimento que deve ser continuamente adquirido é natural que as Ações Educativas ganhem em qualidade, pois o mediador deixa de ter uma conduta de passividade, ou seja, aquele repassador de informações já determinadas, e começa a buscar ferramentas para relacionar seus conhecimentos, a exposição a qual media e o visitante.

As ações educativas podem ocorrer com diversas características, porém para este trabalho trataremos daquelas voltadas para o público real, seguindo exemplos como o de Martins (2013) que propõe discussões dirigidas que priorizam a comunicação direta entre o mediador e o visitante, buscando estabelecer um diálogo interessante e apropriado para a realização de perguntas, respostas e falas por parte do público dentro do espaço expositivo. Ressalta-se que para este modelo de ação educativa é de primordial importância que o educador tenha capacidade de alimentar as discussões de maneira interessante e reflexiva, pois o público real, comumente caracterizado por adultos deseja vivenciar experiências cognitivas e afetivas independentemente de conhecimento prévio, muitas vezes o que motiva sua visitação é o “gostar” do assunto da exposição ou a curiosidade sobre a mesma.

Este público quer que a visitação seja uma experiência que o faça sair do senso comum, quer ver no objeto algo que ressignifique suas perspectivas, para isso o mediador tem que ter sensibilidade para entender que este público não está ali para ouvir passivamente um texto já determinado, ele quer falar, trocar, relacionar a sua visão com os conhecimentos do mesmo.

#### **3.2 - Propondo caminhos de mediação para o Público Real.**

Para a realização de uma Ação Educativa consistente para o público real do MUFPA é necessário que a diretoria e coordenação de cultura do museu observe que mesmo com suas limitações burocráticas há maneiras organizacionais de recursos e pessoal que feitas de maneira coordenada e planejada já seriam de grande auxílio para uma mediação consciente de suas finalidades, concretizando entre o MUFPA e a sociedade a relação de troca de experiências culturais que se espera de um museu universitário, aos moldes por exemplo, do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Ambicioso? Ambicioso comparar estas duas instituições que mesmo tendo bases comuns, museus universitários, apresentam grandes dissonâncias? Um pouco. Porém não o suficiente para não ser pensado.

Em 1989, o MAC/USP percebe que seria necessário mudanças na política do museu como um todo, experiência que Barbosa (1989) relata à Revista da USP no mesmo ano em que assume museu. Seu relato chama atenção em assuntos que todos os que se preocupam em educação não-formal em museus, já pensaram em algum momento, como por exemplo a relação hierárquica entre pesquisador, curador e arte educador, ainda muito presente nesta exata ordem, em museus de dentro e fora do Brasil. Para o MAC/USP o processo de reconfiguração destes três sujeitos aparentemente começou naquele ano de 89, deixando claro e embasando teoricamente a função de cada setor, atribuindo-lhes metodologias de trabalho que se inter-relacionavam, propondo-se a reuni-los com a finalidade comum de criar exposições que conseguissem alcançar o público do museu.

Outra relevante ação desenvolvida naquele ano diz respeito ao comprometimento do MAC/USP em encontrar um Arte Educador, por meio de exame de seleção, o que possibilitou a livre concorrência, buscando encontrar o mais preparado e apto as necessidades do museu, desenvolvendo assim com os outros sujeitos do museu ações e atividades educativas que propusessem realmente uma abordagem de conteúdo crítico. Para além de todos estes arranjos burocráticos, a diferença mais considerável feita naquele contexto do MAC/USP, foi a valorização do papel do arte educador como sujeito do museu, sujeito capaz de pensar arte e ensina-la. Ou seja, uma mudança de pensamento e de organização burocrática que já viabilizam algumas melhoras para o serviço de arte educação.

No caso da visitação, pensa-la a partir de dados avaliativos também é uma ferramenta importante para criar um padrão comum entre os indivíduos que compõe o público, principalmente o público real. Ter dados coletados sobre a qualidade da mediação realizada, as aspirações, que no caso deste trabalho, o público real tem em visitar o MUFPA, gera uma materialidade de erros e acertos que nas palavras de Cury (2005) *apud* de Martins (2013) implica em desvelar a realidade, promover atitudes, posturas e atribuir valores que transformem, a partir da vontade institucional, a maneira de refletir e aperfeiçoar o processo educacional do museu. E se observamos bem, a proposta de Cury é uma sistematização que pode ser comparada de maneira genérica ao que ocorre em uma sala de aula ou na parte pratica de um projeto de pesquisa.

Pensar a visitação como um processo educativo em si, faz com que a mediação seja articulada aos moldes de uma aula, não no sentido de limitação, mas no sentido de finalidade, pois a pessoa que se dispõe a assistir uma aula pretende sair dela com algum conhecimento extra, e levar esta consciência para o museu faz com que a mediação e o mediador necessitem de planejamento prévio, que perpassa por largo conhecimento do assunto da exposição, criação de objetivos para serem alcançados com a visitação a determinada exposição e quais os procedimentos necessários para chegar naquele objetivo.

Esse cuidado com o planejamento não serve como muitos alegam, principalmente quando o assunto é Artes Visuais, para engessar o conhecimento ou as percepções, serve para embasar e referenciar o que se pretende ministrar na exposição e na mediação, chegar à um objetivo, serve de material para analisar se o conhecimento tem ou não falhas que devem ser revistas e reelaboradas, como em todo processo de ensino educacional levado a sério e com pessoas conscientes de suas funções.

Algumas críticas que comumente escuto quando proponho a discussão planejamento e objetivos para alguma mediação referem-se ao fato de que o público real tem características diversas e singulares, tornando a ação educativa um processo constante de idas e vindas, que impossibilitariam uma abordagem educativa mais concreta.

Para estes questionamentos reafirmo que o processo de mediação para o Público Real mais do que qualquer outro deve ser o mais pensado e planejado, não somente em uma vertente mais em várias outras que facilitem o caminho da mediação, para isso um objetivo bem determinado faz com que o mediador saiba aonde chegar, e trilhe o caminho que o público lhe permite.

Alguns mecanismos descritos por Martins (2013) demonstram que fazer uma negociação implícita, ou propor caminhos que deixem este público disponível à trocar de saberes é uma abordagem que tende a funcionar, pois o visitante acaba revelando suas intenções, seus desejos o que possibilita ao mediador atento seguir pelo caminho que chegará mais adequadamente aos objetivos pensados anteriormente.

Ter domínio do conteúdo exposto e do espaço do museu faz com que o mediador saiba agregar valores no momento da mediação, perceber que tal objeto ou tal informação comumente gera no visitante inquietações servem de iscas para manter a atenção do visitante, ter sensibilidade para acolher e valorizar os saberes do visitante também serve como uma potente ferramenta de mediação, pois, por meio de perguntas e assuntos que o mediador conscientemente proponha já sabendo que seu visitante saberá responder faz com que este participe da mediação em clima de bate papo, de troca, de igual para igual, igualdade de não anula a responsabilidade educacional de quem media.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões apresentadas neste trabalho serviram para contextualizar e demonstrar como o processo de educação não-formal está em constante processo de desenvolvimento, principalmente no que diz respeito ao ensino e aprendizado de Artes Visuais. O espaço cultural museu, aqui retratados por meio do Museu da UFPA, é local de troca de saberes, entre os conhecimentos intrínsecos de quem os visita e os conhecimentos inerentes que cada museu pode proporcionar. O Museu da UFPA, é uma porta entre a academia e a sociedade que precisa ser aberta para a comunidade sem timidez, deve proporcionar aos todos acolhimento, saberes e educação não-formal em Artes Visuais que possibilite a compreensão estético visual, o reconhecimento de sua história e a contextualização crítica da sociedade, lembrando que é dever de todos, principalmente da universidade promover o estreitamento destes laços.

Nesta busca de estreitamento, o público é foco, não somente no sentido de número, de estatística, mas sim como alma de um museu, principalmente o público real, pois como o próprio nome diz, este visita o museu e o torna parte de sua vida sem obrigações, sem nenhuma outra intenção além de vivenciar as experiências que o museu pode lhe proporcionar, assim, nada mais coerente que o museu disponibilize todas as forças e recursos a desenvolver ferramentas e atividades educativas que correspondam as perspectivas deste público.

Deste modo, a mediação apresenta-se como valorosa importância, pois busca-se cada vez mais que os museus sejam locais de experimentação, pautados no conhecimento, na criatividade e na formação dos indivíduos. Assim, o papel do arte educador/mediador de espaços culturais se torna fundamental, pois é ele quem primeiro se relaciona com o visitante, quem o escuta e o ajuda a relacionar-se com o que o que o museu tem a oferecer. Nos museus universitários o processo de mediação deve incansavelmente buscar levar a sociedade todos os recursos disponíveis e para isto um mediador com consciência de Arte Educador se faz essencial, visto que as exposições de Artes Visuais ainda são vistas pelo público em geral com certa timidez e desconfiança, necessitando de uma mediação que se coloque entre obra e público, interligando-os.

## BIBLIOGRAFIA

ARANHA, M. L. de. História da educação. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação Em Museu de Arte. REVISTA USP, v. 2, p. 125-132, 1989.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA. INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. Plano Nacional Setorial de Museus. Sistema Brasileiro de Museus: Brasília (DF), 2010.

COUTINHO, Rejane. Entre o encontro e a provocação: a ação mediadora. In: MARTINS, Mirian Celeste; SCHULTZE, Ana Maria; EGAS, Olga. (Org). *Mediando [Com]tatos com Arte e Cultura*. São Paulo: Editora RBB Ltda, 2007. p.41-65.

CURY, Marília Xavier. Comunicação museológica em museu universitário: pesquisa e aplicação no MAE/USP. Revista CPC (USP), 2006, v. 3, p. 69-90.

FÁVERO, Osmar. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, maio/ago. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302007000200017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000200017)>. Acesso em: 25 de julho de 2014.

FERREIRA, A. B. H. Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

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

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

GOHN, M. G. M. Educação Não-Formal: um novo campo de atuação. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 6, n.21, p. 511-526, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. São Paulo : Loyola, 1990.

LIMA, J. S. S. . A Educação Museal no Enfrentamento das Relações de Poder. In: Marisa Mokarzel. (Org.). Artes Visuais e suas Interfaces. 2ed.Belém: Unama/Edunama, 2008, v. 5, p. 31 - 44.

MARTINS, Luciana Conrado (Org.); NAVAS, Ana Maria (Org.); CONTIER, Djana (Org.); SOUZA, Maria Paula Correia de (Org.) Que público é esse? Formação de públicos de museus e centros

culturais. 1. ed. São Paulo: Percebe, 2013. 76p.

MUSEU DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. O Início. Disponível em:  
<<http://www.ufpa.br/museufpa/index.php?link=2>>. Acesso: 29 de agosto de 2014.

SILVEIRA, F. L. A.; LIMA FILHO, M. F. Por uma Antropologia do Objeto Documental: Entre a “Alma nas Coisas” e a Coisificação do Objeto. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, n. 23, 2005.

SCHEINER, Tereza Cristina. "Museus universitários: educação e comunicação". Ciências em Museus, V 4. Belém: Museu Goeldi/ CNPq, 1992.

### **Camila Ferreira dos Santos Freire**

Graduada em Licenciatura em Artes Visuais, pela Universidade Federal do Pará (ICA/UFPA). Graduanda em Bacharelado em Artes Visuais pela UFPA. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Já trabalhou com produção de projeto cultural e atualmente é professora contratada do Município de Belém. Realiza pesquisas voltadas para educação não-formal e Arte Pública.  
< <http://lattes.cnpq.br/8789884801582981> >



GT:Artes Visuais

Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal

## A ARTE NO PROCESSO EDUCATIVO DE INCLUSÃO SOCIAL VIVENCIADA NA ONG PROJETO LUGAR DA CRIANÇA

Versuchka Greenhalgh (UFPE, Pernambuco, Brasil)  
Maria Betânia e Silva - Orientadora (UFPE, Pernambuco, Brasil)

### Resumo

*Este artigo refere-se a uma pesquisa de campo realizada durante o Projeto do PIBIC: Projeto Lugar da Criança - a Arte no processo educativo, que aconteceu no espaço de ensino não formal, na ONG Projeto Lugar da Criança, em Recife, que atende crianças em situação de vulnerabilidade e risco social oriundas das comunidades do Coque, Joana Bezerra, Papelão e Cabanga. A referente pesquisa buscou avaliar as questões de vulnerabilidade e risco social; do crescimento e importância do terceiro setor no Brasil (onde se incluem as ONGs); da importância da Arte na vida e na formação do ser humano; da relevância do ensino das artes nas ONGs e o nível de formação dos arte/educadores como educadores sociais, bem como a profissionalização dos mesmos para atuarem nesse setor. A pesquisa buscou compreender como se deu o ensino da arte no processo educativo na proposta da inclusão social. Buscou também promover, aos usuários da ONG a inclusão cultural, através de visitação a espaços culturais e avaliar se a arte modificou a maneira dos usuários, verem e se relacionarem com um mundo.*

**Palavras-chave:** Arte; Ensino; Inclusão.

## ARTE EN EL PROCESO EDUCATIVO DE INCLUSIÓN SOCIAL EXPERIENCIA EN ONG PROYECTO LUGAR NIÑO

### Resumen

*Este artículo hace referencia a una investigación de campo llevada a cabo durante El proyecto PIBIC: Lugar Proyecto para niños - el arte en el proceso educativo, que tu vo lugar en el área de la educación no formal, el Proyecto Niño ONG Place en Recife, que ayuda a los niños em situación de vulnerabilidad y riesgo social que surge de las comunidades de Coque, Joana Bezerra, Papelão y Cabanga. Una en cuesta relacionada destinada a evaluar temas de vulnerabilidad y riesgo social; el crecimiento y la importancia del tercer sector en Brasil (que incluye a las ONG); la importancia del arte en la vida y en la formación del ser humano; la importancia de la educación artística en las ONG y el nivel de formación del*

*arte/educadores como educadores sociales, así como la profesionalización de ellos para trabajaren neste sector. La investigación buscó comprender como fue la educación artística en el proceso educativo en la inclusión social propuesto. También buscó promover, los usuarios de la inclusión cultural de las ONG, através de visitas a espacios culturales y evaluar si el arte ha cambiado la forma en que los usuários ver y relacionarse con un mundo.*

**Palabras clave:** Arte; Educación; Inclusión.

## 1 Introdução

Para a realização desta pesquisa foi selecionada a ONG Projeto Lugar da Criança situada na Rua Imperial, nº 1180 no bairro de São José – Recife. Fundada em 2008, é uma organização sem fins lucrativos de caráter assistencial com o objetivo de atender e amparar crianças em situação de vulnerabilidade e risco social, oriundas das comunidades do Coque, Joana Bezerra, Papelão e Cabanga, que podem contar com aulas de música (violão e flauta), de artes visuais, de dança, de teatro, de informática, de judô, de jiu-jitsu, de futebol e reforço escolar.

É importante salientar que no decorrer da pesquisa, que compreendeu o período entre o mês de agosto de 2013 até agosto de 2014, a ONG passou por algumas modificações quanto ao número e idade de seus usuários. Neste período contava com o número aproximadamente de 60 adolescentes entre 12 a 17 anos de idade, tendo esse grupo se extinguido no mês de junho de 2014. No início da pesquisa eram 112 crianças com idades entre 5 e 12 anos. Atualmente são 80 crianças entre 6 a 12 anos. Mudanças também ocorreram quanto ao formato das aulas de artes que passaram a ter o formato de oficinas. Foi implantada ainda a oficina de hip hop e aulas de alfabetização. Mesmo encerrado o tempo da pesquisa do PIBIC, esta continuou, até hoje, por interesse pessoal.

A pesquisa buscou compreender as questões da vulnerabilidade social e como o ensino das Artes Visuais contribui para o enfrentamento dessa realidade no cotidiano de crianças e adolescentes que vivem nessas condições.

A desigualdade sócio econômica no Brasil chegou a atingir níveis alarmantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) do Censo 2010, as pessoas que ganhavam mais de 20 salários mínimos de rendimento mensal, de todos os trabalhos, representaram 0,9% da população ocupada do país, enquanto a parcela das sem rendimento foi de 6,6% e a das com remuneração até um salário mínimo, 32,7%. As pessoas que ganhavam mais de 10 salários mínimos de remuneração mensal de trabalho abrangiam 3,1% da população ocupada (IBGE, CENSO 2010). A desigualdade social também é um fator preponderante para a evasão escolar. Segundo dados do mesmo Censo, em 2010, 966 mil jovens de 6 a 14 anos de idade (representando 3,3% da população nessa faixa etária) não frequentavam a escola.

Dentre as inúmeras consequências dessa desigualdade, destaca-se nesta pesquisa, o infortúnio de crianças e jovens que vivem à margem da sociedade. Onde têm seus direitos essenciais negligenciados como: educação básica de qualidade, assistência à saúde, moradia digna, alimentação, lazer e acesso à cultura. Esses são alguns dos fatores que as excluem do processo de desenvolvimento do país. As crianças e jovens são as principais vítimas da exclusão social. Segundo Alvim e Gouveia (2000), os jovens de hoje são especialmente vulneráveis aos recentes processos de fragmentação social provocado pelo desemprego e pela inconsistência



das políticas de segurança pública, enquadrando-os na categoria de jovens que vivem em situação de risco social.

A realidade que percebemos é o aumento de crianças e adolescentes vagando pelas ruas das grandes cidades do país. Segundo a pesquisa que foi encomendada pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH) e pelo Instituto de Desenvolvimento Sustentável (IDESP), são 23.973 crianças e adolescentes espalhados pelas 75 cidades brasileiras com mais de 300 mil habitantes, sendo que 59% deles voltam para dormir na casa dos pais, parentes ou amigos e retornam, no dia seguinte para as ruas, onde vivem em condições sub-humanas de abandono e violência, de acordo com Manso (2011).

Para Novaes (1998) o termo “situação de risco” é apresentado como aqueles que são excluídos da sociedade e por isso mais vulneráveis aos efeitos cruéis da violenta criminalidade. O termo é muito utilizado por diversos setores da sociedade para classificar as crianças que vivem expostas a todo tipo de violência a ponto de comprometer a sua existência. Diante dessa situação, diversas ações são realizadas na busca de soluções para o problema e investir no resgate dessas crianças do “risco” é de responsabilidade dos setores governamentais que podem contar, também, com o apoio da sociedade civil.

Na tentativa de minimizar esses impactos sociais, surgiu no Brasil, nas últimas décadas, mas precisamente na década de 80, as ONGs (Organizações Não Governamentais) com a proposta de prestar assistência social, educativa e cultural aos excluídos da sociedade. O papel das ONGs que trabalham com a inclusão social é de suma importância para a sociedade porque realiza um trabalho de resgate da cidadania, possibilitando a essas crianças e adolescentes a reestruturação do ser enquanto sujeito de sua própria história, capaz de se organizar e construir um caminho a ser trilhado.

Empenhados na tarefa de promover a inclusão social, a maioria das ONGs desenvolvem ações educativas e culturais utilizando as artes como um meio facilitador do processo de ressocialização. Segundo Buoro (2001):

A arte é [...] um produto de embate homem/mundo, consideramos que ela é vida e, por meio dela, o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que (se) descobre, inventa, figura e conhece (BUORO, 2001, p. 25).

Portanto, com a arte se consegue chegar à alma do indivíduo e desenvolver nele a sensibilidade, a criatividade e o sentimento transformador.

No caso das ONGs, o ensino da arte possibilita a inclusão social por proporcionar a jovens e crianças um espaço de notoriedade e visibilidade através das apresentações artísticas.

Essa pesquisa buscou analisar a atuação da arte/educação, na área das Artes Visuais, no espaço não formal de ensino em ONGs que trabalham com crianças e jovens que vivem em situação de risco e vulnerabilidade social. A importância deste estudo estabeleceu a relação entre a necessidade do ensino da arte na reconstrução social, a de se investir na formalização da arte/educação e na profissionalização dos arte/educadores para atuarem nesse setor. De acordo com Barbosa (2009), o ensino da Arte no espaço não formal das ONGs destinadas à reconstrução social é mais ativo do que o espaço formal. Para ela o ensino de melhor qualidade está nas ONGs e não nas escolas, defendendo a Arte na educação como um importante instrumento para o desenvolvimento individual. Nesse mesmo sentido, Freitas (s/d) aponta para um direcionamento que visa buscar no ensino das Artes Visuais possibilidades de ensino na educação inclusiva.

## 2 Surgimento das ONGs e o Terceiro Setor

O fenômeno ONGs é mundial e não tão recente, desde o passado existia a filantropia exercida pelas instituições religiosas. No Brasil, as ONGs ganharam mais representatividade social a partir dos anos 90 e apresentaram um crescimento considerável de 157% entre 1996 e 2002 segundo pesquisa do IBGE, (RODRIGUES, 2004).

De acordo com Reis (2001), as ONGs, reconhecidas como espaço de educação não formal, surgem no Brasil como novos modos de solidariedade, antes pertencentes às esferas religiosas de filantropia, criando novas possibilidades de diálogos e reflexões sobre a função destas instituições na formação do ser humano e do cidadão. E, sobretudo, repensando a formação e qualificação do profissional que atua neste setor, a saber, o educador social.

A educação não formal é aquela que acontece em espaços não escolares, como ONGs, Projetos Sociais, Associações de Bairro, Museus, Centros Culturais, Galerias de Arte, Oficinas de Artes nas diversas áreas, Escolinhas de Esportes, Bibliotecas, Jardins Zoológicos, Jardins Botânicos, Centros de Ciências, Planetários, etc. Estimulam a aprendizagem de forma participativa e descontraída e com interação continuada educando com o objeto. Geralmente, esses espaços se apresentam como lugares de novidades que estimulam a curiosidade, esta que é fundamental no processo de aprendizagem. De acordo com Gohn (2010, p. 33), “a educação não formal tem campo próprio, tem intencionalidades, seu eixo deve ser formar para a cidadania e emancipação social dos indivíduos”.

Assim, as ONGs compõem uma parte da sociedade denominada de Terceiro Setor:

(...) O Terceiro Setor é composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não governamental, dando continuidade às práticas tradicionais da caridade, da filantropia, do mecenato e expandindo o seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações na sociedade civil (FERNANDES, 1994. p.127-28).

Segundo Costa e Visconti (2001), as organizações de filantropia mais antigas que atuavam no Brasil estavam ligadas à Igreja Católica com o suporte do Estado. Estas prestavam algum tipo de assistência às comunidades que ficavam às margens das políticas sociais básicas de saúde e educação. Desde a segunda metade do século XVI, destacavam-se as Santas Casas de Misericórdia, as irmandades e as ordens terceiras.

No final do século XIX, afirmam Costa e Visconti (2001), que diversas entidades sem fins lucrativos já atuavam na sociedade brasileira com intuito de promover o assistencialismo aos grupos excluídos da sociedade. A partir do século XX, outras religiões também passaram a praticar a caridade através de instituições filantrópicas próprias.

Na década de 30, de acordo com os autores, o terceiro setor passou a ser integrado por inúmeras entidades da sociedade civil, muitas delas atreladas ao Estado. No período do Estado Novo se elaborou uma legislação específica para as entidades não governamentais. Mas, só na segunda metade do século XX foi que se consolidaram as ONGs. Estas começaram a surgir no país nas décadas de 60 e 70, e a partir da década de 80 e principalmente na de 90, segundo Rodrigues (2004), ganharam mais força, visibilidade, e experimentaram um crescimento considerável de 157% entre 1996 e 2002 segundo pesquisa do IBGE em 2002.

A partir de então, o setor empresarial integra-se, através de programas e projetos sociais, nas atividades filantrópicas. Algumas empresas criam suas próprias fundações e institutos, representando “a inserção da visão de mercado no terceiro setor e novas possibilidades de parcerias e de fontes de recursos para as instituições atuantes na área” (COSTA e VISCONTI, 2001, p.09).

Percebemos então, a atuação do terceiro setor na participação da construção de uma sociedade mais igualitária e contribuindo com o Estado na realização de ações que o mesmo não consegue desenvolver. Hoje as ONGs têm um papel fundamental de contribuição no resgate dos valores comunitários e do indivíduo como sujeito de sua própria história. Portanto, as ONGs que trabalham com a inclusão social são de suma importância para a sociedade civil porque buscam realizar um trabalho de resgate da cidadania, através da educação, de projetos culturais ou esportivos, possibilitando a crianças, adolescentes e adultos a reestruturação do ser capaz de se organizar, construir e trilhar caminhos que ultrapassem as situações adversas do cotidiano atingindo a emancipação social.

### **3 O ensino da Arte em ONGs**

O porquê da necessidade da arte no processo educativo e principalmente no resgate da cidadania atravessa princípios filosóficos da arte, de sua definição e da relação do homem com sua capacidade criativa. Sabendo a princípio que dificilmente podemos estabelecer um único significado e descrição da Arte. Read (2001) propõe uma definição preliminar onde enfatiza dois princípios: um da forma, pertencente ao mundo orgânico e do aspecto objetivo das obras de arte; e um de criação, peculiar à mente humana e que o impele a criar e apreciar a criação. Na concepção de Barbosa (2009) é através da Arte que o homem “desenvolve a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada” (BARBOSA, 2009, p.1). Assim, o sujeito é capaz de transformar a realidade em que está inserido.

Propondo uma definição da arte, Langer (1971) entende como a criação de formas perceptíveis e expressivas do sentimento humano. Portanto, a função primordial da arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contemplá-lo e entendê-lo. Desse modo, a Arte se apresenta como a concretização dos sentimentos. Por essa razão que a educação pela arte se dá de maneira tão íntegra, com condições de levar a pessoa a uma percepção maior do mundo que a cerca.

Essa reflexão dialoga com Duarte Jr. (1988) ao afirmar que o ser humano explora através da arte, a região anterior ao pensamento, onde se dá seu primeiro encontro com o mundo. Partindo desse pressuposto, o teórico propõe oito funções cognitivas ou pedagógicas da arte: a primeira atribui-se à esfera dos sentimentos; a segunda a agilização da imaginação, responsável pela criatividade; a terceira, o desenvolvimento dos sentimentos; a quarta refere-se à compreensão da obra de arte; a quinta oportuniza o sentir e o vivenciar aquilo que não é possível na vida cotidiana; a sexta mostra o quanto é importante manter-se em contato com a produção artística de seu tempo e de sua cultura; a sétima é a visão de mundo percebido através da correspondência dos símbolos estéticos das diversas culturas e a oitava é a utopia, ou seja, o desejo de transformação, exercendo uma importante função social à medida que consente uma reflexão da realidade podendo chegar a conclusão de que a Arte tem um potencial de educar, formar e transformar o homem num ser completo e consciente de sua existência no mundo.

É nessa perspectiva transformadora que diversas ONGs tem se empenhado na tarefa de promover a inclusão social, desenvolvendo ações educativas e culturais utilizando as artes como facilitadora do processo de ressocialização. Pois, através da Arte consegue-se chegar à alma do indivíduo e desenvolver nele a sensibilidade, a criatividade e o sentimento transformador.

Neste sentido, aponta Carvalho (2008), que o ensino da arte no contexto de ONGs tem a função de mediadora na proposta de uma pedagogia emancipatória e integradora, capaz de estimular a autoestima e a autoconfiança de crianças e adolescentes através das experiências de autoexpressividade. Além do mais, defende que o ensino da arte deve transcender as especificidades das técnicas, deve ser pensado como promotor da diversidade enquanto direito e da igualdade de direitos enquanto princípio de cidadania.

#### **4 As experiências no Projeto Lugar da Criança**

A experiência vivenciada na ONG, selecionada em nosso estudo, foi marcada por momentos de reflexão, de dificuldades e de surpresas. Foram inúmeras atividades que estimularam o senso crítico, a fruição estética e o entendimento acerca do objeto de arte e seu significado e sua relação com o mundo.

No início das aulas as crianças mostraram-se pouco interessadas, mas ao longo das atividades realizadas o interesse foi aflorando, a participação foi se tornando mais efetiva e a dedicação nas atividades realizadas foi se aprimorando. O interesse aumentou bastante após as visitas a algumas exposições. Porém, a princípio, não se mostraram muito receptíveis aos novos conceitos sobre arte e às técnicas utilizadas nas atividades, gostavam apenas das atividades da arte do “fazer por fazer” (livre expressão, defendida por Lowenfeld, 1903-1960) ou copiar modelos midiáticos dos desenhos animados ou dos esquemas estereotipados da casa, da flor, da árvore etc., pois eram o que estavam acostumados a produzir e reproduzir. Era necessário exercitar outras possibilidades, ensinar a desenhar outras formas, pensar em um projeto de desenho é importante para o ensino das Artes Visuais. De acordo com Pillar “a criança não nasce sabendo desenhar, mas constrói o seu conhecimento acerca do desenho através da sua atividade com este objeto de conhecimento” (PILLAR, 1996, p. 37). Para Sans (2001), ao desenhar a criança descobre suas próprias normas, numa íntima relação do ver, do saber e do fazer.

Nesta mesma perspectiva, Iavelberg (2003), considera uma das funções simbólicas da linguagem o desenho como uma concretização de uma ideia. Pode ser oportunizado com atividades educativas, pois auxilia a representação do sentimento do desenhista. Ao interpretar uma obra, a criança expõe seus sentimentos, demonstrando a influência cultural recebida (IAVELBERG, 2003).

Vencidos os obstáculos do “não sei desenhar” foi possível perceber uma interação maior com a arte e com os outros. É bem verdade que todo o processo foi lento e repleto de momentos oscilantes, entre atividades que corriam tranquilamente e atividades que se estagnavam devido a algum tipo de rejeição, mas ao final, com diálogo e atenção, se conseguia alcançar os objetivos.

No entanto, essas atitudes são compreensíveis, uma vez que essas crianças e adolescentes são vítimas do abandono das instâncias públicas, principalmente, no que se refere à educação básica. Do quantitativo de 80 das crianças atendidas hoje pela ONG, 14 são analfabetas e 7 analfabetas funcionais, apesar de estarem em níveis escolares compatíveis com suas idades. Representam 16,8% do total de crianças atendidas pela ONG. Nas escolas onde estudam não tem aulas de arte ou

estas são ministradas por professores de outras áreas. De acordo com depoimentos delas próprias, as aulas de arte nas escolas em que frequentam funcionam como um castigo, “desenhar para ficar quietos e sem brigar” ou copiar textos enormes sobre “arte antiga” para ocupar o tempo. O ensino da arte é completamente descontextualizado ou simplesmente não existe.

Muitas dessas crianças nunca aprenderam sobre arte, a maioria nem sequer teve o contato com materiais artísticos como tintas, lápis de cor, papéis coloridos, hidrocores, colas coloridas entre outros. Este só foi experimentado na ONG que sempre oportunizou esse contato. O referencial de arte que deveria ter sido construído na escola não o foi. O que sabiam sobre arte é o que viam na televisão e talvez na internet.

Foi no espaço da ONG, principalmente, no período em que ocorreu a pesquisa, que muitas dessas crianças e adolescentes tiveram o primeiro contato com a Arte de uma maneira mais significativa e contextualizada com sua realidade. Podemos destacar, entre as diversas atividades, duas que foram bem marcantes, uma de desenho e outra de pintura.

Na atividade de desenho trabalhou-se o conceito de alteridade utilizando o desenho da representação da figura humana. Esta foi realizada com 40 adolescentes entre 12 e 17 anos de idade. A atividade buscou relacionar o estudo do desenho com as questões sobre o inter-relacionamento humano com as teorias da alteridade e das teorias de Martin Buber (1878-1965) sobre a relação Eu –Tu, Zubem (1985). A atividade foi inspirada no Lema do Psicodrama, o poema “*Um encontro de dois*”, de Levy Moreno (1983) sobre a inversão de papéis, que possibilitou aos adolescentes a compreensão sobre o respeito pelo próximo nas relações pessoais, a partir da ideia de se colocar no lugar do outro. A atividade foi dividida em três etapas: a primeira iniciou com a separação da turma em duplas, cada dupla fez simultaneamente o retrato do colega; na segunda os desenhos foram cortados em partes (olhos, nariz, boca e orelhas) e na terceira, as partes foram misturadas, entre as duplas, e coladas formando uma nova figura com partes de cada um no desenho. O método aplicado foi o de desenho de observação da figura humana. O material utilizado foi: papel ofício A4, lápis grafite, tesoura e cola.

Cada dupla produziu o seu desenho. Depois dessa etapa, leram o poema “*Um encontro de dois*” de Levy Moreno. Perguntou-se a cada um, o que havia entendido e eles responderam que era o “olhar para o outro”, “respeitar os colegas”, “não brigar”, “não fazer com, os outros, o que não gosta de sofrer”. Enfim, foram muitos comentários enfatizando que o significado era se colocar no lugar do outro e do respeito. Após a conversa, cada um cortou seu desenho e trocou as partes com os colegas de modo que cada um ficasse com partes dos dois. Essa etapa gerou surpresa e curiosidade e realizaram sem dificuldades. O interessante a ser destacado é que na primeira etapa, a do desenho, houve muitas piadas e brincadeiras ofensivas como: “tua orelha é troncha!”, “seu nariz é grande de mais!”, “que cabelo horrível!” e assim por diante. Mas já na segunda parte, que se seguiu após a leitura do poema e do diálogo sobre o respeito ao próximo, foi bem tranquilo, cessaram as piadas e as brincadeiras. Cada um realizou a sua colagem respeitando o colega. Agora eram um só, a orelha que estava troncha agora também pertencia ao que zombou dela e assim foram tomando a consciência de que não foi bom zombar do outro. Deste modo, foi possível perceber que o objetivo da atividade foi alcançado. Este era tratar da questão do respeito ao próximo e a reconquista da alteridade.

Fotografia 1 – A produção do retrato trocado



Fotografia de Versuchka Greenhalgh.  
**Fonte: Portfólio de pesquisa**

Fotografia 2 – O resultado



Fotografia de Versuchka Greenhalgh  
**Fonte: Portfólio de pesquisa**

Já a atividade de pintura não tinha um tema específico, a princípio se observou como se relacionavam com o material. Esta atividade foi realizada com 20 crianças com idades entre 8 e 12 anos de idade. A atividade de pintura aconteceu em três momentos, em três dias diferentes. A princípio reagiram euforicamente com o material, principalmente a tinta. Ficaram livres para tocar na tinta, pintar com as mãos, experimentar as misturas de cores e texturas. No segundo momento, utilizaram apenas o pincel. O tema foi livre. Não houve interferência com orientações. Já no último dia, no terceiro momento da atividade, juntamente com as crianças foram avaliados os trabalhos realizados. Perceberam que haviam produzido

desenhos feitos com tinta. Após as explicações sobre técnicas de pintura, utilizando materiais impressos para que pudessem ver e tocar, produziram várias pinturas.

Fotografia 3 – A produção da pintura



Fotografia de Versuchka Greenhalgh  
**Fonte: Portfólio de pesquisa**

Fotografia 4 – Resultado após as orientações



Fotografia de Versuchka Greenhalgh  
**Fonte: Portfólio de pesquisa**

Além das atividades que aconteceram no espaço da ONG, foram realizadas visitas às exposições nos espaços culturais do Centro Cultural Correios com a exposição “Lágrimas de São Pedro” de Vinícius S.A. e na Galeria Vicente do Rêgo Monteiro da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e com as exposições “Bocas de Cinzas” do artista colombiano Juan Manuel Echavarría e "Museu da Beira da Linha do Coque" do Ponto de Cultura Espaço Livre do Coque. As visitas aos espaços culturais se configuram como coadjuvantes no processo de ensino/aprendizagem a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. Segundo Santos (s/d) , o Museu é um “[...] espaço fascinante onde se descobre e se aprende, nele se amplia o

conhecimento e se aprofunda a consciência da identidade, da solidariedade e da partilha” (SANTOS, s/d).

Assim, como os espaços culturais atualmente são reconhecidos na categoria de museu, estes também têm a função de realizar ações educativas, como defende Figurelli:

Dentre as diversas contribuições das instituições museológicas à sociedade, uma em especial destaca-se por facilitar, dinamizar, diversificar e qualificar a relação do indivíduo com o patrimônio cultural preservado: as ações educativas. Voltada para o indivíduo, a ação educativa nos museus é pensada e realizada para cooperar com o seu desenvolvimento, contribuir para o seu aprimoramento e facilitar o seu reconhecimento enquanto sujeito social, pois é através de uma ação educativa que o contato do público com o bem cultural é potencializado, contribuindo assim para os processos de construção de conhecimentos, que caracterizam o desenvolvimento do ser humano. (FIGURELLI, 2011 p.119).

Apesar da importância dos museus e espaços culturais para a formação da pessoa, a maioria das crianças e adolescentes da ONG nunca tinha ido a uma exposição de arte, poucos foram a dois museus da cidade com suas escolas, mas com fim histórico e não de reflexão sobre a arte. Com as visitas promovidas pela pesquisadora, muitos pela primeira vez tiveram um contato mais próximo com a arte em um espaço expositivo. Foram enriquecedoras essas visitas, pois possibilitaram a esses jovens e crianças um novo olhar para a arte, puderam perceber como a arte pode ser acessível a eles e não como algo distante. Falou uma menina de 10 anos de idade sobre a exposição do Museu da Beira da Linha do Coque na FUNDAJ: *“poxa, que legal, o Coque num museu, estou ficando famosa!”*. Comenta um menino de 8 anos: *“eita, conheço essa rua é lá perto de casa, o Coque é chique!”*, quando viram a exibição do vídeo arte sobre o Museu, uma vez que conhecem muito bem o Coque já que são moradores dessa comunidade. Na exposição Lágrimas de São Pedro, no Centro Cultural dos Correios os comentários foram repletos de admiração, pois ficaram encantados com a instalação do artista Vinícius S.A. como comentou uma menina de 9 anos que disse: *“que lindo, parece uma chuva congelada!”*. Um adolescente de 13 anos, *“que coisa interessante, me fez lembrar do sertão, que é seco e sem chuva, por isso São Pedro chora, e aí cai a chuva.”* e um menino de 11 anos, *“vim aqui para ver arte e vi algo mais bonito, é arte também, é diferente, não é um quadro”*.

Na exposição Bocas de Cinzas, também na FUNDAJ, puderam vivenciar através de vídeoarte questões sobre violência e tráfico de drogas que eram abordados nas obras e que são fatos bem presentes nas comunidades em que vivem. Apreciaram a experiência, nessa exposição foram apenas os adolescentes, e puderam participar descontraidamente da ação educativa que foi uma roda de conversas. Entre os diversos comentários estavam os de um menino que falou sobre a obra La bandeja de Bolívar (1999): *“o prato representa o luxo que foi destruído pelo tráfico das drogas”*. Sobre a obra Guerra y Pa uma menina de 16 anos comentou: *“esses papagaios parece com a gente, tem gente que fica querendo briga o tempo todo, e tem gente que não quer brigar, aí terminam brigando, aí começa a violência”*. Um garoto de 12 anos falou sobre a visita: *“gostei muito do passeio, foi diferente, pensei que a gente ia ver estátuas ou pinturas, mas foi vídeo, não foi um filme qualquer, os filmes mostravam gente de verdade, falando de coisas de verdade, de violência”*. E sobre o educativo, uma menina de 15 anos, comentou: *“foi muito bom ficar naquela sala, sentamos no chão, nas almofadas, conversamos, perguntaram coisas sobre a gente e contaram histórias, cantamos também um rap.*



*Foi bom porque aquelas pessoas conversaram com a gente, ouviram nossas histórias, rimos muito, foi divertido”.*

O objetivo de proporcionar a esses jovens e crianças visitas aos espaços culturais foi o de promover a acessibilidade cultural e a aproximação com o universo da arte nos espaços expositivos, que na sua maioria são gratuitos e abertos a todos os públicos. Os espaços visitados promoveram a inclusão das crianças e adolescentes do Lugar da Criança possibilitando o acesso físico, intelectual e emocional e lhes proporcionaram dias especiais que ficaram guardados na memória de cada um.

Nesse sentido, podemos entender a acessibilidade cultural como um acolhimento, e ambos espaços visitados promoveram esse acolhimento, que aconteceu desde o acesso, viabilizando o transporte das crianças e adolescentes, até as suas ações educativas. De volta a ONG produziram desenhos que expressavam os sentimentos em relação as exposições e as experiências vivenciadas.

Fotografia 5 – Visita à exposição Lágrimas de São Pedro



Fotografia de Versuchka Greenhalgh  
Fonte: Portfólio de pesquisa

## **5 A importância do professor de arte como educador social**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reconhece que a educação também acontece em outros setores e segmentos da sociedade, como consta no Art. 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Posteriormente, em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia, no Art. 5º, inciso IV, determinaram que o egresso do curso de Pedagogia, deverá estar apto a “trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 2006).

O perfil desse educador, que no passado não exigia uma formação superior, tem mudado sensivelmente. Neste sentido, Gohn (2010) exemplifica o caso da

implantação da disciplina Educação Não Formal na graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, o que acabou influenciando outras instituições de ensino superior de Pedagogia e licenciaturas diversas, também a incluírem em seus currículos, disciplinas voltadas para a educação nos espaços não formais e a ação social.

Mesmo com a inclusão dessas disciplinas nos cursos de licenciatura, “as formas de recrutamento, o status profissional e a formação de quem desempenha função educacional em programas não formais são muito variáveis, uma vez que a exigência de títulos acadêmicos é menor e relativizada” (GHANEM; TRILLA; ARANTES 2008, p. 72).

Por essa razão, o papel do educador social muitas vezes não é reconhecido e bem remunerado. Mas, a consciência da importância deste profissional para sociedade se faz necessária porque este profissional tem um papel social fundamental na contribuição da ressocialização, mediação e troca de experiências entre as pessoas envolvidas no processo educativo nos espaços não formais.

Neste sentido, defendem Romans, Petrus e Trilla:

[...] O exercício profissional do educador social se baseia na orientação, na melhoria, no enriquecimento e nas contribuições para os processos educativos dos demais, [...] sua atividade profissional repousa nas interações com os usuários dos serviços, aspectos que requerem não apenas o conhecimento de técnicas, recursos e métodos, como também, e principalmente, a capacidade de empatia, escuta e resposta em sua relação profissional (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003, p. 128).

Assim, mesmo ciente do papel do educador social, surgem alguns questionamentos acerca das contribuições no processo de uma educação reflexiva e emancipatória, como por exemplo: onde as aulas de arte vão levar essas crianças? O conhecimento em arte compartilhado com elas vai provocar alguma mudança em suas vidas? Essas perguntas podem ser respondidas através da prática educativa e nesta prática pode-se perceber como as pessoas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem são afetadas.

Na perspectiva de uma vida melhor, a arte possibilita a reflexão e um novo olhar para a vida, através da leitura de imagens e sua contextualização. No entanto, para as crianças da ONG, essa atividade é conflitante, pois as coloca em contato com sentimentos íntimos, de reflexão acerca de seu cotidiano e sua própria existência. Por essa razão em alguns momentos eles se recusam a realizá-la, uma vez que as remetem a um lugar imaginário onde elas não querem ir ou estão fartas de estar. Recusam-se a fazer leituras, querem apenas reproduzir imagens conhecidas. Deste modo, fogem de um confronto mais profundo com seus sentimentos.

A esse respeito refletem Brazil e Marques:

Fazer arte como passatempo, como mais uma obrigação, ou como cópia vazia não quer dizer nada. Se as propostas metodológicas forem arcaicas, beirando o conservadorismo ou se o que se oferece é a completa ausência proposta pedagógica, fazer arte ou não será igualmente inútil, seja na escola, na ONG, nas Fundações ou Instituições de amparo ou reclusão. Se quisermos realmente exercer nosso papel social e fazer algum “trabalho social” enquanto arte-educadores, precisamos estudar, aprender e desenvolver propostas metodológicas que respeitem o conteúdo de arte, o compromisso com a transformação social e a inteligência dos alunos (BRAZIL; MARQUES, 2005, s/p.).

Neste caso, o educador social, o arte/educador deve estar aberto para compreender esse comportamento, afinal isso faz parte do processo de aprendizagem. Elas não estavam habituadas a lidar com a arte de maneira reflexiva, tudo era apenas repetição dos esquemas imagéticos que conheciam e dominavam.

No sentido de uma educação reflexiva e crítica, Freire coloca como:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996 p.23).

Esta prática educativa vai contribuir para um melhor desempenho do educador social como agente facilitador e mediador dos processos de socialização dos indivíduos e do coletivo.

## 6 Considerações

Durante o andamento da pesquisa percebeu-se a relevância do ensino da Arte no processo educativo de inclusão social. As aulas sempre ocorreram simultaneamente às reflexões sobre as impressões dos usuários da ONG em relação aos temas trabalhados.

As crianças e adolescentes da ONG pouco ou nada conheciam sobre arte e muito menos contextualizá-la em seu cotidiano e suas experiências pessoais. Esta relação foi sendo estabelecida aos poucos e construída a partir do diálogo, da confiança, do respeito e da afetividade. Nesse ponto, percebeu-se como o contato com a arte foi aos poucos influenciando a forma de ver o mundo que os rodeia e como pode contribuir efetivamente para o desenvolvimento do sujeito como cidadão e para a sua emancipação sociopolítica.

Todo o processo educativo se deu através do diálogo e este permitiu uma maior integração dos participantes e estimulou o aprendizado, que foi gerado num clima de autoconfiança e respeito às questões individuais e coletivas do grupo. Suas vozes foram ouvidas, seus saberes foram compartilhados, suas experiências partilhadas e juntos construíram o conhecimento privilegiando o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo.

## 7 Referências

ALVIM, Rosilene; GOUVEIA, Patrícia (Orgs). **Juventude anos 90: conceitos, imagens, contextos.** Contra Capa Livraria, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **Processo civilizatório e reconstrução social através da arte.** XII Simpósio Internacional Processo Civilizador. Civilização e Contemporaneidade. 10,11,12 e 13 de novembro de 2009, Recife- PE/ Brasil. Disponível em: [www.uel.br/grupo.../processoscivilizadores/.../MR\\_Barbosa.pdf](http://www.uel.br/grupo.../processoscivilizadores/.../MR_Barbosa.pdf)> Acesso em: 23 mai. 2012

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 12 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura-** Brasília, DF. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)> Acesso em: 21 jul. 2014.

BRAZIL, Fábio; MARQUES, Isabel. **O que é o social no ensino da Arte? Carta maior.** 01/11/2005 Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/O-que-e-o-social-no-ensino-da-Arte-/12/7923>> Acesso em: 20 jun. 2014.

BUORO, A. B. **O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Lívia Marques. **O ensino de artes em ONGs.** São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, Cláudia Soares; VISCONTI, Gabriel Rangel. **Terceiro setor e desenvolvimento social.** AS/GESET relato setorial nº 3 - Julho/2001. Disponível em: <[http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes\\_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/relato/tsetor.pdf](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/relato/tsetor.pdf)> Acesso em: 13 jul. 2014.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** 2.ed. Campinas, SP: Papiros, 1988.

FERNANDES, Rubem C. **Privado porém público: O Terceiro Setor na América Latina.** 2ªed. Rio de Janeiro: Relume - Dumará, 1994.

FIGURELLI, Gabriela Ramos. **Articulações entre educação e museologia e suas contribuições para o desenvolvimento do ser humano.** Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio | MAST - vol. 4 no 2 – 2011. Disponível em: <[revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/.../169](http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/.../169)> Acesso em: 22 mar. 2014.

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

FREITAS, Neli Klix. **Arte e ensino de Artes Visuais: percursos e possibilidades em educação inclusiva.** Revista da pesquisa. N. 1. V. 04. Arte e Ensino. Artes Plásticas, s/d. P. 01-07. Disponível em: <[http://www.ceart.udesc.br/revista\\_dapesquisa/volume4/numero1/plasticas/arteeensino.pdf](http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume4/numero1/plasticas/arteeensino.pdf)> Acesso em: 15 dez. 2013.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume; ARANTES, Amorim Arantes. (org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos.** São Paulo, Summus: 2008.

GONH, Maria da Glória Marcondes. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção questões da nossa época; v. 1).

IABELBERG, R.. **Para Gostar de Aprender Artes: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.  
IBGE. Portal do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010.** Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados\\_gerais\\_amostra/default\\_resultados\\_gerais\\_amostra.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais_amostra/default_resultados_gerais_amostra.shtm)> Acesso em: 21 out. 2012

LANGER, Susanne K. **Ensaios filosóficos**. São Paulo: Cultrix, 1971.

MANSO, Bruno Paes. **Grandes cidades têm 23.973 crianças de rua; 63% vão parar lá por brigas em casa**. O Estado de S. Paulo - 24 de fevereiro de 2011 | 0h Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,grandes-cidades-tem-23973-criancas-de-rua-63-vaio-parar-la-por-brigas-em-casa,683816,0.htm>> Acesso em: 20 out. 2012.

MORENO, J. L. **Fundamentos do Psicodrama**. São Paulo: Summus, 1983.

NOVAES, Regina. **Juventude/juventude?** Comunicações do ISER, n.50, ano 17. 1998.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

READ, Herbert: **A educação pela Arte**. 1. ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2001.

REIS, Liliane Gnocchi da Costa. **A racionalidade substantiva na avaliação de projetos em ONGs: três casos**. *Dissertação apresentada à Escola Brasileira de Administração Pública para a obtenção do grau de Mestre em Administração Pública*. Rio de Janeiro - RJ, 2001. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/3577/000306073.pdf?sequence=1>> Acesso em: 25 mai. 2013

RODRIGUES, Luciana. **País vive “boom” do terceiro setor**. *Jornal O Globo*, 11 dez. 2004, p. E33-34 Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/es/noticias?id=37668>> Acesso em: 18 out. 2012

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. Tradução Ernani Rosa. **Profissão: educador social**. Porto Alegre, Artmed: 2003.

SANS, P.T. C. **Pedagogia do Desenho Infantil**. São Paulo: Átomo, 2001.

SANTOS, Angelo. Oswaldo de Araújo. **Os Museus**. IBRAM, Portal do Instituto Brasileiro de Museus. Brasília. s/d. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/os-museus/>> Acesso em: 06 de fev. 2014.

ZUBEM, N. A. V. **Martin Buber e a nostalgia de um Mundo Novo**. Publicado em Reflexão. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Nº 32 maio/agosto 1985. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/vonzuben/nostalg.html>> Acesso em: 20 set. de 2011.

### **Versuchka Pereira Greenhalgh**

Graduanda do curso de Licenciatura em Arte Visuais da UFPE, estagiária no Serviço Social do Comércio – SESC-PE e Arte/educadora na ONG, Projeto Lugar da Criança. Lattes: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4685659J5>>

### **Maria Betânia e Silva**

Professora da Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais. Coordenadora do PPGAV UFPE/UFPB. Lattes: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4776491H9>>



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Mediações culturais e sociais: fundamentos, práticas e políticas

## EXPERIÊNCIA COMO FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

Camila Feltre (UNESP, São Paulo, Brasil)

### RESUMO:

*O texto trata sobre a experiência de oficina “É um livro...?” que aconteceu no Ponto de Leitura Jardim Lapenna em São Miguel Paulista, zona leste da cidade de São Paulo. A proposta foi realizada para famílias e tinha o livro como objeto de descoberta e investigação, com atividades de leitura, criação de livros e diálogos. Traço as peculiaridades da oficina para pensarmos sobre os fatores que podem ter contribuído para que o encontro tenha se consumado em uma experiência. Para apoiar a discussão, tenho como referência teórica os autores John Dewey e Jorge Larrosa, que abordam sobre experiência e Apolline Torregrosa que trata sobre a climatosofia, termo que será discutido. A partir do relato de oficina, o texto convida os leitores a refletir sobre os fatores que podem ter aproximado ou afastado as pessoas da experiência, exercício que contribui para o processo de formação e transformação daquele que reflete e coloca-se no papel de narrar a experiência: o educador.*

**Palavras-chave:** Experiência; Oficina com livros; Mediação

## EXPÉRIENCE COMME FORMATION E TRANSFORMATION

### SOMMAIRE:

*Le texte parle de l'expérience de l'atelier “C'est un livre ...?”, qui a lieu au „Ponto de Leitura Jardim Lapenna” à Sao Miguel Paulista, zone est de la ville de São Paulo. La proposition a été réalisée avec des familles et elle considérait le livre comme l'objet de découvertes et de recherches, avec des activités de lecture, des créations et de discussion. J'apporte les particularités de l'atelier pour réfléchir aux facteurs qui peuvent avoir contribué à la réunion et a consommée une expérience. Pour soutenir la discussion, J' utilise des théoriques comme John Dewey et Jorge Larrosa, qui écrivent sur le terme “expérience”, et Apolline Torregrosa, qui traite la “climatosofia”. D'après le rapport de l'atelier, le texte invite les lecteurs à réfléchir facteurs qui peuvent avoir approché ou éloigné des peuples de l'expérience, l'exercice contribuant à la formation et à la transformation des processus de celui qui reflète et qui raconte l'expérience: l'éducateur.*

**Mots-clés:** Expérience ; Atelier des livres ; Médiation

## 1 Introdução

Apresento neste texto a oficina que aconteceu no Ponto de Leitura Jardim Lapenna<sup>1</sup>, no dia 15 de março de 2014. É um ponto de vista que exponho a partir da minha experiência como pesquisadora, mediadora e viajante na trajetória de oficinas que percorri por São Paulo durante o processo de mestrado “Experiências com livros que exploram a sua materialidade: mediações e leituras possíveis” que finalizei em junho de 2015<sup>2</sup>. As oficinas, intituladas “É um livro...?” propiciavam experiências de pessoas com livros, a partir de explorações táteis, leituras individuais e coletivas, criação de livros e exposições sobre as produções. Os livros utilizados durante as oficinas tinham em comum a presença da sua materialidade como componente da narrativa.

Trago para reflexão o relato de oficina no Ponto de Leitura pelas peculiaridades do encontro. Assim, ao nomear o subtítulo a seguir: “A experiência em São Miguel Paulista” já indico ao leitor que a oficina tratou-se de uma “experiência”. Considero esta oficina como um aprendizado que aconteceu a mim, como “sujeito da experiência” (LARROSA, 2004). A partir do relato de situações e observações, apresento, também, alguns indícios que apontam este encontro como passível de provocar experiências às outras pessoas.

## 2 A experiência em São Miguel Paulista

Era uma tarde quente. Acordei às 6 horas da manhã para me encontrar com o Jackson, *cameraman*, às 9 horas na estação de trem de São Miguel Paulista<sup>3</sup>. Cheguei às 8h30. Pude ver pessoas entrando e saindo da estação com tranquilidade. O clima já era diferente da movimentada São Paulo. De dentro do trem já percebia o sol que ardia lá fora. Era um sábado e pensei se o fato da oficina ser realizada no final de semana poderia interferir no nosso encontro. O Jackson chega carregando uma mala com o equipamento de filmagem. Caminhamos, nós dois pelo bairro, de malas e mochilas, em direção ao Ponto de Leitura Jardim Lapenna, mais conhecido como Galpão de Cultura e Cidadania. Pelas informações do funcionário da estação de trem era um barracão de cor laranja. Pelas instruções de Antônia Marlúcia, mais conhecida como Malu, funcionária do Ponto de leitura, deveríamos sair da estação e seguir em direção reta até achar um açougue, descer a rua e virar à esquerda. É curioso como as referências das orientações mudam, de acordo com o ponto de vista. Chegamos e Malu nos esperava animada. A sua atenção durante todo o processo foi de extrema importância. A divulgação nas escolas, nas casas dos moradores do bairro e aos amigos; a busca pelos materiais solicitados (e que foram comprados pela Secretaria de Cultura para a oficina), o preparo do lanche ao final da atividade, as conversas por e-mail; enfim, todo o

---

<sup>1</sup> O projeto Pontos de Leitura, desenvolvido pela Coordenadoria do Sistema Municipal de Bibliotecas em parceria com as Subprefeituras, surgiu em 2006 para suprir as necessidades de leitura e informação em regiões desprovidas de equipamentos culturais, como alternativa à construção de bibliotecas públicas. Embora o Sistema Municipal de Bibliotecas conte com 107 bibliotecas distribuídas pela cidade, essas são insuficientes para atender uma metrópole como São Paulo. Disponível em: <[http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/pontos\\_leitura/](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/pontos_leitura/)>. Acesso em: 01/04/2015.

<sup>2</sup> Ver a dissertação na íntegra no site do Instituto de artes da UNESP: “Dissertações 2015”. Disponível em: <<http://www.ia.unesp.br/#!/pos-graduacao/stricto---artes/dissertacoes/2015/>>.

<sup>3</sup> São Miguel Paulista é um bairro que fica na zona leste da cidade de São Paulo.

envolvimento me levou a pensar que a oficina, antes mesmo de acontecer, seria um dia de festa no bairro de São Miguel Paulista.

A oficina foi realizada na parte de fora do Galpão; uma área grande, com murinhos em volta, dando a impressão de estarmos em uma varanda. Por cima dos murinhos cor de laranja, víamos algumas casas em volta, a maioria de tijolinhos e reboques por fazer, algumas árvores e um sol escaldante. Ao fundo, quase como cenário de onde aconteceria a oficina, uma parede com grafite colorido estampava rostos. Era um lugar aconchegante e familiar, propício para um encontro com famílias em um sábado qualquer. O som dos cães latindo ecoavam pela rua inteira. Algumas vezes, a oficina era interrompida por carros de som, caminhão que vendia pamonha, gás ou qualquer outra propaganda – um som até familiar para mim, porque me lembrou as ruas de Barra Bonita, cidade interiorana onde passei minha infância e adolescência. Um grande tapete marrom e algumas almofadas coloridas foram colocados no chão para criarmos um ambiente para a conversa. As pessoas sentaram em roda, fora dos tapetes onde haviam alguns livros espalhados; as crianças na frente e os pais atrás. Uma pessoa apoiada na varanda espiava de longe o que estava acontecendo, logo chega mais uma e depois outra. A conversa deu início com apresentações: os participantes me contaram sobre o Galpão e as atividades que ali aconteciam, como dança e multimeios. Eu e o Jackson éramos os únicos que estavam no local pela primeira vez. Havia no início um grupo de 20 pessoas, que foi se tornando maior: entre 30 e 35 participantes. Eram todos moradores do bairro, incluindo as três funcionárias do Ponto de Leitura, sendo que uma delas levou a filha para participar do encontro. Como não criar uma expectativa para essa oficina?

Havia muitos sinais de que seria um dia de acontecimentos. Conversamos sobre o que era um livro, com um olhar atento para a sua materialidade. Durante o diálogo, instigava os participantes com perguntas sobre o formato, as cores, as ilustrações e o tamanho dos livros. Como algumas crianças começaram a falar sobre o livro pela história, as perguntas funcionavam como um exercício para pensarem no livro como um objeto, trazendo sua materialidade à discussão. Nesse momento, a menina Júlia, que compartilhou a história da Branca de Neve, olha para cima tentando lembrar como era o livro. Aos poucos, ia revelando as cores e o tamanho, gesticulando com as mãos.

Uma senhora se abanava com um leque e um bebê olhava para ela com fixação. Alguns pezinhos com chinelos invadiam o tapete dividindo espaço com os livros. Estes fugiam para as mãos das crianças, que não aguentavam esperar pelo momento da leitura e exploração. Queria folheá-los um atrás do outro. Comentaram de um livro *pop-up*: “livros que saem da página e fazem barulho”, explicação de uma mãe que participava da oficina. Assim que a funcionária do Ponto de Leitura foi pegá-lo, as crianças ficaram entusiasmadas em poder tocar no livro, já que ele, normalmente, não ficava totalmente acessível aos frequentadores do Ponto de Leitura Jardim Lapenna. Vendo a situação, uma mãe explica sobre esse tipo de livro: “Eles ficam guardadinhos, porque são mais sensíveis”. Vejo o entusiasmo das crianças e, ao mesmo tempo, me entristeço em saber que não podem folheá-los com frequência. Quando o livro chega, há uma disputa de mãos para o toque. Ele fica grande no meio da roda: os castelos, as imagens e as palavras se encontram com os desejos das crianças. O livro é percebido por algumas pessoas como algo sagrado e na tentativa de preservar o objeto de futuros danos, impossibilitam às pessoas o seu acesso. Essa atitude impede o contato com o livro, e quando ele é disponibilizado, oferecido, como na situação elucidada no Ponto de Leitura, ele pode



provocar disputas. Nessa relação cria-se uma percepção do livro como algo distante, inacessível, formal e intocável, que pode afastar as pessoas de uma possível experiência com ele.

Dando sequência à oficina – depois dos participantes saciarem a vontade de rever o livro *pop-up* e continuarmos com a conversa – chega o momento tão esperado pelas crianças: folhear os livros que levei para a oficina<sup>4</sup>, quantos quiserem; em duplas, com a família ou com os colegas. Sobreposição de imagens, gestos e movimentos que criam um alvoroço no Jardim Lapenna. Era um misto de falas, páginas que saltavam, crianças que andavam, personagens que cresciam e histórias que corriam pelos arredores do Ponto de Leitura. Havia uma ansiedade em conhecer tudo o que estava disponível e que duas pessoas estranhas para eles (eu e Jackson) levaram naquele dia. Senti que era como abrir um baú do tesouro trazido de um lugar distante. Mas, será que era tão distante assim? Muitos livros que as crianças folheavam eram os mesmos que habitavam as estantes no Ponto de Leitura, disponíveis para empréstimos gratuitos. O que acontecia então? Será que a mediação potencializava o encontro? Havia uma aproximação dos participantes com o livro e a leitura? A ansiedade que percebia nos participantes se relacionando com os livros e, em seguida, a intimidade com que se debruçavam sobre a leitura trouxeram indícios que sim. O envolvimento dos adultos também era perceptível. Em conversa com a Malu, ela relatou sobre a carência de atividades culturais no Ponto de Leitura Jardim Lapenna e disse que a maioria dos cursos realizados eram destinados às crianças (dança, multimeios e artes visuais). Talvez esse fato explique o interesse demonstrado pela maioria dos acompanhantes, que participaram da oficina com abertura e curiosidade.

Ao lembrar a oficina e narrá-la, revejo muitos fatores que podem ter contribuído para que a experiência tenha chegado a algumas pessoas no bairro de São Miguel Paulista. Refiro-me às pessoas, porque a experiência, segundo Jorge Larrosa, Professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona, tem lugar em alguém: o sujeito da experiência. Para o autor, a experiência supõe um “acontecimento exterior a mim, mas o lugar da experiência sou eu” (LARROSA, 2009, p. 06). E complementa:

É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (LARROSA, 2009, p. 06).

A atenção com que a oficina foi divulgada e organizada pelos funcionários do Ponto de Leitura pode ter contribuído para a presença de um público interessado, para a participação de várias famílias, assim como os materiais em abundância (para a criação dos livros) pode ter contribuído com esse interesse. Esse cuidado e dedicação para que a oficina acontecesse da melhor forma possível foi fundamental para criar um clima de confiança e respeito entre as funcionárias do Ponto de Leitura, os participantes convidados e nós, proponentes. Outros fatores foram da ordem do ambiente criado, do clima que se instalou no encontro, dos vínculos e afetos que se estabeleceram, do som que ressoava, da composição de cores que vibravam no local. Refletindo sobre aquele momento, percebo que nós não tínhamos

<sup>4</sup> Exemplos: “Na noite escura”, de Bruno Munari, “Espelho”, de Suzy Lee, “Assim ou Assado?”, de Dobroslav Foll, “Um dia na praia”, de Bernardo Carvalho, “Dentro do Espelho”, de Luise Weiss.

controle sobre todos os aspectos que envolveram a experiência; algumas coisas fugiam do nosso alcance. Jorge Larrosa afirma que o acontecimento “escapa a ordem das causas e dos efeitos” (LARROSA, 2009, p. 14) e que a experiência “não pode ser antecipada como um efeito a partir de suas causas, só o que se pode fazer é cuidar de que se deem determinadas condições de possibilidades [...]” (LARROSA, 2009, p. 14).

Esse ambiente criado no Ponto de Leitura Jardim Lapenna, por meio das pessoas envolvidas, pelo clima que se instaurou, pelos desejos e interesses que pairavam no ar, pode ser comparado ao que Apolline Torregrosa chama de *climatosofia*<sup>5</sup>. Torregrosa, pesquisadora francesa e Doutora em Sociologia e Educação Artística, criou o termo *climatosofia*<sup>6</sup> para explicar as aulas de educação artística como lugar do sensível, saber intuitivo e compreensivo, e que relaciono com o espaço das oficinas. Segundo a autora, a *climatosofia* “nos permite apreender as atividades humanas e as formas sociais através de suas condições atmosféricas (ambiente, temperaturas, clima, espaços e tempos correntes, relevos, flutuações)” (TORREGROSA, 2012, p. 34, tradução minha)<sup>7</sup>. Na oficina em São Miguel Paulista, o espaço emanava calor e as pessoas se relacionavam com ele com intimidade, como extensão de suas casas. O chão do Galpão, em meio à terra, chinelos espalhados e salgadinhos (que algumas crianças foram buscar em casa) ganhavam naquele momento novos materiais e livros. Criou-se um espaço para a criação. Para Torregrosa, “a educação artística une o processo de cada pessoa com os outros, com o entorno, com a natureza, com a vida, com os cosmos, formando um microclima que permite que se estabeleçam relações” (TORREGROSA, 2012, p. 35, tradução minha)<sup>8</sup>.

A autora traz características para esse ambiente de formação: “O ambiente é impreciso, vaporoso, fluido, líquido, e invade o espírito da classe, entre silêncios e dinâmicas, onde cada um tem seu ritmo e seu processo” (TORREGROSA, 2012, p. 36, tradução minha)<sup>9</sup>. Na ideia proposta por Torregrosa, na *climatosofia* a compreensão da educação artística envolve todos os elementos atmosféricos que participam no ambiente da formação (TORREGROSA, 2012, p. 36).

Para compreender como a experiência aconteceu no Ponto de Leitura, é necessário dedicar atenção especial às pessoas que estavam presentes. O fato de a funcionária ter levado a filha para participar com ela do encontro, a presença de Ana<sup>10</sup>, uma ex-moradora do bairro que participou da oficina mesmo sem estar acompanhada de criança e o entusiasmo na fala de algumas pessoas me levam a pensar que eu estava diante de pessoas dispostas e interessadas no que a oficina tinha a oferecer. Outras pessoas olhavam curiosamente para aquela novidade.

<sup>5</sup> Grifo da autora.

<sup>6</sup> Apolline Torregrosa Laborie faz um neologismo a partir da noção de climatologia urbana desenvolvida por Fabio La Rocca (2012), doutor em sociologia pela Universidade Paris Descartes (Sorbonne), cuja pesquisa abrange temas como Sociologia Visual, Cidade, Espaço Urbano e Arquitetura, Imagem e Imaginação, Comunicação, Cultura Visual, Novas Tecnologias. É responsável pelo grupo de pesquisa GRIS (Grupo de pesquisa sobre a imagem na sociologia). Disponível em: <<http://www.ceaq-sorbonne.org/node.php?id=885&elementid=1591>>. Acesso em: 18/05/2015.

<sup>7</sup> *Proponemos entonces la noción de climatosofía de la educación, que nos permite aprehender las actividades humanas y las formas sociales a través de sus condiciones atmosféricas (ambientes, temperaturas, clima, espacios y tiempos, corrientes, relieves, fluctuaciones).*

<sup>8</sup> *Pensamos em uma educación artística que une los procesos de cada persona con los otros, con el entorno, la naturaleza, la vida, el cosmos, formando un microclima que permita que se regeneren las relaciones.*

<sup>9</sup> *El ambiente es impreciso, vaporoso, fluido, líquido, e invade el espíritu de la clase, entre silêncios y dinâmicas, donde cada uno tiene su ritmo y su proceso.*

<sup>10</sup> Participante da oficina e criadora de um dos livros comentados mais adiante.

Algumas falas, porém, diziam o contrário; sinalizando que havia compromissos para o sábado: algumas mulheres com o almoço por fazer, deveriam sair antes do meio-dia. E assim, fez-se o combinado, deixei claro que poderiam sair na hora que fosse preciso, sem constrangimentos.

Aos poucos, percebo que os adultos agem como participantes na oficina, não estão ali apenas para acompanhar ou cuidar das crianças. Eles participaram como agentes criadores e críticos, expondo suas opiniões, expressando-se, criando os livros junto com as crianças ou separadamente.

Percebo um deslocamento de lugar. É possível? É possível as pessoas transporem os lugares que ocupam na sociedade para experimentarem outras formas de existir? O que acontece a essas e muitas outras pessoas que por minutos, por horas, por frequências indeterminadas de tempo, esquecem-se de seus afazeres, ou os colocam de lado, e se permitem vivenciar uma experiência? Desejos de participar, de se expressar, compartilhar e sonhar eram possíveis naquele espaço-tempo propiciado pelo encontro.

E foi o que aconteceu. As mulheres que deveriam sair para fazer o almoço ficaram até 13h30, criaram o livro, tomaram café e depois foram embora. Elas se permitiram ser como “um território de passagem, um lugar de chegada ou espaço do acontecer” (LARROSA, 2004, p. 160), que Larrosa define como o sujeito da experiência. Isso pode ser possível quando damos lugar ao que nos passa, ao que nos acontece ou ao que nos toca (LARROSA, 2004, p. 154), carregando toda a vulnerabilidade e o risco da experiência. Isso porque para a experiência, o importante

não é a posição (maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impornos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por- nos (LARROSA, 2004, p. 161).

É possível que os participantes tenham sido interpelados pela experiência, foram cativados por ela e, por isso, esqueceram-se de suas obrigações fora daquele espaço. Larrosa atenta que, para que a experiência aconteça é preciso “dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2004, p. 160), que estão cada vez mais difíceis nos dias de hoje para que algo verdadeiramente aconteça. O sujeito capaz de experiência é cativado por ela e se deixa levar; não é um sujeito que já vem carregado de verdade, seguro de si mesmo, sempre em pé, definido por seu poder; ele deixa a experiência se apoderar dele, deixa ser interpelado por ela, se permite a isso (LARROSA, 2004, p. 163).

A abertura experimentada pelas mães que se esqueceram do almoço pode estar relacionada com a disponibilidade, receptividade e passividade que Larrosa traz como condições do sujeito da experiência. Essa passividade, para o autor, não está no sentido oposto de atividade, mas de uma passividade feita de paixão, “padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, uma abertura essencial” (LARROSA, 2004, p. 161).

John Dewey, filósofo, psicólogo e educador norte-americano, que aborda o tema da experiência, também traz a paixão para a discussão. Para o autor, “há um componente de paixão em toda percepção estética” (DEWEY, 2010, p. 130). Na relação entre o que é feito e o que é sofrido, ou na ação de criar, produzir, há uma percepção direta que acontece simultaneamente, como se o produtor se colocasse nesse processo também como espectador. Dewey afirma que “a arte, em sua forma, une a mesma relação entre o agir e o sofrer, entre a energia de saída e a de

entrada, que faz que uma experiência seja uma experiência” (DEWEY, 2010, p. 128). Assim, percebemos uma dimensão interior e outra exterior na experiência; a interior diz respeito ao sujeito da experiência, que dá lugar ao acontecimento e que foi discutido até agora; e a exterior está relacionada a algo, a alguém ou a um acontecimento exterior a nós, que se dá em um espaço-tempo. Como a professora Luiza Christov aponta: “A experiência exige o encontro do sujeito a quem acontece algo, com este algo que o mundo lhe oferece” (CHRISTOV, 2012, p. 124).

Com o desenrolar da oficina, o processo de criação e as narrativas compartilhadas dão origem a novas reflexões sobre a experiência em São Miguel Paulista.

Figura 1 - Durante oficina “É um livro....?”, no Ponto de Leitura Jardim Lapenna



Fotografia de Jackson Oliveira

Fonte: arquivo pessoal.

Figura 2 - Durante oficina “É um livro....?”, no Ponto de Leitura Jardim Lapenna



Fotografia de Jackson Oliveira

Fonte: arquivo pessoal.

Figura 3 - Durante oficina “É um livro....?”, no Ponto de Leitura Jardim Lapenna



Fotografia de Jackson Oliveira  
Fonte: arquivo pessoal.

### **3 É o nosso livro, é a nossa história!<sup>11</sup>**

#### O processo de criação e as narrativas compartilhadas

Durante a oficina no Ponto de Leitura Jardim Lapenna, a criação dos livros foi proposta, mas algumas crianças continuam a olhar os livros espalhados pelo espaço. Duas meninas olham juntas o “Dentro do Espelho”, lendo o livro e vendo a si mesmas na imagem refletida. Outra menina lê “Assim ou Assado?”, com concentração na folha que se movimenta sobre a imagem. As almofadas e os livros que se concentravam sobre o tapete, agora ocupam outros lugares. Cada um escolhe um lugar do Galpão para se instalar e criar a sua história. O caos se integra ao lugar: vozes, pessoas, gritos, sons internos e externos fazem parte daquele ambiente de criação. Folhas coloridas brotam do chão e migram para mãos grandes e pequenas, à procura de uma história. A luz se ofusca nesse território, como se uma grande sombra pairasse sobre nós, mesmo sob o telhado do Galpão. Tudo acontece na horizontalidade do lugar, todos sentados, deitados, pernas esticadas, corpo sobre o papel, para encontrar um melhor jeito de ficar com o livro, ainda por nascer. Tudo acontece a menos de meio metro do chão. Apenas algumas pessoas ficam espiando na mureta cor de laranja, como se ela fosse uma grande janela. Eu e o Jackson também migramos para a horizontalidade que se instalou no encontro. Eu passeio de família em família, grupo ou criança, para conversar sobre os livros. O Jackson, em certo momento, é solicitado, chamado de tio. Sua função, que a princípio era registrar a oficina, começou a se alterar, assim como a de tantas pessoas ali, que foram ganhando novos papéis no decorrer no encontro. Novamente percebo sobreposição de imagens, palavras, sons, movimentos e cores, como papéis transparentes uns sobre os outros, formando várias camadas de acontecimentos. Um misto que integra o ambiente e cria um espaço único, construído pelas próprias pessoas presentes. Além de seus corpos que ocupam o Galpão, os chinelos abandonados, os saquinhos de comida, os materiais e a terra da rua de São Miguel Paulista compõem uma estética do lugar propícia para a experiência da criação.

<sup>11</sup> Fala de Daniela, participante da oficina “É um livro...?” realizada no Ponto de Leitura Jardim Lapenna em 15/03/2014.

O diretor do Ponto de Leitura, em determinado momento da oficina, chega a se preocupar com o fato de estarmos todos no chão, com um tanto de terra e sem mesas e cadeiras. Mas logo se tranquiliza, já que as pessoas parecem não se incomodar.

A abundância de materiais parece provocar um estado de euforia e empolgação nas crianças. Canetinhas, colas, tesouras, uma variedade de papéis, tudo novo, saindo da caixa, pronto para elas. Um presente? Algumas crianças olhavam sem entender e estendiam as mãozinhas quando chegava um novo material. João, um menino de uns cinco anos, ao final da oficina diz: *Eu gostei, eu quero pintar mais.*

O processo de criação envolve todo o corpo; algumas pessoas ficam de joelhos, outras de pernas cruzadas e outras se apoiam sobre o corpo. Quando me dou conta, estou conversando com algumas pessoas sobre outros assuntos e parece que os conheço já há algum tempo. Que tempo é esse propiciado pela experiência de um encontro? Haveria criado um vínculo com algumas daquelas pessoas? Para Apolline Torregrosa, “este ambiente, este calor, esta „humidade”, que se cria no espaço de educação artística cria um microclima que emerge outra relação entre as pessoas” (TORREGROSA, 2012, p. 36, tradução minha)<sup>12</sup>. Se vive uma formação com outra intensidade, muito mais densa, mais forte e mais aglutinante (TORREGROSA, 2012, p. 36). Essas relações podem criar elos afetivos entre as pessoas, quando se está no coletivo: “Se cria neste compartilhar um ambiente afetivo ou uma comunidade emocional que se inscreve nestas interações, por estes olhares reforçando o coletivo, a formação de cada um e de todos” (TORREGROSA, 2012, p. 36, tradução minha)<sup>13</sup>.

Percebo o meu corpo e do Jackson como parte do lugar. As pessoas vão se acostumando com a nossa presença no seu território, o que vai ficando cada vez mais evidente na maneira que conversam conosco.

Em outro canto do Galpão, uma mulher está voltada para o papel, concentrada na construção de um desenho. Depois de um tempo, levanta a cabeça e vê o que está acontecendo em volta. Parece ter se esquecido do que estava ao seu redor. O corpo se ajeita e volta a criar.

Um menino brinca com uma cestinha de guardar materiais. Dedicar-se a ela por minutos. O espaço torna fértil o momento da brincadeira, da criação, do lúdico.

Uma menina dobra o papel, que tem o tamanho do seu corpo. A relação é de grandeza. Parece que os papéis vão abraçá-la, cobrindo o corpo todo, envolvendo-a, como que para guardar este momento.

Daniela, mãe de uma das crianças presentes, é quem organiza a construção do livro, que iria criar junto com outras pessoas. De joelhos no chão, movimenta os braços, escolhe o tema e as funções de cada um. As crianças ouvem com atenção. *Vamos falar de mudança*, diz Luciene, colega de Daniela e componente do grupo. Ana, que até então se mantinha mais como observadora da oficina, abandona o leque e recorta formas em papel laminado cor de rosa, que viriam a compor as imagens do livro. Uma criação coletiva estava acontecendo no

---

<sup>12</sup> *Este ambiente, este calor, esta „humedad”, que se crea en el espacio de educación artística conforma un microclima del cual emerge otra relación entre las personas.*

<sup>13</sup> *Se crea en este compartir un ambiente afectivo o una comunidad emocional que se inscribe en estas interacciones, por estas miradas reforzando lo colectivo, la formación de cada uno y de todos.*

Ponto de Leitura, para falar algo de muita importância sobre o bairro a seus moradores.

Aos poucos, os corpos começam a migrar para a zona intermediária entre o chão e o estar em pé. As pessoas começam a se levantar e andar pelo espaço.

Ao fundo, na parede, os personagens de grafite parecem fazer parte do espaço, interagindo com as pessoas. E sempre alguém observa da varanda. E Ana volta a se abanar com o leque.

Na oficina, a experiência do fazer, do criar, surge como uma vontade, quase uma necessidade dos participantes de experimentarem aquilo que se tomou contato durante o encontro. Ou seja, conhecemos, lemos, discutimos e pensamos sobre livros, e como seria fazer um? Para Dewey “a experiência estética - em seu sentido estrito - é vista como inerentemente ligada à experiência de criar” (DEWEY, 2010, p. 129). Os participantes são convidados a criar um livro, estimulados durante o processo pelas conversas e leituras. Surgem histórias inventadas, sonhadas, já ouvidas ou vivenciadas, que precisam ser transformadas, concretizadas e compartilhadas. Pode-se dizer que, durante o encontro, aquilo que afetou a cada um, a ponto de transbordar, é expresso plasticamente e verbalmente. Podem ser histórias de vida, que fogem do espaço da oficina e invadem sensações profundas, que são afloradas no encontro em razão do permitir-se.

Foi o que aconteceu com Daniela, Luciene e Ana, que junto com as crianças João Pedro, Gleicy, Stephany e Lara, criaram um livro contando a história do bairro e seus moradores. A exposição dos livros não aconteceu na grande varanda (que naquele momento apresentavam pequenos papéis por toda parte), mas no jardim do Galpão, sob um quiosque, rodeado de casas e de um varal cheio de roupas. Os sons de marteladas competiam com a voz de Daniela, Luciane e Ana. Elas relatam:

Daniela: *Então ó, a nossa história é sobre o nosso bairro... Sobre o nosso bairro. Antigamente era assim, né?*

[Vira a página e continua...]

Daniela: *Depois foi ficando assim. Ficando assim, e depois assim.* [Aponta para a outra página do livro]

[Luciene, autora do livro e também personagem história, complementa]

Luciene: *Antigamente, aqui nesse lugar era uma reserva ecológica, aqui tinha rio, aonde ali...A gente olha aqui pra trás hoje, talvez, pessoas que morem aqui hoje não tenham lembrança do que era há trinta anos atrás.*

Ana: *É verdade!*

Luciene: *Era um rio, que era um braço do Tietê, que tem a nascente lá no cinturão verde [aponta em uma direção], que desce, que tinha peixe, que faziam navegações, que as pessoas sentavam pra pescar, que as pessoas sentavam pra contar histórias... Hoje em dia, a gente conseguiu, com a necessidade que o ser humano tem de sobreviver, de comer e de não ter a condição de construir, a gente pegou o rio, que é nosso sustento, que ele irriga a terra, pra produzir alimento, pra produzir várias coisas pro nosso sustento, a gente usou dele pra sobrevivência. Então o que a gente fez? A gente construiu as casas de forma desordenada [aponta para a imagem construída no livro] e a gente acabou fazendo o quê? Fazendo com que esse rio que traz vida pra gente, fosse depósito de lixo. Eu desenhei umas garrafinhas aqui ó, e hoje em dia é assim que vive o rio Tietê, ele é o rio Tietê. Ele tá tentando gritar. Ele tá tentando sobreviver! Já tentaram fazer várias coisas aqui pra tentar que ele morra, pra usar espaço dele por cima, mas a gente tá aqui pra falar o quê? [bate as mãos e diz com ênfase] Crianças, façam o melhor, porque o rio produz alimento, o rio produz cultura. Os maiores sabem disso. A água, que a gente usufruí, não é verdade? Então, no passado a gente viveu como seres do bem, caminhando ao lado da natureza, a gente hoje fez a nossa vida, a nossa cidade por cima do rio. Aí, a gente deixou um ponto de interrogação [se referindo à produção: duas páginas em branco]. Como você quer que seja o seu futuro? Como que você quer que seja o seu livro? O meu livro, eu vou começar a partir de hoje; plantar num lugar*

*bonito, ordenar minha vida onde tenha rio, onde tenha pássaros, onde tenha animais, pra eu poder viver melhor, porque eu preciso do rio pra viver, eu preciso do peixe, eu preciso do arroz, do feijão e de tudo o que a água, junto com a terra, produz. E o que você acha Ana?*

Ana: *Eu quero que seja melhor do que a trinta anos atrás, do que agora...*

Daniela: *Ela já mora num lugar lindo, maravilhoso. Que tem tudo isso e até mais. Eu tô quase indo também atrás, ela também já tá indo. [Aponta para Luciene]*

Camila: *Onde é?*

Ana: *Eu moro no Vale do Paraíba!*

Daniela: *Em São José dos Campos. Então, lembra muito como era antigamente. Quando eu vou pra lá eu só lembro como era aqui.*

Ana: *A paz reina lá, muito bom. Tem passarinho de todo jeito, tem cachoeira, tem rio, é muito lindo lá, muito bom!*

Luciene: *Então, esse é o nosso livro, o que você quer para o seu futuro? É a nossa história. Eu estou procurando o meu futuro, a Ana já achou o dela, e a gente pede pra que vocês produzam, plantem, limpem, peguem o lixo, joguem lá no recipiente correto, entendeu?*

[Uma criança pega o livro da mão de Daniela e folheia para ver]

Daniela: *Pode não voltar ao que era antigamente, mas pode melhorar. Pelo menos melhorar, pelo menos a limpeza, porque ninguém gosta de mau cheiro, de lixo na porta de casa, ninguém gosta dessas coisas. Mas aí a gente fala: mas não fui eu quem fez, mas se a gente não pegar o que a gente faz e não pegar dos outros também, se a gente não conscientizar, se alguém não ver a gente pegando, ele também não vai pegar, então nunca vai resolver o problema. Então, alguém tem que fazer, tem que começar.*

[Todos batem palmas e um silêncio se instaura nos que estavam ali presentes]

*Ele é o rio Tietê. Ele tá tentando gritar. Ele tá tentando sobreviver!* Além do rio, gritam também Luciene, Daniela e Ana. Gritam pelo que acreditam, desejam e esperam. Todos assistem a apresentação com atenção, foi emocionante para quem teve o privilégio de estar ali, disponível e inteiro naquele momento. O que será que a criança que olha o livro deve estar pensando? Ela aponta com o dedo para o livro enquanto Daniela fala. E repete o movimento algumas vezes. A materialidade havia lhe chamado a atenção? Ou estava pensando sobre a história de Daniela que também é sua? O silêncio seguido de palmas é revelador para este momento. O livro foi exposto no Ponto de Leitura, para quem quisesse tomá-los nas mãos; fazia parte agora da história do lugar e das pessoas de São Miguel Paulista.

Na narrativa contada, as participantes trazem formas de pensar, nomeiam sentimentos e expressam por imagens e pelo livro, histórias de vida. As narrativas de Daniela, Luciene e Ana se fundem com as narrativas dos outros participantes, com as minhas e, talvez, com os possíveis leitores desta dissertação.

Durante a exposição dos livros criados, a maioria permaneceu na oficina, curiosos em conhecer o que o colega havia produzido. Essa atenção em ouvir o outro é uma característica rara, pelo que percebi realizando oficinas. Geralmente as pessoas vão embora com o seu livro e não chegam a compartilhá-lo com outro, dando a impressão de que é uma etapa menos importante. Pelo contrário, é um momento fundamental do encontro, em que podemos refletir e falar sobre o processo; as pessoas pensam sobre a oficina, como foi a produção, o que descobriram e também narram a história que sentem vontade de compartilhar. Luiza Christov, quando aborda sobre a experiência de narrar em processos de formação de educadores, resalta a questão da intimidade como algo muito importante. Para a autora: “Quando mostramos essa intimidade e temos a coragem e a maturidade para analisá-la e pensar sobre, talvez cheguemos no ponto da transformação” (CHRISTOV, 2012, p. 126). A partir da narração das histórias e do processo de construção do livro, os participantes podem perceber identificações com o outro,



possibilitando uma formação individual e coletiva. São em momentos como este que o individual se encontra com o coletivo.

#### 4 A diferença como sinal da experiência

*Saí diferente depois do encontro no Ponto de Leitura, naquele 15 de março*, eu pensava, com muita certeza, na volta para casa. Estava num estado de encantamento e euforia e, ao mesmo tempo, sem palavras. Não conseguia nomear o que havia acontecido e o que havia me acontecido. Precisava de um tempo de maturação para pensar sobre a experiência. Tão verdade é, que demorei alguns dias para escrever no diário de campo<sup>14</sup> sobre a oficina e lembrar dela sempre me provocava (e ainda provoca) um estranho estado de alegria.

A diferença que percebi em mim e em outros participantes remete à questão da experiência como transformação. Nesse sentido, a experiência se destaca “por ter-se distinguido do que veio antes e depois” (DEWEY, 2010, p. 111), e se define por “situações e episódios a que nos referimos espontaneamente como „experiências reais” – aquelas coisas de que dizemos, ao recordá-las: „isso é que foi experiência”” (DEWEY, 2010, p. 110). A experiência caracteriza-se quando o “material vivenciado faz o percurso até sua consecução” (DEWEY, 2010, p. 109) e seu encerramento é uma consumação, não uma cessação. Assim, “essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência” (DEWEY, 2010, p. 110).

Larrosa trata sobre a transformação da experiência a partir de um texto de Heidegger<sup>15</sup>, que compartilho:

Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nos próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim, transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER apud LARROSA, 2010, p. 162).

Larrosa aponta a capacidade de formação e transformação da experiência. “É experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2004, p. 163). E “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação” (LARROSA, 2004, p. 163); é a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações etc. (LARROSA, 2009, p. 07).

O autor contribui ainda com a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Nas suas palavras:

Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, se não o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo) nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber) mas o sujeito da experiência (LARROSA, 2009, p. 07).

Retomando a experiência em São Miguel Paulista, as oficinas podem propiciar encontros, criar ambientações e um espaço-tempo para que a experiência

<sup>14</sup> Prática constante durante o processo de pesquisa.

<sup>15</sup> HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: **De caminho al habla**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.

aconteça; experiência que transforme os sujeitos, deslocando-os de lugar e que possa contribuir com sua formação.

Assim, ao narrar a experiência, ela é transformada em palavras. Para Benjamin, narrar é a arte da comunicação (BENJAMIN, 2012) e para Christov, as ferramentas fundamentais para o narrador são “a palavra, a escrita e a experiência” (CHRISTOV, 2012, p. 127).

A partir das narrações das oficinas, destacando o que ficou mais evidente nos encontros, revejo acontecimentos, situações e leio a mim como mediadora nesse processo de aprendizados. Deparo-me com atitudes, posturas e comportamentos que tive durante as oficinas e, desta forma, me “ex-ponho”, no sentido da palavra colocada por Larrosa, que afirma que o que é importante na experiência é “a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco” (LARROSA, 2004, p. 161).

Assim, como Christov afirma, depois de narrar-se há

o momento da dor, da desconstrução, da desilusão por um lado e da reafirmação e satisfação por outro lado, pois é o momento de confrontar os fatos, ler, se ler, olhar de frente para si, para dentro, para as dificuldades, para as frustrações, para as pequenas vitórias que se sobressaíram à sensação de ser vencida (CHRISTOV, 2012, p. 216).

Desta forma, ao relatar a experiência, o sujeito se vê por ela, em um processo de formação constante.

Ao definir a experiência a ser narrada, o sujeito, de alguma forma, se vê tocado pelo que passou, mas ao passar pela experiência de si, ou seja, a experiência de narrar-se, de analisar-se, desconstruir-se, ele se vê transformado e aberto a novas experiências (Christov, 2012, p. 126)

## Referências

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **Narrativas de educadores: mistérios, metáforas e sentidos**. São Paulo: Porto de ideias, 2012.

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

FELTRE, Camila. **Experiências com livros que exploram a sua materialidade: mediações e leituras possíveis**. Dissertação de Mestrado – I.A., UNESP, São Paulo. 2015.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: **Experiência y alteridade em educación**. Argentina: Editora Homo Sapiens Ediciones, 2009.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TORREGROSA, Apolline Laborie. Climasofía de la formación artística. In: **Publicação da 1ª Bienal de educación artística: Arte y Educación, Geografía de um vínculo.** Maldonado, 2012.

**Camila Feltre.** Mestre pelo Instituto de Artes da UNESP e graduada em Artes Visuais pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Desenvolve pesquisa relacionada com livros, mediação e leitura. Como arte educadora trabalhou em instituições culturais como a Casa das Rosas e o Espaço de Leitura.  
<http://lattes.cnpq.br/7470535858414999>



GT: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal

Eixo Temático: Artes Visuais

## **MAPEANDO ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE ENSINO ENTRE PETROLINA/PE, JUAZEIRO/BA E SENHOR DO BONFIM/BA: COMPREENDENDO O ENSINO DE ARTES NESTA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO**

Laise Mendes Gomes (Univasf, Bahia, Brasil)  
Diego da Silva Carvalho (Univasf, Bahia, Brasil)  
Jamisson Félix Cardoso (Univasf, Bahia, Brasil)  
Uilza Guedes Ferreira Carvalho (Univasf, Bahia, Brasil)

### **RESUMO:**

Este artigo tem o intuito de apresentar como se deu o processo de mapeamento realizado em alguns espaços não formais de ensino nos municípios de Petrolina/PE, Juazeiro/BA e Senhor do Bonfim/BA para saber se são ministradas aulas de Arte nesses locais. No primeiro momento, será observado quais os pontos norteadores para realizar tal pesquisa. Em seguida, serão apresentados resultados qualitativos e quantitativos para compreender como ocorre o ensino de Arte nos espaços não formais. E finalmente o artigo será concluído demonstrando uma síntese dos resultados alcançados por meio da pesquisa de campo e estudos teóricos.

**Palavras-chave:** Arte/Educação em espaços não formais; Mediação Cultural; Formação em Licenciatura em Artes Visuais.

### **MAPPING NON-FORMAL SPACES EDUCATION BETWEEN PETROLINA/PE, JUAZEIRO/BA AND SENHOR DO BONFIM/BA: UNDERSTANDING THE ART TEACHING IN THIS TYPE OF EDUCATION**

### **ABSTRACT:**

*This article aims to show how was the process of mapping carried out in some non-formal educational spaces in the cities of Petrolina / PE, Juazeiro / BA and Senhor do Bonfim / BA to whether they are art classes taught in those places. At first, it will be noted wich are the*

*guiding points to conduct such research. Then they will be presented qualitative and quantitative results to understand how occurs the Art teaching in non-formal spaces. Finally the article will be completed demonstrating a synthesis of the results achieved through field research and theoretical studies.*

**Key words:** Art/Education in non-formal spaces; Cultural mediation; Formation in Visual Arts Graduation.

## **1 Introdução**

O projeto de pesquisa com o título *Mapeamento e Análise do Ensino de Artes nos Espaços de Educação Não Formal* (PIBIC-FAPESB), tem a intenção de compreender como acontece o ensino de arte em espaços não formais de ensino por meio de pesquisas de campo realizadas por bolsistas e voluntários participantes do projeto e que são estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Campus Juazeiro/BA, nas cidades de Juazeiro/BA, Petrolina/PE e Senhor do Bonfim/BA.

Os espaços analisados foram ONGs, institutos, associações e afins para verificar se nestes espaços existem pessoas formadas em Artes Visuais e se existem aulas voltadas com a intenção do ensino de Arte/Educação. Os bolsistas e voluntários foram aos diversos locais que ficam entre as cidades citadas justamente por essas localidades serem as que abrangem os principais campus da UNIVASF, na região do Vale do São Francisco, e também por ser o local onde os participantes do projeto de extensão estão se formando.

## **2 Referencial Teórico**

O que se buscou como indagação norteadora durante esta pesquisa foi como acontece o ensino de Artes em ONGs, associações e institutos que estão localizados nos municípios de Petrolina/PE, Juazeiro/BA e Senhor do Bonfim/BA. E, a partir desta problematização, o estudo teórico iniciou-se primeiramente para que possibilitasse a compreensão do que sejam esses espaços não formais de ensino, com textos que abordam sobre o ensino de arte/educação, o ensino em espaços não formais de ensino, a mediação cultural.

### **2.1 Espaços não formais e a arte/educação**

Foi necessário compreender a diferenciação entre o que é educação informal, formal e não formal. A educação informal é aquela que se dá dentro de casa com a família, ou nas ruas com os vizinhos e amigos e até mesmo os desconhecidos, ela é aquela que nos ensina a amarrar cadarços, se comportar, fechar uma porta etc. A educação formal está hierarquizada por séries e é regulamentada por leis, regras e normas, ela representa as escolas de ensino regular da educação básica, dos cursos técnicos, dos cursos superiores. Já a educação não formal se dá em espaços diversos como museus, ruas, praças, associações, ONGS etc. Segundo Gohn (2006, p.28):

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de

problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

As pessoas que educam dentro de cada um destes três tipos de educação são também bem variáveis, porém cada um traz consigo uma carga de conhecimento adquirido tanto informalmente como formal. Na educação informal os educadores são diversas pessoas que compartilham as suas vivências diárias, mas não impede que estas tenham uma formação superior ou técnica. Na educação formal quem educa são professores que tenham no mínimo um magistério e, preferencialmente, uma licenciatura na área de conhecimento que ensina. E na educação não formal os educadores podem ter formação ou não, assim como na informal, porém devem possuir um conhecimento técnico, teórico e prático, porque há uma organização do conhecimento que será trabalhado.

Os espaços não formais de ensino, como já foram citados, são diversos e possibilitam ao educador também inúmeras possibilidades, que de acordo com a realidade e necessidade de cada lugar podem variar bastante. A maioria das ONGs, associações e institutos que atuam hoje em dia no Brasil são voltadas para o resgate da autoestima daqueles que estão invisíveis, aqueles que estão excluídos da sociedade e também tem o intuito de trazer estas pessoas para o meio social de maneira que elas sintam-se incluídas. Durante as pesquisas de campo na região do Vale do São Francisco percebeu-se que esses espaços de ensino não formal levam essa intenção como uma missão a ser cumprida.

Ainda nessa perspectiva dos espaços não formais de ensino, vale ressaltar a proposta bastante utilizada dentro do ensino de artes visuais: a Abordagem Triangular. Ana Mae Barbosa, iniciou esta proposta em um museu na cidade de São Paulo/SP com três etapas simples que acabam formando o triângulo da proposta. São elas: a leitura da obra ou objeto artísticos feita pelos alunos em conjunto com o arte/educador para verificar o seu conhecimento posto diante daquela obra e o seu entendimento; a contextualização com a sua vida para que esta análise tenha uma significação para si; e o fazer artístico que é a prática artística realizada após todo o processo para que o aluno expresse o seu entendimento relativo à obra. Esta metodologia de ensino resultou na renovação da arte/educação dentro das instituições de ensino formais: nas escolas de ensino básico. Como afirma o arte/educador Nakashato (2012, p. 19):

Outro marco da arte/educação contemporânea brasileira a ser destacado é a Proposta Triangular para o ensino da Arte. Estudada e sistematizada com a contribuição crucial de experiências educacionais em um museu público de Arte, sinaliza novamente a pertinência dos espaços de educação não formal como elementos determinantes de uma renovação do pensar/ensinar Arte. Considerado como uma das vertentes de ensino da Arte na pós-modernidade, vem suprindo a demanda de se discutir a produção artística e estética da humanidade interconectada aos diferentes sujeitos/coletivos em seus contextos específicos.

É possível ver que o ensino de arte/educação conseguiu ser reconhecido depois de diversas lutas por melhorias na sua qualidade e foi justamente as experimentações em espaços não formais de ensino que acarretaram em melhorias do ensino de arte nas escolas. Conhecer mais sobre como se dá o ensino artes visuais nesses espaços é interessante para o enriquecimento na formação do futuro arte/educador assim como o reconhecimento da disciplina de Artes no currículo

escolar, visto que mesmo com as constantes lutas por melhorias ainda falta muito para que as aulas de Artes aconteçam realmente com os conteúdos previstos nos descritores de ensino e que professores licenciados em Artes Visuais ou Artes Plásticas atuem efetivamente em sala de aula, propagando o seu conhecimento técnico, teórico e prático relativo às artes visuais.

Assim como essa abordagem tão essencial para o ensino de artes visuais, existe também um fato interessante a ser comentado que foi o surgimento do Movimento Escolinhas de Arte (MEA) e das Escolinhas de Arte do Brasil (EAB). Cabe ressaltar que esse movimento surgiu antes da Abordagem Triangular. A primeira Escolinha de Arte do Brasil foi criada em 1948 no Rio de Janeiro/RJ por Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lúcia Alencastro como afirma Nakashato (2012, p. 16):

Ao fundar a EAB, esses educadores procuraram aproximar as discussões mais avançadas de arte/educação da época, oferecendo uma nova opção à sociedade brasileira. Situada nas dependências da Biblioteca Castro Alves, o próprio nome foi dado pelas crianças.

É possível perceber a importância das EABs para o início do reconhecimento do ensino de Arte brasileiro. O objetivo das Escolinhas era complementar o ensino dado em um espaço formal de educação por meio de aulas de Arte em um espaço não formal de educação. Foi também por meio desta ideia que surgiram discussões e mudanças no ensino formal, ou seja, por meio de um ensino não formal surgiram mudanças às vezes boas outras totalmente negativas para o ensino formal. Negativas pela má interpretação da ideia das EABs, visto que o objetivo principal delas era acabar com o ensino repressor das instituições de ensino formal por meio da Arte. As EABs lutavam por um ensino libertador e defendiam a livre expressão. Foi isto que muitos professores compreenderam de foram equivocada: acreditavam que o termo “livre expressão” era para o aluno fazer o que quisesse em sala de aula durante as aulas de Arte. Esta má interpretação ainda hoje perdura nas escolas brasileiras: as aulas de artes são dadas sem a teoria, crítica e história da arte, sem as práticas artísticas, sem o embasamento necessário que toda aula de Arte deve ter. O que é mais preocupante ainda é que essas aulas de Artes muitas vezes são dadas por licenciados em outras áreas do conhecimento, que tem nenhuma ou pouca relação com Artes.

Se nas instituições de ensino formal já não tem profissionais preparados e formados na área de Artes, como será então nos espaços não formais de ensino? Existem esses arte/educadores exercendo o seu papel nesses espaços tão plurais, culturalmente falando? É o que será discutido no próximo subitem especificamente sobre os espaços pesquisados na região do Vale de São Francisco.

## **2.2. Os mediadores dos espaços não formais**

Dentre os espaços não formais de ensino existentes no Vale do São Francisco foram escolhidos 6 para serem pesquisados: a Associação Madre Maria das Neves localizada na cidade de Petrolina/PE; o Naenda e o Centro de Cultura João Gilberto, localizados em Juazeiro/BA; a Fundame, a Casa da Irmã Inês e a Associação Jardim de Jericó localizadas no município de Senhor do Bonfim/BA. O ponto que tornam estes espaços com uma característica em comum é justamente fazer com que a criança e o adolescente que por eles passam consigam resgatar a sua autoestima, assim como trazer esses jovens de volta a sociedade de maneira

inclusiva. Os gestores e educadores que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem desses espaços tem formações diversas que serão definidas na análise quantitativa deste artigo. Neste primeiro momento, é interessante apresentar cada espaço de maneira resumida.

Fotografia 1 – Fachada da Associação Madre Maria das Neves



Fotografia de Laise Gomes  
Fonte: arquivo pessoal

Localizada no bairro José e Maria no município de Petrolina/PE a Associação Madre Maria das Neves ou popularmente conhecida como Irmãs Carmelitas é atuante desde o ano de 1995 e a sua missão é ajudar as famílias desse bairro que vivem em situação de risco de vulnerabilidade. As atividades que esse espaço oferece são: teatro, capoeira, música, computação básica e artesanato. A gestora do espaço é a madre Tereza Cristina Duque Carvalho, ela tem 54 anos de idade e a sua formação é Pedagogia.

Fotografia 2 – Fotografia da fachada do Centro de Cultura João Gilberto



Fotografia do jornalista Carlos Britto  
Fonte: <http://carlosbritto.ne10.uol.com.br/juazeiro-criancas-e-adolescentes-do-bairro-kide-aprendem-sobre-historia-e-cultura-afro-em-seminario-do-naenda/>

O Instituto Cultural de Arte Educação Nego D'água (NAENDA) localiza-se no bairro Kidé em Juazeiro/BA, foi fundado no ano de 2004 e tem como missão principal tirar os jovens das ruas para que possibilite a prevenção de envolvimento destes com drogas ou algo que não contribuirá para o seu crescimento pessoal. As atividades que são realizadas lá são: dança popular, teatro, percussão filarmônica,



leitura, cinema, capoeira e circo. O Seu gestor chama-se Adegivalgo Mota da Silva, tem idade de 42 anos e formação em Gestão Pública.

Fotografia 3 – Fachada do espaço do João Gilberto



Fotografia do radialista Farnésio Silva

Fonte: <http://www.versaberpolitica.com.br/capitales-da-areia-estara-em-cena-no-joao-gilberto/>

O Centro de Cultura João Gilberto fica no bairro Santo Antônio na cidade de Juazeiro/BA, foi criado em 1985 e atua com atividades artístico-culturais temporárias como exposições de artes, apresentações teatrais, musicais e de dança, festivais e formação culturais. É um espaço aberto para qualquer público que queira expor algo ou participar de algo, que o torna também bastante democrático. O gestor é o senhor João Leopoldo, ele tem 43 anos de idade e formação em Licenciatura em História, Técnico em Gestão de Saúde e Mediador Cultural.

Fotografia 4 – Fachada da Fundame



Fotografia de Laise Gomes.

Fonte: Arquivo pessoal.

A Fundação de Amparo à criança e ao adolescente de Senhor do Bonfim/BA (FUNDAME) foi fundada no ano de 1990, fica localizada no bairro Casas Populares no município de Senhor do Bonfim/BA e tem como missão a melhoria de vida de jovens que já estão dentro de situações de risco e que já convivem com problemas cotidianos e que não são vistas pelas autoridades e a retirada desses jovens dessas

situações. Neste espaço, além de funcionar o ensino regular durante o turno matutino com a Educação Infantil, existe um projeto que funciona no período vespertino voltado para adolescentes que estão em situações complicadas do tipo envolvimento com pequenos delitos, uso de entorpecentes ou tráfico etc. A gestora do espaço chama-se Luzia Clelia Dias, tem 42 anos de idade e formação em Letras.

Fotografia 5 – Espaço de convivência da Casa da Irmã Inês



Fotografia de Laise Gomes.  
Fonte: Arquivo pessoal.

A ONG Haydee Pellegrini ou popularmente conhecida como a Casa da Irmã Inês, foi criada no ano de 2005, fica no bairro Bonfim III na cidade de Senhor do Bonfim/BA e tem a missão de prevenir que ocorra qualquer dano psicológico e físico especificamente a meninas que moram neste bairro. Neste espaço, são acolhidas apenas meninas e as atividades que elas realizam são: dança, música e orientação social. A gestora do espaço é a Irmã Inês, ela tem 77 anos de idade e tem formação incompleta em Teologia.

Fotografia 6 – Espaço da Associação Jardim de Jericó



Fotografia de Laise Gomes.  
Fonte: Arquivo pessoal.

A Associação Jardim de Jericó foi fundada no ano de 2005, fica localizada no bairro Alto da Rainha na cidade de Senhor do Bonfim/BA e tem a missão de preencher o horário vago das crianças do bairro enquanto os pais estão no trabalho. As atividades realizadas são: a alfabetização como reforço escolar para crianças

que não conseguiram alfabetizar-se no ensino regular nas escolas, a capoeira, o artesanato, a dança e a música. A gestora deste espaço é a senhora Railde Lopes Braga, com idade de 49 anos e formação em Magistério.

Os mediadores desses espaços tem em sua maioria formação em alguma licenciatura e desenvolvem atividades definidas pelos gestores dos espaços. Os gestores buscam a parceria com profissionais que geralmente estão vinculados às secretarias de educação dos respectivos municípios assim como também pessoas que não possuem formação superior, no entanto, estes têm alguma experiência na área de conhecimento a ser compartilhada com os alunos.

Com a pesquisa realizada na região do Vale do São Francisco foi possível perceber que o ensino de artes visuais não ocorre em nenhuma das ONGs, associações ou institutos analisados. As aulas são, em sua maioria, de teatro, dança, música, artesanato etc. Mesmo não existindo aulas embasadas de artes visuais dentro dessas instituições, foi possível perceber o quanto os trabalhos e atitudes realizadas nesses espaços são humanas e com interesse na melhoria do outro. Os alunos que participam dos projetos dessas ONGs e associações em sua maioria melhoram o comportamento com as atividades oferecidas, ocupando o tempo com ações interessantes que os façam perceber que são capazes de crescer junto com a sociedade como um cidadão crítico, ativo e participativo. Ana Mae Barbosa (2005, p. 291) em seu depoimento afirma:

Minhas mais recentes pesquisas têm comprovado que o ensino da arte de melhor qualidade não está nas escolas, mas nas Organizações Não Governamentais (ONGs), que buscam a reconstrução social de crianças e adolescentes. No Brasil, todas as ONGs, que têm obtido sucesso na ação com os excluídos, esquecidos ou desprivilegiados da sociedade, estão trabalhando com arte e até vêm ensinando às escolas formais a lição da Arte como caminho para recuperar o que há de humano no ser humano.

Percebe-se quão plural e rico pode ser o ensino de artes visuais em ONGs assim como outras áreas como a dança, a música ou o teatro. O que falta nos espaços não formais de ensino da região do Vale do São Francisco são profissionais com formação em Artes Visuais para que exista esta modalidade de ensino nos mesmos e para que seja reconhecido como essencial assim como o são a música, a dança etc.

### **2.3. A mediação cultural em espaços não formais de ensino**

É possível notar que em todas as ONGs e associações pesquisadas os gestores assim como os educadores estão preocupados no resgate da autoestima de cada criança e adolescente envolvido nos projetos que ocorrem em cada instituição. Nota-se o lado humano de cada profissional educador quando se pensa no grupo de jovens desses lugares.

O esforço por enxergar o outro e fazê-lo enxergar-se a si mesmo é visto claramente em cada espaço pesquisado. As atividades podem não ter Artes Visuais contidas no cotidiano de cada instituição dessas, porém existe a preocupação em compartilhar o conhecimento seja ele por meio da dança, da música ou do teatro. Este fato demonstrou a empatia e interesse em conhecer a vida das crianças e adolescentes participantes de cada instituição. A ONG Casa da Irmã Inês por exemplo preocupa-se em recrutar apenas meninas dos quatro aos 16 anos de idade do bairro Bonfim III no município de Senhor do Bonfim/BA, pois segundo a gestora, a Irmã Inês, estas meninas estão dentro do risco, já estão expostas a diversos tipos de

vulnerabilidades e o trabalho da ONG é justamente alertá-las para que elas não sofram com situações mais complicadas futuramente, para que essas meninas saibam compreender o que as faz bem e por onde devem seguir as suas vidas.

A mediação cultural nesses seis espaços pesquisados ocorrem basicamente para tirar crianças e adolescentes de situações de vulnerabilidade, de pleno risco, além de orientar para que elas compreendam qual o seu papel na sociedade começando pela comunidade onde esses jovens vivem. Mas o que chamou a atenção dos pesquisadores deste trabalho foi que a intenção de cada espaço basicamente é ocupar o horário que o jovem tem livre, o horário oposto da escola. Visto isto, é preciso ressaltar da importância do embasamento de cada atividade realizada nesses espaços, independentemente de serem sobre dança, música, teatro etc. Não existe a preocupação em embasar as atividades para realmente desenvolver discussões que desenvolvam a criticidade de cada educando. Como argumentou a arte/educadora Lívia Marques (2008, p. 98-99): “a intenção não é ser um modelo alternativo à escola, mas agir paralelamente a esta, estendendo as ações educativas para dimensões que vão além das oferecidas nos sistemas escolares”.

Mesmo os espaços cumprindo com a sua missão de elevar a autoestima de cada jovem que por lá passa o ensino de Artes Visuais deve existir nesses espaços. O arte/educador-mediador presente nesses espaços proporcionará a cada aluno a aproximação “do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações” (FUSARI & FERRAZ, 2010, p.53). O arte/educador-mediador trabalhará o olhar de cada jovem por meio da alfabetização visual durante as suas mediações. Ele complementar o desenvolvimento das crianças e adolescentes por meio de atividades de discussões acerca da teoria, crítica e história da arte assim como as práticas artísticas para que eles expressem o seu entendimento, leitura de obras de arte, criação de pequenas exposições nos próprios espaços, saídas para visitas em espaços culturais etc.

### **3 Metodologia**

Algumas etapas foram seguidas para que possibilitasse a realização de todo o processo de pesquisa de campo e durante os encontros entre bolsistas, voluntários e orientadora. Foram elas:

- o estudo por meio de reuniões para discussões teóricas e orientações antes de ir ao campo realizar a parte prática, analisando textos com assuntos relativos à arte/educação, espaços não formais de educação, ONGs etc;
- a visita dos espaços que se disponibilizaram a nos receber nas cidades de Petrolina/PE, Juazeiro/BA e Senhor do Bonfim/BA para conhecer o espaço e suas atividades;
- a realização e transcrição de entrevistas com os gestores de cada espaço para compreender como é a dinâmica de cada espaço;
- a sistematização e análise dos dados, relacionando-os com estudos teóricos.

A partir da execução de cada uma destas etapas, foi possível compreender os espaços não formais de educação de maneira mais clara.

### **4 Resultados e análises**

Neste item do artigo, será exposta a parte quantitativa da pesquisa para compreender em números a ocorrência ou não do ensino de artes visuais nos

espaços não formais de educação. Existem práticas em artes visuais nas ONGs? Quais são estas práticas? Quais são os objetivos destas práticas? Quem são os mediadores dessas ONGs? É a partir destas indagações que a análise quantitativa de dados coletados irão esclarecer como é que se dá o processo pesquisado.

Quanto a primeira questão norteadora, se existe atividades de Artes nos espaços o Gráfico 1 demonstra que esta intenção não existe em nenhum dos locais pesquisados. As atividades de dança, música, teatro, artesanato entre outras são dadas constantemente. As atividades que a maioria dos gestores comentaram que eles descrevem como Artes são atividades sem embasamento teórico e crítico, são atividades em sua maioria voltadas para a criação de peças artesanais para conseguir uma renda para a família. Em sua maioria o foco é principalmente as mães das crianças que participam das atividades, raras são as vezes que algumas crianças ou adolescentes se interessem por tal atividade de artesanato como meio de fonte de renda.

Pode-se afirmar que o Centro de Cultura João Gilberto é o único lugar o qual existe algumas atividades voltadas para as Artes Visuais. São exposições realizadas por mostras ou salões de artes já previstos em agendas do Estado da Bahia ou por artistas locais, regionais, nacionais e internacionais. Este é o serviço que o João Gilberto abrange no campo das Artes que é bastante válido, pois o gestor do espaço está sempre interessado em receber artistas de qualquer faixa etária ou reconhecimento. É tanto que muitos discentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Univasf em Juazeiro/BA estão constantemente expondo seus trabalhos individuais e em coletivo.

Gráfico 1 - Tipo de atividades realizadas nos espaços pesquisados

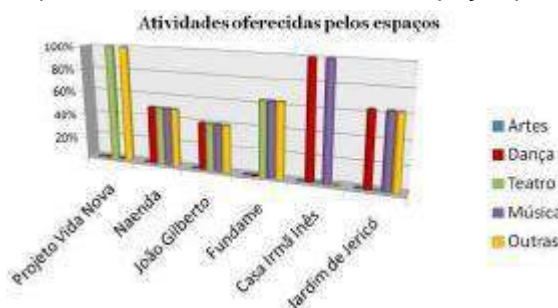


Gráfico criado por Laise Gomes.  
Fonte: Arquivo pessoal.

Quanto ao objetivo das práticas oferecidas em cada espaço, os gestores entrevistados têm sempre um ponto em comum: o resgate da autoestima da criança e do adolescente por meio da dança, do teatro e da música. Nessas atividades foi notado que elas, assim como as atividades vistas como de Artes Visuais, não possuem uma preocupação de embasamento teórico ou crítico. São atividades para preencher o tempo oposto da escola, até aí tudo bem, o problema é que são dadas para ocupar um tempo dos jovens sem trabalhar o intelecto deles.

Os educadores dos espaços compartilham do mesmo pensamento dos gestores dos espaços. Ele buscam educar e compartilhar com os jovens ideias que os façam se enxergar como seres humanos e se valorizarem como um cidadão de bem dentro da sociedade, capaz de junto com os demais cidadãos melhorarem o seu meio e lutarem sempre por boas mudanças.

O espaço Naenda demonstrou uma atitude bastante peculiar que se difere dos demais espaços: os jovens que já participaram do espaço e que já atingiram a

idade limite de ser um aluno se envolveram e gostaram tanto do espaço e das atividades que por lá ocorreram que acabam retornando como educadores. Existe também os jovens que ainda estão na idade de participar como aluno que despertam o interesse em ser educador.

Como pode ser observado no Gráfico 2 a formação dos educadores de todos os espaços pesquisados varia desde o ensino fundamental até o ensino superior. Foi percebido que independente do nível de formação do educador, o interesse por se envolver com a missão do espaço educativo assim como com os educandos é sempre o mesmo.

Gráfico 2 – Formação dos educadores dos espaços

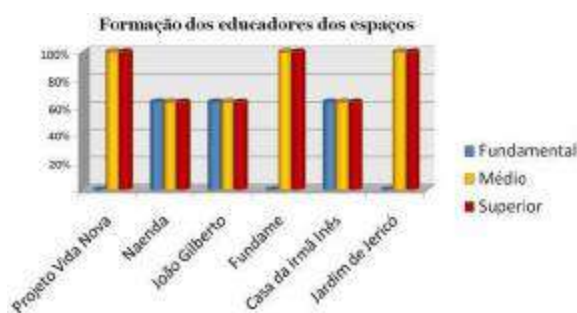


Gráfico criado por Laise Gomes.  
Fonte: Arquivo pessoal.

Os gestores dos espaços que foram os entrevistados principais tem em sua maioria a formação superior como pode ser visto no Gráfico 3. Por mais que o conhecimento adquirido em um curso superior seja bastante enriquecedor para qualquer pessoa o que importa em um trabalho social como o de ser um gestor de um espaço não formal de ensino é a sensibilidade humana, a empatia pelo próximo, o ato de enxergar o outro respeitando-o com as suas singularidades. Este simples detalhe que é bastante importante para o administrador desses espaços é fundamental para a continuidade, fortalecimento e crescimento do espaço, e foi notado em todos os espaços pesquisados: a humanidade nas relações entre gestores, educadores, educandos etc.

Gráfico 3 – Formação dos gestores dos espaços



Gráfico criado por Laise Gomes.  
Fonte: Arquivo pessoal.

Foi percebido também o interesse intrínseco em cada gestor em sempre exercer o trabalho em equipe: cada educador, aluno, gestor, auxiliar exerce o seu papel, como em uma empresa e sua organização hierarquizada. O que difere de empresa comum é a liberdade que esses espaços de educação não formal

disponibiliza para cada participante do espaço desde o aluno até o gestor. A liberdade de exercer atividades que respeitem o outro independentemente dele ser um aluno ou educador ou gestor ou serviços gerais.

Para concluir a análise quantitativa, o Gráfico 4 demonstra a formação dos educadores dos espaços não formais de educação. Como pode ser observado não existem profissionais formados em Artes Visuais ou áreas afins, que foi algo esperado, pois se não existem as atividades desta área tampouco existiriam profissionais formados.

Gráfico 4 – Arte/educador com formação

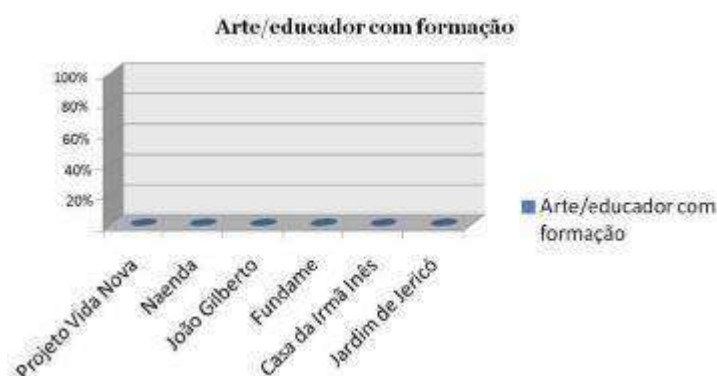


Gráfico criado por Laise Gomes.  
Fonte: Arquivo pessoal.

Apesar do resultado nulo, os gestores entrevistados mostraram através de suas falas ser fundamental a presença de um profissional que tenha habilitação na área. No caso do Centro Cultural João Gilberto, de Juazeiro – BA, o gestor afirma que a parceria com as universidades locais é feita de maneira indireta, mas que há a presença desses profissionais na condução do ambiente, mas não na realização das atividades.

Observou-se, portanto, a necessidade de profissionais habilitados para realizar o ensino na área de Artes. Sem desfavorecer aqueles que já as realizam, mas não tem formação específica, isso é importante porque havendo um profissional com esta formação, pode haver um maior aprofundamento teórico-prático do que se ensina, e uma melhora no processo de ensino-aprendizado nestes locais.

Uma observação óbvia é quando analisamos que somente quem possui o conhecimento teórico, prático, crítico e técnico em Artes saberá lidar com atividades voltadas para essa área. Os arte/educadores que sabem o quanto foi árduo até o presente momento a luta por reconhecimento da disciplina Artes nas escolas, assim como o reconhecimento do profissional arte/educador atuante desses espaços, sabe que não deve-se aceitar que as aulas de Artes sejam dadas de maneira vaga e sem embasamento teórico, prático etc.

Os pesquisadores deste artigo perceberam com essa pesquisa e estudo de campo o quanto é preocupante ainda o fato de continuar a luta pelo reconhecimento e conhecimento mesmo do que é o verdadeiro ensino de Artes Visuais seja ele nos espaços formais ou não formais.

## Considerações finais

Ao longo desta pesquisa percebeu-se que a realização de entrevistas foi uma ação fundamental para que se pudesse compreender cada um dos espaços estudados e sua dinâmica. Durante o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF, o licenciando tem o contato os espaços não formais de ensino por meio de atividades extracurriculares, chamadas de Atividades Curriculares Complementares (ACCs), são elas: mediações em museus, galerias e exposições, intervenções urbanas artísticas por meio de coletivos de discentes, e ainda através do terceiro estágio, obrigatório e supervisionado, no qual o foco é ministrar oficinas e aulas de artes em ONGs, institutos, praças etc. Além do incentivo por parte do curso, o licenciando tem diversas oportunidades no Vale do São Francisco para poder engrandecer a sua formação de maneira plural e rica.

É interessante que o licenciando em Artes Visuais busque demonstrar a todos a importância do arte/educador no desenvolvimento sociocultural da cidade e da região. É “semeando” esses diálogos que aos poucos e de diversas maneiras as pessoas tomarão consciência da importância do ensino de Artes nos espaços formais ou não formais.

Como multiplicar ideias e intenções para melhorias do ensino de Artes nos espaços não formais de educação? É preciso que o licenciando em Artes busque constantemente por meio de pesquisas e publicação destas pesquisas fortalecer e engrandecer a sua formação profissional. Buscar conhecer o seu local e região para conseguir melhorias para o ensino de Artes nesses espaços assim como se busca nos espaços

Foi possível observar que nos espaços pesquisados há o apoio de instituições privadas e dos governos federais, estaduais e municipais, que são realizadas atividades de artes, mas foi também observado que não há arte/educadores graduados nestes espaços. No entanto, faz-se necessário que haja uma maior participação desses profissionais, de forma a promover um intercâmbio entre conhecimentos teóricos e saberes populares, de forma a proporcionar uma formação mais rica e diversa.

Cabe salientar que esta pesquisa foi uma experiência bastante enriquecedora para o currículo dos estudantes-pesquisadores deste artigo, pois foi possível ver *in loco* a importância dessas instituições na transformação da vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Assim como também foi possível perceber o quão engajados são os gestores para a melhoria de vida destes jovens.

Apesar dos resultados terem sido bastante preocupantes por não existir nem profissionais graduados na área de artes, como tampouco o ensino específico de artes visuais, entende-se a atual situação do Vale como uma grande oportunidade para que os licenciandos e licenciados em Artes Visuais a aproveitem para realizar pesquisas, aulas, projetos, oficinas, entre outras atividades, nesses espaços tanto pensando na formação teórico-prática, estética e social dos jovens participantes quanto da sua própria formação acadêmica.

O que falta ainda é a conscientização dos futuros arte/educadores que estão em processo de formação para que a partir deles surjam ideias de como atuar nos espaços de ensino não formal. É preciso ainda que os licenciandos e licenciados em Artes Visuais tenham consciência do quanto é importante estar constantemente atualizando-se e buscando melhorar profissionalmente e que atuar em espaços como ONGs, praças, institutos é tão importante para um educador quanto exercer atividades em espaços formais de ensino.



**Laise Mendes Gomes**, Artesã. Designer de Interiores. Licenciada em Artes Visuais pela UNIVASF. Artista Visual. Membro do grupo de pesquisa Artes Visuais em Estudo - AVE (CNPq). Arte/Educadora praticante por meio de oficinas em praças, escolas públicas. Mediadora Cultural onde a arte estiver.  
<http://lattes.cnpq.br/1536886567512203>

**Jamisson Felix Cardoso**, Licenciado em Artes Visuais pela UNIVASF, mediador cultural, professor pesquisador atuante na área de Arte na Educação Fundamental I e II na rede de ensino privada de Juazeiro – BA e Petrolina – PE, estudante-pesquisador do Grupo de Artes Visuais (AVE), vinculado ao Colegiado de Artes Visuais da UNIVASF.  
<http://lattes.cnpq.br/9701539420780056>

**Ulza Guedes Ferreira Carvalho**, Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Vale do São Francisco, é artesã, participa do PIBIC e participou por três anos do PIBID da mesma instituição. Estudante-pesquisadora do grupo Artes Visuais em Estudo (AVE).  
<http://lattes.cnpq.br/0610103457252228>

**Diego da Silva Carvalho**, Artista Visual. Licenciado em Artes Visuais (UNIVASF) Universidade Federal do Vale do São Francisco. Pesquisador do grupo Artes Visuais em Estudo (AVE). Arte/Educador no IES – Instituto de Educação Superior/Juazeiro – BA.  
<http://lattes.cnpq.br/4133428137595308>

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. Depoimento. Educação e Realidade, São Paulo, 2005. p.291-301. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/12478/7395>. Acesso em 18 de maio de 2015.

FUSARI, Maria Felisminda de R. e. FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

CARVALHO, Livia Marques. O ensino de artes em ONGs. São Paulo: Cortez, 2008.

NAKASHATO, Guilherme. A educação não-formal como campo de estágio: contribuições na formação inicial do arte/educador. São Paulo: SESI-SP, 2012.



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Educação a distância, tecnologias contemporâneas e Artes Visuais

## **TECENDO FILMES: Produção de audiovisual como linha de fuga em Cotijuba, periferia de Belém**

Nélia Lúcia Fonseca (Funbosque, Pará, Brasil)

### **RESUMO:**

Este trabalho é parte de uma tese de mestrado. Abordar a produção e consumo de vídeos por um grupo de jovens com idade entre 13 e 15 participantes do Cineclube Belém Insular, o cineclube funciona na Unidade Pedagógica Faveira localizado em de região insular, ilha de Cotijuba em Belém / Pará. Este artigo descreve e analisa os experimentos com as produções audiovisuais de jovens através do método cartográfico, criando um plano de experiência para observar as relações entre (a) a juventude e o uso de tecnologias para captura e edição de imagem, observa e analisa como capturaram essas imagens e como se relacionam com o tecnologias. O acesso ao uso da tecnologia pode transformar as formas que ver e agir no mundo, gera produção de subjetividade e, assim, novas possibilidades de conhecimento e perspectivas.

**Palavras-chave:** Arte; Audiovisual; Subjetividade; Território.

WEAVING MOVIES: audiovisual production as an escape line in Cotijuba, outskirts of Belém

### **ABSTRACT:**

This work is part of a master's thesis. Address the production and consumption of videos by a group of young people aged between 13 and 15 participants Cineclube Belém Insular, the film club works at the Pedagogical Unit Faveira located in the island region, Cotijuba Island in Belém / Pará. This article describes and analyzes experiments with audiovisual productions of young people through the cartographic method, creating an experience plan to observe the relationship between (a) the youth and the use of technologies to capture and image editing, observes and analyzes how captured these images and how to They relate to technologies. Access to the use of technology can transform the ways we see and act in the world, generates production of subjectivity and thus new possibilities of knowledge and perspectives.

**Keywords:** Art; Audiovisual; Subjectivity; Territory.

## 1 Introdução

No princípio era o verbo, mas na verdade no princípio era a imagem, imagem que nasce nas rochas das cavernas não como apreciação estética, mas como magia, o domínio da imagem era o domínio da sobrevivência, as formas dos bisões eram os próprios bisões capturados, a imagem era o domínio da realidade.

A prática artística está presente em todas as épocas e culturas humanas, mesmo que muitas vezes essas práticas não sejam encaradas como arte, mas como a própria vida, como finalidade religiosa, como forma de expressão, como forma de comunicação, como técnica, como produção. Segundo Deleuze a arte é um bloco de sensações composta por afectos e perceptos.

Os perceptos não mais são percepções, são independentes daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si (DELEUZE e GUATTARII, 1992, p.193-194).

Arte nos atravessa nos faz pensar e conhecer, a experiência artística seja ela enquanto apreciação ou produção nos leva a linha de fuga daquilo que somos e esperamos que sejamos. A arte fura o muro branco ou ela é o ponto branco num muro preto

Fazer filmes na ilha é caminho que a arte traça para sua fuga, mas que ilha é essa? Há aí um trocadilho proposital entre a ilha de edição e ilha locação. Pois bem, começemos primeiramente a falar dessa ilha. Essa ilha é um local chamado Cotijuba, que em língua tupi-guarani significa “caminho dourado”, ela está localizada no norte do Brasil e fica a 45 minutos da cidade de Belém do Pará, cabendo a sua administração ao município de Belém. Para chegar a Ilha podemos pegar embarcações que saem de hora em hora do trapiche de Icoaraci. Cotijuba é considerada hoje um ponto turístico da região.

Nesta Ilha funciona a cerca de mais ou menos um ano o cineclube Belém Insular. Ele foi criado a partir do edital do Cine Mais Cultura publicado pelo ministério da Cultura em 2010, o projeto teve como proponente o Movimento de Mulheres das Ilhas de Belém (MMIB), foi aprovado e começou a funcionar em setembro de 2010 sob coordenação de Kid Quaresma. As primeiras sessões do cineclube aconteceram na Ilha de Caratateua, na sede da Fundação Escola Bosque, as sessões regulares eram as terças-feiras e sempre aconteciam no auditório da escola. Um fato muito interessante deste cineclube é sua parceria com a Fundação, esse fato faz com que o cineclube funcione também como um projeto extraclasse para os alunos da escola.

A ilha de Cotijuba possui três unidades pedagógicas, são elas: a unidade da Faveira, Flecheira e Seringal essas unidades pedagógicas são anexos da Fundação Escola Bosque Prof<sup>o</sup> Eidorfe Moreira que se localiza na Ilha de Outeiro. Essas UPs atendem as crianças em idade escolar da educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental, sendo que a única unidade que oferece ensino fundamental do 6º ao 9º ano é a unidade da Faveira, que todos conhecem mais como Escola Bosque.

Na UP Faveira funciona regularmente o cineclube Belém Insular, toda terça-feira as 17:00 inicia a reunião de um pequeno grupo pela discussão do filme da última sessão e as 18:30 começa a exibição regular do filme. O cineclube também funciona com mostras

de sessões especiais, exibindo filmes voltados para temáticas particulares como “Consciência Negra”, Meio Ambiente, Semana da Mulher e outros.

O cineclube atende os professores que queiram utilizar filmes vinculados a temas específicos voltados para conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Todas as sessões regulares são abertas as pessoas da comunidade, mas observamos que a grande maioria de participantes dessas sessões são mesmo os estudantes da UP Faveira e de outras Ups, havendo uma infraestrutura de transporte especialmente para aqueles alunos que querem assistir as sessões regulares do cineclube.

Atualmente o cineclube já pode ser considerado um coletivo, os alunos arrumam todo o material de áudio e vídeo e as disposições das cadeiras em uma das salas de aula da UP Faveira e em outra sala os alunos e alunas que mais frequentam e que podemos dizer que participam mais ativamente do cineclube se reúnem com o coordenador do projeto e do coletivo para discutirem sobre o filme da sessão passada, assim há tempo para chegar outros estudantes e pessoas da comunidade para dar início a outra sessão regular do cineclube.

Observando a realidade sociocultural da ilha de Cotijuba é possível perceber que o cineclube acaba por se tornar um local de encontro de cultura e lazer dos moradores da ilha. A maioria desses moradores vivem da exploração do turismo (uma vez que a ilha possui vários balneários), do funcionalismo público, da pesca e da pequena produção agrícola de frutas, verduras e hortaliças, além é claro do comércio local.

Como a Unidade Pedagógica da Faveira é a maior e recebem os alunos oriundos das UPs Flecheira, Seringal e Jutuba para cursarem o Ensino fundamental do 6º ao 9º ano, sendo, portanto essa UP a responsável pelo deslocamento dos alunos até a escola e o retorno a suas casas, os alunos são levados de barco e no chamado bonde (que na verdade se trata de uma carroceria com assentos sendo puxada por uma cabeça de trator). Por esses motivos e pela própria infraestrutura de transporte a coordenação do projeto do cineclube Belém Insular optou por fazer da UP Faveira seu local principal para ocorrer às sessões regulares.

O cineclube Belém Insular também faz parte de uma rede de cineclubes e seu principal objetivo é divulgar os filmes brasileiros e os filmes de pouca circulação que não chegam a ser exibidos nas grandes salas comerciais.

## **2. Sobre o Método Cartográfico**

Pois bem, depois desse apanhado geral sobre a relação Escola e Cineclube. Vamos ao ponto fundamental deste trabalho, que é o início de uma pesquisa de campo que trata sobre a produção de subjetividades através do uso de tecnologias de comunicação e informação na criação de imagem-movimento, para iniciar essa pesquisa houve uma reunião preliminar com o coletivo jovem do cineclube e seu coordenador principal, foi explicado ao grupo que iríamos fazer uma oficina de vídeo para dar início à pesquisa de produção de subjetividade, este procedimento seria para dar início ao “plano de experiência” exposto pelo método cartográfico de pesquisa. Falarei agora sobre essa metodologia de pesquisa.

O “Método Cartográfico” foi formulado por Felix Guattari e Gilles Deleuze. No Brasil esse método é desenvolvido e estudado por vários pesquisadores como Virginia Kastrup, Eduardo Passos e Liliana da Escóssia que organizaram um livro com textos de vários autores, cujo título é “Pistas do Método da Cartografia” e do qual me aproprio para seguir as pistas.

Segundo Kastrup, Passos e Escóssia “não é um método para ser aplicado, mas para ser experimentado” (2010, p-10), ou seja, a cartografia seria um mapeamento de acontecimentos que se desenvolve num plano experimental. De acordo com Eduardo Passos e Regina Boaventura de Barros “A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (2010 p-17).

Para explicitar melhor o método cartográfico é necessário dizer que se trata de uma pesquisa-intervenção que mergulha na experiência do pesquisar. Nesse sentido, sujeito e objeto da pesquisa estão juntos no mesmo plano de experiência que ao fazê-la irão produzir conhecimento, como uma espécie de saber-fazer e fazer-saber.

O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o “caminho” metodológico (PASSOS e BARRO, 2010, p.18).

O primeiro contato com os jovens foi uma surpresa, pois me deparei com seis jovens meninas de 13 a 15 anos, elas estudam na unidade da Faveira, cursam atualmente o 9º ano do ensino fundamental, são frequentadoras assíduas do cineclube e podemos dizer que já formam um pequeno coletivo que abordam e debatem sobre cinema, neste primeiro contato expliquei o que pretendia fazer e como iria começar.

Por ser o nosso primeiro contato, percebi as meninas ainda tímidas em emitir suas ideias e opiniões, mas todas demonstraram interesse em participar da oficina de produção de vídeo. Segundo o coordenador Kid esse grupo de meninas já havia participado de uma oficina de fotografia. Seria, portanto esse plano de experiência seu segundo contato com captura de imagem, isso sem contar que o grupo já capturava imagens nos eventos da escola, mas apesar de terem essa prática com produção de imagem ainda não dominam as edições com programas. Todas para as quais eu perguntei foram unânimes em dizer que nunca manipularam nenhum tipo de programa editor.

Segue agora o que ocorreu durante os cinco dias de atividades, mas antes é interessante também relatar que estive em uma das sessões do cineclube e pude perceber que aquela sessão em especial estava lotada de estudantes, eles realmente pareciam bastante concentrados no filme que estava sendo exibido, o que considero um fato interessante, pois em se tratando de um grupo de adolescente é comum o contrário, ou seja, o burburinho, as conversas paralelas, as brincadeiras e risadas. Outra coisa que me chamou atenção era o fato de estarem ali porque queriam, não porque iam ganhar pontos na escola, ou porque eram obrigados. Parecia mais um espaço para o encontro, para o lazer, para a alegria, em um lugar que não lhes oferecem opções de lazer.

Para dar início ao nosso “plano de experiência”, comecei pela oficina de produção de vídeo que ocorreu da seguinte forma. Dividi a oficina em cinco dias planejando as seguintes atividades para cada dia:

1º Dia: conversando, observando e mexendo nos dispositivos técnicos.

2º Dia: treinando enquadramentos e zooms, luzes e sombras;

3º Dia: filmando com a câmera parada.

4º Dia: filmando com a câmera em movimento

5º Dia: Criando filmes de 1 a 5 minutos com Windows Movie Maker

Podemos dizer que esta oficina foi uma introdução a pesquisa. A oficina ministrada em cinco dias teve um total de 15 horas, sendo realizada na UP Faveira na Ilha de Cotijuba com as jovens com faixa etária de 13 a 15 anos que participam do Cineclube

Belém Insular. O período de realização foi de 23 a 27 de janeiro de 2012. No horário de 9:00 as 12:00. Objetivos desta oficina foram:

- 1-Conhecer os diferentes dispositivos de captura de imagem;
- 2-Produzir vídeos de 1 a 3 minutos.
- 3-Conceber diferentes tipos de enquadramentos

Inicialmente conversamos sobre os dispositivos de captura de imagem, como funciona uma máquina que captura imagem, a máquina fotográfica, a câmera de vídeo, os telefones celulares e os tablets, o que pode fazer a máquina de captura, abordamos também questões sobre o zoom, o enquadramento, a luz, o tempo de filmagem, sobre imagens fixas e imagens em movimento, sobre os planos de filmes, sobre a edição das imagens, foi tudo muito prático, ou seja, elas manusearam os instrumentos capturaram imagens e posso afirmar que os objetivos foram alcançados.

### **3 Das experimentações audiovisuais feitas na ilha: descrição e análise dos vídeos**

Nesta parte, serão descritas as cenas dos vídeos feitos por nossas cineclubistas e analisaremos esses vídeos à luz de alguns conceitos como: o de rizoma, ritornelo e linha de fuga; são eles que mostrarão todo o caminho traçado ao longo da análise deste processo de produção audiovisual.

#### **3.1 Descrevendo os vídeos**

O primeiro vídeo que realizamos depois de estabelecermos nosso plano de experiência, após a realização da oficina de vídeo foi: “Viajando: Um dia na vida dos professores da UP Faveira”. Nesse vídeo, a história gravada mostra como é o cotidiano dos professores que trabalham na UP Faveira.

A história toda é bastante linear: a primeira cena já mostra os professores chegando ao trapiche de Icoaraci, às 7 horas da manhã. O filme prossegue com cenas, dentro do barco, de professores sentados, conversando ou em silêncio, olhando para quem os filma, e outras, do dia passado na escola.

As cenas são interessantes, uma vez que não houve qualquer preocupação com os enquadramentos, com a luz; tanto é que algumas cenas estão contra a luz, outras, a colega é filmada também capturando imagens sob outro ponto de vista.

Observando os vídeos, percebemos que toda a captura de imagem parece um treino mesmo, uma experimentação. Elas usam bastante o zoom, vão e voltam com imagens em close. Com a câmera na mão, o tempo inteiro, criam planos- sequência, pois seguem filmando os professores (sua caminhada por trás), às vezes por mais de dois minutos. Para nosso objetivo, que era fazer vídeos curtos de no máximo cinco minutos, a experiência torna-se quase um plano-sequência, como Godard gostava de fazer.

Por isso, o vídeo “*Viajando*” teve muitas cenas excluídas. De qualquer maneira, o filme continuou sendo uma exceção em termos de tempo, pois o filme editado dura treze minutos e trinta segundos. A edição de vídeo exige que façamos as escolhas das cenas, o que deverá entrar e o que deverá ser retirado, mas há muitas possibilidades de criação nas sequências de imagens. Quantos outros filmes seriam possíveis fazer a partir de todas as cenas que foram capturadas por elas?

O nosso segundo vídeo a ser produzido foi: “*Histórias de estudantes*” - Esse vídeo possui duas versões: a primeira começa com a cena do barco chegando ao trapiche, e a segunda, com a vista panorâmica da cidade de dentro do barco em movimento, com o

barulho do motor e algumas vozes. Entra a cena do barco chegando; a máquina faz um zoom na aproximação do barco. Agora, a perspectiva é de fora do barco: do trapiche, a câmera enquadra o barco e acompanha sua chegada. A imagem é cortada e, em seguida, entra a cena dos (as) alunos (as) saindo da embarcação.

Logo após, vê-se a imagem trêmula e com zoom dos estudantes a caminho da escola, pois a cineclubista responsável pela captura fez da máquina uma extensão do seu corpo, sem se preocupar tampouco com o fato de cantar durante a filmagem.

O curta segue mostrando uma entrevista com umas das alunas, que mora na ilha do Jutuba; depois, mostra os alunos estudando na sala de aula; novamente, nossas videastas filmam umas às outras; e, por fim, o filme é encerrado com mais uma entrevista de outra aluna da ilha do Jutuba, a qual transcreveremos aqui:

Aluna:- Meu nome é Raiane Priscila, tenho 15 anos e estou na oitava série.

Entrevistadora: -Raiane, que horas você pega o barco pra vir pra escola?

Raiane: - Eu pego o barco onze e meia

Entrevistadora: - Qual o tempo que leva pra você chegar na escola?

Raiane: - Uma hora e meia, o tempo que leva é uma hora e meia.

Entrevistadora: - Quando você sai da escola que horas você chega em sua casa?

Raiane: - Eu chego em casa no máximo seis e meia.

Entrevistadora: - Vale a pena vir pra escola todos os dias? Por quê?

Raiane: - Vale sim, porque é a escola que garante o nosso futuro para sermos alguém na vida.

Não por coincidência, as duas jovens entrevistadas eram irmãs e uma delas colega de sala de nossas videastas do 9º ano da UP da Faveira.

Nossas meninas sabem o quanto é diferente estudar em ilhas e estudar num grande centro urbano em que os estudantes não pegam barcos, mas ônibus. Os estudantes de ilha possuem uma relação com os fluxos das águas, suas marés, enchentes e vazantes que modificam o ritmo da viagem, pois na maré cheia as embarcações são mais rápidas e na maré baixa são mais lentas. Muitas vezes as águas da baía estão mais agitadas, outras vezes estão em calmaria. Na época de nossas filmagens o tempo sempre ajudava e a maioria das vezes as meninas conseguiam capturar cenas com sol, tempo bom e ameno como podemos ver no vídeo História de estudantes.

No entanto, minhas idas e vindas à ilha nem sempre eram amenas e tranquilas, muitas vezes pegava a baía agitada, outras vezes com imenso temporal, um dia cheguei a capturar uma chuva torrencial no meio da travessia de barco.

O nosso terceiro vídeo produzido foi: “O furto do celular” - Essa história se passa dentro de um auditório. O furto do celular conta a história de como o celular de uma estudante sumiu no meio do ensaio de um coral do qual participava.

As autoras desse roteiro são a Adriele e a Lorena e foi baseado num fato ocorrido com a Adriele quando foi junto com outros colegas para o auditório da Fundação Escola Bosque e deixou sua bolsa num dos bancos e ao término do ensaio foi pegar seu celular pra avisar sua mãe que em breve estaria voltando pra casa, qual foi sua surpresa quando não encontrou seu celular.

No dia que escreveram esse roteiro era evidente perceber que não sabiam como começar sua história, foi necessário dizer as nossas jovens que não precisava ser nada muito elaborado, podia ser uma história vivenciada por elas, podia ser uma lenda da ilha, enfim, foi necessário mostrar as meninas que contar uma história em forma de roteiro não era algo acima de suas capacidades e assim Adriele me contou o que aconteceu com ela

e como seu celular foi furtado de dentro da escola, depois que ela me relatou o ocorrido eu disse a ela:

- Agora é só contar sua história em cinco cenas.

O roteiro de Adriele acabou se tornando uma história encenada, o que diferia completamente dos dois primeiros roteiros que filmamos, pois no vídeo *Viajando: um dia na vida dos professores da Faveira* e em *Histórias de estudantes* não havia encenação, apenas a captura de tudo aquilo que acontecia nos horários filmados. Podemos considerar, portanto, os dois primeiros roteiros como documentários, enquanto que o roteiro de Adriele seria um filme encenado. Mesmo tendo como base numa história real, o filme que produzimos tornou-se uma história encenada de ficção, pois teve ensaio e direção dos atores, que foi composto por três professores da Escola Bosque e por mim que também participo como personagem na história.

O roteiro foi realizado da seguinte forma: na primeira cena, aparece uma jovem, cujo nome é Dora, chegando ao auditório de sua escola e conversando com algumas pessoas que já se encontravam no recinto. Em seguida, seu celular toca e ela atende.

Nesse quadro, ela se aproxima da câmera e toda a primeira parte da filmagem se faz de um enquadramento de baixo para cima. Lorena faz às vezes de “diretora” do filme e orienta todo o processo de filmagem. Na segunda cena, Dora vai guardar sua bolsa atrás do palco e a coloca em cima de um banco, ela vai e volta, mexe na bolsa, olha e aí inicia a terceira cena, quando nossas outras cantoras do coral chamam Dora para o ensaio, na quarta cena as amigas do coral se posicionam e começa o ensaio do canto, e por fim, na quinta e última cena, Dora vai atrás do palco para pegar sua bolsa e pegar o celular pra ligar pra sua mãe, verifica que seu celular sumiu. Ao som de uma música, a cena decorre com as amigas e o regente do coral vindo auxiliar-la na busca pelo celular e assim o vídeo termina.

Esse filme foi todo realizado no auditório da Escola Bosque, as meninas fizeram questão que fosse lá. O interesse delas pelo local se dava pela possibilidade de passear na escola sede e a oportunidade de rever alguns amigos, uma vez que vários estudantes dos anexos acabam optando por cursar o ensino médio e técnico na Escola Bosque prof<sup>o</sup> Eidorfe Moreira. Percebi essa situação depois que fomos realizar nosso filme no auditório da escola, pois as meninas logo na chegada passearam pela escola, conversaram com os colegas enquanto eu solicitava a ajuda de alguns colegas professores para que participassem de nosso filme.

Na ideia original do roteiro, o filme deveria ficar com som ambiente. No entanto, muitas vezes, era possível ouvir na filmagem as orientações que Lorena dava ao elenco. Essa questão foi resolvida colocando uma música de fundo nessa cena, a qual deu outro tom na finalização do filme, o tom almejado pelas roteiristas.

#### **4 Da análise dos vídeos**

Nesse item, farei a análise dos três vídeos que produzimos: “*Viajando: um dia na vida dos professores da UP Faveira*”, “*Histórias de Estudantes: tudo para obter um conhecimento diferente*” e “*O furto do celular*”, os quais já foram descritos no subitem anterior.

Como já foi abordado, também, o total de nossas produções audiovisuais foi oito. No entanto, somente os três vídeos supracitados seguiram todo um processo de criação de roteiro, de captura de imagem e de edição até a versão final.



Todos os roteiros possuem uma narrativa linear, ou seja, nas três histórias, as cenas seguem uma ordem de acontecimentos com começo, meio e fim, seguindo uma sequência diegética.

Em “Viajando”, a história começa pela manhã, acompanhando a chegada dos professores no trapiche de Icoaraci; segue ao longo do dia, mostrando a chegada à escola, a hora das aulas, o almoço, o segundo turno de trabalho; e finaliza no entardecer, com a volta dos professores para suas casas.

Em “Histórias de estudantes”, segue-se a mesma ordem: alunos chegando de barco pela manhã, caminhando para a escola, estudando. É importante ressaltar que a única coisa que quebra a linearidade desse vídeo e do “Viajando” são as entrevistas inseridas durante o filme.

Em O furto do celular as meninas encenam a história de uma jovem chamada Dora, que vai para o ensaio do coral, encontra com as amigas, fala com sua mãe ao telefone e depois vai ensaiar, ao término do ensaio, descobre que seu celular foi furtado de sua bolsa.

Criar vídeos é uma atividade que gera vários desdobramentos, desde a criação da história em si até gerar todo o processo de captura de imagens, de como cada cena será colocada em sequência na edição do vídeo, de como esse vídeo poderá ser feito e desfeito, sempre em processo. Como diz Mello (2008), na verdade, é esse o ponto que nos interessa, é a troca de ideias, de como há mil possibilidades de se criar um vídeo.

As nossas cineclubistas criaram suas histórias com base em suas vivências cotidianas, mas foi nas declarações sobre o cineclube e suas atividades extraclases que percebemos como o cineclube e a oficina de produção de vídeo tornaram-se uma linha de fuga na vida delas, ou seja, um movimento de desestratificação, de desterritorialização.

Vejamos uma fala de Lorena sobre o antes e o depois da participação no cineclube e na nossa oficina de vídeo:

Antes eu só era ligada em vir para a escola e para casa. Agora não, tudo mudou. Eu fico pensando qual é a atividade que eu vou exercer amanhã no cineclube; eu fico na expectativa do filme que a gente vai assistir e o novo filme que a gente vai produzir: uma nova filmagem, uma nova entrevista. Então, mudou muito, porque eu já não fico só naquele cotidiano: escola e casa, casa e escola. Eu tenho algo que é um projeto da escola, mas que eu também me divirto (Lorena).

As nossas cineclubistas veem nas atividades do cineclube outra forma de conhecimento, que surgem das discussões sobre os filmes assistidos, da manipulação da máquina para captura de imagens, da produção de vídeos.

Participo das discussões do cineclube e isso tem sido bem legal. A gente sempre aprende novas coisas que não conhece; coisas que estão por trás dos filmes e que a gente não presta atenção, mas que no debate são mostradas. (Lorena)

Participar do cineclube é criar linhas de fuga para um cotidiano que não oferece nada de diferente daquilo que fazem todos os dias. É uma ruptura, uma desterritorialização desse universo que se reproduz a cada dia.

Dois dos filmes que fizemos expressa esse universo da vida na ilha, dessa locomoção de ir e vir para a escola da Faveira, de ir e vir de Icoaraci para Cotijuba. Tanto é que Carolina chegou a fazer um roteiro sobre a sujeira nas praias de Cotijuba e chegou a capturar imagens das praias pela manhã, ao meio do dia e de tarde, mas ficou faltando às cenas do final do dia, ao entardecer, para poder comparar a situação das praias pela

manhã, logo cedo, a praia ao meio dia, ao início da tarde e ao entardecer, depois que os veranistas voltam para Belém. Esse filme que não chegou a ser concluído demonstra a preocupação dessas jovens com o futuro da ilha, sua preservação, memória e existência.

Sobre a oficina de vídeo, as nossas jovens deram as seguintes declarações quando perguntadas: Como foi a oficina? Como vocês consideram o antes e o depois da oficina?

Foi um momento que eu obtive bastante conhecimento, na área das câmeras, enquadramento (Carolina).

Antes era tudo uma doidice, não prestava atenção nos enquadramentos, se estava dando muita luz (Carolina).

Eu tento fazer uma imagem bonita, como o Kid faz, eu tento enquadrar o que é necessário (Adriele).

É possível perceber pelos depoimentos que elas já começam a se inserir nesse mundo de tecnologia ao alcance da multidão, conseguindo usar as máquinas tecnológicas (ligar, desligar, saber onde dar zoom). Mas só isso não é o suficiente, pois precisam, também, saber enquadrar, dar foco, verificar a posição da imagem em relação à luz. E essas jovens já começavam a se preocupar com esses aspectos da qualidade da imagem e com as questões estéticas, antes não observadas.

A partir do momento em que se trabalha o exercício da imagem videográfica com jovens, é possível perceber como a mudança de pensamento em relação à imagem vai acontecendo: o exercício do fazer leva à discussão do processo, a analisar a imagem e o plano como um todo e a melhorar a cada vídeo realizado.

Esse espectador moderno já está bastante acostumado com as histórias contadas através de imagens. Com isso, as nossas produções foram “naturalmente” seguindo esse caminho da linearidade, inclusive, as filmagens.

Nesse sentido, não houve uma ruptura da normatização linear, que já é naturalizada desde que nascemos e começamos a nos tornar leitores de livros e de imagens, principalmente, de imagens-movimento, presentes na produção hollywoodiana e na própria produção televisiva brasileira. E, de acordo com Deleuze e Guattari (1995), isso seria um decalque, já que se imprime em nós desde a infância.

Para o roteiro criado por Ana Cristina (Viajando: um dia na vida dos professores da UP Faveira), nós dividimos as cenas entre as meninas do cineclube e sempre duas delas ficavam responsáveis pela captura das imagens, os horários em que seriam feitas as cenas e as entrevistas que seriam gravadas com dois ou três professores.

Além das imagens capturadas para os nossos vídeos, as cineclubistas fizeram várias outras capturas, principalmente, das viagens nos barcos pô, pô, pô<sup>1</sup>.

Chegaram a filmar cerca de quatro minutos de viagem num único plano-sequência, que não foram totalmente incluídas porque não seguiam o roteiro.

No entanto, essas filmagens sem história, são a linha de fuga, o movimento de desterritorialização de nosso plano de experiência, pois não há roteiro a seguir; mas, apenas, a paisagem a se olhar através da “câmera-olho”, que registra tudo, até a fala de quem não aparece no filme: - Olha lááááá, Taís, aquele barquinho, láaaaa longe.

---

<sup>1</sup> É o nome dado às embarcações que navegam pelos rios da Amazônia, devido ao motor do barco fazer esse som: pô, pô, pô.

Ela, então, foca no barquinho, dá um zoom e volta; dá outro zoom e a imagem se embaça, ficando totalmente sem foco. E, assim, o vídeo termina.

Outro fato interessante foi o que ocorreu durante as capturas do vídeo: O furto do celular, pois ao deixa-las por um momento sozinhas no auditório, Lorena pega seu celular e ensaia gravando com as meninas quase todo o roteiro e fica um filme inteiro sem cortes de 1'57 filmado direto no celular.

Essas situações demonstram um ritornelo territorial, sua matéria de expressão é o vídeo, se territorializam através deles, externando suas formas de agir e pensar sobre o vídeo, mas ao mesmo tempo é linha de fuga, pois as fazem sair do universo cotidiano em que vivem num movimento de desterritorialização.

Mello (2008) nos diz que o vídeo é sempre um processo e o produto vídeo não é o que nos interessa, mas sim o processo de sua produção, pois é esse processo de produção do vídeo que podemos chamar de rizomático

Um rizoma não começa e nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e...e...e..." Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 1995 p.48).

O vídeo é um rizoma, traça tramas, cria conexões, estabelece um caminho ou vários, segue pelo meio, pois quando produzimos um vídeo, há varias formas de fazê-lo usa-se a conjugação e, elaborando e reelaborando, começa, mas não conclui. Um filme finalizado, nunca é um filme concluído, sendo assim, nossos filmes mesmo finalizados, não foram concluídos, pois sempre podemos voltar a eles e reordená-los, reestruturá-los, refazendo nossas alianças ou outras alianças.

## 5 Algumas considerações

Este trabalho fez um panorama de muitas questões relacionadas às produções audiovisuais e às tecnologias de comunicação e informação, que criam agenciamentos coletivos, formam rizomas, estabelecem seus ritornelos territoriais, traçam linhas de fuga e produzem subjetividade.

O objetivo deste estudo foi conhecer como um grupo de jovens de Cotijuba faria seus próprios filmes, utilizando as máquinas de captura de imagens e sons (câmeras fotográficas, celulares, *handycans*) e programas de edição. Ou seja, saber como elas iriam se relacionar com esse território audiovisual.

No trilhar desta pesquisa, foi-se observando como os projetos audiovisuais podem operar tanto no campo da educação escolar formal, uma vez que o cineclube Belém Insular funciona dentro de uma escola, quanto no campo da educação não formal, por envolver também várias pessoas da comunidade, criando um encadeamento de ideias até chegar num agenciamento coletivo.

O plano de experiência que criamos esteve diretamente relacionado ao cineclube, e foi visto pelas meninas como uma ramificação deste.

Considerei importante essa relação com o cineclube, pois, de certa forma, era um ponto que nos aproximava: as meninas acabavam me vendo mais como uma colaboradora do Projeto Cineclube do que como uma pesquisadora. Tanto que cheguei a participar de alguns eventos promovidos na ilha pelo cineclube – Dia Internacional da

Mulher, lançamento do filme “Cotijuba: a Ilha do diabo”, na praia do Vai-quem-quer, e outros.

Ainda não é possível ver o uso do audiovisual como uma atividade comum na escola, principalmente, em se tratando de produção. Mas já é possível observar o uso do audiovisual enquanto elemento de apreciação.

Essa apreciação, como diz Fróes (2010), dá-se, na maioria das vezes, apenas como forma de ocupar os estudantes quando estão sem aulas; não há, ainda, uma preocupação de tornar o uso do audiovisual uma forma de conhecimento em si, que gera vários desdobramentos ou, como diria Mello (2008), três pontas extremas: a desconstrução, a contaminação e o compartilhamento do vídeo.

Para chegarmos a essa produção de vídeo na escola, é necessário desenvolver a apreciação estética das imagens, sejam elas de representação, de reprodução ou de simulação; perceber; e compreender os códigos que as atravessam, como diz Barbosa (1996). Encararmos a nós mesmos não como meros espectadores das imagens contemporâneas, mas como observadores e participantes ativos, que percebem e conhecem suas ilusões, sensações e provocações (CRARY, 2012).

A partir dessa experiência de produção de vídeo, foi possível observar que a criação de um laboratório de vídeo na escola tornou-se uma experiência geradora de conhecimento, que pode e deve estar presente de forma mais organizada e constante na vida dos estudantes. Exemplo disso, é o Projeto Cineclube Belém Insular que, para além dos muros da escola, foi para a comunidade.

Ao responder às questões desta pesquisa, constatou-se que nossas cineclubistas tinham pouco acesso às tecnologias de informação e comunicação, restringindo-se, somente, ao uso da máquina fotográfica, celular e *handycam* desta pesquisadora e ao acesso ao laboratório de informática da escola. Na época desta pesquisa, apenas uma delas tinha celular com câmera.

Apesar de não possuírem máquinas fotográficas digitais e de acessarem a computador através do laboratório da escola, em nenhum momento, nossas jovens cineclubistas demonstraram insegurança na manipulação das máquinas.

Todas as capturas foram feitas por elas com bastante empolgação e responsabilidade. É possível observar imagens feitas, numa motocicleta, de todo o percurso do trapiche até a escola. Há, também, imagens vistas do barco, da ilha e imagens feitas na praia do Vai-quem-quer.

É esse cenário, cheio de referentes da ilha, que vamos ver em nossos filmes, nas fotografias da fauna e da flora capturadas pelas meninas, mas, principalmente, nas imagens indiciais que testemunham toda a influência da fluidez das águas na vida cotidiana das jovens cineclubistas.

Como consequência disso, advém a relação afetiva com a Ilha: o modo de vida de seus moradores, o ir e vir dos estudantes, a casa e a escola.

Mesmo com toda a rigidez da escola, projetos, como o Cineclube Belém Insular, são uma linha de fuga, ou seja, uma forma de desterritorialização, de ruptura de sistemas tradicionais e repetitivos.

No entanto, ao usarem as máquinas de captura de imagem para mostrar seu território, seu modo de vida, sua relação com a água, em seus fluxos de ir e vir para a cidade grande e para outras ilhas, nossas cineclubistas se territorializam.

Como nossas jovens não têm o hábito de assistir à televisão (novelas e outros programas), elas preferem participar das atividades do cineclube na escola, no MMIB<sup>2</sup> ou em eventos realizados na Praia do Vai-quem-quer.

As imagens que mais as afetam são as da Ilha de Cotijuba, de sua paisagem com uma imensidão de água, que, como ressalta Barbosa (1996, p.11), são registros indiciais que congelam o momento, o aqui e agora e que “não apenas capturam, mas conservam e transmitem.”.

Pude observar, ainda, que nossas jovens cineclubistas gostavam de capturar imagens aleatórias, como se por necessidade imanente.

Considero esse fato uma linha de fuga, uma ruptura com nossas produções narrativas e lineares. Nossas jovens cineclubistas viram, nas experimentações em audiovisual, uma forma de conhecimento, uma oportunidade de criar vídeos e aprender a lidar com os equipamentos técnicos.

Se observarmos o material visual das jovens, veremos uma preocupação com a centralização das figuras e com a posição da luz nas imagens fixas, mas, em relação às imagens em movimento, sempre há o desequilíbrio composicional da cena, o aproximar e o afastar, o devir câmera, o sair de foco, a imagem trêmula de quando caminham procurando o enquadramento desejado.

Nas imagens-movimento, há uma situação de construção, em que se percebem as capturas dos movimentos como um ensaio ou um treino, o qual pode ser aperfeiçoar a cada novo filme.

Certamente, se continuássemos as produções audiovisuais, novos desafios surgiriam, e a técnica e a visão estética para produção audiovisual se transformariam a cada novo filme.

Se levarmos em consideração a ideia do construtivismo russo (arte como criação humana vinculada ao nosso cotidiano) e dos primeiros cineastas que acreditavam no potencial transformador do cinema como Eisenstein podemos imaginar uma forma de fazer cultural de mostras cinematográficas ou videográficas por nós mesmos, que leve a discussões sobre a arte e sobre a vida e que a partir dessa prática possamos cobrar políticas culturais municipais, estaduais e nacionais voltadas para a uma comunidade que a produz em seu dia- a- dia.

## Referências Bibliográficas

BARBOSA, Pierre. *Du photographique au numérique. La parenthèse indicielle dans l'histoire des images*. L'Harmattan. Paris, 1996. Traduzido do francês por Alita de Sá Rego. Nota Texto (Barbosa, 1996, p.11)

CRARY, Jonathan. *Técnicas do Observador Visão e Modernidade no século XIX*. Tradução: Verrah Chamma; organização: Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia*. Traduzido do francês por Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro, Ed 34, 1992. Nota texto (Deleuze e Guattari, 1992, 193-194)

---

<sup>2</sup> Movimento de Mulheres das Ilhas de Belém

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia* v 1. Traduzido do francês por Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. Nota Texto (Deleuze e Guattari, 1995, p.48).

FRÓES, Jorge Rodrigues de Mendonça. *Tecnologia e Educação: das máquinas à técnica, uma abordagem segundo Gilbert Simondon*. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2010.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. *Micropolíticas: Cartografias do Desejo*, Petrópolis, RJ, Vozes. 2011.

GUATTARI, Félix. *As três Ecologias*. Traduzido do francês por Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papiros, 1990.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCOSSIA, Liliana da. *Pistas do Método Cartográfico*. Porto Alegre, Sulinas, 2010. Nota Texto (Passos et al; 2010,18).

### **Filmografia**

GRECKAUSKAITE, Diana; LISBOA, Jory Romani. *Lian Xou* [filme-video]. 2011 . Disponível em: <<http://lugardoreal.com/video/lian-xou>>. Acesso em: 26 dez. 2011.

OLIVEIRA, Íris; SOARES, José Miguel; FERREIRA, Carla; LISBOA, Cristian Soeiro. *Cicatrices do Coração* [filme-video], 2010. Disponível em: <<http://lugardoreal.com/video/as-cicatrices-do-coraco>>. Acesso em: 22 dez. 2011.



Modalidade: **Comunicação oral** GT: **Artes Visuais**

Eixo Temático: **Políticas Públicas nas Artes Visuais: formação inicial e**  
**continuada do professor de Artes Visuais**

## **PROFESSORES DE ARTES: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO NA CONTEMPORANEIDADE**

Edson Macalini (UFAM, Amazonas, Brasil)

### **RESUMO**

*Este artigo propõe uma reflexão sobre o modelo atual da formação dos professores de artes e como suas concepções formam o novo perfil do profissional contemporâneo. As formações de professores revelam que estratégias políticas vêm se consolidando, cuja promoção e relação da inserção tecnológica contemporânea se tornaram um dos meios de capacitar professores para assuntos e questões mais atuais da capacitação em serviço. Nossa abordagem será de cunho materialista dialético, ao realizarmos revisão bibliográfica com autores marxistas que abordam criticamente as políticas governamentais da formação de professores articulando a inserção das tecnologias para este processo, bem como, as relações culturais e sociais que formam o sentido estético do sujeito e a necessidade da arte para a expressão da cultura social, para o ensino das artes visuais e para o profissional da educação em exercício.*

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Políticas Governamentais, Tecnologias Educacionais, Artes.

## PROFESORES DEL ARTES: REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL SERVICIO EN CONTEMPORÁNEA

### RESUMEN

*Este artículo propone una reflexión sobre el actual modelo de formación para profesores de artes y cómo sus puntos de vista forman el nuevo perfil del profesional contemporáneo. La formación del profesorado muestra que las estrategias de política se han consolidado, cuya promoción y el respeto de la inserción de la tecnología contemporánea se convirtió en un medio para empoderar a los maestros a temas y cuestiones más actuales de formación en el empleo. Nuestro enfoque será la naturaleza materialista dialéctica, por realizar revisión de la literatura con los autores marxistas para analizar críticamente las políticas del gobierno de la formación del profesorado de coordinación de la integración de tecnologías para este proceso, así como las relaciones culturales y sociales que conforman la estética de la dirección tema y la necesidad del arte para la expresión de la cultura social, a la enseñanza de las artes visuales y el ejercicio profesional de la educación.*

**Palabras-Clave:** Formación del Profesorado, políticas gubernamentales, Tecnología Educativa, Artes.

### 1 Introdução

O tema “Formação de Professores” não é assunto cujo caminho aponta para uma linha definida, pois, parte primeiramente das concepções teóricas assumidas no ato do trabalho e nos estudos, cujos fatores, acerca da teoria aplicada, se tornaram complexas para termos uma visão geral como vem ocorrendo tais ações na atualidade, nos estados e municípios brasileiros. A condição contemporânea nos permite apoiarmos sobre diversas abordagens teóricas, que muitas vezes, sendo pouco compreendidas, não permite uma reflexão crítica cuja substância esteja sob a análise do lugar do trabalho, do mundo da arte, da estética cultural e social, pois, uma verdadeira miscelânea de apontamentos teóricos se concretiza sem possibilitar um estudo mais aprofundado, nem caminho para o ensino das artes visuais, bem como, qual abordagem teórica seria a mais significativa na atual conjuntura para a formação dos professores de artes em serviço?

Algumas perguntas ocorrem quando realizamos leituras e estudos sobre esse campo que perpassam também pelas políticas públicas e governamentais no processo de análise da função e participação do estado nesses procedimentos. Grande parte das problemáticas nas formações dos professores está em selecionar questões mais específicas e abordagens mais delimitadas ao assunto para serem melhores abordados e analisados. Como exemplos temos as concepções filosóficas que rodeiam a formação desses profissionais, o discurso da experiência, a escola como aparelho do estado e o acesso às tecnologias atuais. Para tanto, pretendemos focar nossa abordagem acerca das diversas questões que envolvem a educação estética e suas relações contemporâneas que passam pelas tecnologias, bem como seus desenvolvimentos, pois, trataremos do professor do ensino de artes e sua respectiva formação em serviço, sem esquecer-se dos desafios encarados no



cotidiano escolar que interfere diretamente no desenvolvimento de novas habilidades.

Outra questão que é coerente pontuar e o caminho que guiará esses apontamentos, pois, acreditamos numa teoria que seja criteriosa para analisarmos os problemas mais complexos da educação atual. Uma questão bastante cara para o ensino de artes está na condição da cultura dos acessos, bem como, no papel do estado que determina diferenças de classes e sua respectiva promoção cultural para os indivíduos. Para tanto, buscamos luz no materialismo dialético que não só questiona criticamente, mas aponta materialmente à situação contemporânea da humanidade urbana, assim, esse estudo visa contribuir para uma compreensão crítica das questões da formação estética dos professores relacionando cultura, trabalho, sociedade e o papel do profissional contemporâneo.

## **2 A formação dos professores de artes é um problema para as políticas governamentais?**

Este tópico cujo título é uma pergunta tem como referência o modo como vem ocorrendo às formações, sejam elas acadêmicas, continuadas ou em serviço dos professores de artes. Não se pretende fazer uma análise de modo que sejam possíveis avaliar casos e históricos destas formações, bem como currículo e relato dessas atividades, mas apontar questões que vem sendo desenvolvida neste âmbito ao qual se tem notícias e conhecimento breve, bem como, experiências obtidas enquanto professor dessas redes formadoras.

As licenciaturas de ensino de artes ofertadas pelas universidades no Brasil não formam um profissional cuja coerência das propostas e pesquisas acadêmicas sobre a formação docente tenha um foco definido. A dissertação de mestrado de Giovana Bianca Hillesheim realizada entre os anos de 2011 e 2012 que investiga um conjunto de pesquisas sobre o tema da formação de professores de Artes Visuais, publicadas a partir dos anos 2000, faz um levantamento das dissertações e teses de doutorados presentes no banco de dados da capes realizadas nos mais diversos programas de pós-graduação no Brasil. A autora assevera que o tema formação docente em arte perambulam por bibliotecas e repositórios de modo disperso. (HILLESHEIM,2013)

Esse estudo realizado por Hillesheim torna-se um material primoroso na contribuição para futuras análises da trajetória das pesquisas em formação de professores de artes em nosso país. Apresenta também o foco das pesquisas, as linhas teóricas definidas, o local do discurso, os problemas encontrados, as proposições para mudanças e as transformações dos paradigmas. Nesse sentido, o estudo da autora orienta-se para problemas que necessitam de estudos aprofundados e focados, como os problemas diversos que se encontram na formação dos professores de artes como propostas de políticas públicas governamentais ofertadas pelo estado.

O estado é o agenciador das políticas públicas, assim, se torna o responsável pelos programas de formação de professores das redes públicas de ensino, sejam elas municipais ou estaduais. Segundo Lima (2008) o estado não é um simples mediador, pois o mesmo interfere na luta de classes favorecendo aqueles que já dominam, concretizando-se em um estado de classes. Tais práticas, de caráter neoliberal, orientam para uma democracia que nada mais é do que uma estratégia para escamotear a satisfação em permitir acessos, e que ao nosso entendimento promove o controle aos indivíduos dessa sociedade. O autor argumenta que “(...) As políticas sociais apenas atenuam as desigualdades, mantendo os trabalhadores vivos, além de servirem como subsídios para acumulação do capital” (LIMA, p. 139, 2008). Com objetivos claros para amenizar os conflitos criou-se um elo colaborativo, entre empregado e patrão, sociedade e estado. Para tanto, a formação continuada, em serviço ou a chamada qualificação profissional do professorado não passam de uma estratégia bem intencionada, ou seja, formar para ajam conforme suas orientações.

As políticas públicas assumem a promoção e o controle social, embora possibilitem a participação da sociedade, direta ou indiretamente, não significando, portanto, que o empoderamento e o envolvimento político de fato ocorra ou gere transformações significativas de formação e de mobilização. Para promover mudanças substanciais na sociedade em questão o caminho se dá pelo viés filosófico reflexivo, pois, é o que orienta uma educação de qualidade, distanciando-se do meramente mecânico, tecnicista e reprodutivista. Lima (2008), ao tratar da participação na educação argumenta que,

A questão, quando nos remetemos à educação formal, centra-se em que a educação não tem educado para a formação de sujeitos que defendam a construção de uma sociedade anticapital. No mesmo teor, as políticas sociais ficam cada vez mais anti-sociais e as políticas educacionais afastam-se cada vez mais do social (LIMA, p.141, 2008)

Por esses aspectos percebemos a escola como o grande espelho refletor dessa realidade, que não forma para uma emancipação crítica, pois a própria escola é um aparelho do estado como citado acima. Nesse caso, a formação do professorado deveria persistir nos aspectos filosóficos que abordam um posicionamento crítico da prática e dos estudos docentes.

No entanto a maioria das orientações para formação de professores são guiadas por diretrizes hegemônicas ditadas pelos organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial e a UNESCO. Estes, recomendam que a formação em serviço deveria ser dirigida aos conhecimentos e habilidades para melhorias das práticas pedagógicas na área de atuação do professor, e ainda assinala que para facilitar ou diminuir custos, os cursos a distância contribuíram com a disseminação de conhecimentos. Nesse sentido, as reformas educacionais dirigem-se para focar num determinado perfil de professor que seja aprimorado no tempo de serviço. (MAZZEU, 2011)

As reformas educacionais no Brasil ocorreram a partir de 1990, por meio dos acordos internacionais promovidos pela UNESCO, que proporcionou a revisão e criação da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN, n. 9.394/96). Também proporcionaram os referenciais e diretrizes para a formação de professores que foi publicado em 1998, segundo Mazzeu (2011) sua legitimidade como política educacional nacional ancora-se, portanto, na existência de um suposto consenso acerca dos pressupostos sobre os quais deve ser guiada a formação do professor.

Diversos documentos guiaram e continuam orientando as políticas de formação de professores no Brasil. Alguns evidenciam mudanças como investimentos, melhoria nos salários, condições de trabalhos, valorização docente e ainda envolvem outras instâncias e instituições para contribuir nesses processos na promoção da criação de novas tendências para consolidação da estruturação de um novo perfil profissional (MAZZEU, 2011). Embora essas tendências de modo geral demoram para ser incorporadas como ações práticas dos governantes.

No caminho da construção do perfil profissional do professor contemporâneo temos luz nas contribuições de Henry Giroux (p. 125,1997) pois, o autor acredita que a participação dos professores em uma pedagogia crítica para a aprendizagem, venha a ser o cerne constituinte da definição como intelectuais. Giroux assevera que as experiências docentes orientam a olhar para a educação sob uma nova perspectiva onde “formas do discurso e práticas educacionais que produzem verdadeiras injustiças e desigualdades através de uma estruturação particular das experiências pedagógicas” sejam problemas que deveriam ser analisados.

Para Giroux, (1997, p. 129) “ O discurso da relevância privilegia uma noção de experiência na qual a mesma é igualada á satisfação das necessidades dos jovens ou ao desenvolvimento de relações cordiais com os estudantes”, ao satisfazer as necessidades dos alunos partindo da sua própria cultura uma lacuna pode-se abrir por não promover experiências que sejam desafiadoras e distantes de suas realidades. Para o autor toda cautela é necessária para promover esses processos, pois, não se deve privilegiar uma cultura da outra, como não se deve promover experiências que distingue ou rotula a cultura do aluno como pouco privilegiada e inculta.

Sendo assim, comenta Giroux que para “(...) desenvolver uma pedagogia crítica em torno de uma forma de política cultural, é essencial desenvolver um discurso que não suponha que as experiências vividas possam ser inseridas automaticamente a partir de determinações estruturais”. (GIROUX, 1997, p.140). Para tanto, quando tratamos da formação dos professores de artes temos a convicção compreensão de que uma formação deverá seguir para além das diretrizes das políticas governamentais que formam, muitas vezes, com questões que são de interesse do estado. Se entendermos o profissional como intelectual como já abordado por Giroux, um novo discurso deve ser compreendido tendo a educação estética como desenvolvimento do pensamento e das práticas em artes. Nesse caso, um novo problema se instaura, pois, como relacionar a formação estética com questões de grande relevância atual? Quando entendemos que a tecnologia forma e deforma a relação que o homem contemporâneo tem com a arte, criando uma nova concepção cultural e relacional para ser desafiada na escola como processo

educativo? E como o professor nesse caso deveria se preparar para encarar os mais complexos desafios?

No próximo tópico faremos um esforço para tratarmos da educação estética como promotora da socialização e das informações recorrentes no ensino das artes, nesse caso, tentará compreender como o processo de formação de professores poderia contemplar as concepções estéticas aliando prática e estudos teóricos acerca do tema.

### **3 Concepções que definem ou problematizam a educação estética**

Se a educação é criação da sociedade, toda educação é uma prática social cuja finalidade se apoia a determinados aspectos e experiências culturais. Toda a troca de informações por assim dizer torna-se prática dessa cultura de transmissão e com ela se aprimora ao longo dos tempos. Portanto, tanto a educação como a cultura é produto social e cada qual possui sua identidade de acordo com o local que está inserida, sendo assim, suas características se diferem a partir de cada grupo social de acordo com suas relações.

Segundo Leontiev,

O nível mais elevado da identidade pode designar-se identidade transocial, que é a consciência que tem uma pessoa de si mesma como ser humano e cidadão do mundo, tendo muito em comum com pessoas de outro lado das barreiras nacionais, étnicas, religiosas, linguísticas e de quaisquer outras. Todavia, muitas pessoas nunca atingem este nível de identidade. Todos os níveis de identidade social baseiam-se na apropriação e assimilação da experiência, de valores e significados, de outras formas de mitologia social acumulada dentro do correspondente sistema social, que são transmitidas através do sistema de ensino (2000, p.127)

Como o próprio autor argumenta não seria a educação estética palco de travamento dessas informações supracitadas, pois, não se sustenta apenas do conhecimento e do entendimento da história e teorias da arte, como também das relações culturais e sociais de um determinado grupo. A educação estética instaura-se como um problema que não pode se reduzir ao conhecimento e à informação. (LEONTIEV, 2000). Para atingir tal desenvolvimento é necessário se relacionar e experimentar, pois, para a arte o seu maior desenvolvimento e entendimento se dá no momento da vivência e quando é assimilada.

Mas o que seria então a educação estética? Como trabalhar com ela? Como vislumbrar num processo de formação de professores tais orientações? Para Leontiev é a capacidade de compreender a arte e desse entendimento criar questionamentos para gerar respostas, como por exemplo: O que é arte? Como

perceber a arte? Que resultados ela promove? E a partir disso promover encontros e partilhas com outros fenômenos como a comunicação, a psicoterapia, as relações interpessoais e as tecnologias, buscando aquilo que é mais essencial, sua capacidade de transmissão e criação de significados pessoais. (LEONTIEV, 2000)

A atividade criadora é a capacidade que o homem tem, enquanto sujeito histórico, de construir sua própria história de acordo com seu passado relacionando-o a cada instante ao presente, com total capacidade de projetar o futuro. A criação é uma necessidade humana, e tudo aquilo que contém algo de novo origina o processo criador, pois, o homem tem a capacidade de criar, e essa produção criativa é resultado da atividade de representação daquilo que viveu ou se relaciona constantemente, como também tem a capacidade de imaginar podendo gerar imagens, sons, lembranças e o próprio afeto. Pino (2006, p. 56) colabora argumentando que “contrariamente a uma ideia muito difundida em certos meios educacionais, institucionais ou não, a capacidade de criar estende-se a todas as esferas da vida social e cultural do ser humano: a artística, a técnica, a científica e a social.” Sejam elas resultados da imaginação, da cultura ou da materialização da atividade imaginária.

Para Pino (2006) um dos temas mais complexos do campo da estética é a definição daquilo que seria o “sentido estético”, para o autor, quando se trata de “sentido”, este deve ser constituído no indivíduo humano, dando prenúncios a biogenética humana, pois, ele não acontece por meio de uma ação mecânica que seja inata ou pela hereditariedade. Pelo fato de ser um dado especificamente humano, deverá estar atrelada aos objetivos da formação, dada sua relação, é o que faz estar ligado à educação.

Em “A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana”, Pino (2006) desenvolve uma ampla reflexão buscando referências que estejam sob um foco histórico-cultural, sendo assim, o autor tece reflexões à partir do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, com autores contemporâneos que tratam sobre a estética no marxismo. Portanto, traz consigo Eagleton (1993), Lukács (1978) e Vázquez (1978), que colaboram com seu ensaio orientando seus questionamentos. Pino comenta que “embora a estética pareça ser um campo de experiência e conhecimento alheio as ingerências políticas e aos interesses ideológicos, não passa despercebida a um analista suficientemente crítico” (2006, p.60), aqui ele fala dos posicionamentos de Eagleton acerca do caráter ideológico nos trabalhos em artes e estética. Bem como suas repercussões na história das ideias estéticas.

A constituição das funções culturais que fundamenta o sentido estético é o processo de orientação dos sentidos para aprender a sentir. Nesse caso o indivíduo aperfeiçoaria as qualidades e seus atributos naturais fazendo-lhe sair do estado bruto, ou do estado natural, pois, o refinamento de um grau de sensibilidade às coisas é o que a cultura é capaz de proporcionar ao sujeito. (PINO, 2006). As transformações que ocorrem do estado biológico para o simbólico promovido pela cultura são dadas desde os primeiros momentos da relação social, embora seja uma transformação lenta e progressiva, depende de diversos fatores, desde as primeiras relações com a família, comunidade, educadores e com as tecnologias que na atualidade lança o sujeito para contato com outras culturas, e enfatiza que tais

experiências não são possíveis de serem medidas, mas que fazem a maior diferença para o refinamento das sensibilidades estéticas.

Para tanto, estudos como os de Fátima Cabral (2012) vem orientando posicionamentos acerca dos referenciais estéticos e artísticos no ensino de artes. A autora logo sinaliza o lugar, como a escola, realiza perguntas e promove aproximações com diversos autores marxistas acerca da arte como promotora da educação dos sentidos. Embora seja mais explorada a estética do que propriamente a arte em si, a autora faz a relação da arte com o trabalho e da produção artística relacionada com o lazer. Para Cabral (2012, p. 382) “do ponto de vista materialista, portanto, arte e cultura não são apenas modos de representar o mundo exterior, são, propriamente, um fazer, uma práxis através do qual o homem se afirma ontologicamente, isto é, enquanto ser homem”. Promovendo emancipações na dimensão humana e superando a alienação e despotencializando o capitalismo.

#### **4 Tecnologias na escola e a mudança substancial do perfil profissional**

As políticas de incorporação das TIC's nas escolas parte dos programas de formação de professores materializados nos pareceres e diretrizes nacionais da educação brasileira. Tais orientações promovem mudanças substanciais na formação dos professores que ultrapassam a organização curricular, um dado bastante curioso presente nesses documentos encontra-se na esfera das competências profissionais onde o próprio professor gerencia seu desenvolvimento profissional. Assim, assinala Barreto que tais estratégias “constituem o centro da reforma proposta, ainda que em um discurso marcado pela circularidade e desprovido de abordagem conceitual substantiva” (2008, p.105)

Barreto endossa que esta retomada está marcada na cadeia de ressignificações da formação baseada por competências e que se desdobram nas políticas públicas atuais que foi política hegemônica dos Estados Unidos nos anos de 1970. Esses conhecimentos devem perpassar todas as formações de base, pois, o professor deverá incluir em seus planos e ainda dar conta do entendimento técnico, científico e informacional, bem como, acompanhar o movimento dessa diversidade de assuntos nos espaços educacionais.

Segundo Barreto,

As TIC's são investidas de grande importância, na medida em que podem viabilizar novas estratégias para o desenvolvimento das competências visadas, inclusive, e talvez principalmente, através de propostas de formação de professores à distância. Portanto, é possível dizer que as TIC's configuram o melhor cenário para a operacionalização da formação baseada em competências. (2008,p.105)

Embora a inserção tecnológica nos cursos de formação de professores venha ocorrendo, principalmente nas esferas municipais e estaduais das redes de ensino, um fator que ainda carece ser corrigido é a formação básica com as tecnologias realizadas nas universidades. As formações à distância que são realizadas com os professores resolve a questão do acesso aos conteúdos e o problema de deslocamento dos profissionais, no entanto, a falta de habilidades e relações primárias continua sendo o grande impedimento.

O governo federal vem promovendo novas estratégias para formações em parcerias com estados e municípios, e em alguns casos no contexto de contrapartida, como o Programa um computador por aluno – PROUCA, que distribuiu computadores portáteis aos estudantes e professores de escolas que se candidataram e que corresponderam às normas básicas para a implantação do mesmo. Questões como quantidade de alunos (500), qualidade do acesso a internet, sistema de manutenção dos computadores e formação dos professores são exigências básicas. No entanto, esse último sofre com a falta de estruturas e propostas claras e objetivas, sendo assim, projetos financiados pelo Ministério da Educação em parcerias com as universidades brasileiras desenvolvem pesquisas e formações com esses profissionais que atuam nessas escolas para medir o impacto da inserção das tecnologias e promover acompanhamento e formações desses profissionais.

Traremos como exemplo o projeto “LapTop na Escola: Um estudo da produção da imagem como estratégia de aprendizagem” coordenado pela Prof.<sup>a</sup>Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva da Universidade dos Estado de Santa Catarina realizados nos anos de 2011 à 2013, que promoveu formações para os professores participantes das 47 escolas distribuídas entre os três estados da região sul (Paraná, Santa Catarina e Rio grande do Sul). A princípio o projeto contava com formações à distância presumindo que os professores acessariam a plataforma MOODLE para realizarem os cursos de suas cidades.

Logo se percebeu que os professores não acessavam a plataforma e diversas tentativas foram tomadas pela equipe do projeto, sejam elas por contato via e-mail ou telefônico com orientações para o acesso dos profissionais nas salas do curso. O problema só foi resolvido quando a equipe do projeto realizou encontros presenciais nos três estados participantes, logo os professores relataram que o não acesso ocorria pelos mais diferentes fatores: timidez ao se pronunciar em ambiente virtual e coletivo, pouco conhecimento com a máquina, desinteresse e falta de formação às tecnologias. O projeto além da proposta de promover cursos presenciais e à distância ao uso do computador em sala de aula proporcionou também o desenvolvimento do uso da imagem nas aulas de artes pelos professores envolvidos.

Como proposta de formação estética diversos links de museus, grupos de artistas, artigos, vídeos, imagens, materiais didáticos criados pela própria equipe entre outros, foram disponibilizados para possibilitar grande contato com as produções artísticas sem privilegiar uma única e específica linguagem. Mesmo assim, notou-se que os artistas consagrados nos livros didáticos foram trazidos pelos professores, e houve, da parte de alguns, resistências em usar outros ou novos artistas que pareceram causar estranhamento.

O projeto LapTop na Escola, é apenas um exemplo das políticas públicas governamentais, mas ele representa boa parte da realidade dos professores brasileiros, primeiro por atuar na região com maior porcentagem de acesso as tecnologias do nosso país e segundo por contar com maior número de universidades por habitantes. Mesmo assim, seus resultados não foram de total êxito. Evidente que existem casos bastantes exitosos e produtivos e esses são resultados de parcerias bem definidas. Professores com boa formação básica atuando em escolas com estruturas físicas adequadas, programa de formação continuada com política formadora e equipe de suporte ao profissional nas escolas e nas redes de ensino. Portanto, logo se concluiu que os bons resultados são obtidos das parcerias e do grupo articulado no local de trabalho.

Diante de tantas problemáticas já sinalizadas se torna um grande desafio inserir no processo educativo a máquina, como se torna mais complexo ainda desenvolver uma formação estética que tenha de fato grande êxito. As teorias críticas e no nosso caso a marxista são assertivas em proferir contundentes questionamentos ao sistema e ao estado acerca das políticas públicas para a formação de professores exigindo um profissional altamente criterioso na escolha dos seus conteúdos e do claro entendimento do seu papel profissional para a sociedade em questão. Por outro lado, para atingir a qualidade desejada são necessários investimentos de diferentes ordens: estruturais, de contratação de pessoal, salarial, pedagógica e de formação continuada.

### **Considerações finais**

A formação de professores ainda está longe de ser campo pouco conflituoso. Nossa política educacional é repleta de orientações como já sinalizadas dos organismos internacionais com interesses externos, por isso se assume um caráter totalmente a favor do capitalismo global. Talvez esse fator seja pelo próprio formato dos programas, com tempos reduzidos e exprimidos entre uma aula ou outra, um dia de folga e ou após a longa jornada de trabalho semanal que um professor encara cotidianamente.

A outra questão é a falta de profissional capacitado, com pesquisas e estudos aprofundados acerca das teorias filosóficas e experiências no ensino para promover tais ações coletivas e de parcerias com o grupo dos professores. Mais assertivo ainda a falta de foco onde coloca professores de áreas bastante distintas discutindo os mesmos problemas, aqui não negamos essa prática interativa e colaborativa, mas apontamos a necessidade de desenvolver estudos focados na formação inicial dos professores, pensando, problematizando e buscando soluções a partir do seu lugar.

Nota-se que a formação de professores carece ainda de muitos avanços, e é evidente que existem resultados bastante promissores. Quando falamos do ensino de artes é outro problema, pois, a disciplina é consideravelmente nova nas escolas, faltam ainda muitos professores com formações específicas atuando nas escolas públicas e ainda existe grande parte com formação polivalente e com licenciatura



curta que era o formato dos programas da década de 70 e 80. Sendo assim, a gama de complexidade aumenta quando tratamos das tecnologias, pois, bem sabemos que a falta de equipamentos adequados e suficientes nas escolas é um problema existente.

Nesse sentido, acreditamos que num processo formativo os professores deveriam vivenciar, estudar e aprofundar-se em teorias filosóficas que tratassem da educação por um viés crítico e reflexivo. O professor como intelectual como bem fala Henry Giroux (1997) é o perfil que acreditamos que seja do profissional transformador, pois, teoria sim, se coloca em prática e é a partir delas que fazemos nossas relações e aproximações. Além desse procedimento teórico o professor de arte deverá experimentar, conhecer e explorar a arte como processo artístico, desenvolvendo suas habilidades e promovendo a troca entre os participantes, nesse sentido, acreditamos na necessidade de ateliers interativos onde a investigação passa pelas teorias da educação, da história e das teorias da artes e das práticas e experiências artísticas sejam realizadas. Evidentemente, que tais procedimentos carecem de investimentos, mas o primeiro é a abertura para a transformação que muitas vezes não existem. Por fim, tais experiências venham contribuir com o uso das tecnologias onde os fazeres manuais possam ser experimentados junto com a máquina.

Para tanto, sabemos que toda mudança vem de mobilizações coletivas, de grupo de professores interessados, de espaços políticos viáveis e do aceite do poder público em formar professores com maiores habilidades provocando tais experiências supracitadas em tempo de serviço. Encerrando nossos apontamentos, acreditamos que esse novo perfil que vem sendo discutido nada mais é que o profissional pesquisador e lutador dos seus direitos, que trata o ensino com respeito e que vê nele saídas para melhorias na nossa sociedade.

## **REFERENCIAS:**

BARRETO, Raquel Goulart. Formação de professores: entre o discurso da falta e proposta de substituição tecnológica. 2008.

CABRAL, Fátima. Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações / organizadores Sueli Guadalupe Lima Mendonça, Vandell Pinto da Silva, Stella Miller. 2 ed. – Araraquaras, SP: Junqueira&Marin, 2012.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia critica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

LEONTIEV, Dmitry A. Funções da arte e educação estéticas in.:Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares. Fundação Calouste Gulbenkian, 2000

LIMA, Antonio Bosco de. Capitalismo, estado e educação / Carlos Lucena, org. - - Campinas, SP: Editora Alínea, 2008

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. Pedagogia histórico-crítico: 30 anos. / Ana Carolina Galvão Marsiglia (org.). Campinas, SP: autores associados, 2011. (coleção memória da educação) Vários autores

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. Pro-posições, v.17, n.2 (50) – mai-ago. 2006

Professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amazonas/ICSEZ-Parintins. É Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/2014, Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade de Artes do Paraná - FAP/2010. Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão e possui experiências como professor no ensino público e privado, instituições sociais, Educação Não-Formal, Arte-Educação, Tecnologias e Processos Artísticos.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4497834E5>



GT :Artes Visuais Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal.

## O ENSINO DE ARTE E INCLUSÃO: METÁFORAS DE UMA PRODUÇÃO

Prof<sup>a</sup> Roberta Puccetti – UEL, Paraná, Brasil

Prof<sup>a</sup>Luiza Sella – ILECE,Paraná, Brasil

Prof<sup>a</sup>Tania Haga Fontaninni- ILECE. Paraná, Brasil

### RESUMO:

*O artigo tem como principal finalidade abordar o papel do ensino de arte a partir do contexto inclusivo no desenvolvimento da produção artística tendo, como norte o processo de criação. A intervenção pedagógica foi desenvolvida com alunos com deficiência intelectual do ILECE. Este trabalho baseou-se na fundamentação teórica dos autores Deleuze, Vigostsky e na elaboração do fazer artístico da pessoa com deficiência na construção do conhecimento. Nesta perspectiva, o trabalho busca apresentar um novo olhar para a produção artística da pessoa com deficiência e acrescentar novos valores metodológicos a uma prática docente inovadora, que valoriza o fazer, o exprimir, o conhecer e o processo de criação, para que ela se desenvolva cognitivamente.*

**Palavras-chave:** Ensino de Arte. Inclusão. Processo de criação

### ABSTRACT :

The article's main purpose is to address the role of art education from the inclusive context in the development of artistic production having as north the creation process. The educational intervention was developed with students with intellectual disabilities the ILECE. This work was based on the theoretical foundation of Deleuze authors, Vigostsky and in developing the artistic practice of the disabled person in the construction of knowledge. In this perspective, the study aims to present a new look to the artistic production of the disabled person and add new methodological values to an innovative teaching practice, that values do, express the know and the creation process, so that it develops cognitively.

**Keywords:** Art Education. Inclusion. Creation process

### Introdução

A Arte promove uma relação de singularidade e pluralidade ao propor atividades para alunos com deficiências – sem diferenciar suas peculiaridades –, destacando suas

possibilidades de fazer, sentir, compreender, conhecer e produzir trabalhos artísticos.

O fazer artístico proporciona ao aluno com deficiência intelectual momentos de desenvolvimento e de construção dos saberes, possibilidades de expressão de sentimentos e criação, revelando níveis de desenvolvimento cognitivo e afetivo.

As pessoas com deficiência intelectual têm um tempo próprio para desenvolver a aprendizagem das necessidades básicas com competências e autonomia, mas isso não significa que não podem aprender. Para Vygotsky (1997), o deficiente aprende de modo diferente.

Com o desejo de dar continuidade à pesquisa de pós-doutorado, intitulada **Ensino de Arte na Educação Básica: contribuições possíveis de uma metodologia para a inclusão escolar**, duas docentes, já envolvidas nesse tema, embrenharam-se em estudar os aspectos que dizem respeito, especificamente, ao processo de criação das pessoas com deficiência intelectual.

Assim, no primeiro semestre de 2015, foram desenvolvidas atividades, centradas na linguagem visual – desenho e pintura com diferentes formas –, e em movimentos artísticos e seus artistas, com aproximadamente 90 alunos com deficiência intelectual do ILECE (Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, Londrina, Pr), para investigar como se dá o seu processo de criação no desenvolvimento cognitivo.

Para Barilli (*apud* Meira, 2003, p. 32), “uma experiência estética envolve as vivências e as transformações sensíveis e cognitivas que um sujeito elabora a partir dessas vivências”.

A experiência estética coloca a cognição em permanente desconstrução e reconstrução, pela vulnerabilidade a acontecimentos, sentimentos, relações com a cultura, saberes múltiplos vindos de áreas do conhecimento, de abstrações, além da mente que elabora as imagens, a partir da visão, do ambiente, da observação, da percepção, da memória e da imaginação.

No fazer é possível reconhecer os processos de representação e de interpretação, – a relação entre a emoção e a razão (do sentir e do pensar), desencadeando o novo –, que revelam a visão e a interpretação do mundo. As experiências e o conhecimento se manifestam na representação simbólica, resultado das articulações do pensar, do conhecer e do significar.

A produção artística propicia ao deficiente intelectual a interação com o mundo interno e externo, a relação com o outro, a conexão com o que conhece e com que sente, possibilitando que o sentimento e o conhecimento se manifestem de modo novo.

Educação é estar em busca de algo diferente e novo, para a transformação e a transposição de algo já existente e a criação do inexistente.

## Referencial teórico

A Arte articula o sujeito com o mundo; compreende o pensamento (razão, raciocínio); é uma modalidade do saber que envolve “processos mentais de raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, generalização, dedução, indução, esquematização” (CASTANHO, 1982, p.18) .

O produzir artístico (fazer), do qual resulta a produção visual, envolve um processo de ordenação lógica e conceitual. A atividade criadora é sustentada também pela criação, pela razão intuitiva, pelo não racional, evidenciando o intangível e o imponderável, o vínculo entre o sujeito e o mundo.

Pode-se dizer que o processo criativo é intencional, ao se considerar que é orientado por razões e motivações, pela razão e pela emoção, pelo fazer e pela expressão, pelo conhecer e pela criação. É a conjugação do fazer e da atividade criadora, inserido em um desvelar dos aspectos sociais, culturais, psicológicos, emocionais, cognitivos e racionais que impregnam o universo das conexões que faz do mundo e de si.

O processo de criação suscita também o domínio cognitivo e afetivo, propiciando a interação entre os domínios internos e externos. Na busca de algo novo, singular e transformador, está a capacidade de combinar as formas culturalmente constituídas e apropriadas pelo ser, que emergem da própria bagagem já adquirida e das condições que estão à disposição.

A produção artística, o fazer artístico favorece ainda a projeção, o desencadear das relações sensíveis. Faz perceber, participar, expressar, estabelecer relações, relacionar experimentar, sistematizar, concluir, intuir e aprender.

O fazer artístico envolve dimensões conceituais do saber, podendo desenvolver uma atividade criadora, que demonstra o vínculo entre o sujeito e o mundo.

Assim, a arte é conhecimento e traz conhecimento, faz pensar e agir e, como colocam Puccetti e Souza (2011, p. 2511), “o processo de criação artística é, em si, um processo de conhecimento”, a partir do momento em que demonstra as relações que conectam o sujeito que compreende, relaciona, transforma e cria, ao se perceber como um ser criativo, capaz de transpor os seus limites.

Realizando produções artísticas, lendo e compondo imagens, seja com desenho, pintura, escultura e outros, o aluno articula o sentir e o pensar, reconhece elementos visuais, organiza e ordena o pensamento, constrói a significação (representação), imagem, a expressão individual e social. O ensino de arte, nesta perspectiva, é resultado da articulação entre o fazer, o conhecer, o exprimir e o criar (MEIRA, 2003).

Segundo Pareyson, para a arte existir é importante a busca de algo novo, inovador criador na inter-relação entre o fazer, o conhecer e o exprimir.

A arte envolve também uma linguagem que muitas vezes não é verbal, ela apresenta uma diversidade cultural de expressão, que vivencia o processo criativo para a formação da identidade, em que o olhar construtivo é transformador pelo fazer, pelo exprimir e pelo conhecer.

Para Vigotski (1996), a linguagem exerce importante papel mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento, consistindo num sistema simbólico básico entre as pessoas, e é pela Educação que se pode oportunizar ao educando o desenvolvimento de potencialidades.

De acordo com Vygotsky (1996), não há possibilidade de desenvolvimento cognitivo fora da linguagem e, tampouco, desenvolvimento da linguagem sem a mediação que ocorre nos processos interativos. A linguagem, o signo por excelência, é o principal mediador entre o mundo cultural e biológico. É impossível pensar em desenvolvimento cognitivo fora do mundo cultural, sem o uso da linguagem, sem os processos de significação criados entre as pessoas no meio social.

São capazes de conhecer e fazer (produzir representações) de natureza realista ou abstrata; de se exprimir, de projetar a visão que tem de si o do mundo. Sob essa perspectiva, as pessoas com deficiências intelectual ou não podem envolver-se no processo criativo, fazendo, conhecendo, exprimindo, experimentando. Enfim, realizando e vivenciando a experiência estética.

A deficiência mental/intelectual não limita, mas aponta para outras possibilidades de apropriação de signos, de significados. Novas possibilidades de operações simbólicas, de

criação, de memória, de abstrações, de atenção, de raciocínio, de apreender e formar conceitos, de sensibilidade, de imaginação, dentre outras. Portanto, as potencialidades podem ser desenvolvidas de várias formas.

Vygotsky (1996) considera que o fato de criar signos (ferramentas psicológicas) representa uma forma particularmente humana de ser, revelada ao criar novas estruturas. Refletir sobre a significação é pensar naquilo que nos faz humanos, o que, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, somente é possível na dimensão social (a apropriação da significação acontecer no domínio social). Para Vygotsky (1996), os signos são mediadores das relações entre os homens, e a palavra é o signo, por excelência.

Para Puccetti (2002, p.125), a imagem é um “registro, que envolve a interioridade, contemplação e desencadeia a atribuição de significados”, constituindo um processo criativo de transformação, representação, expressando a individualidade do aluno inserido num contexto, do qual pode receber influências. E que “A imagem na produção artística revela o esforço de explicar a idéia, o pensamento e a visão. É a representação simbólica da realidade, do mundo interior e exterior”.

“ O fundamento da emoção artística passa a ser o caráter de imagem[...] é constituída pelas propriedades comuns do processo intelectual e cognitivo”(Vygotsky, 1999,p.34)

Na perspectiva educacional, a importância da linguagem na construção do conhecimento toma um lugar no ensino de arte e ressalta a importância de o aluno ampliar seu repertório de significações pela linguagem da arte. Um conhecimento daquilo que ainda não se sabe, transformando a relação sensível com o mundo e com as coisas do mundo e, acrescentam Martins, Picosque, e Guerra (1998, p. 46):

Pensar o ensino de arte é, então, pensar na leitura e produção na linguagem da arte, o que, por assim dizer, é um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade. Isso pode nos tornar mais sábios, seja sobre nós mesmos, o mundo ou as coisas do mundo, seja sobre a própria linguagem da arte.

Já os teóricos contemporâneos, como Aguirre (2009) e Deleuze e Guattari (1995), apresentam em comum a ideia de conhecimento calcada em uma dimensão aberta, flexível, em movimento e, principalmente, nas diferenças.

Aguirre (2009) propõe a aproximação do currículo escolar com o repertório estético de crianças e jovens e a revisão da ordem disciplinar dos saberes e de toda a estrutura conceitual que a sustenta. Para ele, a educação em arte se faz a partir das práticas artísticas e dos artefatos visuais capazes de gerar experiências estéticas. As obras devem ser concebidas como relatos abertos, como produções históricas e culturais, cujos significados podem mudar de acordo com as diferentes realidades que condicionam as experiências.

Não se trata de impor formas de arte supostamente refinadas e outras que cremos não sê-lo. Trata-se, pelo contrário, de tomar conhecimento da capacidade sensível para viver esteticamente (e eticamente) no eixo da ação educacional.

Conceber a arte como experiência e a obra como relato aberto oferece-nos um ponto de partida privilegiado para melhorar a motivação dos estudantes para a educação artística, porque permite incluir, como objeto de estudo, os artefatos de sua própria cultura estética, promovendo desse modo, uma maior integração entre suas experiências vitais de arte (AGUIRRE, 2009, p. 170).

A proposta de ensino de arte pós-moderna, portanto, está envolta nesse contexto que impõe de modo irrenunciável a necessidade de ressignificação da educação e do espaço escolar.

Questionar a ordem do instituído, da hierarquia entre os saberes, também constitui o cerne das ideias de Deleuze e Guattari (1995), assim como argumentos como flexibilidade, heterogeneidade, conexão, ao defenderem que o pensamento se faz diante de desafios, que não começa de um ponto determinado, mas de qualquer parte, seja ele qual for. Sob essa perspectiva teórica, o professor e o aluno estão em um processo de vir a ser em movimento, em criação, envolvidos em transformações. Cabe à educação a responsabilidade pela dissolução, pela criação e pela transformação da realidade ou pela compreensão das múltiplas realidades a que a escola está circunscrita e por transformá-las.

## **Metodologia**

A produção artística, a fruição e o processo de criação não dependem de habilidades especiais. Acreditando na importância da experiência artística para o desenvolvimento humano, foram realizadas oficinas de produção artística, oferecidos espaços de criação, experimentação conceitual e plástica. Entendendo a Arte não apenas como atividade expressiva, mas como área de conhecimento com conteúdos específicos, as professoras tiveram a oportunidade de vivenciar, nas oficinas, a relação teoria-prática no processo de construção do conhecimento rumo à inclusão.

A partir da participação na pesquisa de pós-doutorado, as professoras propuseram a continuidade do trabalho à luz de suas reflexões, conexões e rupturas calcadas nas experiências que o processo de criação pudesse propiciar a elas, como docentes, e para os alunos na concretização do papel da arte no desenvolvimento integral da pessoa com deficiência intelectual.

A pesquisa de pós-doutoramento teve como uma das premissas a verificação da percepção das professoras sobre o uso da concepção rizomática deleusiana e suas aplicações nas suas ações metodológicas e as implicações no desempenho de alunos incluídos ou não nas escolas comuns. Os relatos e a produção dos alunos mostraram os resultados que essa concepção de ensino da arte trouxe para o desempenho artístico de alunos, e evidenciaram às professoras reconhecer e destacar as mudanças em sua ação pedagógica. A investigação, como um todo, foi orientada pelos seguintes critérios: linguagem, processo de criação, processo da produção dos alunos e atuação docente. A intenção foi mostrar as potencialidades da concepção rizomática, do trabalho em rede para o ensino de Arte inclusiva

Após o estudo e a apresentação dos conceitos de rizoma propostos por Deleuze e Guattari (1995), – pensamento ramifica, cria conexões, sistematiza e articula, portanto a construção do conhecimento é aberta, é um vir a ser na busca de algo novo e transformador – as professoras resolveram continuar a investigação, focadas no processo de criação das pessoas com deficiência Intelectual. O resultado, aqui apresentado, vem de um processo desenvolvido durante as aulas de artes no ILECE da professora de arte e da pedagoga da sala de aula.

A investigação contou com oficinas de produção artísticas visuais, desenvolvidas semanalmente durante um semestre, trabalhando artistas como Salvador Dali, Picasso e outros. Buscou-se entender o processo de criação nas produções artísticas dos alunos.

Para a seleção dos trabalhos, foram utilizados os seguintes critérios: conhecimento, elementos visuais, organização de ideias e criação.

Após a escolha dos trabalhos, foram feitas e registradas as leituras das produções, . E a partir daí, os alunos elaboraram os seus textos verbais e foram incetivados a poetizar frente à imagem.

Do mesmo modo, em um segundo momento, as docentes envolvidas na investigação compuseram as suas leituras da produção à luz da sua experiência vivida nas oficinas e da teoria estudada.

Toda essa produção – elaborada pelos alunos e docentes - desencadeou a ideia de produzir um portfólio artístico, que pudesse contribuir para uma ação docente futura. Assim foram reunidos aproximadamente 50 trabalhos, que evidenciaram a importância do fazer artístico, das experiências estéticas, e, principalmente, revelaram o potencial criativo em mentes cognitivamente comprometidas.

A arte como linguagem, conhecimento, pensamento e partícipe das conexões, das reflexões baseadas na flexibilidade, respeitando a heterogeneidade e as diferenças.

Figura 1. pintura do aluno



Trabalho escolhido para o portfólio

Texto criado pelos alunos

Vou lembrando....

Vou pensando....

Vou rezando.....,

Estou na igreja,

Bate o vento, cabelo ao tempo,



Dedos das mãos cortados, tudo dividido...!  
Penso num rádio, numa tartaruga,  
Rabo de cavalo, marrom como bombom...  
Não sei até penso no Egito....ou no agito.....

Texto elaborado pelas professoras

É na simplicidade de seu trabalho e  
da criatividade autêntica

Do seu fazer artístico  
e intuitivo

E na sua simplicidade  
e sem a preocupação

Da simetria ou perspectiva  
consegue compartilhar suas experiências  
com liberdade de expressão

Surpreendente..... !!!!

*“a pintura nunca é prosa. É poesia que se escreve  
Com versos de uma plástica”  
( Pablo Picasso)*

## Resultados e análises parciais

O trabalho com as pessoas com deficiência parte do reconhecimento da capacidade das suas potencialidades.

Segundo Vygostky (1997, p 07).

“ A deficiência deve ser enfocada como um processo de desenvolvimento e não vinculada aos processos patológico, deste modo considera que a criança com deficiência não é menos desenvolvida ou incapaz, mas simplesmente desenvolve de maneira diferente”.

Portanto, de acordo com Puccetti (2002), a produção visual é interpretação e atribuição de sentido, em que o processo de produção revela o universo de cada ser, seu olhar, sua visão de mundo, num contexto de interação social.

Para Pillar (2007), “criar imagens e pensar sobre as artes visuais, sobre uma imagem, o que ela mostra e como ela mostra, é ler, é atribuir-lhe um significado, é estabelecer uma relação de produção de sentido”. “Todos são sujeitos que interagem”.

No que diz respeito ao desafio perceptivo na Arte, para a sua consolidação, fica claro a mediação por parte dos professores, o desafio da criação, intensificando assim tal desafio perceptivo, também relacionado à subjetividade, à expressão, ao fazer e ao conhecer.

As atividades buscaram o processo de criação e o desenvolvimento da imaginação e contribuíram para do processo de aprendizagem dos alunos. Nessas considerações, deve-se ressaltar que o trabalho em questão procurou romper com a prática estereotipada, com a cópia, com a atividade pela atividade, para que o o ensino de arte pudesse criar um contexto escolar inclusivo. Não se pode retirar do aluno o momento de ser, privá-lo de

expressar seus sentimentos, conhecer e fazer suas conexões para tranpor e transformar seu saber.

Deste modo, para se chegar ao processo de criação, foi necessário apresentar referências visuais dos artistas que permitiram a criação, partindo do conhecimento, da análise, da fruição para compreensão e transformação, por meio de ideias próprias.

Foi assim que o professor, ao mediar essa relação, contribuiu para que o aluno pudesse construir significativamente seu conhecimento e criar.

Os trabalhos mostraram que, na produção artística, o aluno cria e modifica a sua maneira de pensar, que favorece a sua aprendizagem, e contribui na interação com o meio. A evolução do fazer artístico compartilha para o processo de desenvolvimento, passando por etapas que caracterizam a maneira da criança se situar no mundo.

Na produção visual, a imagem articula elementos visuais para sua ordenação e composição, o educando transforma em trabalho. Tais produções artísticas envolvem expressão pessoal de valores, significados, sentimentos e relações entre linguagem e cognição.

A relação entre o processo artístico e a produção visual, seja do mundo exterior ou do aluno, possibilita um desenvolvimento das pessoas, desde que se considere a Arte como forma de linguagem que leva ao conhecimento e à construção do conhecimento.

Com o objetivo propiciar a produção artística do deficiente intelectual em sua prática educativa, cumpre destacar o papel do ensino de arte no aspecto da elaboração do pensamento, suas articulações com a produção visual e o processo de criação.

Outro aspecto relevante, destacado pela pesquisa, foi pensar que a imaginação está presente, como imagem visual, meio de interpretação, presentes nas produções, no fazer enquanto forma.

A imaginação é caracterizada por aquilo que não se ajusta à realidade, e que, em uma concepção generalista, não tem valor. Ela é a base de toda atividade de criação e, por meio dela, nascem diferentes pensamentos e produções, sejam artísticos, técnicos ou científicos. Essa ideia parece nortear as palavras de Barbosa (2012, p. 32): “um adulto equilibrado, que seja capaz de resolver satisfatoriamente os problemas que a vida lhe apresenta, necessita não apenas de pensamento lógico, mas também da intuição e da imaginação”.

Quando eles trabalharam a rima para as imagens foram mais contidos com o processo de imaginar, mas logo eles se soltaram e foram falando sem medo de errar, mas com a certeza de que estavam construindo sua aprendizagem.

Este trabalho trouxe à tona também, a importância da formação continuada do docente, seja como atualização ou complementação educacional, como estudo ou pesquisa permanente, independentemente do contexto no qual ele esteja inserido. A formação continuada deve fazer parte da vivência profissional do professor, pois, assim, ele capacita-se para entender as mudanças sociais e culturais de seus alunos e da sociedade em geral e atualiza-se para conhecer as inovações de seu tempo, relacionando as novas e antigas formas de pensamento.

Cabe aos educadores adotar a mesma postura inquieta de pensadores e pesquisadores permanentes: investir em novos conhecimentos, uma vez que os docentes só podem ensinar aquilo que, efetivamente, sabem (BUORO, 2002, p.25).

No desenvolvimento das produções dos alunos instigou-se a reflexão sobre o sujeito e suas subjetividades, fundamentais para o campo da Educação, corroborando Deleuze e

Guattari (1995) que têm uma respeitável contribuição nesse sentido. Para eles, o sujeito se constrói pelo atravessamento de diversas instâncias, construídas histórica e culturalmente pelo próprio sujeito.

Deleuze e Guattari (1995) imprimem materialidade histórica ao conceito de sujeito, na medida em que creditam sua formação ao atravessamento de instâncias socialmente construídas. Essa concepção reconfigura a caracterização do individual que não está mais no interior do sujeito, mas fora dele, produzido no âmbito das construções sociais. A subjetividade se apresenta, pois, como sendo “essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares” (GUATTARI; ROLNIK, 1986). O modo como cada um apreende as subjetividades produzidas socialmente constitui sua singularidade. É, pois, no singular, no modo peculiar que cada um tem de se apropriar das instâncias socialmente produzidas, que se tornam diferentes. É a diferença que caracteriza e não a identidade.

Na realização das produções artísticas, os alunos demonstraram que a diferença constitui-se o eixo central da Inclusão.

Para Deleuze, a diferença é manifestação singular e imanente que se repete em seus estados de virtualidade. A diferença está no cerne do próprio Ser. Ser unívoco é “aquele que se diz da própria diferença, expressando-se como um composto, nem finito, nem infinito, mas acabado ilimitado” (DELEUZE, 2000, p. 198). Ser diferente é dizer não à identidade e afirmar o devir. O ser é diferença pura que, ao existir, já se diferencia.

## Considerações

Arte não é apenas básico, mais fundamental na educação de um país. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, e uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho de um ser humano (BARBOSA, 1999, p. 04).

A partir das produções e das relações desenvolvidas entre elas, este trabalho pôde elaborar uma trajetória visual, calcada na interação entre o ser, o grupo e suas relações, estabelecendo conexões com aquilo que vê, conhece e sente, visando à transformação do conhecido.

As experiências e o conhecido se manifestam na representação visual na qual estão presentes as articulações entre o pensamento, o conhecimento e as significações.

Segundo Vigotski (2001, p. 57), “a arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico”. O fazer artístico, na linguagem visual, leva à interpretação da imagem que, por sua vez, conduz à construção do conhecimento, desencadeando a produção de outros saberes. Consiste na relação entre a emoção e a razão, o sentir e o pensar, provocando um outro sentir e um outro pensar, trazendo sua visão de mundo e a transformando.

Roberta Puccetti (2002, p.126) ressalta que “a leitura da imagem produzida, inserida em um olhar contextualizado, provoca o modo de se ver, envolvendo modo de ser, que desencadeia uma forma diferente de ver”,

O processo de criação artística possibilita a superação dos limites, visto que os instrumentos simbólicos têm a função de constituir os sujeitos sociais e não há limites para

incorporação de significados, favorecendo, assim, que se construam conexões, relações, rupturas e transformações.

Essa investigação vem, também, preencher uma lacuna na educação especial, pois se percebe uma distorção e escassez de trabalhos do ensino de arte para pessoas com deficiência intelectual.

O conceito transformador – rizomático – apresenta uma concepção de uma ação educativa aberta, porque é possível redesenhar, repensar, rever, reorientar o conhecimento, como algo que vem a ser constantemente novo e transformador. Experiências nessa perspectiva levam a compreender a Educação como um espaço de construção do conhecimento em suas diversas formas, promovendo diálogos, conexões e trânsitos por todas as áreas do saber, dentro de contextos históricos e sociais. Esse tipo de abordagem faz com que o professor e o aluno desconstruam suas certezas, ao descobrirem que as “receitas” limitam a ação e desconsideram o contexto educacional.

A exploração das conexões, relações e saberes permite investigar os novos conhecimentos sobre Arte e inclusão, resultantes do processo das produções artísticas dos sujeitos.

Assim, baseando-se nos aportes teóricos, calcados nas concepções de Deleuze e Guattari, parte-se da ideia de que o pensamento se ramifica, cria conexões e se articula. Daí a importância de se refletir sobre um ensino de Arte alicerçado nos princípios rizomáticos, aberto, em ação, respeitando as características histórico-sociais e suas relações. A arte faz pensar e propõe novas descobertas.

Este trabalho mostrou a contribuição do ensino de arte para o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos. Por meio de suas produções artísticas, foi possível constatar a sua significância para a aprendizagem nas áreas educacionais.

Verificou-se que a liberdade de expressão em artes visuais trouxe um crescimento, desenvolvimento e maturidade. Percebem que cada pessoa vê e observa a arte de uma forma diferente. O aluno faz a leitura da obra livremente como sua observação e percepção aguçadas, demonstrando as conexões estabelecidas com o conhecimento.

Sendo assim, a Arte pode ser considerada, em todo o seu processo, uma das formas que favorece o desenvolvimento das capacidades a serem apropriadas pelo deficiente intelectual, pois assume um papel relevante na construção do conhecimento, promove aquisição de conhecimentos, próprios da linguagem artística. O aluno, ao entrar em contato com a obra de arte, terá estimulado seu processo de criação, o que contribuirá para a sua inclusão social.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte**: 4. ed. São Paulo, Porto: Perspectiva, 1999.

BUORO, Anamelia Bueno; **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. Cortez: São Paulo-SP, 2002.

CASTANHO, Maria Eugenia L.M. **Arte-Educação e intelectualidade da arte**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Campinas: Unicamp. 1982.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Prefácio de José Gil. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.  
\_\_\_\_\_. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Rio, 1976.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, v. 1 e 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS).

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986

ESCOBAR, C. H. (Org.). Dossiê Deleuze. Rio de Janeiro: Holón, 1991. Disponível em: <<http://rizomas.net/filosofia/rizoma/107-rizoma-e-um-sistema-aberto-deleuze-e-guattari.html>> Acesso em: 25 abr. 2011.

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

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PAREYSON, L. **Problemas da Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

PILLAR, Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de L. S. Vigotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

PUCETTI, Roberta; SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira. Diversidade e autoimagem: da representação à apresentação. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DA IMAGEM, 2., **Anais...** Londrina: UEL, 2011.

PUCETTI, Roberta . **A Arte na Diferença: um estudo da relação da arte/conhecimento do deficiente mental**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da defectologia** (Obras escogidas), v. V. Madrid: Visos, 1997.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

### **Roberta Puccetti**

Graduada em Educação Artística - Licenciatura Plena em Artes Plásticas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1985, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1995) e Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2002). Pós doutorada em Educação Unicamp (2015) Pesquisadora nas áreas: metodologia do ensino de arte, formação de professores e inclusão, Professora da Universidade Estadual de Londrina. <http://lattes.cnpq.br/5521493467808556>

### **Luiza Sella**

Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina( 1983) . Tem experiência na área de Artes com ênfase em Artes. <http://lattes.cnpq.br/49964587412926>

**Tania Haga Fontaninni**

Graduada em Direito UEL, Curso de especialização em educação especial de pós graduação lato senso na Unopar( 2005).<http://lattes.cnpq.br/6333336196530890>



GT: Artes visuais Eixo Temático: Mediações culturais e sociais: fundamentos, práticas e políticas.

## **COMO A ARTE INFLUENCIA NA MEMÓRIA E NA IDENTIDADE DO INDIVÍDUO: UM RELATO DISCENTE ACERCA DA DISCIPLINA FUNDAMENTOS DA ARTE/EDUCAÇÃO.**

Ingrid Borba de Souza Pinto Domingos. CAC/UFPE, Pernambuco, Brasil.

### **RESUMO**

*O presente trabalho trata de uma breve reflexão na forma de um relato de experiência de uma discente de 1º período de Artes Visuais da UFPE, sobre alguns pontos eleitos como fundamentais à compreensão da proposta da disciplina Fundamentos da Arte Educação. Eixos – fundamentos teóricos – narrativas pessoais – experiências artísticas em exposições de arte - que se foram construindo inicialmente a partir de um questionamento inicial realizado na apresentação da disciplina: Quem sou eu? Qual o meu primeiro contato com arte? Em seguida, a disciplina foi contextualizada com a exposição “Inteligência das Flores”, da artista/pesquisadora/educadora e por fim a fundamentação teórica da Abordagem Triangular, na perspectiva da arte/educadora Ana Mae Barbosa. A arte, então compreendida por meio da leitura de imagens como influenciadora na memória e identidade do indivíduo frente ao mundo no qual convive.*

Palavras-chave: Arte; Memória; Identidade

### **ABSTRACT**

*This research shows a brief thinking about some subjects pointed out as important to understanding what Educational Arts Fundamentals suggests. The motivation for this study started with a question when the course was presented: "Who am I?" It was my first contact with art followed by a contextualization given by The Flowers Intelligence Exhibition, and a three-way approach presented according to Ana Mae Barbosa's perspective. The concept of art as an influence on people's memory and identity through images against the world in which they live.*

Keywords: Art; Memory; Identity

## 1.Introdução

O presente trabalho consiste em uma reflexão surgida a partir de considerações, debates e exposições, realizadas no decorrer do semestre letivo na disciplina Fundamentos da Arte/educação, que forma se apresentando sob a forma de relatos de experiência dos discentes matriculados na referida disciplina, no primeiro semestre da graduação em Artes Visuais, da UFPE. O objetivo fundamental foi então, o de ressaltar os fundamentos para o ensino de arte, conferindo ênfase ao relato dos estudantes por meio das experiências/memórias dos estudantes, discutidas e expostas em sala de aula com a mediação da professora e a participação dos demais colegas de classe. Assim, buscando refletir também a luz da seguinte indagação, ou seja, de que forma a arte influencia na memória visual das pessoas e suas identidades ao longo de seus diversos estágios da vida? Fomos narrando as nossas memórias dos primeiros contatos com a arte.

Desta forma, com o propósito descrito acima, de refletir sobre a arte na memória visual dos indivíduos, sobretudo, iniciamos este trabalho alicerçando-o a partir dos seguintes tópicos, cujo fundamento principal encontra-se baseado nas dinâmicas ocorridas durante as aulas de Fundamentos da Arte/educação, dispostos na seguinte ordem: a) Quem sou eu? Relato sobre as primeiras experiências em arte, iniciado na primeira aula do curso de Artes Visuais, vivenciado e descrito por toda a turma com um enfoque na experiência pessoal dos estudantes, em busca do reconhecimento da identidade artística de cada integrante da classe. O segundo tópico baseado na exposição/ imersão “A inteligência as Flores – a Casa-”, de Lucimar Bello, discorrido em torno da nossa vivência social e sua relação com memórias do nosso primeiro contato com a arte, e como a estrutura da casa /exposição e da casa/sala de aula. Resgata através dos sentidos essas memórias familiares e da infância. Num terceiro momento exponho o relato do meu trabalho em grupo com a teorização baseada na abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa. A seguir, discorreremos sobre os tópicos ora mencionados na ordem abordada acima.



## **2. A arte e sua influência na memória e identidade da pessoa.**

### **2.1. Quem sou eu?**

Podemos afirmar que a indagação que inicia o subtítulo deste tópico, do presente trabalho é algo que se apresenta quase como um questionamento “universal”, isto é, comum a qualquer ser humano independente de sua cultura, raça, nacionalidade, idade, valores ou crenças. Questionar-se sobre quem se é, de onde veio, suas origens é algo recorrente à vida em sociedade, diferindo apenas sobre o grau de profundidade com o qual o questionamento é realizado, qual seja, se apenas para ser quem se é ou se uma busca por um autoconhecimento em uma dimensão mais analítica. Na aula que surgiu a tempestade de ideias e a provocação sobre os estudantes para se apresentarem e relatarem um pouco sobre si, descrevendo-se e refletindo assim sobre quem se é? Iniciei o relato com a seguinte frase: “Meu nome é Ingrid; sou filha da minha mãe e do meu pai.” Com essa verbalização considero que iniciei meus estudos na disciplina de Fundamentos da Arte/Educação. A referida afirmação surgiu de uma primeira vivência de grupo, proposta pela professora que ministra esta disciplina. Cada estudante deveria desenhar em um papel, uma coisa que lhe representasse e após isso, falar um pouco sobre: Quem é você? O questionamento quem sou eu? a princípio parece tão óbvio e simples de serem respondidos mas, não o é, porque a princípio nos impele a ir em busca de nossas memórias, no entanto a partir do momento em que paramos para refletir sobre nós mesmos começamos a buscar na memória o que nos define.

Ressalto que a memória pode parecer ser um fenômeno exclusivo da individualidade de cada ser humano, como algo que seria relativamente íntimo e de propriedade da pessoa. Contudo, não deixa de ser de fato. No entanto, a memória deve ser entendida também, como fenômeno coletivo, portanto social e cultural. Segundo Pollak:

[...] A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (POLLAK, 1992, p.2).

Assim, como um fenômeno construído pela coletividade significa estar constantemente submetido a estas flutuações, alterações e contínuas mudanças como afirma o autor citado acima.

Na vivência de sala de aula descrita acima, por meio da provocação sobre que se era, todos os estudantes foram envolvidos na reflexão sobre suas pessoas e pelos relatos, a memória pessoal foi estimulada levando todos a pensarem – mesmo que brevemente, em suas histórias de vida, enfim suas origens. Com isso seus objetivos, propósitos, sonhos e esperanças em relação ao curso.

Nos relatos observei a partir do meu próprio, bem como dos outros colegas que nas histórias de vida, relatar sobre quem se é, não existe uma linha cronológica e

organizada dos fatos. Essa cronologia não é obedecida, nem interfere no fato no pensar sobre si mesmo e sobre ocorrências significativas de sua biografia pessoal. É importante salientar que o objetivo central desses relatos, na primeira aula do curso de Artes Visuais, serviriam posteriormente para outra dinâmica que estimularia os estudantes a recordar e falar a respeito de seus primeiros contatos com a Arte e o seu ensino. Nesse momento, podemos entender que a memória mais uma vez tem um papel fundamental na vida do indivíduo. E arte, nesse sentido, pode surgir como um fator que estimula o repertório que temos guardado em nossas memórias individuais, por meio, por exemplo, de imagens que nos foram significativas. É possível que na imersão dessas imagens, guardadas na memória nos reconhecemos e nos identifiquemos, tomando como base para a resposta da indagação inicial; em torno de quem sou eu ou de quem eu sou. Relatos experienciados por todos os estudantes da disciplina por meio das mais diversas narrativas.

Desta feita, um outro ponto a ser mencionado é que não só a imagem representada pelo desenho que fomos convidados a realizar nos incentivou a tal iniciativa, mas também posteriormente a apresentação de um objeto significativo para cada estudante que deveria ser levado à classe foi um outro momento de dinâmica que veio somar mais reflexões em torno da pessoa, de sua individualidade e do seu primeiro contato com a arte.

Na busca pelos meus objetos que representariam meu primeiro contato com a arte, no qual descrevo no tópico posterior, recordei-me durante as semanas das minhas memórias na tentativa de encontrar os eventos mais marcantes da minha infância porém, segundo as teorias levantadas pelo filósofo Henri- Louis Bergson depreende-se que:

[...] A memória não poderia ser reduzida a uma função mecânica do cérebro ou do sistema nervoso a função do corpo humano não seria apenas de imaginar lembranças, como também não seria reduzida simplesmente a escolher, a trazer à consciência as imagens segundo um critério de utilidade, os homens não se lembravam apenas de imagens que fossem mais úteis a ação (BERGSON, 1985, p.199).

A memória pode ser entendida então como um fenômeno de origem mais intuitiva não sendo de uma análise mecânica do cérebro como a biologia nos propõe desta forma o autor ainda ressalta:

[...] A memória...não é uma faculdade de classificar recordações numa gaveta ou de inscreve-las num registro. Não há registro, não há gaveta, não há aqui propriamente falando, sequer uma faculdade, pois uma faculdade se escreve de forma intermitente, quando quer ou quando pode, ao passo que a acumulação do passado prossegue sem tréguas. (BERGSON, 2006, p. 47).

As recordações partiram gradativamente durante todo o trabalho da disciplina não foi uma experiência que começou e se encerrou na dinâmica do objeto do primeiro contato com a arte. O tópico abaixo, o qual se dedica a reflexão sobre o que seria

a “Inteligência das Flores”, exposição/imersão realizada pela artista/pesquisadora/educadora Lucimar Bello.

## **2.2 “A inteligência das Flores – a Casa”, exposição/imersão de Lucimar Bello**

Nesse ponto das aulas, cada estudante foi convidado a trazer para classe um objeto que lhe fosse significativo para representar seu primeiro contato com a Arte. A motivação inicial para apresentação do primeiro contato com a Arte por cada um dos estudantes além de se dar pelo objetivo levado se deu também por aspectos que nos foram apresentados por meio do que seria a Inteligência das Flores – a Casa, exposição/imersão realizada na Galeria Capibaribe, do Centro de Artes e Comunicação da UFPE.

O aspecto mencionado acima, foi abordado na aula com a apresentação da exposição dentro do espaço montado da Exposição/Imersão, que também é chamada de Casa. Esta que buscou levar os participantes a um momento de imersão na esfera da “Inteligência das Flores – a Casa”, tendo acontecido dentro do ambiente que foi montado: uma casa.

Pode-se afirmar que uma casa é quase sempre o primeiro lugar, o qual remeteria a constituição de parte das memórias de um indivíduo posto que seria neste local que se dariam os primeiros convívios sociais do sujeito. Neste sentido, a referida exposição quis criar um clima de recordação do nosso passado no âmbito de nossa infância. A estrutura de uma casa pode se apresentar como uma metáfora para estimular nossas lembranças que foram sendo compartilhadas entre o grupo classe. Destaque-se que a casa não tinha paredes, pois é pensada a partir das cenografia do filme Dogville, e isto se dava em razão de que a mesma deveria estar aberta a todos, os quais se dispusessem a visitá-la. Contudo, este fato não representava a ausência de cuidados, de rituais, de zelo e carinho que devemos ter ao adentrar uma casa, a exemplo da casa de outras pessoas nossas conhecidas.

Vale ressaltar que ao percorrermos os cômodos da Casa (quarto, banheiro, jardim, quintal, etc) somos estimulados em nossos sentidos. Cada parte da casa recorda, aos indivíduos, recortes de nossas vidas com o propósito de incentivar nossas lembranças dos primeiros contatos com a Arte.

A dinâmica que se seguiu consistia em colocar o objeto trazido por cada um dos estudantes/participantes, o qual representasse o primeiro contato que tivesse com a Arte em qualquer lugar significativo da casa para cada um de nós. Assim, no interior da casa havia uma biblioteca; este ambiente representou maior significação à minha pessoa posto que um de meus primeiros contatos com a Arte remetia a dois livros, os quais cito em um parágrafo mais adiante.

Ressalto que na exposição havia um mapeamento da biblioteca detalhando de forma mais exclusiva a biblioteca pessoal do escritor e poeta argentino Jorge Luís Borges. Lucimar Bello surge como uma figura que demonstrou um processo de herança compartilhada, ou seja, adquirida através da leitura de Borges. Eis que:

[...] Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada (POLLAK, 1992, p.2).

Lucimar teria dito durante a dinâmica que viu os olhos de Borges e os olhos do referido poeta terem "olhado" para sua pessoa em um instante de sua vida, embora o poeta fosse cego. Talvez um processo simbólico de recordação de algo que estimulou os sentidos (BELLO, 2015).

Destaco que ainda que a relação de Lucimar Bello, na exposição, com a biblioteca tenha ocorrido por ocasião de uma entrevista concedida pelo escritor Borges, nesta houve o relato de suas memórias. Memórias estas que estavam relacionadas à biblioteca de seu pai. Esta seria denominada em um de seus livros como "La Biblioteca de Babel", porquanto o escritor a considerava infinita, contendo todos os livros do mundo.

Assim como Lucimar Bello e o escritor Jorge Luís Borges sentiram-se com as suas memórias reativadas pelos estímulos repassados por esse canto da casa, os meus também possuíram identificação com este local específico, em razão de que meu primeiro contato com a Arte foi feito por meio de livros de uma biblioteca. O primeiro quando criança, por ocasião a minha mãe trabalhava em uma biblioteca escolar e eu peguei um livro emprestado que se referia à Arte, sob o olhar de uma criança: "Linéia nos jardins de Monet". A criança era a narradora do livro. Posteriormente, na fase do início da adolescência o livro: O auto da Compadecida, do escritor Ariano Suassuna, cuja leitura resultou na apresentação de um pequeno trabalho de literatura na escola na forma de uma peça de teatro, na qual encenei um personagem. Este fato se configurou como meu outro contato com a Arte. E estas foram as memórias compartilhadas com o grupo da classe, em relação ao momento da exposição/imersão "Inteligência das Flores". No item seguinte passaremos a descrever sobre um outro momento de vivência na disciplina Fundamentos da Arte/Educação. Momento esse, que remeteu as considerações da Arte/educadora Ana Mae Barbosa, em torno da Abordagem Triangular.

### 2.3 A abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa

O presente tópico se dedica a última atividade da disciplina Fundamentos da Arte/Educação. Uma atividade realizada em grupo, a qual constou da criação de uma obra de arte que poderia ser um desenho, um quadro, uma performance, uma música desde que fosse a produção de uma obra, abordando os seguintes temas presentes nas vivências anteriores da disciplina: a) as narrativas autobiográficas; b) a exposição a Inteligência das Flores; c) a aula de campo em Inhotim; d) a palestra com a artista argentina, Julieta Rockeira; e) o vídeo performance de Christina Machado, denominado “o tempo de carne e osso”; e) o livro: “O Imaginário” de Gilbert Durand e os artigos, os vídeos, mais o livro “A imagem no Ensino da Arte” de Ana Mae Barbosa. É válido lembrar que todas essas referências citadas acima se deram acerca do objetivo de refletir sobre o que seria Arte/Educação? Considerando este propósito o grupo, no qual trabalhei escolheu três pontos mais significativos ao grupo, de um modo geral.

No âmbito das aulas os pontos considerados fundamentais pelo grupo foram: a) as narrativas autobiográficas; b) a palestra com Julieta Rockeira; c) O livro: A Imagem no ensino, da Arte de Ana Mae Barbosa. Nesse esquema, tratamos inicialmente do resgate das memórias relacionadas ao primeiro contato com a Arte e a formação da identidade do indivíduo, por meio desta. Após essa etapa, fomos construindo uma reflexão em torno da palestra proferida pela professora/artista argentina Julieta Rockeira, a qual vem desenvolvendo um trabalho com estudantes em situação de vulnerabilidade social. Julieta utiliza-se da identidade de “rockeira” para ser melhor aceita pelos estudantes, posto que muitos deles rebeldes, os quais se identificaram com ela, diminuindo a distância entre eles, na relação professor/estudante que se tornou mais próxima e colaborativa. Em seguida analisando o livro de Ana Mae Barbosa, utilizamos a abordagem triangular proposta pela arte/educadora. A referida proposta busca a interpretação das imagens de arte, vistas pelo indivíduo por meio da observação das mesmas no seu ambiente de convívio, Essas imagens são lidas refletindo sobre o momento histórico e cultural, no qual encontram-se inseridas.

Assim sendo, essa leitura e contextualização das imagens artísticas, produzem e desenvolvem a cognição dos estudantes e leva-os à compreensão do ensino da arte, no contexto escolar ou extraescolar. Essas concepções foram sendo abordadas como forma de irmos a compreender o que é e como se dá a Arte/Educação.

Destaco que meu grupo produziu um “Fanzine”, ou simplesmente “Zine” – que nada mais é que uma revista alternativa feita por fãs, ou seja, uma revista elaborada inicialmente para publicações alternativas de fãs de histórias em quadrinhos, mas que com o passar do tempo tornou-se um tipo de publicação, na qual o indivíduo expressa suas ideias e opiniões sobre diversos temas com liberdade de expressão – o zine, basicamente confeccionado com revistas, cola, tesoura, papel e caneta a fim de virar uma espécie de jornal ou revista com ideias refletidas pelo grupo.

Dessa forma, para compor a abordagem triangular criamos algo que reflete nossas vidas, partindo das narrativas autobiográficas, isto é, o primeiro contato com a arte

de dois integrantes do grupo: os quadrinhos zine mais o trabalho de mais dois componentes do grupo que foram a literatura e a música.

Salientando que um dos integrantes do grupo já possuía uma experiência anterior de trabalho com oficinas de confecção de Zine em comunidades carentes, facilitando na produção artística e foi relacionada ao trabalho de Julieta Rockeira que também é em comunidades carentes da Argentina. Ademais, nosso objetivo maior foi demonstrar nossa identidade – ora já trabalhada no início da disciplina por meio do resgate das memórias – ratificando no trabalho da leitura e produção de imagens.

As fotos, as propagandas utilizadas deveriam então se tornar uma produção artística, sendo contextualizada com as nossas experiências anteriores, nosso eu, nossa realidade e cultura. Nesse sentido, utilizamos a Abordagem Triangular, buscando desenvolver estudantes conscientes artisticamente e de si, aprofundando seus conhecimentos artísticos e sua cognição pela arte/educação. Segundo Ana Mae Barbosa: “A eficiência da arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas.” (2010, p.17).

De certo modo esta foi a reflexão construída pelo grupo sobre o que seria arte/educação. E que seria revelar ao estudante a sua identidade artística e cultural, para que este pense de forma consciente, investigadora e interpretativa a arte, por meio também da contextualização de suas memórias, de sua cultura, história pessoal e coletiva com imagens do passado e do presente.

### **3.Considerações Finais**

Ao longo de todo trabalho procuramos descrever todo o processo da aprendizagem da disciplina Fundamentos da Arte/Educação a partir de três eixos considerados fundamentais.

Primeiramente uma reflexão alicerçada na questão de quem se é, ou seja a partir da seguinte indagação: quem eu sou? Podemos afirmar que a indagação que inicia o subtítulo deste tópico do presente trabalho é algo que se apresenta quase como um questionamento “universal”, isto é, comum a qualquer ser humano, a qual possui certa autonomia face a sua cultura, raça, nacionalidade, idade, valores ou crenças.

Em seguida a questão neste ponto das aulas cada aluno foi convidado a trazer para classe um objeto que lhe fosse significativo a representar seu primeiro contato com a arte. A motivação inicial para apresentação do primeiro contato com a Arte por cada um dos estudantes além de se dar pelo objetivo levado se deu também por aspectos que nos foram apresentados por meio do que seria a inteligência das flores.

Finalmente escrevemos sobre a abordagem triangular elaborada pela arte/educadora Ana Mae Barbosa que compreendemos como uma busca acerca do objetivo de refletir sobre o que seria Arte Educação? Deixando claro assim que o importante seria conduzir o aluno a refletir sobre sua identidade, sobre seu eu em sala de aula. De forma que este pense de forma crítica, investigadora, interpretativa, por meio do resgate de suas memórias, de sua cultura, de sua história pessoal e

coletiva, conjugando imagens do passado com as imagens do presente num movimento contínuo de interpretação das imagens de seu convívio social.

#### **4.Referências Bibliográficas**

ANDRAUS, Gazy. **Publicações Independentes do Brasil: os Fazines e Revistas Alternativas**. Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia. São Paulo: CISC Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia, 2003;

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e os novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2010;

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). **Arte / educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo :Cortez, 2010;

BERGSON, Henri-Louis. **Memória e Vida**. Textos escolhidos por Gilles Deleuze. Tradução por Cláudia Berliner. Revisão técnica por Bento Prado Júnior. São Paulo: Martins Fontes, 2006;

BERGSON, Henri-Louis. **Matéria e Memória: Ensaio da Relação do Corpo com o Espírito**. Tradução por Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999;

BARRETO, Maria Helena Menna. (org.). **(Auto)biografia e Formação Humana**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010;

LEITE, Carlos Willian. **A última entrevista de Jorge Luis Borges**. Disponível em: < <http://www.revistabula.com/533-a-ultima-entrevista-de-jorge-luis-borges/>>. Acesso em 14 de julho de 2015, 16:40:50;

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Rio de Janeiro: Estudos Históricos,1992, vol. 5, n.10, p. 200-212.

#### **Ingrid Borba de Souza Pinto Domingos**

Possui graduação tecnológica em Design Gráfico pelo Instituto Federal de Pernambuco, IFPE, tendo concluído em 2014. Atualmente é graduanda do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE. Tem experiência profissional nas áreas de artes visuais com ênfase no design gráfico. <http://lattes.cnpq.br/5227524047321329>



GT: 8 Eixo Temático: Pesquisa em Artes Visuais: Articulações entre poéticas e políticas de financiamentos

## AUDIOVISUAL, IMPULSO CRIATIVO E REFLEXÕES SOBRE A POÉTICA CINEMATOGRAFICA NO BAIRRO DAS GOIABEIRAS

Diógenes Werne da Costa Lopes (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Ceará, Brasil)

Gustavo Henrique da Silva Pereira (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Ceará, Brasil)

Wendel Alves de Medeiros (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Ceará, Brasil)

### RESUMO:

O presente artigo expõe conquistas e dificuldades de se produzir um curta-metragem financiado por edital público. Relata como o aporte financeiro, via concurso idealizado pela Secretaria de Cultura de Fortaleza – SECULTFOR, ao mesmo tempo que almeja promover uma cultura do audiovisual na capital do Ceará, pode produzir entraves burocráticos capazes de minar os impulsos criativos dos realizadores, forçando-os a encontrar novos caminhos para suas poéticas cinematográficas. Para embasar as questões que envolvem desde a concepção, o percurso e a concretização da obra “Momento, Vício e Boa Sorte”, filmada no bairro das Goiabeiras em Fortaleza, recorreremos ao pensamento de Ostrower (2013) sobre o processo criativo, Hernández (2009) que nos embasou na cultura visual e Rodrigues (2007), importante para as questões de audiovisual. Dessa experiência, extraímos uma reflexão sobre o impacto da produção no bairro e sobre a negligência da política de incentivo cultural na cidade de Fortaleza.

**Palavras-chave:** Audiovisual; Bairro das Goiabeiras; Processo criativo; Administração Pública.

### AUDIOVISUAL, CREATIVE IMPULSE AND REFLECTIONS ABOUT THE POETIC MOVIE ON NEIGHBORHOOD GOIABEIRAS

**ABSTRACT:** This article presents achievements and difficulties of producing a short film funded by public notice. Relates how the financial support via the contest conceived by the Secretaria de Cultura de Fortaleza - SECULTFOR, while it aims to promote audiovisual culture in the capital of Ceará, can produce red tape capable of undermining the creative impulses of the producers, forcing them to find new ways to its poetic cinema. To support the issues involved from conception, the route and the completion of the work "Momento, Vício e Boa Sorte" filmed in the neighborhood of Goiabeiras in Fortaleza, we turn to the thought of Ostrower (2013) about the creative process, Hernández (2009) that based on the visual culture and Rodrigues (2007), important for audiovisual issues. From this



*experience, we extract a reflection on the impact of production on the neighborhood and the neglect of the cultural policy of encouraging the city of Fortaleza.*

**Key words:** *Audiovisual; Neighborhood of Goiabeiras; Creative Process; Public Administration.*

## **Introdução**

O presente artigo expõe importantes vivências e articulações entre os realizadores, a comunidade do Bairro das Goiabeiras, a Escola de Audiovisual Vila das Artes, equipamento público da Prefeitura Municipal de Fortaleza e a Secretaria de Cultura de Fortaleza - SECULTFOR, esta última representada nesta pesquisa por sua política de financiamento e fomento para obras audiovisuais na forma de editais. As relações se iniciam a partir do momento em que o pesquisador foi agraciado no Edital das Artes 2011 e começa sua *via crucis* de pré-produção e produção da obra cinematográfica, “Momento, Vício e Boa Sorte”, ou simplesmente “MVBS”, filmada no bairro das Goiabeiras, situado na costa oeste da cidade Fortaleza, capital do Ceará.

A obra surge em meio às desigualdades sociais, os conflitos urbanos e a cultura orgânica desenvolvida pelos moradores das Goiabeiras, agraciados pela beleza litorânea particular da região. É nesse espaço dinâmico, que a ideia de “grande set de filmagem a céu aberto” surge, de modo que esse conceito permanece visível aos olhos dos produtores e invisível aos olhos dos moradores que, descrentes de políticas públicas voltadas para a educação, cultura e arte, não imaginam o valor material e imaterial do lugar que habitam.

A Arte é uma forma de ação, cujos efeitos se produzem de maneira indireta, oblíqua, na proporção da transparência do mundo que exprime. Revelando-nos o humano em sua variedade e profundidade, forçando-nos a interiorizar essa revelação e assimilá-la à experiência, ela age sobre a nossa maneira de sentir e pensar. (NUNES, 1999, p. 40)

A vontade de realizar uma obra audiovisual no bairro relaciona-se com as peculiaridades desse espaço, bem como se atrela ao desejo de que o ensino, a produção e exibição de obras cinematográficas também possam ser destinados aos moradores, já que diante de oportunidades criadas a partir da iniciativa pública e direcionadas aos jovens, pode participar de oficinas livres de Introdução ao Audiovisual, oferecidos pelo Centro Urbano de Arte e Cultura - CUCA Che Guevara, localizado no Bairro Barra do Ceará em Fortaleza, no período de março a agosto de 2011. Tão importante esse retorno do investimento gerado pelos impostos dos cidadãos às comunidades, que no CUCA, através de estudos dirigidos que abordavam a história dos movimentos cinematográficos e com referências imagéticas subjetivas, associações criativas de espaço, cultura e tempo, pudemos desenvolver e realizar nossa poética audiovisual “Momento, Vício e Boa Sorte”.

Sua idealização começou a se torna possível, logo que o coletivo *Podecrer*<sup>1</sup>, fundado durante esse momento no CUCA e que tinha como membros jovens artistas residentes do Bairro das Goiabeiras, se propuseram a confeccionar o roteiro idealizado por um dos proponentes, que somente foi concluído no término das oficinas. Eis que, posteriormente surge a publicação do Edital das Artes 2011, fomentado pela SECULTFOR, lançado no mês de Dezembro do corrente ano, e que

---

<sup>1</sup> Sobre o Coletivo Podecrer, acesse o site: <http://www.podecrercoletivo.org/>

tinha como objetivo premiar artistas, realizadores, produtores, roteiristas, grupos e pesquisadores que atuassem na área do audiovisual.

Concorremos com “MVBS” na modalidade “Meu Primeiro Curta”, categoria que estimula o surgimento de novos artistas e realizadores com o intuito de dinamizar o cenário de produção audiovisual de Fortaleza, a fim de contemplar projetos que tinham como proposta captar imagens de nossa capital. O processo seletivo consistia em duas etapas: uma visando o conceito e a técnica e outra, a análise jurídica-fiscal de caráter eliminatório.

Fomos agraciados com o teto máximo de dez mil reais, sendo que no mesmo período da contemplação desse prêmio, ocorria na cidade uma mudança na gestão municipal. Isso nos gerou um grande imbróglho, resultando na demora de um ano e meio para recebermos tal recurso financeiro.

Consideramos de suma importância relatar os aspectos positivos e negativos dessa conquista que envolve os principais agentes públicos ligados à cultura e a arte em nossa cidade. Anseiamos trazer à tona as iniciativas públicas que tentam modificar a realidade de vulnerabilidade e descaso social de determinadas regiões da grande Fortaleza, mas que emperram diante da burocracia e desleixo com a educação, cultura e arte, ocasionando assim a falta de continuidade de seus programas sociais e, restando aos cidadãos duas possibilidades: fazer e acontecer com o apoio de Organizações Não Governamentais – ONGs e a iniciativa privada ou simplesmente esperar que a esfera pública priorize o que prega a constituição federal sobre assegurar ao povo educação, saúde e segurança.

O que ao longo desse artigo foi dividido em oito tópicos: 1) Sobre a confecção da obra, que aborda a pré-produção e impulsos<sup>2</sup> criativos para a criação do roteiro; 2) Retomando o processo criativo, tópico em que discorremos acerca da retomada do processo que estava estagnado; 3) Sobre a narrativa, nele contamos sobre a história do roteiro do curta-metragem; 4) Sobre a região das Goiabeiras, que versamos acerca das características da comunidade onde o filme foi gravado e os realizadores residem; 5) O elenco e suas respectivas representações, aqui abordaremos sobre proposta que foi direcionada aos moradores da região para atuarem no filme; 6) Parcerias para elaboração do projeto, que fala sobre os parceiros que viabilizaram o curta; 7) Reflexões sobre a poética audiovisual e o mecenato do poder público, a questão da relação entre proponente, estetas e poder público; e encerramos com as considerações parciais.

### **Sobre a confecção da obra**

Para Fayga Ostrower uma das potencialidades do ser humano é a criatividade, considerada um potencial criador inerente a ele.

Tal potencial requer realização, pois, sobretudo, é uma necessidade existencial. Portanto, “o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e

---

<sup>2</sup> O termo ‘pulsão’ surgiu na França em 1625 e é derivado do latim – pulsio – significando ato de impulsionar. Esse termo foi utilizado por Freud a partir de 1905, para designar de acordo com Roudinesco (1998) “a carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem [...] Em alemão como em francês ou português, os termos ‘*Trieb*’ e ‘pulsão’ remetem, por sua etimologia, à idéia de um impulso, independente de sua orientação e seu objetivo.” (p.628) ROUDINESCO, Elisabeth. História da psicanálise na França: a batalha dos cem anos. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando” (OSTROWER, 2013, p.10). Como algo imprescindível, a criatividade não é um atributo exclusivo de alguns poucos homens beneficiados. As potencialidades e a criatividade dos homens não se restringem à arte, elas constituem o próprio viver de cada homem. E, nesse sentido, o criar só pode ser entendido de modo global, integrado ao viver humano.

O processo criativo é algo que surge da combinação de diversos fatores, que através das associações de ordem não-linear se configuram na memória, trazendo ao sujeito criativo fundamentos artísticos, referências imagéticas e lembranças de tempo e espaço. Desse modo, com o objeto artístico e suas diversas etapas pré-visualizadas na imaginação, o estudo sobre a linguagem audiovisual se fundamentaria e se materializaria nas oficinas livres do CUCA com os módulos: linguagem audiovisual, criação de roteiro, audiovisual contemporâneo, como gravar um vídeo, difundindo o audiovisual, cidade, cultura e juventude. Oferecidas no período matutino de março a agosto de 2011 tinham como objetivo ofertar vagas para jovens de 15 a 29 anos interessados em estudar a linguagem artística cinematográfica através do corpo docente constituído em sua maioria por ex-alunos da antiga Escola de Audiovisual do Dragão do Mar<sup>3</sup>.

Logo no início das oficinas percebemos a importância da história dos movimentos culturais do cinema que antecederam a tendência da linguagem cinematográfica contemporânea. Esse contato possibilitou pensar a região das Goiabeiras como um grande *set* de filmagem, já que é um bairro histórico e dinâmico, mas que sofre com a ausência de projetos culturais e artísticos. É um Bairro possuidor de dificuldades sociais visíveis aos olhos dos moradores.

As ideias de temas para o roteiro já estavam elaboradas e ao mesmo tempo estavam sendo escritas, e logo a noção sobre o elenco também surgiu. Desse modo decidimos que o elenco da narrativa “MVBS” seria composto por moradores da região. Essa escolha não à toa, foi fundamentada levando em consideração algumas características do Neorealismo Italiano. Sobre o movimento cinematográfico italiano, Rodrigues (2007) nos diz:

Um novo movimento de cinema que além da preocupação social, se aproxima do filme documentário, com imagens cinzentas, rejeições a efeitos, planos longos e uma montagem simplificada. Tudo é abordado indiscriminadamente: a atividade ainda recente da resistência, o desemprego, a dureza da vida no campo, a delinquência, a condição da mulher, a angústia da velhice etc. Os exteriores eram prioritários em detrimento dos interiores. (RODRIGUES, 2007, p. 18)

O que esperávamos era que, diante do roteiro de “MVBS”, os moradores pudessem interpretar ações fictícias de modo espontâneo, que retratassem diferentes situações da cultura local, desde que, habituados ao espaço e bons observadores dele, estariam aptos ao trabalho, porque “ver é uma experiência direta, e a utilização de dados visuais para transmitir informações representa a máxima aproximação que podemos obter com relação à verdadeira natureza da realidade” (DONDIS, 2007, p. 7).

---

<sup>3</sup>A Escola de Audiovisual do Dragão do Mar tinha como objetivo lecionar a linguagem audiovisual na cidade, seu funcionamento foi breve durando poucos anos em torno de 1995 a 1999. Disponível em: <<http://200.144.182.130/celacc/sites/default/files/media/tcc/366-1062-1-PB.pdf>> Acesso em: 01 de agosto de 2015.

Também estava previsto que a equipe de produção seguiria os fundamentos característicos da *Nouvelle vague*<sup>4</sup>. Definida a locação, elenco e equipe, estava então estabelecida a etapa de pré-produção. Os questionamentos sobre aluguel de equipamento surgiram, mas logo foram solucionados com a sugestão de um professor que indicou uma possível parceria com a Vila das Artes<sup>5</sup>. Definido esses pontos essenciais para a produção cinematográfica, terminamos o roteiro para que fosse especificamente gravado na região das Goiabeiras com conteúdo e temas que abordassem situações similares ao real. A produção da obra foi de autoria do Coletivo Podecrer, formado por jovens residentes do bairro.

Logo em seguida, uma corrida se sucede para participarmos de uma oportunidade: o Edital das Artes 2011 fomentado pela SECULTFOR. Esse edital tinha como objetivo premiar várias linguagens, incluindo aí o audiovisual. Enviamos e fomos escolhidos. Os problemas começaram com a troca de gestão municipal, acarretando no atraso do repasse da premiação e, conseqüentemente minando um pouco nosso processo criativo e gerando uma desmotivação geral de todos do coletivo Podecrer por conta dos embargos burocráticos entre SECULTFOR e a Secretaria de Finanças do Município - SERFIN. 1 ano e 8 meses foi o tempo que esperamos para que o prêmio fosse depositado, e, mais precisamente, em agosto de 2013 a SERFIN anunciou o depósito do montante em dinheiro devidamente descontado, e, apesar desses descontos não serem precisamente esclarecidos no edital, são impostos e taxas legais. Com isso restou-nos somente o valor de oito mil reais para a produção da obra, que já tinha o seu tempo de execução explicitado no edital expirado há meses, e que toda essa situação constrangedora iniciada pela troca de gestão da época em que o edital foi lançado tinha ocasionado aos proponentes uma grande reflexão sobre as leis públicas voltadas para a Arte.

### **Retomando o processo criativo**

Depois de todo o tempo de espera estabelecido por questões burocráticas, o processo criativo retorna sem muita motivação, mas logo sofremos outra paralisação por conta dos integrantes do Coletivo Podecrer estarem dessincronizados, tanto por suas demandas pessoais quanto por suas atividades acadêmicas. Porém nesse ínterim, reuniões eram feitas pelos membros com o intuito de discutir as ações de pré-produção, produção e pós-produção e reafirmar a identificação do projeto que desde sua criação teve como objetivo tornar acessível uma comunicação visual universal.

As primeiras discussões foram sobre alteração no elenco, pois muitos dos moradores que estavam pressupostos no início do projeto já tinham deixado o bairro das Goiabeiras, ocasionando na equipe uma nova escolha de elenco. Pouco se alterou em relação aos empréstimos de equipamento e locações previstos no início

---

<sup>4</sup> *Nouvelle Vague*, em suas características mais marcantes, destacamos: A produção adotar orçamentos modestos, equipe reduzida, atores desconhecidos e filmar em exteriores valorizando o trabalho do diretor. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/cinema/nouvelle-vague/>> Acesso em: 01 de agosto de 2015.

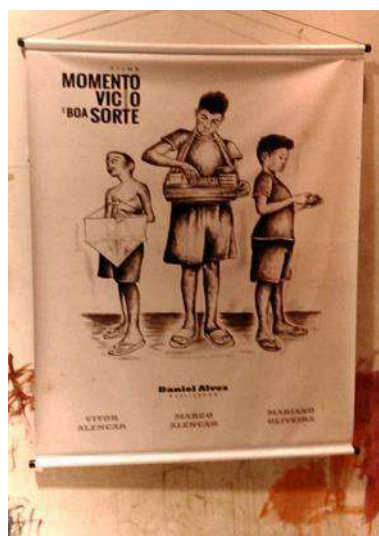
<sup>5</sup> Equipamento da Prefeitura de Fortaleza, vinculado à Secretaria de Cultura, oferece formação, apoio a produção, incentivo a pesquisa e difusão em artes. Os cursos ofertados têm diferentes formatos e atendem a diferentes públicos nas áreas de audiovisual, dança, artes visuais e teatro, sempre na perspectiva de potencializar os processos de criação e abrir espaço para o debate e o pensamento a cerca das questões contemporâneas. Disponível em: <<http://viladasartes.fortaleza.ce.gov.br/a-vila/>> Acesso em: 01 de agosto de 2015

do projeto. Enquanto isso, outros pormenores surgiam e que atingiam diretamente a equipe de produção, como: espaço para preparação dos atores, declarações sobre o uso e direito de imagem, autorização de locações, folha de pagamento para a equipe técnica e o elenco, bem como prováveis parcerias e ordens do dia.

Solucionado essas demandas, numa primeira etapa as gravações se iniciaram no dia 25 e se estenderam até o dia 27 de maio de 2015. Aqui tivemos uma pausa de um dia em virtude de um acidente de moto sofrido pelo técnico que acompanhava as filmagens com os equipamentos fornecidos pela instituição Vila das Artes. No dia 29 de maio retomamos as gravações, mas outra pausa foi necessária devido ao fim de semana já que precisávamos devolver os equipamentos locados com a Vila. Uma regra imposta por essa instituição pública da prefeitura nos impedia de permanecermos com o material fílmico durante as gravações por mais de 8 horas nos dias úteis. Retornamos definitivamente as gravações numa segunda etapa compreendida entre os dias 1º e 3 de junho de 2015, totalizando 7 dias de intensos registros, com a grande maioria das locações acontecendo na região das Goiabeiras, atores e atrizes compostos por moradores do bairro e roteiro executado entre ruas e casas do local. Nesse trabalho, tivemos como ferramentas de trabalho equipamentos de captura de alta qualidade.

## Sobre a Narrativa

Imagem 1 – Banner do filme exposto na última cena do filme



Fotografia do coletivo Podecrer

**Fonte: Portfólio dos pesquisadores**

A narrativa fílmica de docficção<sup>6</sup> “Momento, Vício e Boa Sorte” fala sobre a história de Daniel, uma criança comum que vive com sua avó e o pai numa casa simples na periferia de uma cidade. Numa visita guiada com sua turma da escola, idealizada por seu professor de arte ao museu de câmeras fotográficas antigas, Daniel se encanta com uma fotografia e entra em estado de alucinação. A imagem lhe toca de uma forma que o sensibiliza a ponto de sonhar em possuir uma câmera fotográfica.

<sup>6</sup> Gênero da linguagem audiovisual que mistura elementos da ficção com elementos do gênero documentário. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Docufic%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em: 01 de agosto de 2015.

O sonho de ter a câmera propicia uma grande brincadeira para a criança, e também serve como objeto de distração para Daniel, pois ele está passando com sua família por uma crise emocional, seu pai está desmotivado em saber da notícia de que ele ficou paraplégico decorrente de um assalto que sofreu enquanto trabalhava como ambulante na Praia do Futuro meses atrás. Atravessando esse momento tão delicado, Daniel recebe o apoio de Caio, um amigo do bairro, que vendo sua desmotivação decide emprestar a câmera fotográfica que sua irmã já não usa mais.

Caio também passa por conflitos na sua família, ele se preocupa com a saúde de sua avó, que aos cuidados de sua neta, não sabe mais o que fazer com seu tio, um jovem viciado em *crack* apelidado de “Mala”, que no auge do seu vício, destelha uma casa, acha uma revólver calibre 38 e rouba uma moto na própria comunidade (Vide imagem 2), logo decidindo trocar o fruto do seu roubo por pedras de *crack*.

Imagem 2 - *Making off* da cena do assalto da moto



Fotografia do coletivo Podecrer

**Fonte: Portfólio dos pesquisadores**

“Mala” engana o traficante apelidado de “Doido” que recebe a moto, achando que ela teria sido roubada noutro local bem distante do bairro, porém “Doido” nem imagina que a moto roubada por “Mala”, na verdade era de um “avião” que distribuía drogas para outro traficante de patente maior, conhecido pelo apelido de “Pai”.

No ápice de seu desejo incontrolável de fumar *crack*, “Mala” gerou com o roubo da moto um grande transtorno entre os traficantes. O agravante da situação é que esse equívoco causado por ele custaria sua própria vida. Paralelo a esses acontecimentos, numa manhã antes de Caio e Daniel irem trabalhar como cigarreiros na praia próxima ao bairro onde eles moram, Caio empresta a câmera para Daniel e pressente que algo vai acontecer consigo. A premonição é referente à sua morte, que vai ser provocada no meio de uma discussão causada por seu tio “Mala” que saca uma faca e golpeia-o. Por outro lado, Caio nem imagina que ao emprestar a câmera para Daniel, estava incentivando a carreira de seu amigo que futuramente se tornaria um cineasta. No curta, essa história é relatada no tempo presente por Fabim, testemunha ocular e irmão mais novo de Caio, que presenciou

e vivenciou seus momentos finais, a um documentarista interessado nos causos da localidade.

### **Sobre a região das Goiabeiras**

Situada na costa-oeste de Fortaleza, a região denominada de Goiabeiras é um dos sub-bairros da grande Barra do Ceará. Bairro este que é considerado como primeiro ponto de civilização da capital fortalezense e que é agregado com outros sub-bairros que configuram a região oeste da cidade, com cerca de 69.317 habitantes.

A região é considerada violenta pelos programas policiais que veiculam frequentemente reportagens sensacionalistas sobre o crime nessa localidade, bem como de outras periferias de Fortaleza. É certo que esses acontecimentos existem e realmente são desagradáveis para seus moradores, porém essas mídias se esquecem de comentar sobre as divesas riquezas naturais, culturais e artísticas que se formulam nas periferias da cidade. O que causa no restante dos cidadãos de Fortaleza, uma enorme ignorância, pois talvez desconheçam as reais dificuldades dos moradores das Goiabeiras, que em meio às desigualdades sociais, se beneficiam de uma grande beleza natural. Goiabeiras é privilegiada porque sua geografia é composta por uma vasta aréa litorânea que é cortada por um imenso rio denominado Rio Ceará.

Na cultura local, o que predomina de atividade entre os moradores é a pesca, o futebol no final da tarde, as crianças brincando na rua, as manifestações artísticas, as diversas igrejas evangélicas e o comércio de pequenos estabelecimentos que se proliferam pela região oferecendo vários tipos de serviços como: panificação de salgados e bolos, fabricação de roupas íntimas e o ramo alimentício que fortalece a economia particular daquele espaço. No ano de 2009, a prefeitura constrói a Avenida Vila do Mar, importante ponto que liga o bairro das Goiabeiras ao bairro Cristo Redentor, situado na costa-leste. Cogita-se que esse empreendimento talvez vise uma especulação imobiliária ainda não vigente na região e o projeto é só um dos mais novos voltados para o local.

Além de receber essa construção, o bairro das Goiabeiras é próximo ao CUCA Che Guevara, fundado em 2009 que tem como objetivo proporcionar aos moradores da região, espetáculos circenses, teatrais dentre outros, e cursos em diversas áreas do ensino de arte, esporte e educação para jovens de 15 a 29 anos de idade. Enquanto isso, com foco nos moradores residentes no bairro acima da faixa etária estipulada pelo estatuto da juventude, outras instituições como associações de moradores e ONGs oferecem serviços não-formais de educação como os cursos ofertados pelo CUCA.

Em meio a todos esses aspectos, nas Goiabeiras podemos encontrar vários tipos de moradores. Alguns residentes desde sua fundação, outros recém-chegados vindos de outros pontos da cidade. Estes moradores, principalmente os jovens menos desacreditados com a vida vivem a mercê do mundo do crime. Outra parte se deleita com as possibilidades oferecidas pela região ampla e repleta de vida. Os moradores se mostram muito interessados em contemplar as atividades artísticas, que ao poucos é gerada com parceria e financiamento pelo poder público, este que ainda não é tão crente do poder que a Arte é capaz de propiciar.

## O elenco e suas respectivas representações

Já que havia na produção um valor muito baixo para contratação de atores, o projeto tinha como meta reproduzir o que o movimento do neorealismo italiano tinha feito no período pós-guerra, solicitando pessoas, no caso, moradores que se interessassem em encenar ações fictícias do cotidiano contemporâneo das grandes periferias da cidade.

A produção fechou uma parceria com uma associação da região e convidou um arte-educador que trabalhava com a linguagem do teatro para que desenvolvesse no período noturno de 18 a 22 de maio de 2015 a didática adequada para os moradores que foram indicados ainda na primeira parte do processo criativo. Seu material de trabalho consistia em um *storyboard*<sup>7</sup> desenvolvido por um aluno do curso de Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFCE e várias cópias do roteiro que eram disponibilizadas para o elenco.

O elenco por ser bem diversificado tinha de ser composto por crianças de faixas etárias diferentes, jovens espontâneos, senhores e senhoras residentes no bairro e amigos que estivessem interessados em atuar. O processo de convite inicialmente foi verbal seguido de carta convite que solicitava a presença do aspirante a intérprete na associação de moradores para fazer a leitura do roteiro e ensaiar as cenas que seriam gravadas na semana seguinte.

Entre as encenações mais complexas previstas no roteiro, tínhamos que reproduzir uma visita guiada ao museu de fotografia, uma caminhada das crianças retornando da escola em plano-sequência<sup>8</sup>, uma caminhada por dentro das ruelas do bairro, um diálogo na praia, um assalto de moto e duas cenas de assassinato no período noturno, por fim encenar a contemplação de três crianças perante um cartaz de cinema.

Certo que para gravar essas cenas a produção solicitou parcerias de locação que serão esclarecidas no tópico seguinte.

## Parcerias para elaboração do projeto

Todo esteta de cinema sabe das dificuldades e como é árdua a missão de construir uma obra cinematográfica. É uma construção que requer disponibilidade de muitas pessoas e que vai além do desejo de gravação do idealizador. Parcerias tanto institucionais como artísticas, apoio de pessoas próximas e do comércio local logo foram solicitadas pela produção e observamos o retorno ao nosso apelo de se produzir uma obra cinematográfica num lugar de afeto e pertencimento. Algumas parcerias foram indicadas, noutras não e nisso a produção tinha como objetivo adequar o orçamento baixo às demandas de criação previstas na pré-produção do roteiro.

---

<sup>7</sup> *Storyboard* são organizadores gráficos tais como uma série de ilustrações ou imagens arranjadas em sequência com o propósito de pré-visualizar um filme. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/storyboard>> Acesso em: 31 de agosto de 2015.

<sup>8</sup> Tecnicamente, o plano-sequência é a filmagem de toda uma ação contínua, através de um único e longo take, sem cortes. Disponível em: <<http://www.cineplayers.com/artigo/7-planos-sequencia--parte-1/146>> Acesso em: 31 de agosto de 2015.



De início, solicitamos à Vila das Artes o empréstimo dos equipamentos audiovisuais do seu Núcleo de Produção Digital - NPD, que de pronto disponibilizou como solicitado no edital de empréstimo de equipamento o corpo da câmera, gravador, o mixador de som e todo o maquinário restante do departamento de fotografia, de modo que nossa produção apresentou numa reunião, a lista dos equipamentos e a ordem dos dias de gravação que precisaríamos. Mesmo com todos esses equipamentos solicitados, o departamento de fotografia ainda estava necessitando de um *steadicam*<sup>9</sup> que foi emprestado pela Organização Não-Governamental Fábrica de Imagem, uma ONG que ministra na cidade de Fortaleza projetos voltados ao ensino da linguagem cinematográfica.

Simultaneamente, artistas que desenvolviam habilidades específicas nos distintos departamentos do audiovisual foram apresentados ao projeto, cientes do cachê baixo e da proposta. Os mesmos se sensibilizaram com a ideia apresentada no roteiro e decidiram colaborar com suas expertises na obra.

Os colaboradores que fomentaram a obra eram na maioria indivíduos que mostravam interesses nas áreas das ciências humanas. Tínhamos como proponente um morador e aluno do curso de artes visuais do IFCE que ficou responsável pela direção e produção. Enquanto outro morador e aluno do curso de letras da universidade federal do ceará - UFC se prontificou a produzir a obra com o apoio de uma assistente de produção que foi exercida por uma jovem estudante do curso de realização em Audiovisual da Vila das Artes, pois a produção estava com as demandas em excesso. Além de toda essa logística, ainda tínhamos que providenciar lanche, almoço, água, ligações de comunicado interno e explicações para os moradores mais curiosos que se aproximavam para compreender e ver as gravações. Além de fazer anotações sobre possíveis mudanças na ordem do dia<sup>10</sup>, pois para o processo de gravação da obra ocorrer sem nenhum problema, a produção solicitava a pontualidade de todos os colaboradores na locação.

Já no departamento de arte, uma jovem moradora da região que atualmente é graduanda do curso de jornalismo da Universidade de Fortaleza – Unifor, ficou responsável pelos objetos de cena e com o figurino, que foi disponibilizado pelos próprios não-atores que iriam atuar na narrativa. Já no departamento de fotografia, as funções foram divididas entre o fotógrafo que cursava um curso de audiovisual na Vila das Artes e o cinegrafista que já exercia função de autônomo na cidade de Fortaleza, este foi solicitado para operar o *steadicam* durante apenas dois dias de gravação, só que tamanho foi seu entusiasmo pela proposta do projeto que o mesmo cedeu para produção mais dois dias de seus serviços sem ônus algum, ajudando-nos no processo de finalização das gravações da obra.

O departamento de som direto também foi distribuído entre dois rapazes, um desenvolve suas habilidades na comissão gestora de comunicação do Coletivo de Culturas Juvenis – CCJ, e atuou no projeto como técnico de som direto enquanto que o outro, graduando do curso de comunicação social da Universidade Federal do Ceará – UFC, trabalhou como assistente de captação de som direto durante dois

---

<sup>9</sup> Consiste de um sistema em que a câmera é acoplada ao corpo do operador por meio de um colete no qual é instalado um braço dotado de molas, e serve para estabilizar as imagens produzidas, dando a impressão de que a câmara flutua. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Steadicam>> Acesso em: 31 de agosto de 2015.

<sup>10</sup> Documento de autoria do diretor que indica para a equipe a ordem das cenas que serão gravadas, nesse documento inclui o tempo de início e término de cada cena. Disponível em: <<http://www.telabr.com.br/oficinas-virtuais/texto/145>> Acesso em: 31 de agosto de 2015.

dias, apesar das gravações terem se estendido por sete dias, pois não dispúnhamos de dinheiro suficiente para sua contratação fixa até o final da obra.

Com essa equipe mínima de 8 colaboradores mais o técnico que acompanhava os equipamentos da Vila das Artes, a produção se inseriu nas Goiabeiras para gravar e intervir tanto no espaço como na memória dos moradores que, sensíveis à manifestação sentiam-se agraciados com a proposta do projeto.

Os jovens moradores e amigos com desenvoltura teatral também foram apresentados ao roteiro no intuito de que estes participassem da obra cedendo sua imagem para compor o elenco. Os comércios locais próximos ao bairro também foram outra opção de parceria para a produção, por exemplo, ao manter-mos um diálogo com esses comerciantes conseguimos um barraqueiro guarda-sóis de praia para gravações externas e de outro esteta das artes recebemos o apoio de lanches para todos os 7 dias de gravação. O transporte ficou a cargo da vereadora Lêda Moreira, que disponibilizou uma *Kombi* e um motorista todos os dias de gravação. Concomitante a essas parcerias realizadas, o elenco estava sendo confirmado para a leitura do roteiro ocorrido no período noturno na ONG Pequeno Cidadão, que cedeu seu espaço para a preparação dos moradores. Logo percebemos que os não-atores se tornariam atores espontâneos, pois apesar de estarem em tão pouco tempo em seus papéis, estariam representando papéis verossímeis de personagens que habitam aquele ambiente e, portanto, carregados de referências que tornaram suas atuações convincentes. Sobre o ator espontâneo Ess (2014) fala que:

O ator espontâneo experimenta, vivencia e a ele agrada o processo da montagem, pois, para ele, o que importa é o que se passa no processo de montagem, as diversas mudanças. Se esse ator carrega, em seu corpo, as referências de sua representação, podemos dizer que suas ações físicas são o momento em que ele passa a dar importância aos seus instrumentos físicos e concretos, que permitem a construção de cena. (ESS, 2014, p.207)

Sabendo da produção do roteiro, o CCJ também se mostrou interessado e firmou conosco uma parceria disponibilizando a sua ilha de edição para a montagem de nosso curta.

Com certas demandas fechadas, voltamos nossa preocupação para a questão das locações que estavam intercaladas entre internas e externas e na *découpage*<sup>11</sup> do roteiro, que totalizou dezoito cenas distintas para serem capturadas no bairro das Goiabeiras e algumas poucas fora da região. Certo que algumas locações, a Direção de Arte teria que gastar muito para ambientar a cena, dispendo de pouco recurso para tal demanda, decidimos que a produção solicitaria o apoio do Museu da Imagem e do Som - MIS e do CUCA Che Guevara para reproduzir um ambiente de museu e outro de entrada de um cinema. Enquanto para as cenas restantes, não tão complexas no que diz respeito a criação da ambiência para a encenação, as ruas e as residências dos moradores serviriam de *set* de filmagem, como previsto na ideia inicial em nossas metas para a execução do projeto.

## **Reflexões sobre a poética audiovisual e o mecenato do poder público**

---

<sup>11</sup> Palavra de origem francesa derivada do verbo “decouper” que significa “para cortar”. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/d%C3%A9coupage>> Acesso em 31 de agosto de 2015.

O que pode ser mais animador para um ser criativo impulsivo e cheio de imaginação, é o fato de sua ideia em estado conceitual começar a tomar forma perante as dificuldades que se apresentam para a sua confecção. Dependendo da poética e da linguagem artística estabelecida pelo idealizador, as necessidades logo surgem e o proponente tem como meta articular-se com outros semelhantes que se sensibilizam com a mensagem de sua obra e lhe ajudam a buscar em vários meios as parcerias e os apoios para o financiamento do seu objeto artístico. Este objeto artístico tem como prováveis financiadores, os estetas da arte, ou seja, comerciantes que disponibilizam os recursos necessários em troca do nome ou da logomarca do seu estabelecimento para serem exibidas nos créditos da obra e o poder público que tem como uma de suas obrigações o dever de incentivar e apoiar as manifestações culturais do seu povo para que se eternizem o registro de sua história em prol da posteridade que se formula no agora e que tem como uma das suas características a cultura visual permanente, pois segundo Hernández (2009):

A expressão cultural visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. Desse ponto de vista, quando me refiro [...] à cultura visual, estou falando do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionais à maneira de ver e de visualizar as representações culturais e em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo. (HERNÁNDEZ, 2009, p. 22)

Pensamos que o poder público tem como obrigação incentivar as manifestações artísticas para o enriquecimento intelectual do seu povo. Esse mesmo poder público propicia uma deficiência no momento do repasse de verbas para a construção e execução de poéticas propostas pelos artistas residentes em nossa cidade, que, desmotivados com as situações contrangedoras de atraso dos recursos, acabam desacreditando na idoneidade dos órgãos responsáveis pelo financiamento. Advindos de embaraços herdados das gestões anteriores, os órgãos públicos mantêm a continuidade de um processo burocrático imenso que se propaga atualmente como uma herança maldita, desprovida de beleza e que ofusca o processo criativo dos realizadores.

### **Considerações Parciais**

Diante de todo esse longo processo que teve como foco a observação da natureza dinâmica de uma região que por meio das associações imagéticas e dos questionamentos percebemos que era possível confeccionar uma obra audiovisual seguindo as referências de movimentos cinematográficos anteriores registrados na história do cinema.

Podemos verificar que, nas oficinas livres oferecidas pelo CUCA Che Guevara, o jovem é estimulado a aprender, conhecer e desenvolver suas capacidades criativas, portanto salientamos que, para Ostrower

A criatividade é a essencialidade do humano no homem. Ao exercer o seu potencial criador, trabalhando, criando em todos os âmbitos do seu fazer, o homem configura a sua vida e lhe dá um sentido. Criar é tão difícil ou tão fácil como viver. É do mesmo modo necessário. (OSTROWER, 2013, p.166)

O jovem, ao trabalhar o seu domínio técnico na área em que realizou seu curso e ao vivenciar e criar artisticamente dentro da sua cultura, pode, através da impulsão ao seu potencial criativo, retornar os recursos municipais arrecadados pelo

município à comunidade. Esses alunos capacitados nos cursos impulsionam outros jovens com interesses nas áreas contempladas pela instituição.

Foi no decorrer das oficinas que se originou a ideia conceitual do roteiro e esses encontros foram essenciais para a criação do coletivo Podecrer. Com o coletivo criado, objetivamos experimentar as aprendizagens adquiridas no curso de Introdução ao Audiovisual, então, o nosso conhecimento foi aplicado na natureza da região, pois, nós como moradores da comunidade sabíamos das possibilidades a serem investigadas. Dentro desse processo, foi feita uma pesquisa cultural aprofundada da região que, além de nos revelar a capacidade de realizarmos nosso projeto, também nos deu a certeza das muitas possibilidades de realização em audiovisual desde a pré-produção à distribuição de obras audiovisuais através de cineclubismo em diversos pontos circunvizinhos do bairro. Inseridos nesse contexto, da nossa aproximação com a realidade contemporânea da região das Goiabeiras como produtores, fez-nos perceber na comunidade um estado vigente de inércia artística, em contrapartida também foi perceptível que o local, dentro de suas próprias peculiaridades, serve como fonte poética e suporte fundamental para o impulso criativo. Em nosso caso, o impulso criativo se direcionou para obras audiovisuais. Através do comportamento dos moradores, que por muitas vezes se aproximavam das gravações para expor admiração pela equipe e pela ideia do roteiro, orientavam-nos sobre novos temas de roteiro para serem gravados naquele mesmo locus e dentre outras ações. Isso nos mostrou que nosso próprio impulso propagou-se naqueles moradores, aparentemente, tirando-os da sua inércia criativa, pois

A expressão das próprias ideias é regida, primeiro, pelo processo de aprendizagem do ofício e, em segundo lugar, pelas exigências de funcionalidade. O importante é que esse aprendizado seja essencial e assimilado. A perspectiva de que um membro de uma comunidade contribua em diversos níveis da expressão visual revela um tipo de envolvimento e participação que gradualmente deixou de existir no mundo moderno. (DONDIS, 2007, p.7)

Dessa forma, ao demonstrarem interesse pela continuidade de possíveis novos projetos do coletivo no bairro também mostraram interesse pelo desenvolvimento de projetos próprios, histórias próprias e diversas maneiras de como realiza-los por meio da obtenção dos conhecimentos técnicos adquiridos, assim, gerando disposição para cursarem novas turmas nos cursos do CUCA.

É, pois, no processo da vida interior que a eficácia da Arte se faz sentir. Dilatando a consciência, tornando-a mais receptiva aos contrastes da vida, ela pode abrir possibilidades para a ação prática. Sem conduzir diretamente nem ao compromisso moral nem à atividade de caráter social ou político, é uma forma de apelo, de solicitação, capaz de despertar a consciência moral para a descoberta dos valores éticos, inclusive os sociais e políticos. (NUNES, 1999, p.40)

Assim, concluímos que o desejo de produção artística é latente na região das Goiabeiras e que a cultura de produção audiovisual é possível e propícia, mas ao mesmo tempo em que ela emerge acaba por se diluir devido a uma gestão má exercida entre os órgãos responsáveis pelo financiamento artístico do município. Essa prática dos órgãos barra o impulso criativo e o desejo de tornar a região um local de referência cultural, artística e cinematográfica na cidade de Fortaleza gerando descrença nos proponentes contemplados por editais que se desestimulam

e se degradam com o passar do tempo devido inúmeras burocracias impostas pelo poder público.

## **Referências**

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

ESS, Paulo. Ator espontâneo. In: SILVA, Solonildo Almeida da. (Org.) **Arte: Interlocuções IFCE e UFC / Solonildo Almeida da Silva e Simone César da Silva**. – Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre, Mediação: 2009.

NUNES, Benedito. Introdução à filosofia da Arte. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 29ª edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

RODRIGUES, Chris. **O cinema e a Produção, para quem gosta, faz ou quer fazer cinema**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

## **Diógenes Werne da Costa Lopes**

Graduando em Licenciatura em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Tem produção e pesquisa voltados para o campo da *performance* e do audiovisual.

<http://lattes.cnpq.br/6887029019312556>

## **Gustavo Henrique da Silva Pereira**

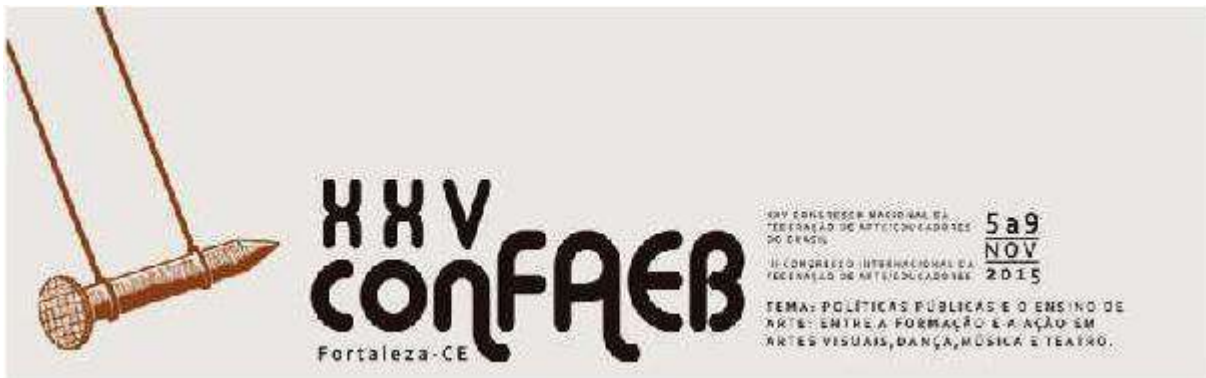
Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Atualmente, é membro do Grupo de Pesquisa Arte UM/CNPQ-IFCE. Tem experiência na área de arte, com ênfase em Desenho; Ensino de Arte e Tecnologias.

<http://lattes.cnpq.br/0039406059338064>

## **Wendel Alves de Medeiros**

Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), possui especialização em Design Gráfico (2008) pela Faculdade Sete de Setembro (FA7) e graduação Tecnológica em Artes Plásticas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE). É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE).

<http://lattes.cnpq.br/6267332553823146>



GT Artes Visuais

Eixo Temático Políticas Públicas nas Artes Visuais: formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais.

## AS 'STEM' E A ARTE EDUCAÇÃO: COMPREENDER O QUE MUDOU NOS ÚLTIMOS 10 ANOS NOS EUA, UNIÃO EUROPEIA E AMÉRICA LATINA

João Paulo Queiroz (Universidade de Lisboa, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, Portugal)  
 Ronaldo Oliveira (Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil)

### RESUMO:

*Este texto contribui para descrever a encruzilhada em que o ensino artístico se encontra no contexto global, apresentando com objetivos comparativos alguns dados da política educativa dos EUA, da América Latina e da União Europeia. Coloca-se em discussão as tendências emergentes do discurso político e do ênfase na formação em ciências duras (STEM – Science, Technology, Engeneering and Mathematics).*

*Anota-se que os discursos sobre a educação, à escala global, radicam nos conceitos associados à competitividade, ao crescimento económico, ao empreendedorismo, ao combate ao desemprego, ao binómio I & D (investigação & desenvolvimento). Concretamente, como exemplo destes discursos, abordam-se as directivas centradas em metas transnacionais no quadro da União Europeia, os programas do Congresso norte-americano, e as metas da Organização de Estados Ibero-Americanos, onde os objectivos no campo da Educação estão bem quantificados.*

*Questiona-se, em termos mais concretos, se há um sacrifício da educação e do espaço para as humanidades em geral, e do espaço para a arte educação em particular, no domínio das políticas educativas transnacionais, colocando-se assim em evidência as trajetórias em oposição dos percursos nacionais, assim como a experiência e o investimento já feito, em termos históricos, em confronto com as linhas políticas deliberadas nos Fóruns internacionais.*

**Palavras-chave:** Arte Educação; STEM.

STEM AND ART EDUCATION: UNDERSTANDING CHANGES IN THE LAST DECADE IN USA; EUROPEAN UNION AND LATIN AMERICA

## **ABSTRACT:**

*This text helps to describe the crossroads where artistic education lies in the global context, showing for comparative purposes some data of the educational policy of the United States, Latin America and the European Union. We put into discussion the emerging political trends and emphasis on training in STEM (Science, Technology, Engeneering and Mathematics). It is noted that the policies on education, on a global scale, are rooted in the concepts associated with competitiveness, economic growth, entrepreneurship, combating unemployment, and R & D (research and development). Specifically, examples of such speeches, we provide an approach to the directives focusing on transnational goals in the European Union, the US Congress programs, and the goals of the Ibero-American States Organization, where the objectives in the field of education are well quantified.*

*We put into questions, in more concrete terms, if there is a sacrifice of education of the humanities in general, and of art education in particular, in the field of trans-national education policies, thus putting in evidence the trajectories in opposition of national policies, as well as the experiences done and the investments already made, in historical terms, in comparison with the policies aproved in international forums.*

**Key words:** Art Education; STEM.

## **1 Introdução**

Este texto coloca em discussão as tendências emergentes que têm visado gerar discursos políticos sobre a educação à escala global, que radicam nos conceitos emergentes na esfera política contemporânea e associados à competitividade, ao crescimento económico, ao empreendedorismo, ao combate ao desemprego, ao binómio I & D (investigação & desenvolvimento). Fala-se aqui concretamente, como exemplo destes discursos, das directivas centradas em metas transnacionais no quadro global, revendo as políticas dos EUA, da União Europeia, e dos países da Organização de Estados Ibero-Americanos.

Pretende questionar-se o equilíbrio político entre as humanidades e as ciências duras num abismo de financiamento e vontade política que tem vindo a ser cavado nos últimos 10 anos. Saber se há um sacrifício da educação artística e do espaço para as humanidades em geral, no contexto das políticas educativas transnacionais. Ir-se-á colocar em evidência os percursos nacionais e as suas motivações, bem como a experiência e o investimento já feito, em termos históricos, em confronto com as linhas políticas deliberadas pelos países referidos acima, de alcance global.

Neste texto evidencia-se, através de um conjunto de dados objetivos, o mapa atualizado dos desafios e dos riscos da educação em artes. Implica-se também um aprofundamento sobre o papel da formação de professores, na sua ligação com as políticas nacionais, que parece estar a começar a ocorrer segundo modelos e intencionalidades que colocam a educação artística como uma das últimas prioridades políticas globais.

Apresentam-se assim um conjunto de quadros de contexto que apoiam leituras futuras e informadas sobre o caminho a enveredar na arte educação no ensino médio e superior, a nível global.

## **2 Educação e desenvolvimento**

A ONU, em sede da UNESCO, começa a fazer as primeiras conferências para erradicar o analfabetismo a nível mundial como decorre do artº 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS, 2015), com a fundação da UNESCO em 1947 e a promoção de grandes

conferências internacionais como a Second International Conference on Adult Education, Montreal, Canadá, em 1960. No World Conference of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy (em Teerão, 1965) salientou-se pela primeira vez claramente a relação entre literacia e o desenvolvimento (UNESCO, 1965) estabelecendo uma agenda mundial que interligou as grandes agências mundiais como a OMS, FAO, OIT e World Food Program. Aponta-se, entre outras coisas: “Em vez de um fim em si mesmo, a literacia deve ser encarada como a via de preparar o homem para um papel social, cívico e económico que vai muito para além dos limites da alfabetização rudimentar que consista meramente no ensinar a ler e a escrever” (UNESCO, 1965: §1.2).

A través do Banco Mundial, as nações Unidas irão patrocinar programas internacionais com financiamento na ajuda ao desenvolvimento, com a introdução de novas tecnologias dos anos 70, como é exemplo a educação à distância e a Tele-escola, em numerosos países, incluindo Portugal.

Estabelece-se um quase consenso global da essencialidade de uma educação generalizada e universal que não se limite a saber escrever, ler e contar. Este é o paradigma internacional na segunda metade do século XX, num mundo que era ainda muito marcado pelo subdesenvolvimento e pelas descolonizações do pós guerra.

### **3 Estados Unidos e a corrida ao STEM**

Nos EUA, no final do século XX, no âmbito da agência de financiamento federal para a investigação NSF (National Science Foundation) começa a utilizar-se o acrónimo STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) como as áreas do conhecimento que importa financiar, mais do que qualquer outras. O orçamento da NSF cresce de 2,2 mil milhões em 1983 (valores cambiais atualizados a 2010) para 6,9 mil milhões de dólares anuais em 2013.

A sua atividade abrange uma pulverização de bolsas e programas de investigação às quais não só investigadores universitários e empresas se podem candidatar. O NSF passa a dirigir-se também a todos os graus de ensino através de um enorme conjunto de programas integrados, a que as escolas, desde o ensino pré-primário, primário, e médio, podem concorrer, conseguindo assim verbas adicionais e uma oferta focada em atividades STEM.

A intervenção do NSF nos currícula do ensino elementar data dos anos 90 com a adopção dos standards de matemática propostos pelo NCTM (National Council of Teachers of Mathematics). É o começo da chamada “Math wars”, onde as matemáticas se propõem incluir no seu âmbito atividades textuais e hipertextuais, ao mesmo tempo que é libertado o acesso público à *world wide web*, financiada desde 1991 pelo NSF. É o período em que surge o primeiro browser gratuito que permite visualizar imagens além de texto, o MOSAIC (financiado pela NSF na Universidade de Illinois). Uma das primeiras bolsas do programa Digital Library, da NSF + DARPA + NASA irá apoiar dois estudantes de graduação da Universidade de Stanford, Larry Page e Sergey Brin, que começam a estudar um modo de hierarquizar os resultados da pesquisa: mais tarde fundarão a Google.

Em 2006, a administração Bush lança o "American Competitiveness Initiative" que aumenta o investimento em disciplinas STEM ao nível do ensino médio.

Já nos em 2007 na administração Bush surge o America COMPETES Act (acrónimo de America Creating Opportunities to Meaningfully Promote Excellence in Technology, Education, and Science) (THE LIBRARY OF CONGRESS: THOMAS,



2015a) que será renovado logo em 2010, na administração Obama (THE LIBRARY OF CONGRESS: THOMAS, 2015b).

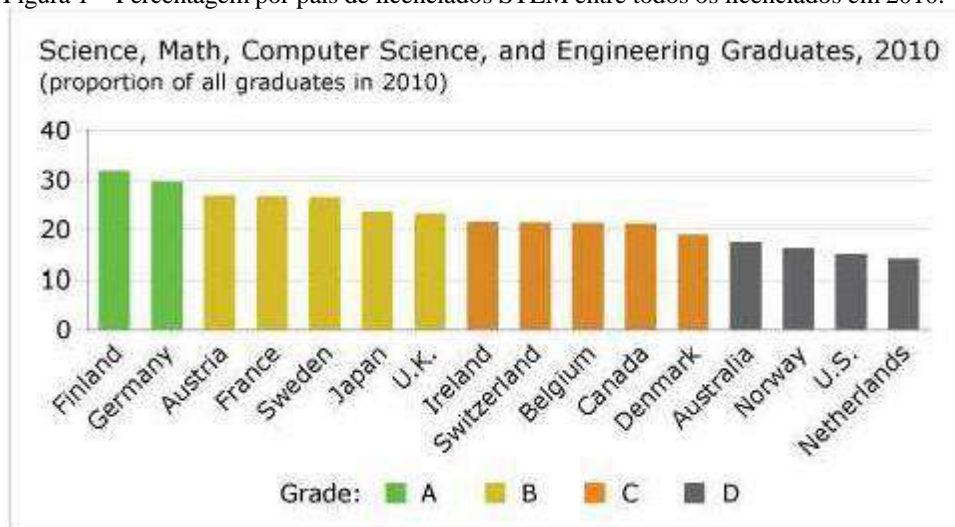
O COMPETES inclui o programa de apoio e formação STEM. O programa tem um financiamento de 2 mil milhões de dólares, onde se inclui a contratação de professores, o suplemento salarial para professores mentores, e a melhoria curricular dos cursos. O STEM tem como objetivos principais:

- Recrutar e preparar estudantes que sigam formação superior em ciência tecnologia, engenharia e matemática, de modo a certificá-los como professores do ensino elementar e secundário;
- Exigir que o departamento de educação (ou equivalente), em cada instituição de ensino superior, e os seus departamentos responsáveis pelos Majors em ciência, tecnologia, engenharia e matemáticas colaboram no programa;
- Contratar professores de modo a que o rácio de estudantes para professores não exceda 100;
- Incluir formação no uso de materiais e métodos cientificamente apoiados, avaliações, conhecimentos pedagógicos (incluindo a interação entre a matemática e a ciência), o uso de tecnologia de formação, e como incorporar o Estado e os Standards locais +para dentro do curriculum e da sala de aula;
- Restringir o acesso ao programa aos estudantes especificamente projetados para as necessidades da ciência, tecnologia, engenharia, e matemáticas.
- Exigir que os estudantes que participem no programa a uma avaliação final da sua proficiência como professores, baseada no desempenho como professores em sala de aula, conduzido por diversos observadores treinados, e um portfolio das suas realizações (THE LIBRARY OF CONGRESS: THOMAS, 2015b).

Trata-se de apoio massivo à formação de professores exclusiva na área STEM que pretende atualizar a interdisciplinaridade entre as áreas das ciências duras envolvendo projetos de laboratório que se aproximam do design, mas o excluem, e das manualidades delas excluindo também a educação artística.

Através deste programa, as atividades STEM tendem a ocupar as áreas de exploração artística, sem uma interdisciplinaridade real, desde cada vez mais cedo, no sistema educativo.

Figura 1 – Percentagem por país de licenciados STEM entre todos os licenciados em 2010.



Fonte: The Conference Board of Canada (2015).

A preocupação política é a necessidade de fazer face à formação de mão-de-obra muito especializada nas potências emergentes do século XXI. Os quadros que comparam a percentagem de licenciados em STEM nos diversos países colocam os EUA em 15º lugar, atrás da Finlândia e Alemanha (mais de 30% licenciados em STEM), Áustria, França, Suécia, Japão e Reino Unido (mais de 25% licenciados em STEM), Irlanda Suíça, Bélgica, Canadá, (mais de 20% licenciados em STEM) e Dinamarca, Austrália, Noruega, EUA e Holanda (menos de 20% licenciados em STEM) (The Conference Board of Canada, 2015).

É interessante observar com mais demora quais os países com mais licenciados nas áreas STEM, na Figura 1. Pode notar-se, por exemplo, que países com elevado PIB anual, como a Noruega e os EUA, são os piores classificados neste gráfico. Em consequência observa-se que há, mais que a preocupação face aos resultados atuais, uma preocupação em fazer face aos índices de sucesso em STEM obtidos pelos países asiáticos emergentes que são revelados pelas sondagens PISA (da OCDE) (OECD, 2015a) de modo consistente.

#### 4 União europeia

O Conselho Europeu aprovou em 2000 a Agenda de Lisboa que estabeleceu como objetivo estratégico que a “economia europeia seria convertida na 'Economia mais competitiva do mundo.’” Tratava-se de projetar uma sociedade do conhecimento e de informação, privilegiando a investigação e desenvolvimento, em conjunto com reformas estruturais que tomam como chave conceitos como a competitividade e inovação, e um elevado crescimento económico, ao mesmo tempo que se pretende combater a exclusão social (EUROPEAN COMMISSION, 2010). Neste prisma, o Conselho de Ministros da Educação, em conjunto com a Comissão Europeia, no Conselho Europeu de Barcelona em 2002, aprovou um plano específico para a educação no que respeita à Agenda de Lisboa (Programa de trabalho sobre o seguimento dos objetivos dos sistemas de educação e de formação na Europa). As medidas centravam-se nas tecnologias de informação, na formação de professores, em “motivar mais jovens a optar por estudos e carreiras no domínio da matemática, das ciências e da tecnologia.” Figurava ainda a formação ao longo da vida, o aumento dos estágios profissionais e o empreendedorismo (EUROPA, 2006). O relatório final sobre a Agenda de Lisboa, que disserta sobre o que foi conseguido e as lições aprendidas, é um interessante documento onde se observa que a política gizada em torno da competitividade soçobrou totalmente, especialmente no contexto da crise de 2008 (COMISSÃO EUROPEIA, 2010).

Portugal também participa no programa da União Europeia “Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação” (EF2020). Este programa define os objetivos comuns para os sistemas de educação e formação europeus no horizonte de 2020 e baseou-se, para o 1º domínio, nos dados PISA (da OCDE) de 2006 (Quadro 1).

Quadro 1 – Domínios, objectivos e metas para 2020.

<b>Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e Formação (EF2020)</b>			
<b>União Europeia</b>			
<b>Domínio:</b> Competências básicas em Leitura, Matemática e Ciências.	<b>Objectivo:</b> Assegurar que todos os alunos atinjam um nível adequado de competências em	<b>Meta:</b> Até 2020, a percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em	<b>Situação Nacional:</b> Ciências: 24,5% Leitura: 24,9 % Matemática: 30,7% Fonte: OCDE,

	Leitura, Matemática e Ciências.	leitura, matemática e ciências deverá ser inferior a 15%.	Relatório PISA 2006 (Resultados 2006 para os níveis -1 e 1)
<b>Domínio:</b> Abandono precoce da educação e da formação	<b>Objectivo:</b> Assegurar que o maior número possível de alunos complete a sua educação e formação.	<b>Meta:</b> Até 2020, a percentagem de alunos que abandonam o ensino e a formação deverá ser inferior a 10%.	<b>Situação Nacional:</b> 30,2% Fonte: INE, Inquérito ao Emprego, 2010 (dados referentes a 2009) <sup>1</sup>
<b>Domínio:</b> Educação pré-escolar	<b>Objectivo:</b> Aumentar a participação na educação pré-escolar, enquanto fundamento para o futuro sucesso educativo, em especial no caso das crianças provenientes de meios desfavorecidos.	<b>Meta:</b> Até 2020, pelo menos 95% das crianças entre os 4 anos de idade e a idade de início da escolaridade obrigatória deve participar na educação pré-escolar.	<b>Situação Nacional:</b> 87,7% Fonte: GEPE/ME, Estatísticas da Educação 2008/2009 (valores para Portugal Continental)
<b>Domínio:</b> Aprendizagem ao longo da vida	<b>Objectivo:</b> Aumentar a participação dos adultos, em particular dos adultos pouco qualificados, na aprendizagem ao longo da vida.	<b>Meta:</b> Até 2020, uma média de pelo menos 15% de adultos <sup>2</sup> deverá participar na aprendizagem ao longo da vida.	<b>Situação Nacional:</b> 6,5% Fonte: INE, Inquérito ao Emprego, 2009 (dados referentes a 2008)
<p>1 - A percentagem da população do grupo etário 18-24 anos que não completou o ensino secundário nem está inscrita em acções de educação e formação (indicador EUROSTAT comum a todos os países da UE).</p> <p>2 - A percentagem de população, com idades entre os 25 e os 64 anos, que participa em acções de educação e formação durante as 4 semanas anteriores ao inquérito às forças de trabalho, promovido pelo Eurostat em todos os países da UE</p>			

**Fonte: Portugal, Ministério da Educação. (2010: an. 1)**

Neste contexto, também na EU, as disciplinas alvo das maiores preocupações são sobretudo as STEM (Science, Technology, Engineering and Math), dentro de uma lógica de quantificação, competitividade, eficiência, rentabilidade, comparabilidade, onde depois se irão tomar decisões políticas e curriculares para o cumprimento das metas e dos investimentos apoiados em interpretações directas sobre a empregabilidade, competitividade e tendo como pano de fundo a economia global. O contexto é de quantificação de competências, procurar maximizar resultados, e nestas competências não se vislumbra o lugar da educação artística.

## 5 Organização dos Estados Ibero Americanos

Em novembro de 2009, na sequência da XIX Conferência Ibero-Americana de Ministros da Educação (Lisboa), foi apresentado um documento de orientação para o futuro da educação no horizonte de 2021. O documento propôs um conjunto de objetivos, metas, e instrumentos de avaliação regional para o desenvolvimento educativo, intitulado “Metas Educativas 2021: A Educação que queremos para a geração dos Bicentenários” (alusão à data de independência de numerosas nações americanas). Os programas de ação estabelecem-se em 10 dimensões:

- 1 — Apoio à governabilidade das instituições educativas, à consecução de pactos educativos e ao desenvolvimento de programas sociais e educacionais integrados.
- 2 — Atenção educativa à diversidade dos alunos e aos grupos com maior risco de exclusão.
- 3 — Atenção integrada à primeira infância.
- 4 — Melhoria da qualidade da educação.
- 5 — Educação técnico-profissional.
- 6 — Educação para os valores e para a cidadania.
- 7 — Alfabetização e educação ao longo da vida.
- 8 — Desenvolvimento profissional dos docentes.
- 9 — Educação artística, cultura e cidadania.
- 10 — Dinamização do espaço Ibero-americano do conhecimento.

Os programas de Ação focam-se no cumprimento das “Metas 2021” apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2 – Metas educativas 2021 OEI (seleção de metas quantificáveis).

<b>METAS EDUCATIVAS 2021 OEI</b> <b>Organização dos Estados Ibero Americanos</b>			
<b>Domínio:</b> Competências básicas dos alunos	<b>Objectivo:</b> baixar a percentagem de alunos com baixo nível nas provas nacionais e internacionais e aumentar a percentagem de alunos com melhores resultados.	<b>Meta:</b> Reduzir, até 2021, entre 10 e 20% a percentagem de alunos com baixo rendimento e aumentar entre 10 e 20% os alunos com melhores níveis de rendimento.	<b>Situação Nacional:</b> Ciências: 24,5% Leitura: 24,9 % Matemática: 30,7% Fonte: OCDE, Relatório PISA 2006 (Resultados 2006 para os níveis -1- e 1)
<b>Domínio:</b> Ensino Secundário	<b>Objectivo:</b> Aumentar o número de jovens que terminam o ensino secundário.	<b>Meta:</b> Assegurar que, até 2021, entre 60% a 90% de jovens terminam o ensino secundário.	<b>Situação Nacional:</b> 55,5% de jovens (20-24 anos) completou pelo menos o ensino secundário. Fonte: Eurostat (dados de 2008)
<b>Domínio.</b> Educação Pré-escolar	<b>Objectivo:</b> Aumentar a oferta de educação pré-escolar.	<b>Meta:</b> Em 2021, 100% das crianças entre os 3 anos e a idade de início da escolaridade obrigatória frequentam o pré-escolar.	<b>Situação Nacional:</b> 88,2% Fonte: Estatísticas da Educação, 2010 (ano de referência 2008/2009, valores para Portugal Continental)
<b>Domínio:</b> Bibliotecas Escolares e Computadores	<b>Objectivo:</b> disponibilizar uma biblioteca em cada escola e melhorar o rácio computador/aluno.	<b>Meta:</b> Assegurar que, em 2021, 100% das escolas têm biblioteca e que o rácio computador / aluno se situe entre 1/2 e 1/10.	<b>Situação Nacional:</b> Bibliotecas: EB23 - 100%; ES - 90%; Fonte: Relatório de Avaliação Externa da Rede de Bibliotecas Escolares Rácio computador/aluno: 1/2. Fonte: GEPE/ME, Modernização

			Tecnológica das Escolas 2008/2009
<b>Domínio:</b> Grau de empregabilidade das formações profissionalizantes	<b>Objectivo:</b> Aumentar a taxa de inserção profissional dos alunos dos Cursos Profissionais e CEF em áreas associadas à respectiva formação.	<b>Meta:</b> em 2021, entre 50% e 75% dos jovens que terminam estas formações são inseridos no mercado de trabalho em áreas associadas à formação frequentada	<b>Situação Nacional:</b> ensino profissional - 34,8%; CEF - 32,5% Fonte: OTES/GEPE (dados de 2008/2009)
<b>Domínio:</b> Aprendizagem ao longo da vida	<b>Objectivo:</b> aumentar a participação de jovens e adultos em programas de formação contínua presencial e à distância	<b>Meta:</b> 20% dos jovens e adultos participam em actividades de formação em 2021	<b>Situação Nacional:</b> 6,5% Fonte: INE, Inquérito ao Emprego, 2009 (dados referentes a 2008)

Fonte: Portugal, Ministério da Educação. (2010: an. 2)

## 6 Globalização e comparabilidade

A dinâmica da participação em fóruns internacionais (OCDE, EU, Estados Ibero-Americanos) estende a sua influência pela vontade de aferir resultados de literacia em termos de competências quantificáveis.

Assim, por exemplo, em Portugal, em 2009, são estabelecidos indicadores de qualidade com uma preocupação de objetividade: exames nacionais de aferição de Português e Matemática no 4º, 6º e 9º anos; taxas de repetência; taxas de abandono. São estipuladas "Metas de aprendizagem", definidas quantitativamente como referenciais a atingir pelos alunos e escolas em cada ciclo e nas duas áreas disciplinares. Os resultados escolares começam a tabular-se e os progressos são disputados entre as disciplinas indicadoras (Português e Matemática).

Estas disciplinas, Português e Matemática, são duas das três disciplinas sondadas em exames transversais visando estabelecer indicadores de comparabilidade. São os testes / relatórios PISA (Programme for International Student Assessment) promovidos no quadro da OCDE, sendo Ciências a terceira disciplina. Os testes PISA, em vez de abrangem alunos entre os 15 anos e três meses de idade e os 16 anos e dois meses de idade, onde quer que estejam posicionados em termos de ano de escolaridade (não incidem sobre um determinado ano curricular). Os testes são realizados em amostras de escolas aleatórias. Foram feitos testes PISA em 2000, 2003, 2006, 2009 e 2012, prevendo-se a continuação da série a ritmo trienal (OECD, 2015b).

No PISA 2012 participaram 65 países e territórios. Os resultados de 2012 apresentam uma média de todos os países participantes, notando-se uma prevalência nos primeiros lugares de territórios asiáticos e 100% urbanos (por ordem: Xangai, Singapura, Hong-Kong, Taipei, Coreia do Sul, Macau, Japão, Liechtenstein, Suíça, Holanda...).

## Discussão e conclusões

Os objetivos a nível das políticas da União Europeia tomavam de modo bastante declarado o futuro da educação como uma formatação tecnológica aplicada a uma certificação internacional e assente numa virtuosa competição da mão-de-obra especializada à escala europeia, através da mobilidade e do conhecimento de mais línguas estrangeiras.

A ênfase crescente das políticas nacionais educativas na competitividade em si mesma redundava em ausência de verdadeiras políticas, que valorizem de facto a Europa. As políticas são aparentes e assentam em indicadores quantificados, e em rankings e percentagens. António NÓVOA (2013: 112) comenta: “Podemos dizer que ‘o desafio dos dados e da comparabilidade’ – para citar as palavras de The European Report on the Quality of School Education (2000) – estabelece uma política sem a formular especificamente.”

Como é percebido pela distância e pela história, a “Agenda de Lisboa” falhou totalmente. No rescaldo do seu colapso materializado pela crise 2008-15, a Estratégia Europa 2020 acentuou ainda mais a ambição sobre a competitividade: é um “programa a dez anos de emprego e crescimento” focado em “cinco metas mensuráveis para a EU em 2020 que irão guiar o processo e ser traduzidos em objetivos nacionais: pelo emprego; pela investigação e inovação; pelas alterações climáticas e energia; pela educação; e pelo combate à pobreza” (EUROPEAN COMMISSION, 2015).

No que diz respeito à educação, as medidas da Estratégia Europa 2020 focam-se nos indicadores PISA, tais como competências de leitura, abandono escolar, formação para a empregabilidade, empreendedorismo, ligações entre a educação e a indústria, a que se acrescentam o aumento do investimento em I & D, e o desenvolvimento do mercado da sociedade digital e da internet de alta velocidade. Cada estado membro deverá: “To ensure a sufficient supply of science, maths and engineering graduates and to focus school curricula on creativity, innovation, and entrepreneurship” (EUROPEAN COMMISSION, 2015: 13)

A criatividade, nesta novílingua, surge ancorada ao empreendedorismo e à inovação. As escolas deverão formar mais licenciados em matemática, engenharia e ciências e articular a sua orgânica com a indústria, ou o auto-emprego.

A estratégia 2020 elimina aspectos fundamentais da identidade europeia, como a cultura, a beleza, o design e a arte, e o valor acrescentado do seu património único. As suas escolas empurram a educação artística para menos horas lectivas, menos disciplinas artísticas, menos professores. Os horários da educação artística deslocam-se para as atividades extra-curriculares, optativas, com a justificação da entrada no curriculum das tecnologias de informação, do empreendedorismo, ou ainda pelas causas maiores dos indicadores quantificados: a leitura, a matemática e as ciências.

A autoridade tecnológica substitui a personalidade, o erro, a experiência na primeira pessoa. A invasão digital, ao contrário de preencher necessidades reais, pode esvaziar a sala de aula, ao fazer o professor desaparecer, ou entregar-lhe um alibi para uma ausência pessoal no compromisso da educação, que é um compromisso na primeira pessoa, entre pessoas (QUEIROZ & MARTINS, 2015). A tecnologia enfatiza o “ensino” e a eficiência de transmissão de conteúdos e ignora em demasia o que é no fundo a aprendizagem e a educação.

Mas o campo da arte é do sustentabilidade, antes de todos os outros, é o da inclusividade, antes de todos os outros, é o do património e da riqueza, não a

imediate, mas a de amanhã, a que não se gasta, não se consome, que fica para sempre.

## Referências

CHARTER OF THE UNITED NATIONS, 2015 [Consult. 2015-05-08] Disponível em <http://www.un.org/en/documents/charter/>

COMISSÃO EUROPEIA. *Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão: Documento de avaliação da Estratégia de Lisboa*, 2010. [Consult. 2015-05-08] Disponível em [http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs\\_2009/pdf/lisbon\\_strategy\\_evaluation\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/lisbon_strategy_evaluation_pt.pdf)

COMISSÃO EUROPEIA. *O Processo de Bolonha e o Espaço Europeu do Ensino Superior*, 2015 [Consult. 2015-04-20] Disponível em URL: [http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_pt.htm)

EUROPA. *Programa de trabalho sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa*, 2006. [Consult. 2015-05-08] Disponível em [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11086\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086_pt.htm)

EUROPEAN COMMISSION. *Lisbon Strategy for Growth*, 2010. [Consult. 2015-05-08] Disponível em [http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs\\_2009/](http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/)

EUROPEAN COMMISSION. *Europe 2020*. 2015 [Consult. 2015-05-08] Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>

NÓVOA, António. "Formação de professores e Profissão Docente." In NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

NÓVOA, António. "The Blindness of Europe: New Fabrications in the European Educational Space." *Sisyphus Journal of Education*. Volume 1, issue 1, 2013, 104-123.

OECD (2015a) *About PISA* [Consult. 2015-05-08] Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

OECD (2015b) *About PISA: Pisa FAQ*. [Consult. 2015-05-08] Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisafaq.htm>

PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Pacto educativo para o Futuro: mensagem do Ministro da Educação. Lisboa, Ministério da Educação, 1996. 22 p.

PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Educação 2015*. 2010: an. 1 [Consult. 2015-05-08] Disponível em <http://www.drelvt.min-edu.pt/alunos/programa-educacao-2015.pdf>

QUEIROZ, João Paulo & MARTINS, Mirian Celeste "Arte e educação, Portugal e Brasil: é preciso inovar na formação de educadores." In *INSEA: Risks and Opportunities for Visual Arts Education in Europe*. Culturgest, Lisbon, Portugal 7-9 July 2015. Disponível em <https://arteducation15.files.wordpress.com/2015/02/joc3a3o-paulo-queirozmirian-celeste-martins.pdf> Acesso em 30 abril 2015.

The Conference Board of Canada (2015) Percentage of Graduates in Science, Math, Computer Science, and Engineering. Em linha. [Consult. 2015-09-17] Disponível em <http://www.conferenceboard.ca/hcp/details/education/graduates-science-math-computer-science-engineerin.aspx>

THE LIBRARY OF CONGRESS: THOMAS (2015) Bill Summary & Status 110th Congress H.R. 2272. Em linha. [Consult. 2015-09-17] Disponível em <http://thomas.loc.gov/cgi-bin/bdquery/z?d110:h.r.02272:>

THE LIBRARY OF CONGRESS: THOMAS (2015) Bill Summary & Status 111th Congress H.R. 5119. Em linha. [Consult. 2015-09-17] Disponível em <http://thomas.loc.gov/cgi-bin/bdquery/z?d110:h.r.02272>:

UNESCO. *L'Analphabétisme dans divers pays: Étude Statistique préliminaire sur la base des recensements effectués depuis 1900*. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 1953 [Consult. 2015-05-08] Disponível em URL: <http://www.aggelia.be/unesco.pdf>

UNESCO. *World Conference of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy: Teheran, 8-19 September 1965: Final report*. UNESCO, 1965. [Consult. 2015-05-08] Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001263/126383eb.pdf>

UNESCO. *Member States List*. 2015 [Consult. 2015-05-08] Disponível em <http://en.unesco.org/countries/p>

## **Currículos dos autores**

### **João Paulo Queiroz**

Doutor em Belas-Artes pela Universidade de Lisboa, Portugal, onde é professor. Investigador no CIEBA. Coordenador dos congressos internacionais "CSO" e "Matéria-Prima". Dirige as revistas "Estúdio", "Matéria-Prima", "Gama" e "Croma". Prémio de Pintura pela Academia Nacional de Belas-Artes em 2004.

### **Ronaldo Alexandre de Oliveira**

Graduado em Educação Artística, Faculdade Santa Marcelina; Pedagogia pela UEMG; Especializado em Arte Educação pela ECA – USP; Mestre em Educação, Arte e História, Univ. Mackenzie, Doutorado em Educação (Currículo), PUC/SP Professor da Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Arte Visual, Paraná.  
CVLattes: <http://lattes.cnpq.br/4495429040106879>





GT: Artes Visuais.  
de Artes Visuais.

Eixo Temático: Políticas Públicas nas Artes Visuais: formação inicial e continuada do professor

### **DISCUSSÃO ÉTNICO RACIAL SOBRE AS ARTES VISUAIS BRASILEIRAS: ROSANA PAULINO, PAULO NAZARETH, JAIME LAURIANO E O DISCURSO DO ARTISTA NEGRO NA CONTEMPORANEIDADE.**

Cláudia Ingrid Campos Paiva Moreira Sampaio (UFPB, Paraíba, Brasil)

#### **RESUMO**

Este artigo pretende dar visibilidade à presença de artistas negros nas artes visuais brasileiras, perpassando por representações históricas do negro no país. Nosso recorte consiste em lançar luz sobre o protagonismo de artistas negros no processo de criação artística como sobre a representação deste grupo étnico nas artes visuais do país. Para tanto, Rosana Paulino, Paulo Nazareth e Jaime Lauriano serão os exemplos trazidos como representações do discurso do artista negro na contemporaneidade. Relacionado a uma proposta pedagógica que destaca a importância da discussão desse tema em sala de aula ao apresentar artistas negros que estão presentes no cenário artístico atual e suas influências no campo das artes visuais, esta proposta possibilita a construção do debate de reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira ao mesmo tempo que oportuniza o aluno a refletir e analisar cada linguagem artística no seu contexto sociocultural. A leitura das imagens e a escuta dos discursos apresentados pelos artistas em questão, abrem caminhos para análise do contexto sociocultural presente dentro de suas poéticas, para se pensar o artista negro na sua atuação e aceitação no mercado de arte contemporânea e sua função como provocador dentro do meio artístico e social.

**Palavras-chave:** Representação do negro; Artistas negros; Discussão étnico racial.

#### **DISCUSION ÉTNICO RACIAL ACERCA DE LAS ARTES VISUALES BRASILEÑAS:**

## ROSANA PAULINO, PAULO NAZARETH, JAIME LAURIANO Y DISCURSO DEL ARTISTA NEGRO EN LA CONTEMPORANEIDAD.

### RESUMEN

Este artículo pretende dar visibilidad a la presencia de los artistas negros en las artes visuales brasileñas, pasando por las representaciones negras históricas del negro en el país. Nuestro recorte consiste en dar luz tanto sobre el protagonismo de artistas negros en el proceso de la creación artística como sobre la representación de este grupo étnico en las artes visuales del país. Para esto, Rosana Paulino, Paulo Nazareth y Jaime Lauriano serán los ejemplos que servirán como representaciones del discurso del artista negro en la contemporaneidad. Relacionado a una propuesta pedagógica que destaca la importancia del tema en clase cuando presentamos artistas negros que están presentes en el contexto artístico actual y sus influencias en el campo de las artes visuales, esta propuesta permite la construcción del debate de reconocimiento y valorización de la cultura afro-brasileña al mismo tiempo que el alumno puede reflexionar y analizar cada lenguaje artístico en su contexto sociocultural. La lectura de las imágenes y la escucha de los discursos presentados por los artistas en cuestión, abren caminos para el análisis del contexto sociocultural, presente dentro de sus poéticas, a pensar en el artista negro en su activación y aceptabilidad en el mercado del arte contemporáneo y su función como provocador dentro del medio artístico y social.

**Palavras clave:** Representación del negro; Artistas negros; Discusión étnico-racial.

### Introdução.

---

Em relação à discussão sobre etnia, Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 34 - 40), citando Vacher Lapouge, contam que a etnia é um termo das ciências sociais que se diferencia de raça na maneira que o homem se relaciona com o outro em sua forma de agrupar-se exemplificado pelos laços construídos e pela cultura. Acrescentam ainda que “para dar conta de uma solidariedade de grupo particular, simultaneamente diferente daquela produzida pela organização política e daquela produzida pela semelhança antropológica, que o termo etnia foi introduzido”. Desta maneira, a etnia mostra-se na ligação com o passado histórico, na força inspiradora do desejo de viver em conjunto, na memória comum aos integrantes de um grupo. Portanto, “não é no isolamento que cria a consciência de pertença, mas, ao contrário, a comunicação das diferenças das quais os indivíduos se apropriam para estabelecer fronteiras étnicas.”

As fronteiras que nos importam neste trabalho são aquelas construídas a partir da hierarquização social e étnica construída historicamente no Brasil a partir da interação das populações negra e não-negra. Partimos da ideia de que a população negra brasileira compõe um grupo étnico que possui uma herança histórica comum e um estigma social construído a partir de sua inserção desigual na sociedade nacional. Trazer esses anseios para a arte é uma problemática que incomoda e desafia o artista que não pode se satisfazer com as causas gastas, mas que deve se envolver com as questões ainda sem solução, deve embeber-se da ansiedade, da curiosidade, do espírito investigativo inerente às artes,

do não conformismo, pois a produção de conhecimento crítico é um dos resultados que a arte pode proporcionar.

Dessa forma, pretendemos obter como resultado final desta discussão, fontes que possam servir para a educação para as diversidades através do ensino de artes visuais, na construção de uma visão crítica diante da problemática da população negra no Brasil e visando à construção de um conhecimento libertador e antirracista.

## **Representação negra, posicionamento negro.**

---

A historiografia nos desafia a entrar em contato com registros que nos mostrem as representações do negro nas artes, desconsiderando aquelas produzidas de forma caricata que destacam a figura da mulata, do serviçal, do trabalhador braçal, do músico, com base em um exotismo negativamente hierarquizado. Portanto, as obras de arte que reificam estereótipos nos interessam no sentido de historicizar as representações já construídas, criticando o tipo de discurso trazido através delas e demonstrando a partir de que momento na arte brasileira essas interpretações serão modificadas. Ou mesmo se há diferentes e concomitantes representações no decorrer dessa história.

À procura por uma identidade e na tentativa de fuga da massificação do pensamento e do comportamento provocada pela globalização, há um desejo de volta ao lugar. Canton (2009, p.15) cita pelo pensamento do sociólogo Anthony Giddens, que “a palavra ‘espaço’ é utilizada genericamente, enquanto ‘lugar’ se refere a uma noção específica do espaço: trata-se de um espaço particular, familiar, responsável pela construção de nossas raízes e nossas referências no mundo”. A ideia de pertencimento, através das tradições comuns de um grupo de pessoas relacionadas a um determinado lugar, tem relação direta com a proposta da discussão étnica desta pesquisa.

Em relação à situação histórica, devemos pensar que o negro no Brasil compõe um grupo étnico que tardou em ser beneficiado com direitos de cidadania e que, por muitas vezes, teve que se enquadrar nas vontades e valores culturais e estéticos de uma elite branca. A forma como foram construídas as relações étnicas no Brasil nos pede que, para estudar a arte afro-brasileira, deva-se fazer uma ligação com elementos históricos do país como a escravidão e as condições sociais e político-econômicas. As formas de preconceito fundamentadas por uma cultura colonialista e escravista se amparavam em pesquisas (ver Joseph Arthur de Gobineau, 1853-1855 e Nina Rodrigues, 1932) que “justificavam” a ideia que o negro era feito para o trabalho, demonstrando que de fato havia uma segregação intelectual e social. Em contraponto a essa política, Henrique Cunha Júnior (2005, p. 249 - 250), quando discute a história da colonização brasileira, destaca africanos e afrodescendentes como detentores de “conhecimentos técnicos e tecnológicos superiores aos europeus e aos indígenas para as atividades produtivas desenvolvidas durante este período histórico”.

A colonização do Brasil promoveu uma imigração forçada que se estendeu por três séculos e trouxe milhões de pessoas. Esse contingente populacional advindo do continente africano compunha a mais antiga ocupação territorial dos seres humanos, detentores de conhecimento da agricultura, da manufatura, das artes, da filosofia, da matemática, da cultura letrada, da organização de cidades, de reinos, de impérios, de sistemas comerciais.

Mas apesar de todo esse conhecimento histórico, “teorias racistas e colonialistas europeias tentaram justificar o escravismo criminoso por um possível atraso cultural dos escravizados”. (2005, p. 250).

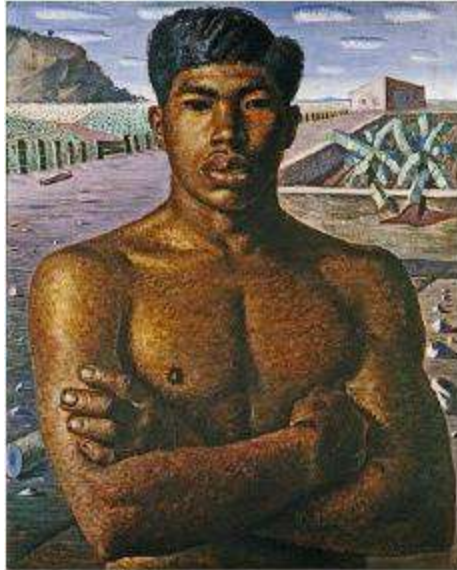
Em um breve panorama dos registros de artistas afrodescendentes na história da arte brasileira, podemos começar a partir do período colonial, tendo como representantes Aleijadinho (1738-1814, Ouro Preto, Minas Gerais) e Mestre Valentim (1745 – 1813, Serro, Minas Gerais), personagens que contribuíram para que o barroco brasileiro tivesse características próprias. Muito do destaque de negros como artistas durante o período colonial se deve ao fato de que a arte neste período, por se tratar de uma atividade manual, era vista pelo homem português como atividade inferior. Com a criação da Academia Imperial de Belas Artes, que posteriormente vem se chamar de Escola Nacional de Belas Artes, artistas negros também tiveram ali sua inclusão e foram destaques, dentre esses, Estevão Silva, Rafael Pinto e Firmino Monteiro, mesmo sendo alvos por vezes de discriminação.

É importante destacar que, “com a progressiva institucionalização da arte, a inclusão do artista de origem africana tornou-se mais difícil” (DOSSIN, 2008, p. 4), distanciando cada vez mais artistas que não tinham acesso à formação acadêmica e classificando-os como artistas populares. Nesse contexto é que a maioria das artes produzidas por negros, afastados da formação acadêmica elitista, “foge” do foco principal da arte dos grandes salões e galerias, da arte comercializada como grande arte. Com a institucionalização da arte, a elite brasileira, da qual o negro não fazia parte, teve seus caminhos abertos, como o acesso aos cursos regulares, aos salões, à comercialização das obras de arte e a todo o aparato logístico relacionado a esse processo. A arte que foi colocada fora desse momento, permaneceu num distanciamento excludente, sofrendo uma reclassificação conceitual onde aquela que “fugia” dos padrões seria arte popular e não merecedora dos mesmos méritos da dita grande arte.

Destaca-se no Brasil, na primeira metade do século XX, obras de Tarsila do Amaral (1886 – 1973, São Paulo) e de Candido Portinari (1903 – 1962, São Paulo) em que colocam o homem negro como objeto a ser mostrado e discutido. A obra *Mestiço*, de Cândido Portinari, que data de 1934, é um retrato de um negro jovem, forte, representante de trabalhador braçal que ainda tem suas unhas sujas pelo trabalho com a terra. Portinari faz neste e em diversos outros trabalhos seus, uma tentativa de caracterizar um tipo brasileiro. Mas que tipo brasileiro é esse demonstrado pelo negro com suas unhas sujas pelo trabalho? E não somente. O lugar da representação ainda é a lavoura que historicamente no Brasil, foi o principal local de agrilhoamento do negro no período escravista. Há nesse caso uma reafirmação forçada reproduzida por diversas vezes na história da arte brasileira. Diferente desse caso a centralização em primeiro plano, na obra *A Negra* (1923) de Tarsila, da figura de uma mulher, disposta em pose que foge dos padrões acadêmicos do nu feminino incomoda, uma vez que não está representada em pose permissiva, nem disfarça seu olhar que olha diretamente, desafiando o observador. (PUGLIESE, 2011, p. 2) A mulher está nua, mas não caracteriza de nenhuma maneira trejeitos historicamente discutidos na história da arte ocidental. A personagem não é caracterizada como prostituta e não exerce nenhum trabalho braçal. Ela está representada como uma presença que incomoda, que desafia. Esta imagem feita por Tarsila não apresenta apenas uma questão de gênero, mas constrói uma relação com o observador por uma representação feminina da mestiçagem da população brasileira.

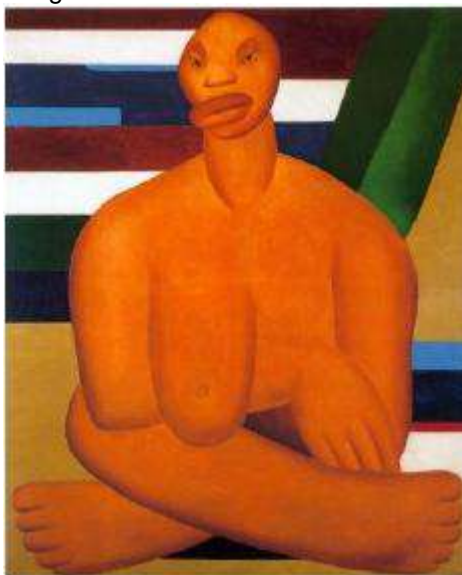
No período modernista da arte brasileira evidenciado entre os anos de 1922 e 1945, o negro foi motivo de representações, em sua maioria estereotipadas, como, por exemplo, nas obras *Samba*, de Di Cavalcanti, e *Morro da Favela*, também de Tarsila do Amaral (IMAGENS III e IV), mas nesta imagem com um sentido diferente do representado no quadro *A Negra*. Em *Samba*, numa temática repetitiva sobre o negro em relação à música e à sensualidade, o corpo feminino é colocado à mostra e em evidência. Tarsila em sua obra *Morro da Favela* apresenta a imagem dos personagens no morro.

IMAGEM I - Mestiço – Cândido Portinari – Óleo sobre tela – 1934



Fonte: <http://galerialagiocondabrasil.blogspot.com.br/2011/08/mestico-candido-portinari.html>

IMAGEM II - A Negra – Tarsila do Amaral – Óleo sobre tela – 1923



Fonte: [http://www.tarsiladoamaral.com.br/versao\\_antiga/images/JPG/NEGRA50.JPG](http://www.tarsiladoamaral.com.br/versao_antiga/images/JPG/NEGRA50.JPG)

IMAGEM III - Samba – Di Cavalcanti – Samba – 1925.



Fonte: <http://abstracaocoletiva.com.br/2013/04/11/modernismo-brasileiro-tematica/>

IMAGEM IV - Morro da Favela – Tarsila do Amaral – 1924.



Fonte: <http://vanguardasvt.blogspot.com.br/2009/11/capa-de-di-cavalcanti-para-o-catalogo.html>

É importante pensar para além das imagens, o que está por trás delas, quem são as pessoas responsáveis por tais representações e quais os seus locais dentro deste contexto socioeconômico. Refletindo a respeito do discurso imagético construído por artistas brancos, Tarsila do Amaral (1886 – 1973), Di Cavalcanti (1897 – 1976) e Cândido Portinari

(1903 – 1962) são em sua maioria pertencentes a um grupo de elevado padrão econômico, com exceção de Portinari que foi criado em uma fazenda de café do interior de São Paulo dentro de uma família numerosa, mas se formos mais a fundo o percebemos como filho de imigrantes italianos, representantes de uma política embranquecimento do Brasil.

**Art. 1º** E' inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas. (Senado Federal, DECRETO N. 528 - DE 28 DE JUNHO DE 1890).

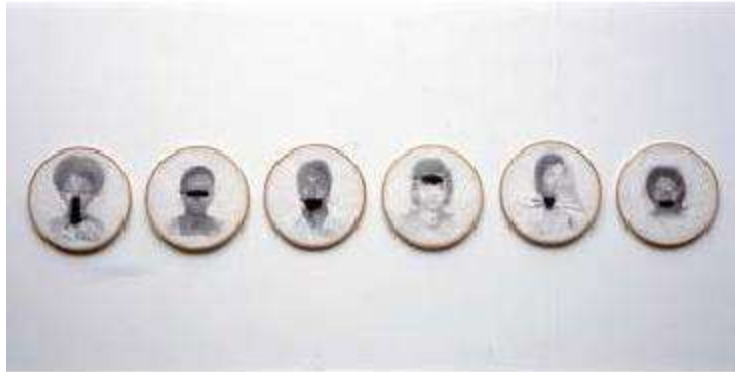
Os trabalhos desses artistas mostrados aqui reproduzem um discurso elitista branco, que artisticamente persegue a independência cultural do país, mas que perpetua por muitas vezes um discurso segregador, mostrando o negro ainda no trabalho da lavoura, ou no morro, ou a mostrar seu corpo, como representantes de tipos brasileiros o da cultura nacional. Um discurso crítico a respeito da história do negro no Brasil, das mutilações sofridas por esse grupo e uma chamada para a abertura do debate sobre esta temática vai aparecer muito recentemente, com a atuação de artistas negros na arte contemporânea. E esses artistas não mais camuflam a história da escravidão no Brasil num discurso de mestiçagem democrática, eles escancaram os abusos e colocam o transeunte que tem acesso as imagens diretamente dentro da problemática.

Diante deste panorama, a observação, a leitura das imagens, a escuta dos discursos apresentados pelos artistas Rosana Paulino, Paulo Nazareth e Jaime Lauriano abrem caminhos para análise do contexto sociocultural presente dentro de suas poéticas, para se pensar o artista negro na sua atuação e aceitação no mercado de arte contemporânea e sua função como provocador dentro do meio artístico e social.

Nascida na cidade de São Paulo em 1967, Rosana Paulino se destaca na sua carreira pelas questões de gênero, sociais e étnicas. A artista utiliza por vezes objetos ligados ao “meio feminino” para realizar seus trabalhos artísticos como, por exemplo, a costura e o bordado. Rosana Paulino questiona em seu trabalho regras impostas por padrões de beleza, comportamentais, do corpo feminino, discutindo estereótipos da mulher negra, a opressão histórica, através da relação com objetos do cotidiano Juliana Rodrigues e Denise Botelho (2011, p.11) relatam que a artista

levanta algumas reflexões de contexto histórico, reconta fatos históricos marcados pelas diversas formas de violência que ainda estão presentes no cotidiano da mulher negra, por intermédio do processo organizativo colonial que se mantém arraigado nos costumes e na organização das relações da sociedade brasileira.

IMAGEM V - Bastidores – Rosana Paulino - 30 cm diâmetro - 1997



Fonte: <http://vivalavulva.wordpress.com/2012/04/08/rosana-paulino/>

IMAGEM VI – Bastidores - Rosana Paulino - 30 cm diâmetro - 1997



Fonte: <http://www.galeriavirgilio.com.br/artistas/rpaulino.html>

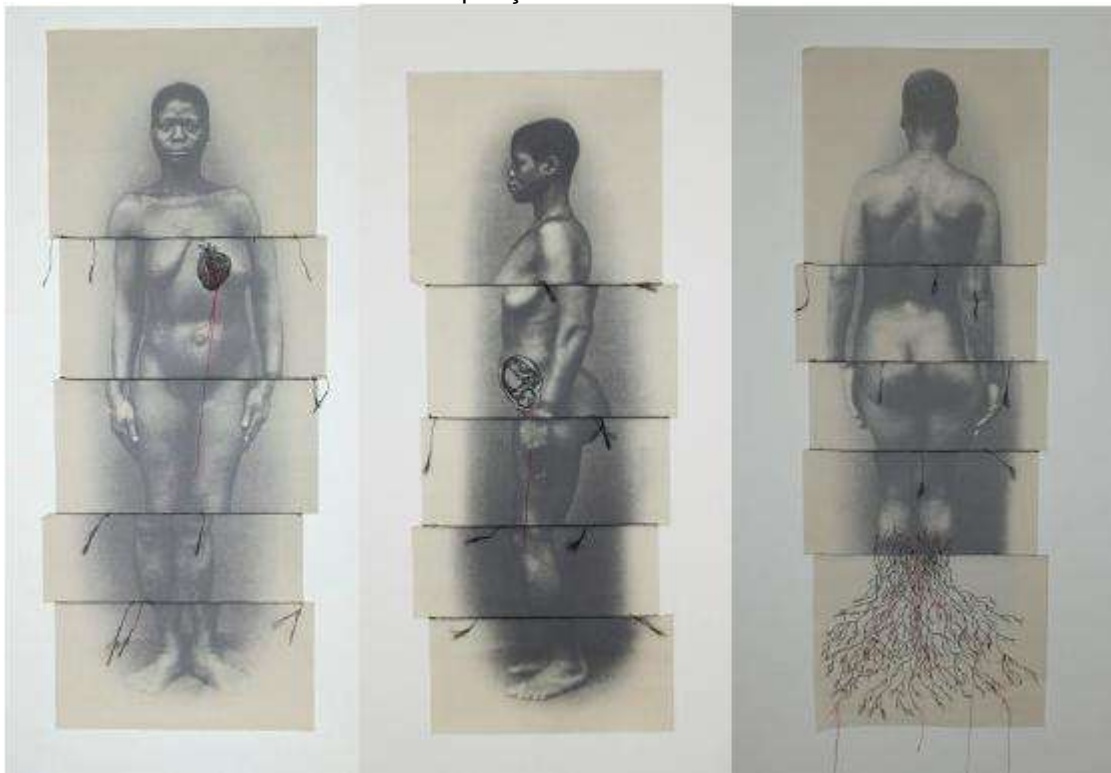
No trabalho *Bastidores* a artista alinhava pontos significativos em imagens de mulheres como a boca, os olhos e a cabeça, numa representação das barreiras historicamente impostas às mulheres numa sociedade machista como a brasileira, na qual os espaços de protagonismo político-social feminino ainda são negativamente hierarquizados. Os espaços sociais e institucionais nem sempre foram abertos à presença da mulher que os vem conquistando a partir de muita mobilização e esse trabalho de Rosana Paulino consegue transparecer todas essas questões.

Em seu trabalho mais recente, intitulado *Assentamento*, a artista fragmenta e sutura corpos de mulheres negras escravizadas, a partir de antigas fotografias copiadas e



ampliadas, estampando o corpo mutilado e reconstruído por uma história de violências ao tempo que se enraíza culturalmente nas terras de além mar.

IMAGEM VIII - Exposição Assentamento – Rosana Paulino.



Fonte: <http://www.rosanapaulino.com.br/>

Os trabalhos aqui apresentados retomam os fatos e a lembrança da escravidão, mas de uma forma diferenciada, de forma a não subtrair os fatos reais numa discussão de país mestiço ou de naturalização de um tipo caricato típico do Brasil. Existe uma provocação direta ao espectador pela imagem, numa chamada para o debate, para incentivar os questionamentos. O discurso difundido de que não há negros no Brasil, que o que temos são mestiços, que não existe preconceito racial, e por isso não há a necessidade de discutirmos tais assuntos nesse país são exemplos que se perpetuam pela fala do opressor. O trabalho desenvolvido por esses artistas, principalmente dentro de um meio historicamente elitizado e branco, é fundamental para que esse discurso de esquecimento não seja reproduzido. Os artistas negros aqui mostrados colocam a discussão racial em pauta na arte contemporânea e especificamente na arte brasileira.

O artista mineiro, Paulo Nazareth, vai para além do período escravista e utiliza a visão etnocêntrica da beleza que nos é exigida pelos meios de comunicação e pela moda e fazendo o uso da palavra e da imagem, nos chama atenção para a discussão sobre o corpo e os padrões que nos são impostos, ao apagar o fenótipo do negro para se atingir um padrão de beleza branco. Até a necessidade de uma relação de apadrinhamento para se apagar os registros da negritude ainda são necessárias, na necessidade de se esconder suas origens e as marcas da escravidão.

IMAGEM IX – Paulo Nazareth



Fonte: <http://artecontemporanealtda.blogspot.com.br/>

O posicionamento de se colocar como artista negro já é uma grande mudança e uma movimentação crítica dentro da arte e é desta maneira que o artista Jaime Lauriano se coloca.

“Eu não entendia o que era ser negro, mas me assumi como negro e isso virou um tema muito grande na minha pesquisa e no meu trabalho. Hoje eu posso afirmar que me identifico como artista negro e isso tem um impacto na minha maneira de trabalhar, na minha visão do Brasil e da arte. Meus trabalhos pensam sobre a construção do Estado que passa pela inibição do corpo de um oprimido. É a formação do Brasil a partir da violência e da dominação do corpo de outra pessoa. Tem a escravidão, a ditadura e o genocídio das classes mais pobres. É um estudo sobre o corpo brasileiro, não um corpo individual, um corpo coletivo, dócil. Essas investigações giram em torno da dominação e da subjetivação do corpo.” (GELEDÉS, *Racismo na Arte Contemporânea*, 2015).

O título de sua exposição “Autorretrato em branco sobre preto” do artista já é conteúdo suficiente para muita discussão. Pensar na autoimagem do branco a partir do usufruto do corpo negro como combustível para sua própria construção histórica, a partir de suas vontades sempre de uma colocação opressora de uma sobre a outra.

### **Considerações finais.**

---

Nas artes visuais brasileiras ainda é pouco expressivo o registro de artistas negros que tiveram visibilidade para a história da arte no Brasil. Por pertencerem a grupo étnico que ainda hoje se encontra, em sua maioria, marginalizado socialmente e economicamente, os espaços e as oportunidades que poderiam mudar esse quadro, ainda são de difícil acesso.

Os trabalhos de Rosana Paulino, Paulo Nazareth e Jaime Lauriano nos coloca dentro da problemática relacionada a história do negro no Brasil e das repercussões dessa historiografia nas relações sociais hoje. Somos convidados a questionar, duvidar, investigar e por vezes a nos sensibilizar com as questões trazidas pelas imagens colocadas aos espectadores. Essas imagens podem ser valorosas na construção de um de um pensamento transformador, crítico e antirracista, no afastamento de um ideal de democracia racial propagado até os dias de hoje no Brasil. É necessário conhecer e questionar o passado e o presente para que novas conquistas sejam alcançadas.

Sobrevém a partir do estudo das poéticas dos artistas um potencial pedagógico em ambientes educacionais, politicamente importantes por serem formadores de opinião em educandos que ainda estão em processo de formação das suas primeiras concepções sobre o mundo fora da família e do mundo social mais amplo

Este artigo faz parte do contexto de uma especialização voltada para a formação de professores e é importante para a discussão desse tema em sala de aula ao apresentar artistas negros que estão contribuindo com o debate de reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira ao mesmo tempo que oportuniza o aluno a refletir e analisar cada linguagem artística no seu contexto sociocultural. A observação, a leitura das imagens, a escuta dos discursos apresentados pelos artistas Paulo Nazareth, Jaime Lauriano e Rosana Paulino, abrem caminhos para análise do contexto sociocultural presente dentro de suas poéticas, para se pensar o artista negro na sua atuação e aceitação no mercado de arte contemporânea e sua função como provocador dentro do meio artístico e social.

Esta é uma proposta de discussão que pode ser trabalhada em espaços educativos formais e não formais partindo de uma proposição que incentive o ambiente de debate.

## Referências:

---

CANTON, Katia. **Espaço e lugar**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CUNHA JR, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMAO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DOSSIN, Francielly Rocha. **Apontamentos acerca da presença do artista afrodescendente na história da arte brasileira**. Disponível em: < [http://www.ceart.udesc.br/revista\\_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/francielly-celia.pdf](http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/francielly-celia.pdf) >. Acesso em: 11 mar. 2013.

FROTA, Lélia Coelho. **Biografia: Maria Auxiliadora.** Disponível em: <[http://www.galeriaestacao.com.br/artista/33#!prettyPhoto\[iframes\]/0/](http://www.galeriaestacao.com.br/artista/33#!prettyPhoto[iframes]/0/)>. Acesso em: 22 abr. 2013.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade.** Seguindo de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1988.

RODRIGUES, Juliana. BOTELHO, Denise. **Produção artística de mulheres negras na formação da arte contemporânea brasileira, e as produções das artistas plásticas Rosana Paulino e Yêdamaria.** Disponível em: <<http://nugsexdiadorim.files.wordpress.com/2011/12/producao-artistica-de-mulheres-negras-na-formacao-da-arte-contemporanea-brasileira-e-as-producoes-das-artistas-plasticas-rosana-paulino-e-yedamaria.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Profissão Artista: pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras.** São Paulo: EDUSP; Fapesp, 2008.

#### SITES CONSULTADOS:

IPEA. [http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/m\\_t\\_25e.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/m_t_25e.pdf). Acesso em: 11 de setembro de 2015.

GELEDES. <http://www.geledes.org.br/racismo-na-arte-contemporanea/#axzz3Wx1ISK7>. Acesso em: 11 de setembro de 2015.

PAULO NAZARETH. ARTE CONTEMPORÂNEA/LTDA. Disponível em: <<http://artecontemporanealtda.blogspot.com.br/>> Acesso em: 11 de setembro de 2015.

#### SENADO FEDERAL.

<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102013&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 11 de setembro de 2015

### **Cláudia Ingrid Campos Paia Moreira Sampaio**

Atuante como artista visual e arte educadora, é graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), está em fase de conclusão de especialização em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (UFRN) e é mestranda em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atuante principalmente na pesquisa em artes visuais relacionadas às relações étnico raciais. <http://lattes.cnpq.br/3510051170695070>



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Mediações culturais e sociais: fundamentos, práticas e políticas.

## **O GRAFISMO CORPORAL DOS ASURINI DO KOATINEMO: O CORPO ENQUANTO SUPORTE HISTÓRICO E ARTÍSTICO, NO CONTEXTO URBANO, EM BELÉM DO PARÁ.**

Lígia Ramalho Oliveira (UNAMA, PA, BR)

### **RESUMO:**

*O presente artigo tem a proposta de realizar uma associação entre os grafismos corporais da tribo Asurini do Xingu, residente no município de Senador José Porfírio, na aldeia do Katinemo, com o urbano, na cidade de Belém do Pará. Os grafismos dessa etnia relatam muito da história de vida desse povo, sendo transmitidos de geração em geração pelas mulheres desse contexto, mas no decorrer do tempo esta prática foi diminuindo e a tribo passou a temer a extinção do grafismo. Para os Asurini, o grafismo corporal, além de uma forma de linguagem, também é arte, cultura e a história de seus antepassados. O artigo realiza um estudo sobre a cultura Asurini e a relação deles com o grafismo corporal, realizando um ensaio fotográfico que mostra pessoas comuns da cidade de Belém usando certos grafismos, de modo a representar os Asurini, como forma de resistência, preservação da cultura e arte, enquanto pintura corporal, utilizando-se do corpo humano como um suporte histórico, ao guardar na pele, como um livro, a história Asurini, mas também como suporte artístico, através da pintura realizada com genipapo e urucum, trazendo consigo ideais estéticos da tribo.*

**Palavras-chave:** Grafismo corporal. Cultura indígena. Suporte histórico. Suporte artístico.

THE CORPORAL GRAPHISM OF THE ASURINI DO KOATINEMO: THE BODY AS  
HISTORICAL AND ARTISTIC SUPPORT, IN THE URBAN CONTEXT, AT BELÉM  
1312 DO PARÁ.

**ABSTRACT:**

*The present study is the proposal to hold an association between corporal graphisms of the tribe Asurini of Xingu, resident in the city Senador José Porfírio, in the village Katinemo, with the urban, in the city Belém do Pará. The graphisms of this ethnic group narrates a great part of the history of life of this folk, being disseminated from generation to generation by the women in this context, but over the time this activity has being decreasing and the tribe began to fear the extinction of the graphism. To the Asuruni, the corporal graphism, besides a form of language, it is also art, culture and history of their ancestors. The article realizes a study about the Asurini culture and their relation with the corporal graphism, performing a photo shoot that shows common people of the city of Belém using certain graphisms, to represent the Asurini as a form of resistance, preservation of culture and art. While body painting, using the human body as historical support, when saving in the skin, like a history book of the Asurini, but also an artistic support, though painting done with jenipapo and achiote, which bring in itself aesthetic ideals of the tribe.*

**Key words:** Corporal graphisms; indigenous culture; historical support; artistic support.

## 1 Introdução

O estudo aqui apresentado é realizado com base nos grafismos corporais dos Asurini do Xingu, como um relato da cultura desse povo que é repassado de geração em geração pelas mulheres da tribo, discorrendo um pouco sobre seus significados e sua relevância enquanto fazer artístico. As mulheres da tribo usam os grafismos como forma de preservar a cultura de seus antepassados, utilizando-se do corpo como um modo de relatar essa vivência. À partir disso, foram escolhidos grafismos que serão mostrados através de fotografias de pessoas comuns em Belém do Pará, com pintura corporal, como forma de resistência e preservação da cultura Asurini e de modo a continuar a contar as histórias desse povo, usando da própria pele.

O artigo visa dar continuidade no relato cultural dos Asurini do Xingu do Koatinemo, através de pessoas que aceitaram ser fotografadas com esses grafismos para registros fotográficos. O artigo também relata um pouco de como os Asurini enxergam os grafismos e seus significados diante da cultura, assim como a sua importância para a manutenção desse conhecimento. O interesse por povos indígenas nasceu quando eu ainda era criança, ao descobrir que parte da família descendia da tribo Gavião, então, movida por uma curiosidade intensa, voltei meus trabalhos artísticos para grafismos étnicos. Recebi o incentivo e apoio do professor Eder Jastes, que com seu conhecimento sobre esta cultura, contribuiu enormemente para o desenvolvimento deste projeto. O interesse específico pela tribo Asurini veio pelo fato de, ao estudar seus grafismos e cultura, observar as queixas dos membros Asurinis pelo fato da cultura ir se perdendo com o passar das décadas, principalmente ao entrar em contato com homens de outras culturas, que para eles está diretamente ligado com a passagem dos grafismos de mãe para filha e assim sucessivamente.

O Brasil é composto por extensa miscigenação étnica, mas houve e há, ainda hoje, um processo de “embranquecimento” de forma física e de forma cultural, onde há uma tentativa de apagar a história de antepassados indígenas ou negros, através das palavras, atitudes, mostrando a “superioridade branca”, em um contexto claramente etnocêntrico. A ação de influenciar na *preservação cultural* de uma tribo, que sabemos que faz parte de nossa história de miscigenação étnica, é um passo enorme em questão de respeitar seu povo, sua gente, sua história, como uma forma

de luta para minimizar os efeitos do tempo e das gerações, assim como os efeitos que a sociedade aplica sobre esses povos, menosprezando suas culturas. Aqui é realizado um processo fora dos ambientes de tribos indígenas, onde o projeto é levado para o meio urbano e determinadas pessoas andarão defendendo, na pele, a cultura dos Asurini do Koatinemo. A luta é dentro do urbano, inserir dentro de um contexto envolto por uma camada de “embranquecimento”, as histórias contadas através do grafismo corporal.

Analisando isso, encontrei a oportunidade de fazer um estudo sobre como a tribo compreende seus grafismos e os conectei ao novo; ao urbano, através do processo fotográfico. O objetivo do material reunido neste artigo é mostrar a possibilidade do corpo humano ser utilizado como um suporte histórico através das gerações, no qual, serão escritos em sua pele a identidade Asurini, tanto esteticamente, quanto uma forma de linguagem, fazendo do corpo um livro. Além de linguagem, podemos observar a beleza dos traçados, seus significados, de modo a manifestar a sua arte. Com base nesse estudo, pessoas que não integram a tribo foram pintadas para defender a história Asurini, pois cada vez mais o costume de produzir estes grafismos diminui, passando a ser uma preocupação para a tribo de que a história se perca no decorrer do tempo, porém a preservação da cultura também deve ser uma preocupação não apenas dos indígenas, mas de todo brasileiro.

## **2 Desenvolvimento**

A tribo dos Asurini reside em um território que se localiza à margem direita Rio Xingu, no território indígena Koatinemo, no município de Senador José Porfírio. A língua falada pela tribo está dentro da família do Tupi-Guarani. Podemos destacar, dentro dessa cultura, atividades importantes para os Asurini que são a pintura corporal, xamanismo e o artesanato. Seu contato inicial com os ocidentais ocorreu em 1971. A tribo dos Asurini do Xingu tem sua própria forma de pintura e expressão corporal, seus grafismos específicos, que são passados de geração em geração, como afirma Ampuero (2008) Estes grafismos são uma forma de passar a informação de sua cultura através da própria pele, uma forma de mostrar as especificidades de seu povo, de modo a representar a identidade da própria tribo no



corpo humano. Então, compreendendo o conceito de cultura de Giddens (2005), podemos dizer que:

“A cultura de uma sociedade compreende tanto aspectos intangíveis – as crenças, as ideias e os valores que formam o conteúdo da cultura – assim como também aspectos tangíveis - Os objetos, os símbolos ou a tecnologia que representa esse conteúdo.”

Analisando este conceito, podemos compreender cultura como uma forma de viver das pessoas que integram os grupos sociais, tais como tribos, com seus costumes, religiosidade, formas de exercer suas funções nessa estrutura social, entre outras características. A ideia de cultura é muito ampla e abrangente, pois assim como se debruça aos aspectos emocionais, psicológicos e históricos, também se volta para o que pode ser materializado através de suas produções: os simbolismos de um determinado grupo. Dentro deste contexto, podemos dizer que a pintura corporal é um costume ou ação que integra os valores sociais, as crenças, a e linguagem desse povo. Ela abrange aspectos ideológicos, mas também simbólicos e representativos para a população integrante, tornando-se não apenas uma forma de comunicação, mas também de *raciocinar* a própria tribo, uma análise histórica.

Ou seja, caso essa linguagem pare de ser repassada; o conhecimento de inúmeras gerações poderá ser perdido e este é um dos maiores medos desta tribo atualmente, pois eles acreditam que se isso acontecer, a cultura e a história de seu povo será extinta, pois *sem pintura não há Asurini*. O grafismo Asurini trabalha com linhas, formas geométricas, padrões característicos que moldam o corpo humano. Este homem Asurini valoriza muito o próprio corpo, pois além da pintura corporal, ele representa essa estrutura humana através da *Tayngava*, boneco antropomórfico, inserindo a ideia do homem físico em diversos contextos dentro desta tribo, estando especialmente presente no artesanato, como afirma Ampuero (2010).

A pintura corporal é uma forma de valorização do próprio corpo tão importante quanto uma roupa. Esta é uma forma de arte para eles, com representações que se dividem em pinturas para rituais, batalhas e as pinturas do dia-a-dia. Mas existem outras formas de se representar estes grafismos, além do corpo, mas através do artesanato, como colares, pulseiras, a indumentária, instrumentos musicais, utensílios, cerâmica, objetos ritualísticos e até armas. Muitos destes

objetos possuem trançados que contém os grafismos da tribo, resultando em um trabalho artístico minucioso por parte dos artesãos, que consideram suas produções muito mais do que artesanato, mas uma forma de arte. Todas estas maneiras de exercer a cultura através de objetos são uma forma de *cultura material* dos Asurini, aquilo que eles podem deixar de sua forma de viver através do tempo, como diz Carvalho (2003), através do belo, que tem um considerável grau de importância para as formas de manifestação desse povo.

Para que analisemos a pintura corporal, antes precisamos entender o corpo humano, que não é apenas um mero receptor de informações, mas na verdade este corpo é um suporte para a arte e a história, quando inserido na comunidade Koatinemo que valoriza intensamente o observável, visual. São muitas as formas de se produzir arte na pele, como a tatuagem, escarificação, pintura corporal (tintas e/ou maquiagem), mas como afirma Pires (2003) o ato de aplicar *pigmentos* à própria pele pode dar a sensação de representação de seu caráter, de modo definitivo:

“Assim, a mácula, aplicada à pele por essas técnicas, proporciona ao seu portador a sensação de imortalidade. Ao pensar as marcas corporais como uma forma de transcendência, de ultrapassagem de limites físicos, de fortalecimento do espírito e delineamento do caráter, de dar oportunidade ao psíquico de expressar-se concretamente sobre o suporte ao qual está vinculado, de trazer à tona e vivenciar o inconsciente, de materializar o imaterial, como uma forma do indivíduo conectar-se ao universo, nos parece lógico e pertinente que estas sejam feitas exatamente no órgão que delimita esses dois espaços: *a pele*.”

A partir disso, após uma breve análise do corpo enquanto suporte artístico é possível chegar à pintura corporal que é praticada pelos Asurini do Koatinemo, que será vinculada ao corpo, representando o baluarte desta arte gráfica. A pintura é realizada por mulheres que pintam não apenas os homens da tribo, mas também outras mulheres. É um processo de aprendizagem que começa desde cedo, onde inicialmente elas observam suas mães realizarem, começando a praticar em si mesmas, desde a infância.

Para as mulheres da tribo, a aprendizagem dos grafismos tem uma estreita relação com o respeito pelo conhecer que é perpetuado pelos mais velhos, mas nem

sempre as mais jovens tem conhecimento a cerca das pinturas que realizam, pois elas aprendem aos poucos seus significados, sua relevância dentro da tribo e ao que são associadas, e como afirma Muller (1992): os significados dessas produções possuem relação com as noções fundamentais da observação dos mundos terrestres e o cósmico, aquilo que o homem analisa diante da vida, o que aprende e conhece empiricamente.

A harmonia do homem com a natureza pode ser observada dentro dessas pinturas que muitas vezes representam elementos acessíveis como o *favo de mel*, o *feijão*, o *cipó das matas* e também referências de animais, como a *pata do Jabuti* e o *pescoço da onça pintada*, como relata Ampuero (2010). As representações de plantas ou animais são feitas de acordo com as características predominantes dos mesmos, que são manipuladas para que fiquem com formas de desenhos geométricos. Cada parte do corpo humano possui um determinado tipo de pintura. Existem as pinturas de pernas, costas, boca, cabeça, como afirma Muller (1993) e cada uma difere da outra. Assim como também existem pinturas realizadas de formas diferentes entre o sexo feminino, no qual há valorização da pintura no ventre feminino, e o sexo masculino, onde a valorização é de ombros, peitoral e costas.

Há também pessoas que designam os desenhos que serão traçados, que são chamados *Ajygawu'i*, que vem da mitologia Asurini, como uma espécie de guardião. A pintura é uma forma de mostrar seu espaço no mundo, definir o seu papel. Para os homens, estes grafismos têm relação com seu papel de guerreiro dentro da tribo, como ele pode ser e se colocar dentro deste contexto social. Algumas formas de exercer essa pintura na anatomia masculina são através de linhas que liguem um ombro ao outro, onde eles são circulados por formas ovais. Entre os sexos existem a divisão em horizontal e vertical: os homens possuem uma divisão de pintura horizontal e as mulheres a divisão vertical. Nas mulheres também são realizadas pinturas como o *Tuvá*, *Murukaí* e *Marakawa*, que são as pinturas de rosto e boca.

Para que estas pinturas aconteçam, é necessário que seja preparada uma tinta específica que é produzida de um extrato à partir do genipapo, ainda verde, que é associado ao carvão vegetal, no qual se obterá um líquido que será usado na pele ou com pincéis improvisados de *Jupuywa*, que é um pedaço de talo de árvore, ou com os dedos para desenhar os grafismos desejados, o que poderá durar em média de quinze dias para sua saída completa. Existem padrões de pinturas que podem

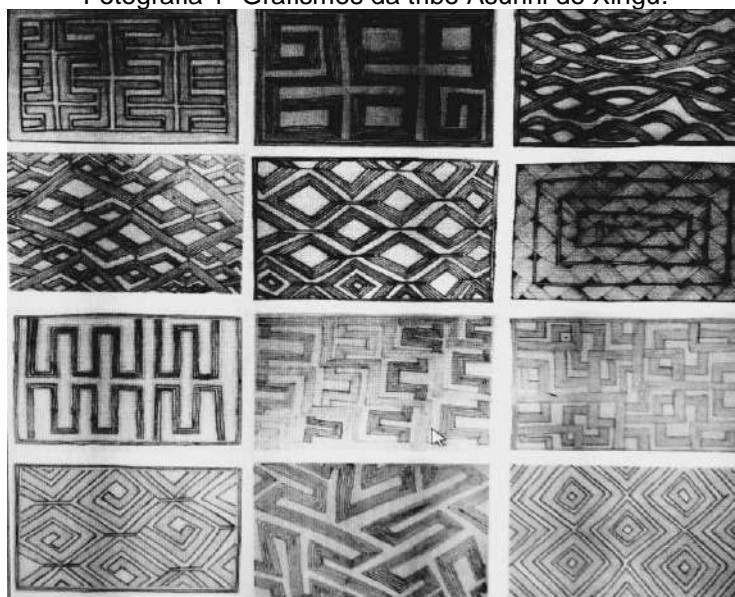
servir tanto para pinturas de objetos, como para pintura corporal que é o *Ikwasiat*, que trabalha com formas geométricas, como afirma Ampuero (2010).

Uma forma interessante da pintura corporal Asurini é *Jemuunawa*, onde o corpo inteiro é pintado de preto, para que todos os grafismos já realizados na pele sejam recobertos, para que o indivíduo deixe de ser “humano”, para que possa se conectar com forças cósmicas ou espirituais. Estes rituais são feitos com penas de gavião, que são colocadas sobre os cabelos dos homens do Koatinemo (Ampuero, Menezes; 2010).

Existem variadas formas de representações e significados deste grafismo, tais como o *Eirema’ywa*, que significa “favo de mel”; *Ajuawuiaki*, que significa “ramos de árvore”; *Tayngava*, que é a representação de um boneco antropomórfico; *Tamakyjara*, que significa “pintura da perna”; entre inúmeros outros grafismos. Tudo isso possui uma relação muito forte com a natureza e como ela está presente na história de vida deste homem Asurini, no qual, ele reúne inúmeros elementos para representá-la.

Os grafismos também contam sobre os indivíduos que os estão usando, pois eles podem identificar a idade da pessoa. As mulheres que se encarregam de realizar as pinturas corporais, durante a realização dessa manifestação, pintam nas crianças mais novas as listras mais grossas e menos detalhadas. Conforme o indivíduo envelhece, suas pinturas começam a variar, tornando-se mais detalhadas e com linhas mais finas, como relata Ampuero (2003). É possível que façamos uma analogia ao processo natural de amadurecimento pessoal de nossa construção psicológica, onde nascemos “crus” e evoluímos através do tempo, tornando-nos mais complexos como os grafismos, mais sábios, com maior conhecimento.

Fotografia 1- Grafismos da tribo Asurini do Xingu.



**Fonte: Livro Grafismo Indígena: Compreendendo a representação abstrata na pintura corporal Asurini.**

Muller (1992) afirma que é possível observar que as representações gráficas dessa tribo podem ser divididas em três aspectos, sendo eles:

“A primeira mostra a ligação do homem com a natureza pelos desenhos, traduzindo uma transfiguração do real para o modo abstrato; a segunda expõe as tradições espirituais da vida do povo Asurini; e a terceira faz com que o desejo seja apreciado pela beleza intrínseca da cultura material desse povo.”

É possível observar que esse homem conecta em determinados aspectos todas essas características, tanto da natureza, quanto a vida espiritual e a busca pela beleza através da cultura de seu povo. Partindo disso, o projeto fotográfico teve início, com o objetivo de trazer para o contexto atual, um pouco destes grafismos para que eles possam ser inseridos também no contexto urbano, de forma que haja um choque de culturas. O homem urbano trazendo para o seu meio, um pouco da ancestralidade indígena na própria pele, envolto por ela como se fossem raízes sustentando toda a evolução da sociedade e a modernidade que vivemos.

O homem desloca-se do lugar de moderno, egocêntrico e começa a voltar seu olhar para o passado, para a própria história e se encarrega de preservá-la, mostrá-la, de modo que ela não seja esquecida. Durante a história do povo Asurini, que teve

seu contato com outras culturas na década de 70 e no decorrer da história sofreu um processo de *aculturação*, no qual esse povo sofreu mudanças dentro de sua estrutura social, afetando-os histórica e culturalmente, através da diminuição da prática de grafismo corporal, fato este que causou desconforto nos próprios indígenas.

Fotografia 2- Projeto “Xingu na própria pele”



Fotografia de Leonardo Cavalcante

**Fonte: Acervo de Lígia Ramalho Oliveira**

Analisando este fato, foram selecionadas cinco pessoas interessadas em participar do projeto fotográfico, que foram pintadas em partes do corpo como rosto, mãos, troncos e pernas. O projeto fotográfico tem o nome de “Xingu na própria pele”, que objetiva retratar pessoas que assumem sua ancestralidade indígena, no qual são utilizados grafismos destas etnias durante o dia-a-dia, porém no presente artigo poderão ser observadas apenas as fotografias relacionadas aos Asurini. As fotografias foram registradas de modo informal, em lugares diferentes. Houve registro no liceu Escola de Artes e Ofícios “mestre Raimundo Cardoso”, em Icoaraci, distrito de Belém; o segundo registro fotográfico foi na Orla de Icoaraci e o terceiro registro foi realizado na residência de um dos modelos.

Não foi utilizada no processo a tinta do extrato de genipapo, pelo fato de permanecer por determinado tempo na pele e parte dos modelos rejeitar este processo, então a substância utilizada foi modificada, sendo escolhida a tinta

Nanquim preta, para que lembrasse a tonalidade da tinta fabricada pelos integrantes da tribo Asurini do Koatinemo. A cor da tinta possui um valor simbólico para os integrantes dessa organização social, pois a cor preta faz com que o homem possa se voltar para si mesmo, raciocinar sua própria vida e suas escolhas. A cor escura faz a pessoa refletir sobre si mesma, através do pesar que o negro causa, deixando o indivíduo reflexivo e mais sensível quanto às questões internas e pessoais.

Fotografia 3- Projeto “Xingu na própria pele”



Fotografia de Lígia Ramalho

**Fonte: Acervo de Lígia Ramalho Oliveira**

Foi realizada uma busca através de acervo bibliográfico, registros das pinturas realizadas pela tribo para que os grafismos fossem reproduzidos, com o uso de um pincel. Porém foram escolhidas pinturas básicas para a realização do processo fotográfico, tais como as pinturas de mãos, bocas, pernas e peito. Foi possível observar a reação das pessoas enquanto observavam os modelos com as peles pintadas com os grafismos Asurinis e em muitas situações houve o estranhamento por parte destes observadores, que reagiam de forma curiosa. O estranhamento às representações feitas na própria pele, o estranhamento ao corpo do outro.

Fotografia 4 - Projeto “Xingu na própria pele”



Fotografia de Lígia Ramalho

**Fonte: Acervo de Lígia Ramalho Oliveira**

Foi possível concluir, durante a realização deste artigo, no processo da reunião de acervo fotográfico desta manifestação gráfica da tribo, que há certa dificuldade de conseguir as imagens destes grafismos. Não foram encontrados os registros de todos os grafismos pintados no corpo, pois houve uma quebra no ciclo da perpetuação cultural para os Asurinís, então alguns grafismos são mais difíceis de encontrar devido ao desuso de muitas representações. Esta é uma forma de analisar a queda da produção e continuidade dos grafismos corporais da tribo, que hoje já possui uma preocupação com a manutenção da cultura para que ela seja preservada e não haja mais prejuízo para o povo do Koatinemo, que teme a perda de sua história.



Fotografia 5 - Projeto “Xingu na própria pele”



Fotografia de LÍgia Ramalho

**Fonte: Acervo de LÍgia Ramalho Oliveira**

Fotografia 6 – Projeto “Xingu na própria pele”



Fotografia de Leonardo Cavalcante

**Fonte: Acervo de LÍgia Ramalho Oliveira**

### 3 Considerações finais

Durante a produção deste trabalho foi percebida a importância do corpo humano para carregar memórias e história dos antepassados, pois muito mais do que apenas um invólucro que carrega nossas informações genéticas com características físicas, ele também é uma fonte de aprendizado e conhecimento. Através da história foi possível observar sociedades que usaram seus corpos como foras de manifestações culturais e até hoje existem inúmeras formas de se utilizar da forma humana, da própria carne para produzir uma mensagem, através de uma linguagem, conectando pessoas às outras, através do olhar do outro e das ações que o corpo pode realizar. A visão que podemos ter do corpo humano deve ser muito mais complexa e poética do que nossa atual sociedade tenta nos fazer absorver, tratando uns aos outros como seres resumidos às possibilidades do “padrão” de beleza pré-estabelecido por mídias e comércio, fazendo com que todos busquem por um ideal de perfeição que sempre será inalcançável, por ser sempre manipulável de acordo com interesses capitalistas.

A grande questão é: O que isso faz de nós? Seres resumidos a um corpo perecível e que pouco pode influenciar beneficentemente da construção de uma sociedade? Após este estudo, foi possível analisar que é possível aprender com a sociedade Asurini, que procura, através da simplicidade de sua conexão com a natureza, utilizar do corpo para eternizar a história da tribo, para que ela possa se perpetuar através dos tempos e das gerações, de uma forma que o homem, em sua essência mais pura possa ser um ser eterno. Diferente de nós, eles buscam a beleza no corpo através da pintura corporal, ou seja, a beleza para eles é associada à linguagem, à história da tribo, à sua cultura e de seus antepassados, diferente de nós, que buscamos ideais vazios e efêmeros. Aqui, podemos analisar a grandeza das potencialidades do corpo humano, que pode abrigar, além de toda a subjetividade humana, enormes bagagens históricas, transformando tudo isso em arte, mas para quem possui a capacidade de ver.

## Referências

AMPUERO, Raimundo; CARNIELLO, Mônica; OLIVEIRA, Edson. **Preservação cultural dos índios Asuruni do Koatinemo por meio do grafismo corporal**. 11. Ed. Revista Interacional de Folkcomunicação, 2008.

AMPUERO, Raimundo; MENEZES, Suely. **Ajygawu'i: O guardião do grafismo Asurini**. São Paulo: Fundação Ipiranga, 2010.

AMPUERO, Raimundo. **O grafismo corporal dos Asurini do Xingu: preservação cultural de um povo indígena**. São Paulo: Fundação Ipiranga, 2010.

BERLO, D. K. **O processo de Comunicação: introdução à teoria e a prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CARVALHO, Ricardo. **Grafismo indígena: Compreendendo a representação abstrata na pintura corporal Asurini**. Rio de Janeiro: PUC, 2003. Disponível em: <http://www.ricardoartur.com.br/GrafismoIndigena.pdf>

FERREIRA, Elisangela. **Refletindo o conceito de miscigenação no Brasil**. 22 ed. Guarabira: UEPB, 2012.

LAPLATINE, François. **Aprender antropologia**. 15. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MULLER, R. P. **Grafismo Indígena: estudos de antropologia estética**. São Paulo: FAPESP, 1992.

PIRES, Beatriz. **O corpo como suporte da arte**. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, 2003. Disponível em: <[https://www.psicopatologiafundamental.org/uploads/files/revistas/volume06/n1/o\\_corpo\\_como\\_suporte\\_da\\_arte.pdf](https://www.psicopatologiafundamental.org/uploads/files/revistas/volume06/n1/o_corpo_como_suporte_da_arte.pdf)>

PORTELA, Fernando; MINDLIN, Betty. **A questão de índio**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2004. RIBEIRO, Berta. **Dicionário do artesanato indígena**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal.

## ARTE NO CAMPO DO TRABALHO: EXPERIÊNCIA PARA UM FUTURO POSSÍVEL.

Marcelle Veloso UFES, Espírito Santo, Brasil.

Elisa Três UFES, Espírito Santo, Brasil.

Adriana Magro UFES, Espírito Santo, Brasil.

### RESUMO:

*Partindo da premissa de que a arte é uma linguagem que se abre para um espaço, motivador, que vai além da informação, chegando à experiência e ao saber intrínseco a ela, nossa pesquisa (ação) teve como foco proporcionar essa janela de escuta sensível em um ambiente não-formal, discutindo e analisando pontos que perpassam por essa ação estético-sensível.*

**Palavras-chave:** Arte; saúde; corpo; experiência.

### ARTS IN THE WORKING FIELD: AN EXPERIENCE TO A POSSIBLE FUTURE

#### ABSTRACT:

*By stating that art is a language that opens itself to a motivating space, which goes beyond information, reaching the experience and its natural knowledge, this research (act) had as a focus to achieve this sensitive hearing windows in a non-formal environment, discussing and analyzing statements that pass through this aesthetic-sensitive act.*

**Key words:** art; health; body; experience.

## 1 Introdução

Durante a disciplina de Arte na Educação Não Escolar, do curso de Artes Visuais, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), discutimos diferentes abordagens de ensino de artes em espaço não-escolar. A disciplina prevê três lugares de debate. São eles: saúde, museu e comunidade. Nossa intervenção iniciou-se da discussão nos lugares arte e saúde, da ideia de corpo pensante e da relação da experiência e o seu saber.

Ao iniciarmos esse debate, se fez necessário, de antemão, conceituar como a escola da modernidade se comporta e o que seria o ensino não-escolar e os espaços onde ele acontece.

É fácil notar que através dos anos a educação escolar foi incumbida de realizar várias funções no processo educativo de um indivíduo. Entre essas funções se destaca o progresso cultural, científico e técnico, e a construção da libertação social e pessoal como relata Afonso em seu texto “Os lugares da educação”. Parte desse processo, como afirma o autor, não foi realizado com o sucesso esperado, muito devido ao modo da abordagem metodológica que envolve esse espaço educativo, que não soube ou não quis se adequar às novas funções exigidas no cotidiano contemporâneo para esse local durante o decorrer do tempo. Chegamos então ao século XXI, em uma encruzilha formulada sobre a ética do papel e função da educação escolar: de um lado aqueles que afirmam que há muito o papel da educação escolar foi extinto, não tendo assim solução para a reformulação das práticas pedagógicas, se não a implementação de outra pedagogia, “uma solução que desvincule a educação das decisões políticas e culturais arbitrárias” (AFONSO, 2001). Por outro lado, afirma-se que a escola pode sofrer uma adequação aos novos problemas e desafios contemporâneos de modo que, a mesma possa promover uma educação completa diante das demandas exigidas, principalmente a respeito da globalização e da chamada sociedade da informação.

Dentre aqueles que continuam a acreditar na possibilidade do potencial da educação escolar, encontramos dois grupos distintos que divergem, sobretudo, a respeito da função e objetivos que essa educação possui. Por um lado, a função da possibilidade de atender de modo prático as necessidades do capitalismo e interesses econômicos dessa sociedade da informação, visando à disseminação homogênea dos desejos culturais e sociais, ou, ao contrario, a função de atender de modo prioritário o indivíduo, levando em consideração sua subjetividade e o situando de modo heterogêneo na sociedade, mas não deixando de localiza-lo no âmbito coletivo.

Nessa segunda função se encaixa o campo da educação não-escolar. Assim, entende-se por educação não-escolar todo local que pode promover, de modo não formal, o ensino aprendido da arte, tais como museus, centros culturais, hospitais, asilos, empresas, centros comunitários entre outros locais que não tenham preocupação de promoção seriada, mas como proposta, atender de modo prioritário ao indivíduo, em relação às suas necessidades complexas, valorizando seu desenvolvimento cognitivo, moral e social e ainda assim não deixando de localizar esse indivíduo nas relações entre eles a mais ampla do coletivo através de vivências artísticas.

[...] Nesse sentido, é importante salientar que o campo da educação não-escolar (informal e não-formal) sempre coexistiu com o campo da educação escolar, sendo mesmo possível imaginar sinergias pedagógicas muito produtivas e constatar experiências com intersecções e complementaridades várias [...] (AFONSO, 2001, p. 31).

Nas ações educativas já vivenciadas por nós na escola em estágios regulares, foi possível verificar, pelos planos e pelas ações, a constante pedagógica homogeneizante, tais como: práticas de releituras má direcionadas, trabalhos sem significação estética pessoal, falta de diálogo entre o ser sensível e o objeto trabalho, entre outros.

Desse modo observa-se uma tendência de homogeneização de ações para o ensino da arte, proporcionou à educação formal uma disseminação de conhecimento cultural de massa com pouco espaço para a individualidade do sujeito envolvido no processo, por muitas vezes pode gerar uma deficiência na assimilação dos conceitos da arte e de seu potencial como mecanismo de integração da cultura e das diversas vivências. Este dado nos foi apresentado em outras experiências de ação e participação na escola em estágios regulares, momentos estes, em que foi possível verificar, pelos planos e pelas ações, a constante pedagógica homogeneizante dita anteriormente.

Por outro lado, podemos caracterizar a educação não-formal como aquela que se preocupa com a relação do indivíduo com o saber. Sempre atenta a “pessoalizar” a relação com a arte, de modo que o desenvolvimento cognitivo, moral e social sejam priorizados individualmente, mas sem se esquecer da relação com o meio e suas peculiaridades. Abordando assim a questão sensível na arte e seus saberes e experiências específicas.

Por entendermos todas as possibilidades que o ensino não-formal da arte nos proporciona, optamos por desenvolver uma oficina em espaço não-escolar: uma empresa privada. Escolher uma empresa partiu do nosso desejo de buscar um novo campo de pesquisa; optamos pelo Cachos e Cia – Instituto de Beleza.

## **2 Institucionalidades educativas**

O Cachos e Cia – Instituto de Beleza, embora tenha uma relação bem íntima com o belo idealizado e uma forte ligação com a cultura afro-brasileira (trata-se de um salão para tratamentos de cabelos especificamente cacheados), ainda se encontrava distante dos conceitos da arte como vemos na academia.

O Cachos e Cias – Instituto de Beleza é um espaço com profissionais especializados em diferentes técnicas para cuidados específicos, para cabelos ondulados, cacheados e crespos. Tendo com missão o aprimoramento da imagem pessoal de suas clientes, com estilo e criatividade.

O salão conta com uma ampla estrutura física para o atendimento das clientes, com ambiente climatizado e diversas salas organizadas por áreas de tratamento. Seus espaços são todos pensados para que, ao entrar, cada cliente tenha uma relação com a marca, tendo um grande investimento em ambientação do espaço, decoração e atendimento com um perfil único da marca e cultura valorizada naquele ambiente.

Seu quadro de funcionários é composto exclusivamente por mulheres (cerca de 50). Trata-se de um trabalho de concepção fordista<sup>1</sup>, cada setor é influenciado pela qualidade do funcionamento do setor anterior. Assim todas as funcionárias criam uma relação de dependência entre si. O trabalho é totalmente manual diretamente no cabelo de cada cliente, entre várias etapas dos procedimentos realizados até chegar ao resultado final.

Pensando na missão do salão em proporcionar às suas clientes uma experiência de criatividade e estilo ao passar por um dos procedimentos oferecidos pelo espaço e nos desgastes físicos que as diversas funções causam em suas

---

<sup>1</sup> Fordismo, termo criado por Henry Ford, em 1914 refere-se aos sistemas de produção em massa e gestão, idealizadas em 1913 pelo empresário americano, Henry Ford. Trata-se de uma forma de racionalização da produção capitalista, baseada em inovações técnicas e organizacionais que se articulam tendo em vista, de um lado a produção em massa e, do outro, o consumo em massa.

funcionárias, nossa proposta foi focada em uma vertente específica do âmbito da educação não-formal: arte e saúde.

### 3 Sociedade da informação

Costumamos pensar os processos educativos em relação a dois paralelos distintos. A dialogia teoria/prática, nos remete a uma relação da perspectiva crítica e política e a relação ciência/técnica que nos leva a pensar em uma perspectiva positivista e retificadora da educação escolar.

Se na primeira alternativa as pessoas na educação são concebidas como sujeitos críticos, que tem se comprometido com mais ou menos afinco às práticas pedagógicas políticas, na segunda opção vemos essas mesmas pessoas se armando de técnicas que desenvolvem com maior ou menor eficácia dentro dos saberes científicos pedagógicos produzidos pelos especialistas.

[...] Tudo isso é suficientemente conhecido, posto que nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos, e os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política [...] (LARROSA, 2004, p. 151).

Pensando nisso se fez necessário uma nova dialogia para a prática pedagógica moderna, a relação experiência/sentido, como nos aponta Larrosa em seu texto “Experiência e paixão”. Nele o autor nos mostra o real significado da palavra experiência e suas relações com meio e o sujeito da experiência. Para melhor traduzir essas relações podemos começar a pela significação da palavra experiência: no dicionário experiência significa “qualquer conhecimento obtido por meio dos sentidos”<sup>2</sup> (Dicionário online, 2015), sendo assim podemos afirmar que experiência é aquilo que nos toca e nos passa de forma singular e retificadora, isso leva a experiência a um patamar muito aquém do conhecimento.

No mundo moderno em que vivemos já está se tornando hábito confundir experiência com informação, mas é importante esclarecer que informação não é experiência.

[...] A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrario da experiência, quase como antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência [...] (LARROSA, 2004, p.154).

Segundo o autor supracitado, os fatores que obliteram a experiência são: em primeiro lugar o excesso de informação, essa impossibilita a experiência por impedir a assimilação de sentido próprio mediante a informação recebida. Em segundo lugar o excesso de opinião, por sermos sujeitos abertos a opinar sobre tudo, mesmo quando não conhecemos aquele fato nas suas peculiaridades. Em terceiro lugar a falta de tempo, parar para dar atenção a algo é cada vez mais incomum em uma

<sup>2</sup> Significado da palavra experiência, Dicionário Online. Disponível em <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=experi%C3%Aancia+significado>> Acesso em: 10 de Setembro de 2015.

contemporaneidade em que não se tem tempo para nada. E por fim, mas não menos importante, o excesso de trabalho, esse desvirtua o indivíduo de suas verdadeiras relações com as questões cotidianas e proporciona para esse ser um novo sentido, nem sempre bom e muitas vezes mecânico, ao seu local de rotinas diárias.

Portanto o sujeito da informação não é o sujeito da experiência. Além do excesso de informação ser um inimigo da experiência, sabemos também que a mesma é cada vez mais rara no mundo moderno, por falta de tempo e por excesso de trabalho. O primeiro ponto distancia ainda mais o sujeito da experiência, pois para que algo nos toque é preciso vivenciar aquela ação de forma completa e real, parando para ver, ouvir, interagir e se relacionar com o sentido atribuído para aquele momento, ou seja, é preciso dar uma pausa e se permitir sentir. Por outro lado à experiência é cada vez mais escassa, por trabalho em excesso.

Durante muito tempo a experiência foi confundida com o ato do trabalho, por conta de uma associação de que o saber vem de acordo com o conhecimento científico e técnico adquirido na educação escolar, bem como ao longo da experiência no trabalho desenvolvido.

Por essa crença a partir do conhecimento pela experiência do trabalho, uma sociedade de valorização da experiência adquirida no trabalho está sendo pensada. Mas é importante nos atentarmos ao que Larrosa no diz, sobre o fato do trabalho não ter nenhuma ligação com a experiência, “senão, mas ainda, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência” (LARROSA, 2004, p. 159).

Portando o sujeito moderno é aquele que quer estar informado, ser informante, que tem pouco tempo e, além disso, tem como prazer a busca pelo domínio de tudo, “crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode, algum dia poderá)” (LARROSA, 2004, p.159) e esse desejo se retifica pelo trabalho e suas relações.

Por se relacionar com o mundo do ponto de vista da ação, sujeitos sempre dispostos a alguma atividade e à feitura de algo, podemos caracterizar esse sujeito como: “ultra-informado, transbordantes de opinião, superestimados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos” (LARROSA, 2004, p. 159).

É nesse momento entendemos a principal questão sobre a experiência e o saber da experiência no sujeito moderno. Nada para. Não existe um momento de pausa e por não ocorrer esse momento, principalmente no trabalho (local esse que valida a “suposta” relação de domínio do sujeito), não se estabelece o momento da experiência, “e por não podermos parar nada nos passa”. (LARROSA, 2004, p. 160)

#### **4 A urgência do corpo e da mente**

Como afirma Larrosa, faz-se urgente uma relação entre a experiência e o corpo. Em diálogo com ele as autoras Gisa Picosque e Mirian Martins e seu texto “Revelação do corpo: estesia, conhecimento”, nos revela que o que é o corpo:

[...] Ossos, músculos, nervos, ligamentos, células, sangue. Visto assim de dentro, virado pelo avesso, o corpo é mexeção interna, uma rede inteligente conectada, interagindo, trocando informações, crescendo de forma contínua, ininterrupta... ou atrofiando. O corpo é pensante [...] (MARTINS e PICOSQUE, 2012, p. 13).



A experiência habita o corpo, e o corpo deve ser pensante. Por pensar como as autoras, percebemos que somos biologicamente preparados para sermos indivíduos sensíveis, que transforma toda a captação sensorial em informações. Sendo capaz de promover uma metamorfose de sentir em processos cognitivos de grande significação. É por esse entendimento do sensível que desenvolvemos nosso imaginário, que é impulsionado pelas sutilezas das percepções do corpo. Assim mente e corpo, aprendizado e corpo, experiência e corpo, arte e corpo estão de certa forma interligados de modo complexo.

Indo além, observamos a ligação primordial que há entre a experiência e esse corpo pensante, que ao ter uma oportunidade de pausa e experiência estético-sensível se depara com sua realidade íntima e profunda como diz Noemi Kon em seu texto “Entre a psicanálise e a arte” (KON, 2001).

[...] Em todo discurso do pensamento ocidental apresenta-se, recorrentemente, a concepção de arte enquanto conhecimento, enquanto visão de realidade, quer de uma realidade sensível, quer de uma realidade metafísica superior, quer de uma realidade espiritual íntima e profunda [...] (KON, 2001, p.45).

E é através dessa experiência singular e pessoal que a importância da arte nos é evidenciada. Podemos através da ação, levar as participantes a ter um encontro, mesmo que breve, com o seu eu íntimo e sensível. E assim estimular para que essa fuga da rotina formalista do trabalho seja crítica, e mesmo que nos pequenos instantes modificadas.

Noemi Kon no texto já citado afirma a íntima relação da ação de escuta como momento de autoconhecimento e de, porque não, cura.

[...] A clínica psicanalítica deve guardar em si esse parentesco com a atividade artística: sendo um fazer que se dá no próprio ato da feitura, sendo invenção de valores originais, criação de uma nova realidade. Só no fazer é que a psicanálise é encontrada, concebida e inventada. Não se trata mais de descoberta de subterrâneos enterrados, mas de criação de uma multiplicidade de sentidos, da construção de novas realidades [...] (KON, 2001, p.45).

A autora acredita que o ato de ouvir estabelece um “lugar” para os sujeitos envolvidos na ação, o que nos leva a um momento de pausa, já que o ato de escuta nos faz parar a rotina. Por tanto, cabe nesse momento, discutir saúde no Cachos e Cia – Instituto de Beleza.

Estimular o ato de feitura da atividade artística poderá levar a um momento pessoal de autorreflexão sobre a realidade do meio, assim, porque não, estimulando o desejo de viver melhor. Neste sentido se faz necessário proporcionar as participantes um momento de escuta, em que nós como fomentadoras da ação, nos colocamos como sujeitos objetivos que vão, assim como propõe a autora, estabelecer um espaço de escuta. A partir desse espaço de escuta o sujeito cria uma relação de diálogo com o sujeito objetivo, e como consequência estabelece uma escuta de si mesmo.

Desse modo, partimos do básico que compreendemos ser necessário para iniciar o trabalho. Entendemos que o “corpo” é o elemento fundamental para o

trabalho no salão, entretanto, nosso entendimento da questão do corpo, perpassa mais do que a fisicalidade.

Compreendemos que saber, a construção, elaboração e amadurecimento do saber, perpassa o corpo. É nele, e por ele, que pensamos. Assim, o espaço em discutir um “corpo pensante” se justifica pela necessidade de quebra da perspectiva fordista e ampliação da reflexão do que se alcança no trabalho realizado ali pelas funcionárias. Nosso objetivo, nesse momento, foi estabelecer (ou reestabelecer) a conexão corpo/mente assim:

[...] Me explica porque a escola separou o corpo da mente, o sensível do inteligível, fragmentou o pensar e o fazer, o trabalho e o brincar? Me explica porque as grades curriculares, as rotinas das instituições educacionais expressam tão claramente concepções e práticas educativas que revelam essa dicotomia? [...](MARTINS e PICOSQUE, 2012, p.12).

Por muito tempo o encorajamento da separação entre mente e corpo, razão e sentimento, presente na sociedade proporcionou ao ambiente de modo geral e também no escolar um desprezo pelo corpo, suas características sensíveis e contribuições para o aprendizado. Hoje, porém, sabemos que o cérebro só responde as circunstâncias, pois o corpo lança conteúdos sensíveis e o envolve de laços cognitivos que o alimenta de modo completo.

Esse entendimento nos fez perceber a grande possibilidade de, através da arte, promover um momento de pausa, experiência e saber da experiência com as funcionárias do Cachos e Cia – Instituto de Beleza, modificando a rotina de trabalho, e por que não, promovendo um deslocamento do olhar para com as situações cotidianas vividas por elas.

## **5 A ação**

A oficina proposta foi realizada em um dia de funcionamento normal do salão. Para que isso ocorresse da melhor modo, separamos o quadro de funcionários em dois grupos de aproximadamente 23 colaboradoras. Contamos também com todo apoio logístico da equipe administrativa do salão ao reorganizar os setores de atendimento e isolar uma das salas para que nossa oficina acontecesse com êxito.

Embora o espaço tenha sido reservado e preparado, como não é costume da empresa realizar experiências com oficinas de arte, contamos uma sala pequena e com pouca flexibilidade de reorganização espacial. Isso tudo nos influenciou no momento de escolha da vivência de arte proposta.

Nosso processo para impulsionar a criatividade e aguçar o desejo de participação começou uma semana antes da data marcada para a realização da vivência, colocamos cartazes por todo o espaço estimulando as funcionárias a pensarem sobre o que poderia acontecer naquele espaço.

Também optamos por fazer uma pequena intervenção no espaço para o dia da oficina, assim todas saberiam que algo diferente, criativo, lúdico, inovador e inspirador aconteceria naquele espaço e naquele dia. Tendo o objetivo de despertar ainda mais curiosidade e estimular a participação de todas. Colocamos na porta da sala reservada para nós uma lata de tinta, feita de cartolina, sendo que dela várias gotas de tinta caíam e se espalhavam pelo espaço, deixando marcas e localizando o ambiente em que tudo aconteceria.

Fotografia 1 – Localização do ambiente



Fotografia de Elisa Três de Miranda Rangel Zanetti  
**Fonte: Portfólio dos Pesquisadores.**

Fotografia 2 – Pingos de tinta



Fotografia de Elisa Três de Miranda Rangel Zanetti  
**Fonte: Portfólio dos Pesquisadores.**

A experiência organizada consistiu em uma oficina de pintura que privilegiou a subversão da experiência formal. Desse modo foi solicitado que as participantes

entrassem na sala descalças e se acomodasse a volta de um tecido de algodão de 1,5m por 3m (suporte) forrando o chão e bisnagas de tinta guache de diversas cores. As participantes foram convidadas a, com os pés, fazer uma pintura. Nosso objetivo aqui foi constituir outra relação do corpo com o corpo pensante e atuante no espaço de trabalho e da experiência. Além disso, a proposta trabalhou com saúde, já que buscou criar uma consciência corporal que fosse além das mãos, meio fundamental para o trabalho.

Fotografia 3 – Disposição dos Materiais



Fotografia de Elisa Trés de Miranda Rangel Zanetti  
**Fonte: Portfólio dos Pesquisadores.**

Ao entrarem na sala muitas participantes percebendo as tintas mostraram-se animadas e entusiasmadas, como a participante 1, que disse em meio a algazarra das outras colegas - “tudo que é diferente elas gostam”, a participante 1 fala na 3ª pessoa e se exclui do próprio discurso, entretanto essa ação se dá a ver como quem mantém um desejo de também participar da ação tão pouco usual para aquele espaço. A fala “tudo que é diferente ela gostam” nos mostra a concepção dessemantizada do trabalho que a elas cabe. A rotina subtrai a experiência, as coloca numa ação, sem reflexão. Nossa ação, então, quebra essa rotina “sem sentido” e atribui ao espaço, as pessoas e à arte uma nova significação, agora semantizada.

Deixamos que se acomodassem em volta do tecido e fizemos uma apresentação do nosso trabalho, do porque estávamos lá e como à ação aconteceria. Depois das devidas apresentações e da explicação, algumas questões foram levantadas de imediato, como por exemplo, a participante 2: “essa tinta mancha” ou a participante 3: “mas como a gente vai sair daqui com o pé sujo? Não

vai espirrar tinta?”. A três falas acima apontam para outra questão: a dificuldade em remanejar sua ação usual e os medos que dela aluem; Assim, sujar a roupa, o pé ou o espaço significam “prejudicar” o trabalho, entretanto, como Larrosa afirma, o trabalho dessemantizado oblitera a experiência, a não tentativa, a falta de arriscar-se supre uma acomodação na situação atual, fato que desloca a percepção para transformação da ação e assim constituição de sentido na nova ação e, porque não, também na ação usual, afinal, a experiência habita a relação que estabelecemos com as coisas, pessoas e situações. Assim o trabalho pode gerar experiência, uma nova experiência repleta de sentido.

Nossa pesquisa buscou estabelecer esse contato; Da vida cotidiana com a experiência que advêm dela. É possível estabelecer esses pontos de contado, nossa ação com as participantes, começou a surtir efeito ai, no momento em que elas se confrontaram com o novo e como diferente, que desencadeou uma nova atitude, diferente daquela usual.

As falas acima analisadas nos remetem a Larrosa novamente, pois a “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2004, p.154) concordamos com o autor, afinal, se o trabalho é um dos elementos pelo qual ele mesmo afirma impedir a experiência, a mudança do modo como nos relacionamos com o trabalho podem proporcionar experiências significativas, assim demos continuidade a nossa intervenção.

Fotografia 4 – Oficina



Fotografia de Elisa Três de Miranda Rangel Zanetti  
**Fonte: Portfólio dos Pesquisadores.**

Fotografia 5 – Experiência



Fotografia de Elisa Três de Miranda Rangel Zanetti

**Fonte: Portfólio dos Pesquisadores.**

Nos dois grupos o tecido rapidamente foi pintado por completo, a ação esteve acompanhada de grande descontração e união de todo o grupo. Por fim questionamos o que elas tinham sentido durante o processo, e descobrimos que uma das meninas havia saído assim que a primeira bisnaga de tinta foi estourada - “fiquei em pânico, com medo de ficar até tarde suja de tinta, aí sai”. Essa fala nos aponta, assim como Larrosa nos diz, que o trabalho vem inibindo a experiência, de modo que, a participante 4 se sentiu incomodada ao se deparar com uma situação diferente da sua rotina habitual. Ao demonstrar medo de se sujar, também traz a tona a organização e normatização de seu ambiente de trabalho.

Em contrapartida as falas - “nos sentimos como crianças arteiras”, “Me senti livre” retificam a ligação que há entre o corpo e a experiência, já que tanto o sentimento de “ser criança” quanto à liberdade estão intimamente ligados ao se deixar experimentar, não ter preconceitos ou barreiras. Já a fala da participante 5 “queria mais” comprova a necessidade desse momento de pausa e escuta, onde acontece a experiência. E mais ainda, comprova a necessidade de se ter esse momento de experiência significativa como evento constante na vida e não somente como ação pontual. Nossa pesquisa tentou proporcionar um momento de disparo da consciência social, mas que deve tentar se manter.

Ao iniciarmos a ação tendo em mente a relação experiência/sentido elaboramos a oficina com o objetivo de modificar a rotina desgastante do salão, assim como proporcionando um deslocamento do olhar, e, com isso, uma ação de mudança na perspectiva do trabalho e da relação que aquele grupo mantém com o trabalho e a experiência, sabíamos que esse tem que ser um trabalho constante, mas a intenção nesse encontro foi iniciar esse movimento.

Todo sujeito reificado pelo trabalho, torna-se, de um modo, peça do trabalho, “engrenagem”. O deslocamento do olhar desse sujeito nos interessa considerando

esse objetivo. Quando objetivamos discutir arte e saúde, proporcionamos um local de diálogo diferente daquele habitual que permeia o salão.

Assim, o espaço de janela para a escuta foi estabelecido e vivenciado com as participantes. Acreditamos que a ação de escuta, permite a subjetividade e a recriação/atualização da história do indivíduo, podendo ser então, sua história em seu ambiente de trabalho. Não queremos, com isso, alterar o curso da vida desses sujeitos em seu ambiente de trabalho, mas sim, acreditamos que as ações reflexivas em arte e corpo podem proporcionar autorreflexão e quiçá, desejo de viver melhor, ou seja, com mais consciência. Isso se retifica pelas falas: “eu sempre quis fazer faculdade, é muito difícil passar para artes?” e “em que lugar a gente faz esse curso de artes?”.

Do mesmo modo a ação tendo se realizado de forma prática, trabalhou a relação da experiência no espaço próprio do trabalho. Lançando mão de uma ação em que as informações não se faziam necessárias e a experiência era vivida de forma intensa. As participantes, embora, tenham participado de forma integrada a um grupo, tiveram suas próprias experiências. Isso se confirma nas falas das mesmas, como mostrado anteriormente, em que cada participante reagiu e teve sua atenção presa por uma ou outra parte da oficina.

Para finalizar, trazemos as falas das participantes 5 e 6: “queria mais” e “quando vocês voltam?”. Essas falas refletem a urgência já citada anteriormente e reafirma que a educação, a arte e a experiência não são estudos/práticas para se ter um futuro, mas para que o futuro seja possível.

## 6 Referências

AFONSO, A.J. **Os Lugares da Educação**. In Educação não-formal: cenários da criação. Olga R. de Moraes von Simson, Margareth B. Park e Renata S. Fernandes, organizadoras. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/ Centro de Memória, p. 29-36, 2001.

KON, M. N. **Entre a psicanálise e a arte** in A invenção da vida, arte e psicanálise. (Sousa, E. A. L. e Tessler, E. e Slavutzky, A. orgs.), Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012. 162 p.

BONDÍA, J.L. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 359 p.

DUVE, THIERRY DE. **Fazendo Escola (ou Refazendo-a?)**. Santa Catarina: Argos, 2012. 355 p.

## 7 Webgrafia

Informações sobre Cachos e Cia – Instituto de Beleza. Disponível em <<http://www.cachosecia.com.br/cachos>> Acesso em: 11 de Maio 2015.

Significado da palavra experiência, Dicionário Online. Disponível em <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=experi%C3%Aancia+significado>> Acesso em: 10 de Setembro de 2015.

**Marcelle Veloso**

Graduanda do 8º período de Licenciatura em Artes Visuais da UFES. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). <<http://lattes.cnpq.br/6451192040591852>>

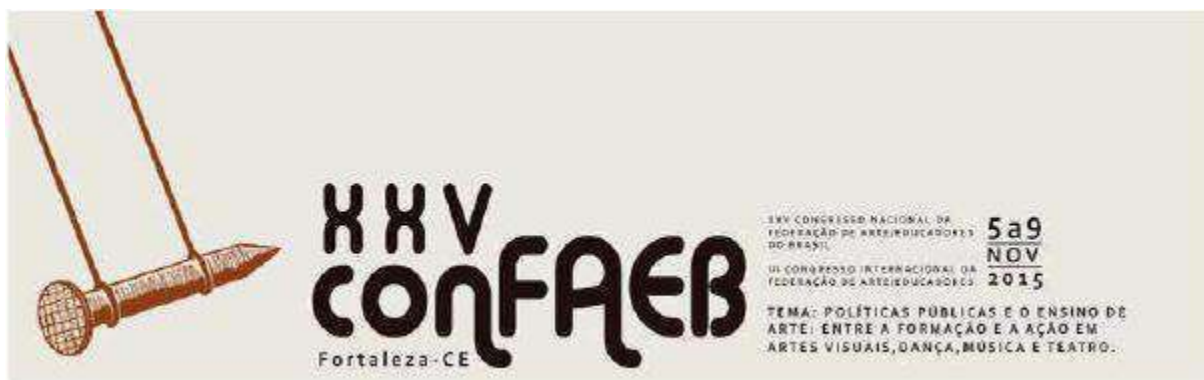
**Elisa Três**

Graduanda do 8º período de Licenciatura em Artes Visuais da UFES. Professora substituta de Artes no Centro Educacional União de Professores. <<http://lattes.cnpq.br/4878270770004183>>

**Adriana Magro**

Professora do centro de educação da UFES. Doutora e Mestra em educação. Especialista em história da arte: modernidade e pós-modernidade. Realizou estudos aprofundados na Università di Roma. <<http://lattes.cnpq.br/7471423621490631>>





GT: Artes Visuais Eixo Temático: Iniciação à docência.

## ARTES VISUAIS NA CIDADE: UMA NOVA RELAÇÃO COM A ESCOLA

Alessandra Baldissarelli Bremm (UFRGS, RS, Brasil)

Caroline Spigosso (UCS, RS, Brasil)

### RESUMO:

*O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas atividades realizadas pelo Pibid UCS – Artes Visuais, no decorrer de 2014, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardelino Ramos, na cidade de Caxias do Sul – RS. Essas atividades enfatizam a importância de os alunos conhecerem a arte presente na cidade; incentivam a pensar a arte como Patrimônio Cultural e visam ao reconhecimento da arte urbana como parte de sua cultura. Ao observarmos a realidade escolar, percebemos que grande parte dos alunos não usufrui ou não se percebe como integrante da cultura local, desconhecendo os aspectos artísticos e histórico-culturais da cidade. As primeiras ideias para a nossa proposta de trabalho surgiram ao identificarmos a necessidade de os alunos conhecerem artistas e espaços de arte de sua própria cidade, para entenderem que a arte transforma o lugar onde vivem e eles próprios. As atividades aqui descritas integram o projeto geral do Pibid UCS-Artes Visuais – intitulado “Artes Visuais na Cidade como Educadora” – que, em linhas gerais, objetiva que o aluno compreenda conceitos como identidade, pertencimento, memória, culturas, patrimônio artístico-cultural e artes visuais no contexto da cidade como educadora, reconhecendo-se como sujeito que constitui sua cultura e por ela é constituído.*

**Palavras-chave:** Artes visuais; Cidade; Patrimônio; Espaço público.

## VISUAL ARTS IN THE CITY: A NEW RELATION WITH THE SCHOOL

### ABSTRACT:

*This paper aims to present some activities performed by Pibid UCS - Visual Arts, during 2014, the Municipal Elementary School Jardelino Ramos in the city of Caxias do Sul - RS. These activities emphasize the importance of students knowing this art in the city; encourage thinking about art as a cultural heritage and aim for recognition of urban art as part of their culture. As we observe the school reality, we realize that many of the students does not enjoy or not perceived as part of the local culture, ignoring the artistic aspects and historical and cultural city. The first ideas for our work proposal emerged to identify the need for students to know artists and art spaces of their own city, to understand that art transforms the place where they live and themselves. The activities described here are part of the*

*overall project Pibid UCS- Visual Arts - titled "Visual Arts in the City as Educator" - which, in general, objective that the student understands concepts like identity, belonging, memory, culture, artistic and cultural heritage and visual arts in the context of the city as an educator, it is recognized as a subject that is their culture and it is constituted. Key words: Visual arts; City; Heritage; Public space.*

## 1 Introdução

O Pibid Artes Visuais da Universidade de Caxias do Sul (UCS), polo Caxias do Sul - RS, atuou na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardelino Ramos de março de 2014 a agosto de 2015. A escola atualmente possui 381 alunos da educação infantil ao 9º ano. Sua primeira sede era uma pequena casa que, atualmente, é a Sala de Arte. Sendo assim, ao reconhecer a importância desse espaço para a escola, percebemos a necessidade de chamar a atenção dos alunos para essa história, relacionando-a com o desenvolvimento do bairro e da cidade de Caxias do Sul.

Nesse contexto, é importante que os alunos tenham a dimensão da cidade crescendo em torno da escola, para posteriormente terem um outro olhar sobre a arte sendo incluída em seu cotidiano. Pensando nisso, nos questionamos acerca da quantidade de alunos que não usufruem ou não se percebem como integrantes da cultura local, desconhecendo os aspectos artísticos e histórico-culturais da cidade. As primeiras ideias surgiram ao constatarmos que os alunos precisariam conhecer artistas e espaços de arte que existem na sua própria cidade para que entendessem que a arte transforma o lugar onde vivem e a eles próprios. Para isso, faz-se necessário pensar a escola como espaço formativo em uma perspectiva intercultural. Ana Mae Barbosa afirma que: "[...] os termos 'Multicultural' e 'Pluricultural' significam a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, e o termo intercultural significa interação entre as diversas culturas" (1998, p. 14).

Analisando essas concepções, temos a escola como lugar de reflexão, onde crianças e adolescentes devem aprender a respeitar e conviver com diferentes culturas que constituem o seu contexto.

Em linhas gerais o projeto geral do Pibid intitulado: "Artes Visuais na Cidade como Educadora", tem como objetivo que o aluno compreenda conceitos como identidade, pertencimento, memória, culturas, patrimônio artístico-cultural e artes visuais no contexto da cidade como educadora, reconhecendo-se como sujeito que constitui sua cultura e por ela é constituído.

Além dos conceitos já mencionados, abordamos a cidade como um espaço de educação constante. Sabemos que tem muito a oferecer a seus habitantes, porém precisamos despertar esta percepção nos alunos para que aprendam com ela.

O conhecimento encontra-se latente no espaço da cidade. Entretanto, ele não se efetiva sem ser explorado, necessitando de ações para a aprendizagem. Como diz Faria:

Qualquer espaço pode se tornar um espaço educativo, desde que um grupo de pessoas dele se aproprie, dando-lhe este caráter positivo, tirando-lhe o caráter negativo da passividade e transformando-o num instrumento ativo e dinâmico da ação de seus participantes (2010, p. 29).

O reconhecimento da natureza educadora da cidade é importante para a preservação de sua memória. Reconhecer-se como parte dela é exercer também a cidadania.

No presente artigo apresentamos, de maneira reflexiva, alguns dos trabalhos realizados a partir do projeto, durante o ano de 2014. Inicialmente abordamos a relação entre arte, patrimônio e cidade, que foi o tema de trabalho com o 9º ano. Por ser o último ano dos alunos na escola, pensamos na necessidade de realizar uma última tentativa de aproximá-los da arte e da arte em sua cidade, refletindo sobre a importância do reconhecimento do valor e da preservação do patrimônio para a história de Caxias do Sul.

O trabalho sobre arte urbana, realizado com o 7º ano, buscou aproximar os alunos da arte com que eles se identificam e que está presente em muitos espaços da cidade. A ideia de trabalhar sobre esse tema surgiu após relatos da professora supervisora (que já trabalhava arte urbana há dois anos com os 7ºs anos) sobre o quanto a linguagem do grafite e até da pichação aparecem nas falas e nas produções dos alunos.

## **2 Arte e Patrimônio**

No âmbito escolar, acima de qualquer teoria, estão sendo formados cidadãos. Conhecer o patrimônio de sua cidade, valorizá-lo e preservá-lo faz parte do exercício da cidadania. A Educação Patrimonial presente na escola vem com esse intuito. Compreendemos a Educação Patrimonial como:

...] um instrumento de "alfabetização cultural" que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória históricotemporal, em que está inserido. Este processo leva o reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e cultural (HORTA, 1999, p. 6).

A questão referente à preservação patrimonial permeia as discussões e preocupações na atualidade, tanto em ambientes formais como não formais de educação. A escola, pela sua importância social, tem papel decisivo como facilitadora, para que haja a ressonância desse tema entre os alunos. É de suma importância a inserção dessa questão desde o início da vida escolar. Há uma necessidade de conscientização, de mostrar, principalmente às crianças e jovens, a importância de conhecer e preservar nosso patrimônio, pois assim ocorre a construção de valores e a formação do cidadão.

Esse assunto deixou de ser uma abordagem exclusiva ao ensino de História. O Patrimônio Cultural passou a ser um tema interdisciplinar e transversal, assim é potencializada a utilização dos espaços públicos, tornando-os espaços formativos. (FLORÊNCIO et al., 2014). Desse modo, a disciplina Arte também é responsável pela construção dessa consciência entre os alunos.

Entende-se por Educação Patrimonial o processo constante, educativo e sistemático, com foco no Patrimônio Cultural e suas manifestações (GRUNBERG, 2007). Podemos compreender o termo Patrimônio Cultural, em substituição ao termo Patrimônio Histórico e Artístico, a partir do Artigo 216, da Constituição Federal:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I as formas de expressão;

II os modos de criar, fazer e viver;

III as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

Desse modo, é fundamental a presença de práticas na escola que visam a apropriação e preservação do patrimônio. Segundo Figueira e Miranda (2012), isso possibilita que o aluno perceba o patrimônio cultural como parte de sua própria história. Assim ele percebe a importância, passando a valorizar e preservar um bem cultural que é de todos.

### **3 Arte na cidade**

Muitas vezes, a arte presente em espaços públicos passa despercebida aos olhos dos habitantes de uma cidade. Desse modo, cabe ao professor propor atividades que permitam o desenvolvimento do olhar do aluno para a cidade. Isso faz com que eles percebam a riqueza cultural presente em torno deles e percebam que é um bem cultural público, um patrimônio que necessita ser preservado.

O professor de Arte, ao introduzir propostas de trabalho investigativas fora do ambiente escolar que possibilitem ao estudante aprofundar suas relações com o espaço que habita, além de valorizar a pesquisa como forma de obtenção de conhecimento, está também colaborando para que o aluno construa relações de pertencimento na sociedade e, dessa forma, se reconheça como cidadão atuante e transformador do mundo (AROUCA, 2012, p. 22).

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina Arte, em um de seus objetivos gerais para o ensino fundamental, define a importância de reconhecer a arte como patrimônio cultural. Este elemento está presente no seguinte objetivo:

Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos (1997, p. 39).

Partindo desse pressuposto, foi promovida uma atividade aos alunos do 9º ano na qual foi realizada uma visita ao campus da Universidade de Caxias do Sul (que fica do lado da escola) para conhecer e reconhecer os trabalhos de arte expostos nas áreas públicas. Constatamos que muitos dos alunos já tinham visto as esculturas (vários alunos da turma passam pela universidade para chegar até a escola), mas afirmaram nunca ter parado para observar com calma e pensar sobre elas. Foram feitas as leituras das obras e com isso os alunos verbalizaram suas percepções sobre elas e sobre a relação que elas têm com o espaço.

Com essas atividades, os alunos aprimoram seu olhar para cidade e ela deixa de ser o espaço de ligação entre dois pontos, apenas. Ela passa a ser compreendida como um espaço vivo, na qual existe patrimônio, existe cultura, que educa. Conforme Arouca, não podemos ignorar a potência da cidade em nossa formação de cidadãos:

Transformada em lugar de passagem, espaço transitório entre um lugar e outro, a cidade acaba por ser excluída da nossa observação, como se não estivesse mais lá. Ao perdermos a referência da cidade, perdemos junto importantes valores de convívio e pertencimento (2012, p. 24).

Nesse contexto, e a partir da importância histórica de um espaço escolar - a sala de arte - , buscamos ampliar aos poucos a percepção do alunos para o entorno da escola e para a arte na cidade em que vivem.

Imagem 1 - Turma do 9º ano em visita à Universidade de Caxias do Sul.



Fonte: Arquivo Caroline Spigosso.

Imagem 2 - Turma do 9º ano em visita à Universidade de Caxias do Sul.



Fonte: Arquivo Caroline Spigosso.

Além dessa atividade, foi promovida aos alunos dessa mesma turma uma visita à Igreja São Pelegrino, onde os alunos tiveram contato com a obra de Aldo Locatelli, artista italiano que atuou na cidade. Além desse local, visitaram o Acervo Municipal de Artes Plásticas de Caxias do Sul – AMARP, localizado no Centro Municipal de Cultura Dr. Henrique Ordovás Filho, no qual encontramos obras de outros artistas locais. Essas obras demandam cuidados específicos para conservação, além de estarem registradas como patrimônio da cidade. Com esse contato, os alunos puderam perceber a importância da preservação do patrimônio histórico e artístico para a história do lugar onde vivem.

Imagem 3 - Turma do 9º ano em visita à Igreja de São Pelegrino, em Caxias do Sul.



Fonte: Arquivo Caroline Spigosso

Imagem 4 - Turma do 9º ano em visita ao Acervo de Artes Plásticas de Caxias do Sul – AMARP.



Fonte: Arquivo Caroline Spigoso

O ponto inicial para os alunos terem a dimensão da importância de preservação é a conscientização, e para que isso ocorra é necessário o contato. Essas atividades oportunizaram o desenvolvimento do olhar e a compreensão de que a cidade tem muito a oferecer e muito a ensinar. Além disso, fazem com que cada sujeito sintam-se pertencente e como organismo ativo, influenciando a cultura e por ela sendo influenciado.

[...] a cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconhecido e produzido pelos sujeitos que a habitam. É preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida (MOLL, 2009, p.15).

O conhecimento que é produzido na disciplina Arte está ligado diretamente à história de uma sociedade, além de considerá-lo integrante do patrimônio de um local. Dessa maneira, o aluno percebe o valor da cultura no âmbito individual, regional, nacional e mundial, assim conscientiza-se das relações de uma parte com o todo (BRASIL, s. d.).

#### **4 Arte Urbana**

Em nosso cotidiano, imagens nos cercam por todos os lados. Essas imagens, direta ou indiretamente, influenciam nosso modo de pensar, de agir e de olhar o mundo. Para entendermos e explorarmos essa relação complexa entre os jovens e essas realidades visuais e culturais onde encontram-se muitas referências para a construção de experiências de subjetividade, Hernández (2007) propõe uma perspectiva de compreensão crítica da cultura visual:

Os Estudos da Cultura Visual nos permitem a aproximação com estas realidades a partir de uma perspectiva de reconstrução das próprias referências culturais e das maneiras de as crianças, jovens, famílias e educadores olharem (-se) e serem olhados. Reconstrução não somente de caráter histórico, mas a partir do momento presente, mediante o trabalho de campo ou a análise e criação de textos e imagens. Reconstrução que dá ênfase à função mediadora das subjetividades e das relações, às formas de representação e à produção de novos saberes acerca destas realidades (p. 37).

Assim, propomos um olhar mais atento à arte contemporânea, ao trazer para a sala de aula as poéticas do espaço urbano, através de manifestações da Arte Urbana (Street Art). A contextualização dessa produção artística, não somente com outros movimentos artísticos, mas com as vivências entre o educando e o seu meio (urbano, escolar, familiar), através de exercícios de observação do cotidiano e da leitura de imagens, visa contribuir para o seu desenvolvimento estético e ampliar sua visão de mundo.

Imagem 5 - Intervenção do artista Banksy utilizada na leitura de imagens sobre arte urbana.



Fonte: <http://www.engadget.com>

Imagem 6 - Imagem de intervenção urbana do Coletivo 6emeia, de São Paulo, utilizada na leitura de imagens.



Fonte: <https://midiageografica.files.wordpress.com>

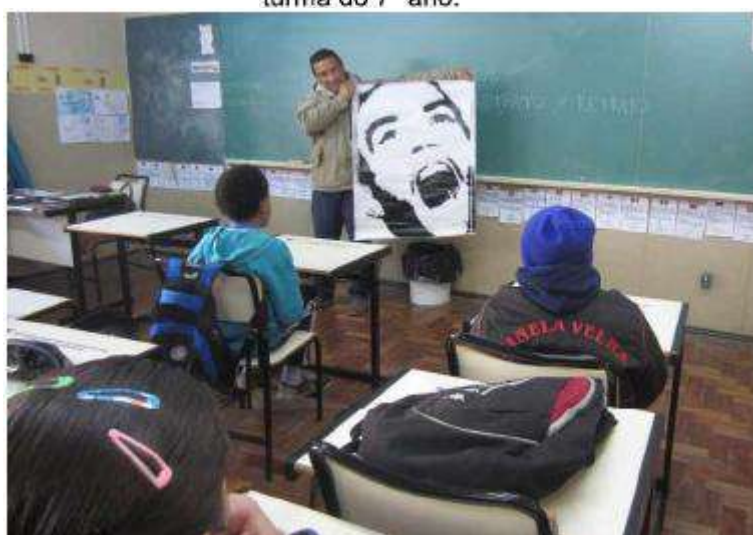


Imagem 7 – Imagem de intervenção urbana realizada nos Estados Unidos, utilizada na leitura de imagens.



Fonte: <http://alecclayton.blogspot.com.br/>

Imagem 8 – Artista e bolsista do Pibid Artes Visuais Gelson Soares apresentando seu estêncil para a turma do 7º ano.



Fonte: Arquivo Alessandra Baldissarelli Bremm

Desde o início de 2014, os alunos do 7º ano estudaram a origem do grafite e das manifestações de arte urbana até chegar à contemporaneidade. Após pesquisarem e analisarem as diferenças entre grafite e pichação, encenaram um julgamento na aula de Arte. Os alunos apresentaram argumentos a favor e contra cada um dos temas, tendo a liberdade de optar por defendê-los ou acusá-los, sempre baseados nas pesquisas realizadas.

A encenação do julgamento durou seis horas aula e era visível a empolgação dos alunos durante o trabalho. Concluímos juntos que o limiar entre intervenção artística e vandalismo, nesse caso, é muito tênue e muitas vezes não conseguimos enquadrar determinados trabalhos em somente uma ou outra categoria. O que facilita a distinção é a qualidade e preocupação estética do trabalho, bem como a permissão legal para sua execução. Segundo Victor Mesquita,

Tratar de arte urbana é um irresistível convite a novas maneiras de olhar e transitar o meio ambiente urbano. Se é arte autorizada ganha

status e vai parar em museus e mostras itinerantes. Se não é arte autorizada, ou seja, se é livre intervenção/interferência, corre o risco de ser desclassificada e cunhada como vandalismo sem que se avalie seu valor artístico ou estético, e mesmo assim, convém lembrar que possui conteúdo (2009, p. 51).

A contextualização da arte urbana teve importância fundamental nesse trabalho. Os exercícios de observação do cotidiano e o exercício de leitura de imagens visaram estabelecer relações e sentidos que sejam significativos ao estudante. Para Rossi (2003) é importante prestar atenção às respostas dos alunos durante a leitura de imagens para pensar na melhor metodologia de trabalho tendo em vista o desenvolvimento desse pensamento. Segundo ela:

Mesmo quando não nos damos conta de que estamos interpretando um texto, estamos lhe perguntando algo. Compreender um texto é ter as perguntas respondidas por ele. Fazemos perguntas, sempre, mesmo que inconscientemente. Fazemos para significar o mundo, pois o ser humano tem necessidade de interpretar tudo, desde a mais tenra idade (p. 18).

Ao interagir com a cultura em que está inserido, o aluno vai construindo também sua identidade. Parsons fala da importância dos estudos culturais na sociedade atual:

Dada à visão contemporânea de que os alunos constroem a identidade com os materiais oferecidos por sua cultura, a questão muda rapidamente para o estudo do ambiente cultural e, especialmente, para a cultura popular de massa (2005, p. 305).

Assim, ao desenvolver no aluno um olhar mais atento sobre as referências visuais que compõem sua personalidade e subjetividade, o ensinamos a deixar de apenas estar presente no mundo para, efetivamente, ser cidadãos mais conscientes em todos os sentidos.

Imagem 9 – Encenação de julgamento: Grafite x pichação.



Fonte: Arquivo Alessandra Baldissarelli Bremm

## 5 Considerações finais

Tendo clareza da importância da relação entre educação superior e educação básica, percebe-se esse trabalho como um meio de oportunizar a abertura do campo de saberes e aprendizados na escola e na aula de Arte para um tema que se relaciona diretamente com a construção da identidade dos estudantes.

Os conceitos estudados foram introduzidos de maneira a facilitar o processo de reconhecimento e análise crítica da arte presente no cotidiano dos alunos, mas que, ao mesmo tempo, eram vistas como manifestações que não tinham relação com suas vidas. Isso pôde ser constatado nas reações dos alunos ao conhecerem a história e origem de trabalhos que muitas vezes veem no dia-a-dia.

Esse trabalho configura-se como um momento de aproximação dos alunos com questões relacionadas ao seu mundo cotidiano e à sua identidade. Muitos deles não conhecem e reconhecem a cidade em que moram. Apesar de a maior parte conhecer a história de Caxias do Sul, eles não sentem-se pertencentes e não se identificam como sujeito participante da construção desta história. O aluno precisa conhecer e reconhecer o patrimônio presente em seu contexto, pois isto perpassa o processo de pertencimento e construção de sua identidade. O patrimônio de cidade carrega nele a história de um local. Assim, é necessário que haja uma continuidade de trabalho que explore a arte na cidade como educadora em diferentes contextos e profundidades.

No mundo contemporâneo é urgente a necessidade de fazer os jovens reconhecerem reflitem sobre o seu papel, a sua identidade, sua relação com a cidade em que vivem, através da arte. Quem sabe assim essa arte poderá ser reconhecida por eles como patrimônio cultural. Conhecer a arte presente em sua cidade é conhecer também sua história. E com isto poder reconhecer-se como sujeito parte dessa história.

## Referências

AROUCA, Carlos Augusto Cabral. **Arte na escola**: como estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos dos anos finais do ensino fundamental. São Paulo: Ed. Anzol, 2012.

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

BRASIL, Assembleia Legislativa. Constituição (1988). Art. nº 216, de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: Legislação Federal. Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 22 dez. 2014

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. EJA - Ens. Fundamental -**PROPOSTA CURRICULAR PARA O 1º SEGMENTO** - Vol. 3 – Arte. Brasília : MEC, [s. d.] Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23>. Acesso em: 10 dezembro 2014.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. **Territórios educativos para a educação integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade.** Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>> Acesso em 5 junho 2014.

FIGUEIRA, Cristina Reis; MIRANDA, Lillian Lisboa. **Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas.** São Paulo: Edições SM, 2012.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim et al. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos.** Brasília: Iphan/Daf/Cogedip/Ceduc, 2014. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=4240>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial.** Disponível em: <[http://educacaopatrimonial.files.wordpress.com/2010/08/maualatividadespraticas\\_evelina\\_03mar08web.pdf](http://educacaopatrimonial.files.wordpress.com/2010/08/maualatividadespraticas_evelina_03mar08web.pdf)> Acesso em 22 dez. 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial.** Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999.

MESQUITA, Victor. **Belo caos repotencializado.** Revista ARTESESC – **Arte urbana: dos muros das metrópoles aos museus.** Porto Alegre/RS, n. 06, segundo semestre, 2009. Disponível em: < [http://www.sescrs.com.br/artesesc/revista/revista\\_artesesc.pdf](http://www.sescrs.com.br/artesesc/revista/revista_artesesc.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2014.

MOLL, Jaqueline. **Um paradigma contemporâneo para a educação integral.** In: **Pátio: revista pedagógica,** Porto Alegre, v. 8, n. 51, ago./out. 2009.

PARSONS, Michael. **Curriculum, arte e cognição integrados.** In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

#### **Alessandra Baldissarelli Bremm**

Mestranda em Educação na UFRGS, linha de pesquisa Ética, Alteridade e Linguagem na Educação, sob orientação da Profª Drª Luciana Gruppelli Loponte. Lic. em Artes Visuais pela UCS. Arte-educadora na Rede Municipal de Caxias do Sul. Foi professora supervisora do subprojeto de Artes Plásticas e Visuais do Pibid-UCS (CAPES). Como artista visual produz trabalhos sobre as relações entre arte e educação. <http://lattes.cnpq.br/9253198305000566>

**Caroline Spigoso**

Estudante de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade de Caxias do Sul. Professora da Rede Estadual de Ensino em Caxias do Sul. Atualmente é bolsista no Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no subprojeto de Artes Plásticas e Visuais da UCS - CAPES. <http://lattes.cnpq.br/2814530221604385>



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Pesquisa no ensino de Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas

## **INFÂNCIA E ARTES VISUAIS: caminhos para uma compreensão desta relação nos processos imagéticos na Educação Infantil**

Radamés Alves Rocha da Silva (USP, São Paulo, Brasil)  
Maria Christina de Souza Lima Rizzi (USP, São Paulo, Brasil)

### **RESUMO:**

*A pesquisa em questão está investigando as relações inerentes aos processos imagéticos produzidos a partir de jogos teatrais, de histórias de vida e de contações de histórias, e suas formas de representações visuais dentro do jogo simbólico do faz-de-conta a partir do olhar da criança na cultura de pares, por meio das interferências de recursos informacionais e arte-educativos no contexto escolar da Educação Infantil. Partimos das experiências da prática docente em sala de aula, semelhantes às atividades artístico-pedagógicas realizadas pela Creche/Pré-Escola Oeste da Universidade de São Paulo, revelam um percurso entre o fazer artístico e a construção de conhecimento no universo da imaginação infantil. O estudo inclui uma etapa na "Oficina de Informação", um dispositivo informacional na biblioteca da Unidade em parceria com a SAS/Divisão de creches e com o PROESI – Programa Serviços de Informação em Educação, da ECA/USP. Os caminhos metodológicos que possibilita a condução da pesquisa envolver a apropriação de instrumentais da pesquisa qualitativa, em especial o método da etnografia com observação participante, baseado em Angrosino (2011), combinados à análise documental, entrevistas semiestruturadas, análise de projetos artístico-pedagógicos, revisão bibliográfica e projetos de intervenção. Na escolha do referencial teórico e artístico, concede-se ênfase às obras de Benjamim, Barbosa, Campbell, Jung, Read, Dewey, Josso, Machado, Hampeté Bâ e Corsaro.*

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Artes Visuais; Narrativas; Imaginação.

### **ABSTRACT:**

*The study proposes to investigate the relationships inherent to process imagery produced from theater games, life histories and storytelling, and its forms of visual representations in the symbolic game of make-believe from the child look on peer culture, through the interference of information resources and art education in the school context of early childhood education. We start from the experiences of teaching practice in the classroom, similar to artistic and pedagogical activities of the Creche/Pré-Escola Oeste (West Kindergarten) da Universidade de São Paulo, reveal a route between artistic creation and construction of knowledge in the world of children's imagination. The study includes a step in "Information Workshop", an information device in the Unit Library in partnership with SAS / Divisão de creches and the PROESI – Programa Serviços de Informação em Educação,*

*ECA/USP. The methodological paths enabling the conduction of research involve the appropriation of instruments of qualitative research, especially the method of ethnography with participant observation, based on Anjosino (2011), combined with documentary analysis, semi-structured interviews, analysis of artistic and pedagogical project, bibliographic review and intervention projects. In choosing the theoretical and artistic framework, emphasis is granted to the works of Benjamim, Barbosa, Campbell, Jung, Read, Dewey, Josso, Machado, Hampeté Bâ e Corsaro.*

**Keywords:** Childhood education; Visual arts; narratives; imagination

## 1 Introdução

A proposição investigativa contida nesta pesquisa tem sua origem nas preocupações de caráter teórico-práticas advindas do exercício docente em ambientes de ensino formal e no trabalho desenvolvido em dissertação de mestrado concluída em 2013<sup>1</sup>, que apresentou a narração de histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação. Encontramos na formulação de Machado (2010), na articulação dos verbos *conceber*, *perceber* e *concretizar*, o processo criativo do ensino e aprendizagem da arte.

A pesquisa, "Infância e Artes Visuais", nos desperta para a relevância da reflexão acerca das relações inerentes aos processos imagéticos, produzidos a partir dos jogos teatrais (Spolin, 2015), de histórias de vida (Josso, 2010), de contações de histórias (Machado, 2004; Hampeté Bâ, 2010), e as formas de representações visuais infantis dentro do jogo simbólico de faz-de-conta em Piaget (2010), a partir do olhar da criança na cultura de pares em Corsaro (2011). Para a comprovação desta relevância, estuda-se as interferências dos recursos informacionais e arte-educativos, tendo em vista que a imaginação infantil está em pleno desenvolvimento, em grande parte, pelas materialidades simbólicas da cultura, a partir do contexto escolar da educação infantil .

No âmbito das vivências da cultura de pares na escola, definida por Corsaro (2011, p.32) como "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares"; as crianças socializam os conflitos, as questões, as observações e chegam em conjunto às conclusões que vão originar a construção do seu mundo imagético, o qual é revelado dentro dos agrupamentos, nas brincadeiras, ao assistirem os jogos teatrais, nas narrativas orais do universo do faz-de-conta.

Acreditamos nas propostas do Professor Edmir Perrotti<sup>2</sup>, docente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da ECA/USP, responsável pela disciplina "Infoeducação: acesso e apropriação de informação na

---

<sup>1</sup> As narrativas na mediação cultural: estudos de um caso no Prêmio Brasil Fotografia. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-27022014-154955/pt-br.php>>. Acesso: 07 ago. 2015.

<sup>2</sup> Edmir Perrotti: Possui graduação em Letras Português e Francês pela Universidade de São Paulo (1971), mestrado (1984) e doutorado (1989) em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes/USP. É docente no PPG Ciência da Informação da ECA/USP, responsável pela disciplina Infoeducação: acesso e apropriação de informação na contemporaneidade. Ministra, como docente colaborador no Curso de Graduação Jornalismo e Editoração da ECA/USP, a disciplina "Políticas públicas em comunicação e leitura". Diretor científico do Colaboratório de Infoeducação - Colabor!- da ECA/USP, coordena grupo de pesquisa voltado à consolidação da Infoeducação, abordagem de natureza histórico-cultural das relações entre Informação e Educação. Realiza pesquisas com ênfase nos seguintes temas: infoeducação, dispositivos informacionais, saberes informacionais, redes culturais, metodologia colaborativa, leitura; literatura infantil e juvenil.

contemporaneidade”, a “Estação do Conhecimento”<sup>3</sup> se relaciona de modo interativo com os espaços do acervo, sendo todo o mobiliário adequado à faixa etária das crianças em altura e acessibilidade. Dispõe de computadores com o acesso à *internet* para pesquisas livres; de sala/arena multimídia, com lousa eletrônica, projetor de áudio e vídeo. O espaço apresenta também arquibancadas para a realização de diversas atividades como saraus, apresentações teatrais, contações de histórias, mostra de curtas e filmes, encontro com autores literários, rodas de conversas, entre outras, que são finalizadas com atividades no ateliê de arte.

Segundo Bruner (1997), desde cedo, as crianças reconhecem que, o que elas fazem será interpretado, não apenas pelo ato em si, mas pelo que elas contarão a respeito dele. Elas passam a narrar, em todos os lugares em que têm oportunidade, as mesmas histórias ouvidas nos seus agrupamentos.

No processo de formação de leitores, trabalhamos por exemplo, com as apresentações teatrais por meio de enredos conduzidos pelos gêneros dos contos acumulativos<sup>4</sup>. É nítido e recorrente que a cada encenação as crianças entram no jogo de faz-de-conta, entre o real e o fantasioso. Em suas perguntas e questionamentos, vê-se a busca para descobrir as relações entre os atores/personagens e realidade/ficção em cena. Muitas vezes suas respostas são encontradas a partir da observação que fazem acerca de pequenos detalhes.

Um dos exemplos que trazemos aqui, ocorreu na apresentação de uma história na qual o personagem principal era o lobo. O desvelar do mistério que incluía descobrir a relação lobo/ator e realidade/ficção, (*vide* figura 01), deu-se ao mesmo tempo para todas as crianças. E para nossa surpresa o reconhecimento desta dupla dimensão não foi feito pelo conjunto do figurino ou pelos detalhes da caracterização, mas pelo reconhecimento da mão direita do professor assim que tirou a luva.

Figura 01 – O lobo



Fotografia de Radamés, 2012  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

Ao concentrar nossas observações nessa natureza de respostas das crianças, consideramos identificar que no âmbito do imaginário, elas produzem

<sup>3</sup> Visando a essas novas conexões entre informação e educação, o espaço da biblioteca escolar do Colégio onde parte das experiências que alimentam esta pesquisa acontecem, é denominada de “Estação do Conhecimento”, funciona como dispositivo de mediação, ao buscar não só acessos, mas apropriações dos recursos de mediação de diversos conteúdos, bem como das competências necessárias para tanto.

<sup>4</sup> Segundo Cascudo (2005, p.155) “Conto Acumulativo: narrativa em que as palavras ou os períodos são encadeados, articulando-se numa longa seriação.”



significados por meio de formas de interpretação do mundo, que relacionamos aos mitos. O mito e o fantástico são algumas das camadas que formam o real onde os conflitos acontecem. Segundo Campbell (1990, p.5): “Mitos são aquilo que os seres humanos têm em comum, são histórias de nossa busca da verdade, de sentido, de significação, através dos tempos.” Para este mitólogo, as histórias estão repletas de mitos os quais são necessários para que as pessoas aprendam a lidar com os mistérios da existência e enfrentem com menos ansiedade alguns aspectos inevitáveis da vida, como o medo, os desafios e os conflitos.

O caminho para a educação pode estar na capacidade de compreendermos essas várias camadas da imaginação e, na medida do possível, trazer a realidade, com sua complexidade, de maneira a nos beneficiar no processo de aprendizado durante a vida. Dessa forma, ressaltamos que, a dimensão da fantasia, não se restringe apenas ao momento lúdico, mas está presente em todos os momentos do cotidiano.

Vemos em Piaget (2010), que é no jogo simbólico do faz-de-conta, que o objeto referenciado é alterado de acordo com a projeção imaginativa da criança: um sapato *vira* foguete ou barco, o cobertor *vira* a capa de um super-herói, transformando-se no tempo presente, passado ou futuro, ou seja, em uma vivência atemporal.

Por meio da prática docente relacionada às histórias de vida, também observamos que o seu “desfiar” ou narração minuciosa destendida no tempo, parece acompanhar o ritmo da natureza ou da época do ano. Por exemplo, os relatos em sala de aula sobre a Páscoa, as Festas Juninas, o Natal, a chegada da primavera, muitas vezes são finalizados por atividades artísticas, que independentemente dos procedimentos educativos ou estéticos, colaboram para que as experiências e as narrativas sejam repetidas e recontadas a cada momento e lugar.

Se essas narrativas tiverem o devido tempo para serem decantadas em nosso subconsciente, ao vivenciarmos uma experiência, quem sabe de modo inefável, quando adultos, que estas imagens emergens da infância poderão constituir possivelmente o mundo imagético de cada um, conforme descrito por Benjamim em “A imagem de Proust”:

[...] imagine, caro leitor, ontem eu mergulhei um bolinho numa xícara de chá, e então me lembrei que tinha morado no campo, quando criança. Para dizer isso, Proust usa oitenta páginas, e o faz de modo tão fascinante que deixamos de ser ouvintes, e nos identificamos com o próprio narrador desse sonho acordado. (BENJAMIM, 1994, p. 39)

Hoje, no ritmo rápido em que as informações nos são passadas, mediadas cada vez mais por recursos tecnológicos como *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, televisores, *internet*, temos esse tempo suficiente para abstrair as informações necessárias para as mesmas incorporarem-se a nós, fazendo sentido? Hoje é oferecido para as crianças o tempo necessário e suficiente para que as mesmas fomentem seu mundo simbólico/imagético? Com estas condições atuais, como reverberará no adulto a construção do seu processo imaginativo?

Ao contar ou apresentar histórias para as crianças, produzimos um novo conhecimento, estimulando-as a produzir imagens, no campo estético, que mobilizam as suas capacidades no processo de interpretação da realidade. Neste processo de ensino e aprendizagem com arte, é possível produzir novas narrativas orais por meio dessas criações ou representações? Qual foi o processo de ensino e

aprendizagem da arte realizado no ateliê da “Oficina de Informação” da Creche/Pré-Escola Oeste da USP, objeto desta pesquisa, que colaborou para a construção do conhecimento em arte e o desenvolvimento do potencial artístico individual? Quais são os fundamentos teóricos das ações? Quais são os métodos utilizados para o planejamento das ações? Até que ponto a prática em ateliê contribui para a construção do conhecimento em arte com as crianças?

É nessa interação ativa promovida pelo jogo teatral do contar, do falar as histórias de vida ou apresentar contos, que acontecem concomitantemente a observação, a apreciação, a verbalização e a ressignificação das produções. Em tais situações, a imaginação, a ação, a sensibilidade, a percepção, o pensamento e a cognição são estimulados. Encontramos no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, reflexões sobre as várias ações que permeiam o processo criativo da criança:

Enquanto desenham ou criam objetos também brincam de “faz-de-conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas. (BRASIL, 1998, p.93)

E assim as crianças formam seu próprio mundo, como um pequeno universo dentro de um maior: imitam e criam, fazem de novo, recontam com novos arranjos e interpretações. Walter Benjamin, articula a referência sobre a criança, como sujeito que vive em constante mudança, concebendo-a como quem tem outras perspectivas diferentes das dos adultos:

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. (BENJAMIN, 2009, p.69).

Dialogando com as ideias de Benjamin, vemos relações em Vygotsky sobre o processo criador ao dizer que:

Quando desenha, a criança põe no seu desenho tudo o que se sabe do objeto que representa e não apenas o que vê. [...] a criança, enquanto desenha, pensa no objeto da sua imaginação como se estivesse a falar desse mesmo objeto. Na sua exposição oral não se acha amarrada pela continuidade do seu objeto no tempo e no espaço e pode por isso, dentro de um quadro de referência determinado, considerar qualquer parte isolada ou salta por cima dela (VYGOTSKY, 2009, p.98,99)

Outra observação referente à prática docente e que trazemos como reflexão-problema para a pesquisa, deu-se com a dificuldade enfrentada no ato de contar histórias nos momentos de abertura e encerramento da narração. Para não ficar no “*Era uma vez...*” e no “*... e viveram felizes para sempre!*”, observamos que, nas aulas com os professores especialistas e com o professor de classe, os momentos eram rotineiramente ritualizados e conduzidos por músicas e gestos. Então estruturamos um recurso, lançando mão de um *artefato cultural*, como o definido por Vygotsky, que foi denominado em conjunto com as crianças de “O Chaveiro” – um pandeiro com chaves penduradas em fitas coloridas, como vemos na figura 02.

Figura 02 - Passagem do chaveiro



Fotografia de Aline Cavalcanti, 2012  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

Para ritualizar e preparar o momento de iniciar a história, o Chaveiro era passado entre as crianças que iam tocando com as mãos nas chaves. Este processo foi conduzido por uma música autoral: “*O chaveiro vai passar para a história começar, meus olhinhos para ver o que vai acontecer, meus olhinhos para ver o que vai acontecer, meus ouvidos para ouvir todo mundo faz ... assim*”. Ao final paravam tanto o chaveiro quanto a música, momento em que um címbalo era tocado e, cujo som ecoava como um pedido de atenção e silêncio para o início da narração da história.

Com este recurso a criança concentrava-se, sem ser necessário o uso de meios imperativos para manter o grupo em conexão interna e com a história, visto que a questão sonora para as crianças opera como um acalanto. Quando a história terminava, a canção era novamente cantada, com a letra modificada ao passar do Chaveiro: “*O chaveiro já passou a história acabou, o chaveiro já passou a história acabou*”. O címbalo era tocado e todos percebiam que ali foi o final do momento da contação da história. Temos relatos de pais que dizem que as crianças fazem o mesmo em casa, juntando as bonecas para reproduzir criativamente este ritual.

O chaveiro como ferramenta externa ou artefato cultural, passou a ter um significado na ação das crianças, tornando-se um signo interiorizado, como exposto por Vygotsky (1978). As crianças ao verem os gestos acompanham a música e o barulho do Chaveiro, já interiorizaram o signo referido anteriormente e, portanto, se preparam para a ação do momento. Para Vygotsky, os artefatos são construídos social ou culturalmente, afetando a mente do seu utilizador e o contexto que o envolve, realizando a mediação.

Quando elas internalizaram essa experiência, como diz Dewey (2010), houve reflexão, criação de significados e, a partir dessa prática, a criança usa elementos do âmbito psicológico. Vygotsky considera que ela transitou, nesse momento, de uma função psíquica inferior para uma função psíquica superior, pois o que era simplesmente só uma imagem, só uma percepção, só uma memória, começa a fazer

sentido – tem o começo; em seguida, o meio de toda a história e, logo após, o fechamento.

Portanto, ela conseguiu integrar todo esse processo, o qual se reflete no seu pensamento e aflora na linguagem. Para Vygostky (1978), a criança passou da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP para a Zona de Desenvolvimento Real.

O conceito de ZDP implica aceitar que a aprendizagem se efetiva por meio da imitação das ações dos adultos por parte das crianças, as quais paulatinamente vão alcançando níveis superiores de desempenho. Portanto, quando temos a resposta de pais evidenciando que as crianças de fato usaram a reprodução criativa deste momento, é porque o mesmo já ficou na experiência interiorizada da criança. Mas esta aprendizagem está para além da mediação com o professor e o artefato cultural, ela também pode ser operacionalizada pela mediação das crianças na cultura de pares.

### **1.1 “Oficina de Informação”, situada na Creche/Pré Escola Oeste da USP**

Fruto da parceria do PROESI - Programa Serviços de Informação em Educação, da ECA/USP com a Divisão de Creches da SAS/USP, surge a primeira biblioteca interativa na Educação Infantil, batizada de “Oficina de Informação”, situada na Creche/Pré Escola Oeste, onde foi elaborado e experimentado um novo conceito de ambiente cultural para a infância. Essa Unidade vem provocando o interesse de vários pesquisadores, estudantes, especialistas e profissionais relacionados à Educação Infantil, que buscam conhecer os seus espaços e a sua proposta artístico-pedagógica.

O dia-a-dia nos ambientes de Educação Infantil deve proporcionar rotinas dinâmicas, mutáveis de acordo com as condições, necessidades e interesses das crianças. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL/MEC/SEF, 1998, p.73. v.I), a rotina deve ser facilitadora, ou seja, deve proporcionar dinamização da aprendizagem. É preciso fomentar um ambiente em que as crianças sonhem, imaginem, brinquem e joguem com a realidade, ambientes em que elas possam se expressar em várias linguagens, nos quais elas se apropriem, manifestando a cultura da infância como vemos em Brougère (2014) e do mundo contemporâneo.

Essa perspectiva se afina com a afirmativa de Barbosa (2009) :

[...] a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais auto-sonorizadas do mundo fenomênico e das “paisagens interiores” (BARBOSA, 2009, p.62, *grifos da autora*).

A biblioteca da Creche/Pré-Escola Oeste tem sua rotina organizada de tal forma que garante às crianças momentos em que podem ouvir histórias contadas pelos educadores, folhear e ler vários livros. Além disso, a biblioteca está configurada junto ao espaço do ateliê de artes visuais, onde as crianças, de várias idades, juntas escolhem as atividades de acordo com o seu interesse e desejo, como vemos na figura 03 a seguir, a sala do grupo Árvore, assim designada.

Figura 03 - Sala do grupo Árvore



Fotografia de Leonardo Soares/UOL, 2012  
Fonte: *site* da UOL acesso

Na figura 04, vê-se a sala de exposições do mesmo grupo Árvore, com suas produções visuais, expressando seu mundo imagético por meios de diversas técnicas e materiais.

Figura 04 - Sala de exposições do grupo Árvore<sup>5</sup>



Fotografia de Leonardo Soares/UOL, 2012  
Fonte: *site* da UOL

Segundo Prislaine Krodi, psicóloga da Creche/Pré-Escola Oeste da USP (2012) em entrevista sobre a Creche Inclusiva da USP no *site* da UOL, temos:

<sup>5</sup> Uol educação – Creche Inclusiva. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/album/2012/09/21/creche-inclusiva.htm#fotoNav=15>. Acesso: 27 ago 2014.

Após brincarem no parquinho da creche, as crianças vão para as salas para descansar e se preparar para as próximas atividades do dia: as rodas de conversa e o momento de grupo, momento em que as crianças, na intimidade de seu pequeno grupo vão fazer pesquisas, perguntas e descobertas, desenhos, brincadeiras, pinturas, ouvir e contar causos e histórias.<sup>6</sup>

É interessante observar que em Read (1986) o sentido coeso da fusão entre arte e educação, dá-se de tal forma que, ao falar de arte, refere-se a um processo educacional, portanto, de crescimento; e ao falar de educação, refere-se a um processo artístico, no sentido de compreendê-lo como um processo de autocriação.

## **2 Desenvolvimento**

### **2.1 Referencial Teórico**

É importante considerarmos que todas as vivências por meio da arte, pela sua própria característica enquanto linguagem e expressão, possibilitam a formação de um número muito maior de canais de conexão com a formação do conhecimento, do que as demais formas de linguagem, pois além da sua materialidade e questões objetivas e observáveis, ela se abre numa infinidade de possibilidades imagináveis de interpretação, ampliando consideravelmente a criação de repertórios pessoais de uma mesma fonte de experiência.

Portanto, nessa perspectiva, na escolha do referencial teórico e artístico, concede-se ênfase às obras de Benjamim (1994, 1999, 2009, 2012), Barbosa (2009, 2010), Campbell (1990, 2007), Read (1986, 2013), Dewey (2010), Josso (2010), Machado (2004), Hampeté Bâ (2010), Corsaro (2011), Spolin (2015), Propp (1984), Perrotti (2007), Piaget (2010), Perrot (2014) e Brougère (2014).

### **2.2 Materiais e Métodos**

Percebemos que o objeto delineado neste estudo praticamente nos exige a escolha de método qualitativo de pesquisa, como a busca de amostragem a coleta de dados abertos, a análise de textos e de imagens. A pesquisa etnográfica com observação participante de cunho qualitativo, como afirma Angrosino (2009), surge como proposta metodológica, dentro de um contexto caracterizado por várias inquietações teóricas e práticas que incidem na investigação de novas formas de intervenção, na compreensão das relações construídas no coletivo infantil das pré-escolas, privilegiando a participação de todos em vista da transformação da realidade. Como afirma o autor,

A etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças. (...) Os etnógrafos coletam dados sobre as experiências humanas vividas a fim de discernir padrões previsíveis do que de descrever todas as instâncias imagináveis de interação ou produção. A etnografia é feita *in loco* e o

---

<sup>6</sup> Uol educação – Creche Inclusiva. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/album/2012/09/21/creche-inclusiva.htm#fotoNav=15>. Acesso: 27 ago 2014.

etnógrafo é, na medida do possível, alguém que participa subjetivamente nas vidas daqueles que estão sendo estudados, assim como um observador objetivo daquelas vidas. (ANGROSINO, 2009, p. 30,31).

Quanto aos procedimentos do método etnográfico participante, desenvolvem-se de forma reflexiva, por meio da observação naturalista e interpretativa, envolvendo os pesquisadores e destinatários do projeto, que não são considerados apenas objetos de pesquisa, mas sujeitos ativos que contribuem no conhecer e transformar o contexto em que estão inseridos, socializando as experiências e conhecimentos teóricos e metodológicos da pesquisa, podendo-se falar em uma democratização do saber.

Segundo Angrosino (2009, p. 56): “Observação é o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador.” Neste momento, o pesquisador exercita e põe em prática o que chamamos de pedagogia da escuta e o olhar múltiplo. A observação exige um registro objetivo com a maior riqueza possível de detalhes e como isto é feito *in loco*, as condições podem não ser favoráveis, sendo necessário reconstruí-las assim que possível após os acontecimentos. Uma busca de padrões que permita comparar e contrastar comportamentos e interações, de cunho participante, em nosso caso, o pesquisador assume um processo de aprendizagem por exposição, totalmente envolvido com os educadores, as crianças, os espaços e suas atividades cotidianas.

Para Angrosino (2009, p.66): “Em vez de tentar a reconstrução combinada de um evento específico como na história oral, a história de vida procura ver o passado por meio do específico microcosmo da vida de um indivíduo”.

As entrevistas serão de natureza aberta, com a elaboração de um roteiro com questões semi-estruturadas ou pistas para conduzir a conversa com os participantes, professores e crianças, realizadas individualmente, ocorrendo provavelmente mais de um encontro, conforme a necessidade. Faremos uso de gravação para assegurar com exatidão o que foi dito. Por fim, depois de efetuadas as entrevistas e tê-las convertido em documentos escritos, procederemos à reflexão que se fará em duas dimensões concomitantes: a narrativa e a bibliográfica.

Angrosino (2009, p.69) aponta que a conclusão do resultado da triangulação das técnicas se dá com a pesquisa em arquivos como “a análise de materiais que foram guardados, serviço e outros objetivos, oficiais ou não.” O desafio do etnógrafo é encontrar essas fontes de informação e torná-las inteligíveis.

Partimos da premissa de que o produto final desta pesquisa será resultado de um complexo processo de trabalho que envolve negociação em torno da produção de documentos orais (fatos contados por alguém), sonoros (gravações), escritos (cartas, textos de jornais e revistas, fotografias, ilustrações, desenhos, gravuras) e visuais (filmes ou vídeos).

Para auxiliar na observação e avaliação deste ambiente e do desenvolvimento da criança no mesmo, usaremos a “Escala de Avaliação do Ambiente para a Infância” - *Early Childhood Environment Rating Scale* - ECERS (Harms, Cryer & Clifford, 1998), indicada para a avaliação dos ambientes educacionais coletivos para crianças de 30 a 60 meses, correspondendo dos dois anos e meio até cinco anos. A ECERS está integrada numa escala de pontuação de 1 a 7 dentro de subescalas: espaço e mobiliário, rotinas e cuidados pessoais, linguagem e raciocínio, atividade curriculares, interação, estrutura do currículo, pais e pessoal.

A fim de compreender os componentes e processos por meio dos quais o conhecimento de mundo imagético pela arte é construído por este olhar das crianças na faixa etária dos três, quatro e cinco anos de idade, faremos uso do instrumento da Escala de Envolvimento Leuven da Criança Pequenas (LIS\_YC), com indicadores que constituem meios para uma melhor compreensão do observador, segundo Laevers (2014). É na faixa etária de 3 a 6 anos que a brincadeira simbólica atinge seu pico, porque a imaginação da criança e suas habilidades de simulação são tão ricas e desinibidas neste período, tido como “alta estação” da brincadeira.

É visto que as crianças em idade pré-escolar demonstram animismo, dando características humanas ou propriedades fisionômicas a objetos inanimados. Este recurso se torna um elemento importante nos jogos de faz-de-conta: as crianças realmente acreditam que tudo que se move está vivo, como também os que não se movem apresentam alguma configuração, como a formal, para o fomento do jogo, o que diz o estudioso Singer (2007).

### 2.3 Forma de Análise dos Resultados

A análise de resultados está vinculada ao conjunto de objetivos estabelecidos nessa pesquisa, que visa a investigar as relações inerentes aos processos imagéticos produzidos com os jogos teatrais, as histórias de vida e as contações de histórias, e suas formas de representações visuais dentro do jogo simbólico do faz-de-conta a partir do olhar da criança na cultura de pares, por meio das interferências de recursos informacionais e arte-educativos, no contexto escolar da educação infantil na Creche/Pré-Escola Oeste da Universidade de São Paulo.

Para análise de conteúdo dos materiais, registros, documentos, fotos, análise das entrevistas a respeito da prática artístico-pedagógica e seus desdobramentos com os professores participantes dos ateliês, das conversas interativas com as crianças e dos dados obtidos na construção dos gráficos a partir das escalas ECERS e LIS\_YC, busca-se uma intimidade com todo o conhecimento produzido no conjunto de atividades que envolvem as duas formas principais de análise de dados, segundo Angrosino:

- Análise descritiva é o processo de tomar o fluxo de dados e decompô-lo em suas partes constitutivas; em outras palavras, que padrões, regularidades ou temas emergem dos dados.
- Análise teórica é o processo de descobrir como aquelas partes componentes se encaixam; em outras palavras, como podemos explicar a existência de padrões nos dados, ou como deciframos as regularidades percebidas. (ANGROSINO, 2009, p.90)

Com os dados organizados em categorias úteis, é possível resumí-los em forma de texto, podendo ser apresentados em forma de metáforas como dispositivos literários, como versões poéticas das hipóteses.

Para reflexão e análise das ações e os resultados entre a “Oficina de Informação” e o ateliê de artes da Creche/Pré-Escola Oeste, seguirei a concepção da “*Abordagem Triangular do Ensino da Arte*”, sistematizada por Ana Mae Barbosa, e as diretrizes delineadas no projeto de extensão do Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP, o *Nosso Ateliê Animado* para Crianças sob a orientação da Professora Maria Christina de Souza Lima Rizzi, que nortearam suas pesquisas historiográficas e metodológicas em autores como Dewey (2010) e Read (2013).



### 3 Considerações Finais

Estas primeiras reflexões são o embrião da discussão da investigação das relações inerentes aos processos imagéticos produzidos a partir de jogos teatrais, de histórias de vida e de contações de histórias e suas formas de representações visuais no jogo simbólico do faz-de-conta a partir do olhar da criança na cultura de pares, por meio das interferências de recursos informacionais e arte-educativos no contexto escolar da educação infantil na Creche/Pré-Escola Oeste da Universidade de São Paulo, com crianças de três até cinco anos de idade.

Temos a perspectiva de divulgar e propor para os próprios participantes envolvidos na pesquisa e para diversos canais como a instalação dos bancos de dados no Departamento de Artes Plásticas e na Biblioteca da ECA/USP, garantindo assim o acesso aos alunos do curso das Licenciaturas em Arte, aos pesquisadores, aos professores e à comunidade em geral, como fontes de pesquisa e reflexão.

Observamos que as informações aqui apresentadas são as primeiras buscas para a compreensão do tema aqui descrito. Muitos dados virão alimentar as discussões a partir da pesquisa de campo, do encontro com a cultura da infância, visto que neste momento nossas reflexões estão no campo conceitual, cuja importância objetiva fundamentar as ideias e explicitar com precisão e clareza, a experiência que gerou todo o cerne desta pesquisa.

### 4. Referências

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

\_\_\_\_\_. Arte-Educação contemporânea ou culturalista. IN: RIBEIRO, José Mauro Barbosa (Org.). **Trajetória e políticas para o ensino das artes no Brasil**. Anais do XV CONFAEB. Brasília: Edições MEC-Unesco, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; 7ed. São Paulo: Brasiliense: 1994.

\_\_\_\_\_. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

\_\_\_\_\_. **Experiência e pobreza**. IN: **Obras Escolhidas – I**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNER, Jerome. Ingresso no significado. In: **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997. p.65-88.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2002.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007.

\_\_\_\_\_. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

BROUGÈRE, Gilles. A Criança e a Cultura Lúdica. In: Kishimoto, Tizuko Morchida (org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (editor). **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2.ed.rev. Brasília: UNESCO, 2010. P.181-218.

Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. **Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition**. New York: Teachers College Press, 1998.

JOSSO, Maria-Christine. **Experiência de vida e formação**. Tradução José Cláudio, Júlia Ferreira. São Paulo: Paulus, 2010.

JUNG, Carl G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LAEVERS, Ferre. **Fundamentos da Educação Experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil**. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2794/2773>. Acesso: jul 2015.

MACHADO, Regina. **Acordais: Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação**. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

**Projeto Político Pedagógico da Creche/Pré-Escola Oeste**. Universidade de São Paulo – Superintendência de Assistência Social, 2014.

PROPP, Vladimir I. **Morfologia do Conto Maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

PERROTTI, E. **Ementa do curso de Pós-Graduação em Ciência da Informação – ECA/USP**. Informação e Educação: Teoria e Prática, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. Infoeducação: Saberes e fazeres da contemporaneidade. IN: NORONHA, Daisy; FUJINO, Asa; GINÉS DE LARA, Marilda. **Informação e Contemporaneidade: perspectivas**. Recif: NÉCTAR, 2007.

\_\_\_\_\_. PROESI Programa Serviços de Informação em Educação. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36211/38931>. Acesso: 12 jan 2015

PERROT, Jean. Os “livros-vivos” franceses. Um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos, os leitores infantis. IN: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. **A redenção do robô – meu encontro com a educação através da arte**. São Paulo: Summus, 1986.

SINGER, Dorothy G. Brincadeiras: seu início e suas etapas. In: **Imaginação e Jogos na era eletrônica**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.37-67.

SPOLIN, Viola. **Improvisação do Teatro**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

\_\_\_\_\_. **Jogos Teatrais na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

VYGOTSKY, Lev. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Relógio D'Água Editores: Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. **Mind in Society – The Development of Higher Psychological Process**. Cambridge MA: Harvard University Press. 1978

#### **Radamés Alves Rocha da Silva**

Doutorando em Artes Visuais pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Mestre em Artes Visuais pela ECA-USP (2013). Licenciatura em Artes Visuais no CEUCLAR-SP (2013). Especialista em Design da Informação pela Universidade Federal de Pernambuco (2009) e graduação em Design Industrial pela Universidade Federal de Campina Grande (2006). É coordenador de área e professor no Colégio Pentágono – SP. <http://lattes.cnpq.br/7569441053088350>

**Maria Christina de Souza Lima Rizzi**

Possui graduação em Educação Artística Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo - USP (1980), mestrado em Artes pela USP (1990) e doutorado em Artes pela USP (2000). Atualmente é professora doutora exercendo suas atividades no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, onde leciona na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais .(Conceito CAPES 6).  
<http://lattes.cnpq.br/0743565381235239>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal.

## MEMORIAL DE CRIAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS ENTRE A PRÁTICA ARTÍSTICA E A PRÁTICA DO ENSINO DE ARTES NA ESCOLA

Brisa Caroline Gonçalves Nunes (UFPA, PA, BR)  
Benedita do Socorro Barbosa Guimarães Dias (UFPA, PA, BR)  
Márcio Lins de Carvalho (UFPA, PA, BR)  
Nilson Corrêa Damasceno (UFPA, PA, BR)

### RESUMO:

*Este artigo tem como objetivo apresentar um relato das experiências vivenciadas na disciplina Experiência Artística e a Prática do Ensino de Artes na Escola (Abordagens Metodológicas), do Mestrado Profissional em Artes da UFPA, ministrada pelos professores doutores Lia Braga e Afonso Medeiros no primeiro semestre de 2015. Neste ensaio, procuramos demonstrar como a experiência artística e a experiência estética relacionada à educação artística e à educação estética podem contribuir na construção do conhecimento da arte e como os aspectos do processo criativo artístico podem reverberar em um processo pedagógico. Esta discussão será empreendida através da apresentação de quatro experiências: experiências de concepção, experiências de traduzibilidade, experiências de percepção e experiências de criação.*

**.Palavras-chave:** Prática artística; Prática do Ensino de Arte; Experiência Artística;

## MEMORIAL OF CREATION: A REPORT OF EXPERIENCES BETWEEN THE ARTISTIC PRACTICE AND THE PRACTICE OF ART TEACHING AT SCHOOL

### ABSTRACT:

*This paper intends to present an account of the experiences lived at the discipline Artistic Experience and the Practice of Art Teaching at School (Methodological Approaches), of the Professional Master Degree Course in Arts at the UFPA, taught by professors doctors Lia Braga and Afonso Medeiros in the first half of 2015. In this essay, we try to demonstrate how the artistic experience and aesthetic experience related to artistic education and aesthetic education can contribute to building the knowledge of art and how aspects of the artistic creative process can reverberate in an educational process. This discussion will be undertaken through the presentation of four experiments: conception experience, translatability experience, perception of experience and creation experience.*

**Key words:** Artistic Practice; Practice of Art Education; Artistic experience;

## 1 Introdução

É possível criar em sala de aula? É possível propiciar ao aluno uma experiência artística, a partir do conteúdo ensinado? Será preciso muito para isso? Nesse artigo, apresentaremos um relato de experiências sobre nossas percepções enquanto pesquisadores das artes visuais, sobre disciplina *Experiência Artística e a Prática do Ensino de Artes na Escola (Abordagens Metodológicas)*, do Mestrado Profissional em Artes da UFPA, ministrada pelos professores doutores Lia Braga e Afonso Medeiros. A disciplina consistia em desvelar aspectos do processo criativo artístico, comparando-os a um processo pedagógico, buscando correlações e afinidades.

A turma em questão dispunha de alunos com formação nas linguagens artísticas de música, teatro, artes visuais e dança, variedade tal que propiciava o diálogo e as trocas de conhecimento entre a diversidade de linguagens. Ao lado dos conteúdos teóricos, os professores lançaram o desafio de transformar esses conteúdos em um espetáculo híbrido, em termos de performance, como avaliação final. Surgiram questões em torno da *experiência estética* e da *experiência artística*. Estão elas tão distantes, ou tão perto? Arte se ensina?

## 2 Teoria e prática, um binômio?

Em nossa formação acadêmica, entre graduação, cursos de formação e pós graduação, somos apresentados a inúmeras reflexões a respeito do campo da arte e seus atravessamentos, elaborados por autores das mais variadas vertentes epistemológicas. Quando deixamos o ambiente acadêmico e adentramos o ambiente escolar, nos deparamos com uma outra realidade, regida por diferentes linhas de força, frequentemente dissonantes das teorias então familiarizadas.

É diante de alguns aspectos dessa problemática, que a disciplina que vivenciamos no Mestrado Profissional em Artes se posiciona. A questão entre teoria e prática não é recente, nem exclusiva do campo da arte. Desde Platão e Aristóteles, encontramos maneiras diferentes de lidar com a experiência artística e a experiência estética, trazendo à tona a questão da empiria na construção do conhecimento. O “ensino” de artes envolve uma primeira distinção básica, emergente de nossas discussões: a dualidade entre a concretude da arte e a abstração do conhecimento.

A Arte geralmente apresenta um componente concreto sobre o qual se apresenta, enquanto o conhecimento, de maneira geral, é apresentado sob a forma da escrita, resultado de um pensamento ou raciocínio. Vemos resquícios dessa distinção quando observamos a diferença entre os Liceus de Artes e Ofícios, lugares de ensino da “técnica”, em contraposição ao ambiente universitário, território do “conhecimento”, da produção intelectual escrita.

Ao longo dos séculos essa discussão se prolonga e encontra nas teorias do séc. XX um diálogo mais afinado entre arte e práticas cotidianas, para citar autores como John Dewey, os estudos em história, sociologia e filosofia de Michel de Certeau e Pierre Bourdieu. A dicotomia entre o fazer artístico e a reflexão conceitual sobre arte alcançou um forte entrosamento a partir das experimentações dos anos 60 e na arte contemporânea, se torna impossível separá-las. Essa realidade é percebida e também verificada nos territórios das universidades e ambientes de

pesquisa, mas nas escolas, ainda percebemos práticas vazias de sentido, em desalinho com as propostas atualizadas do ensino de arte.

Não reinvidicamos a tarefa de esgotar a questão, dada sua imensa complexidade, mas relataremos um caminho em que práticas pedagógicas e práticas artísticas podem confundir-se umas com as outras, indicando possibilidades de trazer para a sala de aula a experiencição concreta e ao mesmo tempo teórica da arte e do ensino.

### **3 Metodologia**

Para lidar com todos as experiências envolvidas, optamos pela estratégia metodológica de dividir o relato em quatro momentos, devido ao teor de semelhança entre as práticas propostas. Importante frisar que apesar da divisão, as experiências se encontram em estado de imbricação em toda a duração da disciplina.

O primeiro momento diz respeito às *Experiências de Concepção*, aborda o exercício de livre criação na linguagem em que atuamos. Em segundo, trazemos as *Experiências de Traduzibilidade*, em que os professores conduziram a experiência de traduzir trechos verbais de uma música e de um conto para as diversas linguagens artísticas.

O terceiro se chama *Experiências de Percepção*, relatamos a contribuição dos grupos de outras linguagens com conceitos norteadores, para compor partes (ou o todo) da criação de cada grupo. Por fim, trazemos as *Experiências de Criação*, onde se aplicam de forma palpável, os conceitos dados por outros grupos, tendo como matéria-prima as imagens da experiência de concepção. Os dados obtidos a partir desses tópicos são analisados em uma abordagem qualitativa, buscando relações com o tipo de pesquisa bibliográfica e documental, que convoca o referencial teórico.

### **4 Experiências de concepção**

Em um dos primeiros momentos da disciplina, os professores nos convidaram a participar de um processo criativo, inerente à linguagem artística de nossas formações. Abordaremos um exercício proposto ao grupo de visualistas, que tinha como objetivo, criar uma sequência final de imagens associadas. Então, saímos em busca das imagens, fazendo registros visuais, orientados a não nos preocuparmos com narrativa, tema ou assunto. Optamos por utilizar a câmera de nossos aparelhos celulares e fomos a campo, captando imagens dentro e para fora do prédio do PPGARTES na Av. Magalhães Barata, em Belém-PA.

Com o intuito de deixar que as imagens nos despertassem para algo, permitimos que o olhar nos conduzisse para algum caminho ou discurso, e dentro dessa aleatoriedade tentamos encontrar um tema. Fomos recomendados a desconsiderar a linguagem falada ou escrita, a princípio, utilizando única e exclusivamente a linguagem de nossas formações - a linguagem visual em estado bruto – aguçando o olhar para as composições, enquadramentos, percepções dos elementos visuais (o ponto, linhas, formas, cores, contrastes, texturas, etc.). Percebemos que no decorrer das aulas, esta atividade suscitou muito mais que apenas o sentido da visão, acionando nossos sentidos como um todo.

Após esse exercício do olhar, comparamos e analisamos as imagens, que até então faziam um quantitativo de mais de trinta. Percebemos que estas começaram a convergir para uma narrativa, tratavam de temas como natureza e urbanização,

direcionando nossa atenção para o elemento visual da textura. A partir daí, continuamos a fotografar já com o pensamento nesses dois mundos – o natural e o urbano – buscando também o elemento poético.

Assim, percebemos conflitos e inter-relações existentes entre “natureza” e o “urbano”, intuitivamente passamos então a observar os contrastes presentes nessa relação, como rigidez e flexibilidade, as cores entre o cinzento e o verdejante, esforço e recompensa, devastação e preservação, público e privado, presença e ausência, natural e artificial, entre outros. Esse fora o ponto de partida em direção ao trabalho final, as imagens (ao fim, um total de dez) traziam conceitos, significados que se desdobrariam ao longo da disciplina e incidiriam sobre a performance final (fig.1).

Figura 1: Sequência final de imagens, a partir do exercício de criação



Fonte: Portfólio dos pesquisadores

Para este primeiro exercício de percepção visual de captura de imagens por meios fotográficos, Meira enfatiza a relação existente entre imagem e percepção e que se coaduna com a nossa proposta – estabelecer diálogos e conexões entre natureza e urbano, trazendo ressignificações e olhares outros.

[...] Fotografar o quintal, as coisas mais usadas, mais desejadas, mais repugnadas, ressignificar objetos triviais, relacionais, fragmentados em cor, textura e forma, criar noções de microestrutura dentro de macroestruturas plásticas e visuais macro e micro tamanho e relações, monumentalidade e insignificância. Da impressão à expressão. Sinais, pistas e marcas, esboços, anotações, multiplicidade de efeitos, interação olho/mão/gesto/materialização do fazer poético. Palavras, análises, interferências de uma no trabalho de outra. Interferências de críticas, troca de grupo olhante por grupo realizante. Encadeamentos lineares entre complexos de linhas e formas. (MEIRA, 2007, p. 137-138)

E sobre as diferentes maneiras de ver e atribuir sentidos às mais distintas representações, destacando a disponibilidade e os modos de ver do apreciador, Berger define a imagem como sendo:

[...] uma cena que foi criada ou reproduzida. É uma aparência, ou um conjunto de aparências, destacada do lugar e do tempo em que primeiro fez sua aparição e preservou – por alguns momentos ou séculos. Toda imagem incorpora uma forma de ver. Mesmo uma fotografia. Porque as fotografias não são, como se presume frequentemente, um registro mecânico [...], embora toda imagem incorpore uma maneira de ver, nossa percepção ou apreciação de uma imagem depende também de nosso próprio modo de ver. (BERGER, 1999, p.12)



Ou seja, na utilização de imagens fotográficas, o próprio universo foi o objeto principal de estudos relacionando-se com a subjetividade do apreciador, portanto, nessa perspectiva, foi possível despertar o interesse em reconhecer, decodificar e interpretar o mundo por meio das imagens, se constituindo em um dos modos diferenciados e interessantes de percepção, representação e compreensão do mundo (no caso em questão, dos mundos “natureza” e “urbano”), associando formas e conteúdos, dualidades e unicidades para obter tais fins.

## 5 Experiências de traduzibilidade

A questão sobre a traduzibilidade entre as linguagens artísticas fora um ponto muito importante abordado pela disciplina. Nos confrontou com as dificuldades e facilitações deste processo denominado de “tradução” e até mesmo, detectou o trânsito de sentidos entre as linguagens - um aspecto que para o campo da arte é essencial. Entre várias experiências, abordaremos nesse relato uma das aulas, em que cada grupo – visual, sonoro e gestual – deveria trazer imagens, sons e cenas respectivamente, que traduzissem um dos seguintes textos:

Texto 1: “Se você tem uma ideia incrível, é melhor fazer uma canção. Está provado que só é possível filosofar em alemão.” (VELOSO, Caetano, 1984)<sup>1</sup>.

Texto 2: “Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!”<sup>2</sup>

Tal exercício não teve uma relação direta com a construção do espetáculo, entretanto, contribuiu para mostrar algumas questões que viriam ao nosso encontro mais adiante, que implicam na tradução de um sentido que está expresso em uma linguagem - a verbal - para outra, visual, sonora ou gestual. O exercício poria em prática a mesma proposta da performance, à qual deveríamos traduzir os sentidos que estavam sendo trabalhados para uma experiência híbrida entre linguagens.

O primeiro ponto a ser considerado é a importância de conhecer as qualidades específicas da linguagem com que se trabalha, nesse caso, a linguagem visual, uma vez que só podemos pensar com o repertório de linguagem que dispomos (informação verbal)<sup>3</sup>. O trabalho do ator é desenvolvido em palco, diante da platéia; o do músico, implica sua presença através de voz, instrumentos ou ruídos. Nosso objeto - a imagem, tem uma presença própria, que tanto em suporte digital, como em outro suporte, existe independentemente de seu criador.

Dentre as qualidades da linguagem visual, compreendemos que esta envolve elementos perceptíveis pelo sentido da visão. Autores de diversas concepções apresentam alguns desses elementos, como Rudolf Arnheim (2005), que aborda o equilíbrio, a forma, espaço, luz, movimento, entre outros. No jogo da traduzibilidade entre linguagens, importa conhecer os elementos em questão e observar “se” e “como” eles se manifestam nas outras linguagens.

<sup>1</sup> VELOSO, Caetano. **Velô**. [S.l.]: Poly Gram, 1984. Faixa 11, “Língua”.

<sup>2</sup> GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2002.

<sup>3</sup> Observação do prof. Afonso Medeiros, obtida em aula do dia 20 de abril de 2015, em Belém.

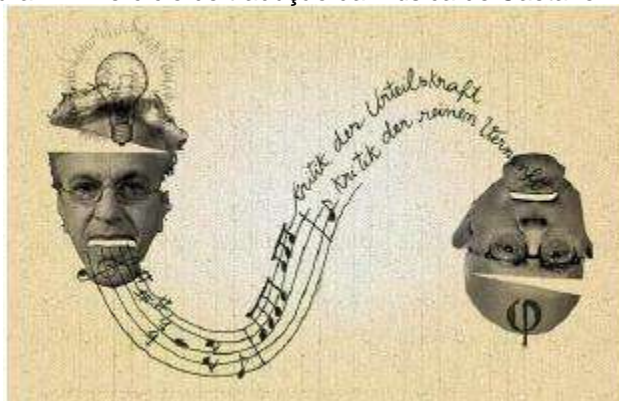
A atividade procedeu de maneira que os grupos de sonoros, visuais e gestuais apresentaram suas propostas de tradução. A partir disso, os professores perguntavam aos alunos que assistiam, qual dos textos (de Caetano ou Galeano) estavam sendo traduzidos, em tentativa de verificar a eficácia do processo.

Já havendo o acordo de se trabalhar com um ou outro texto, identificar aquele que motivou o trabalho não foi difícil. Percebe-se que a informação prévia formata a próxima etapa do raciocínio, conduz o pensamento e também a interpretação do público. Sem a informação a priori, a interpretação da obra torna-se mais livre, a identificação de uma referência se torna mais difícil e depende das leituras e o conhecimento que o fruidor traz consigo.

Em segundo lugar, os professores pediam que os alunos dissessem suas impressões e leituras pessoais. Conhecer as impressões dos colegas é importante, pois testam nossa habilidade de ler trabalhos em outra linguagem diferente da nossa, algo que nos situa em uma posição de estranhamento, semelhante à do aluno em sala de aula, diante dos conteúdos que apresentamos. Também importa para os colegas das outras linguagens conhecer o entendimento do público “leigo” na apreensão do significado que tentaram transmitir.

Em terceiro, chegava-se a um consenso sobre os resultados da tradução, momento de discutir sobre o andamento da proposta de cada grupo, se conseguiram aproximar-se ou distanciaram-se dos sentidos originais. Percebe-se, muitas vezes, ganhos em termos poéticos e perdas em termos de tradução, quando alguns utilizaram o texto como ponto de partida para um significado outro, diferente e ao mesmo tempo, poético. Como exemplo, trazemos aqui o resultado da tradução do grupo de visualistas (fig. 02 e 03).

Figura 2 - Exercício de tradução da música de Caetano Veloso



Fonte: Portfólio dos pesquisadores

Na figura 02, vemos uma busca por uma tradução quase literal, ao trazer a imagem do próprio Caetano e do filósofo Adorno, em uma conversa entre si, confrontando a “linguagem” artística musical e a filosófica em alemão. A disposição das figuras, estando Adorno de cabeça para baixo sugere uma possível desqualificação da filosofia em detrimento da arte. Esta inversão, aparente em suporte de linguagem visual, trabalha de maneira discreta o lado poético desta interpretação.

A figura 03, que se refere ao Conto de Galeano, foi a mais literal entre todos os trabalhos apresentados, por trazer em uma montagem digital os elementos do conto: a figura de pai e filho, mar, dunas, um rosto com expressão de surpresa. O

elemento poético, entretanto, não foi alcançado, devido à falta de uma solução visual interessante.

Figura 3 - Exercício de tradução do texto de Eduardo Galeano



Fonte: Portfólio dos pesquisadores

Foram mencionados os estudos de Raymond Williams e Julio Plaza sobre a Tradução Intersemiótica, como leituras-suporte desse processo. O exercício permitiu que experimentássemos em sala de aula o trânsito de um significado entre uma linguagem e outra, portanto, entre diferentes sistemas de signos. De acordo com Plaza:

[...] todos os fenômenos de interação semiótica entre as diversas linguagens, a colagem, a montagem, a interferência, as apropriações, integrações, fusões e re-fluxos interlinguagens dizem respeito às relações tradutoras intersemióticas, mas não se confundem com elas. Trazem, por assim dizer, o gérmen dessas relações, mas não se realizam, via de regra, intencionalmente. Nessa medida, para nós, o fenômeno da Tradução Intersemiótica estaria na linha de continuidade desses processos artísticos, distinguindo-se deles, porém, pela atividade intencional e explícita da tradução” (PLAZA, 2003, p.12).

Para compreender as razões pelas quais a tradução não se realiza completamente, partiremos da premissa de que todo pensamento é mediado por signos. Fundamentado na semiótica peirceana, Plaza indica que os signos não possuem significados fechados, mas pertencem a uma teia complexa de significações, dotadas de um poder de autogeração em contínuo devir. Assim ocorre com os pensamentos, que transmutando-se de signo em signo, tornam-se traduções de traduções.

Ainda de acordo com a semiótica peirceana, o pensamento não se restringe à linguagem verbal, é livre e pode expressar-se por meio de imagens, gestos, sons e verbos, ou seja, sistemas sígnicos dotados de linguagem própria. Desse modo, existe uma relação estreita entre um signo e o formato da linguagem em que ele se apresenta e ambos sofrem influência mútua, em que “A expressão dos nossos pensamentos é circunscrita pelas limitações da linguagem.” (PLAZA, 2003, p.19).

Portanto, ao verificar a traduzibilidade do sentido de dois textos (Eduardo Galeano e Caetano Veloso) para imagens, percebemos a relação de tradução acontece no princípio motivador, entretanto não realiza-se por completo, devido à mudança da formatação de um sistema sígnico para outro. Por esse motivo, talvez a maior parte dos trabalhos tenham apresentado dificuldades em se aproximar das mensagens dos textos, e acabaram por transformar aquele significado primeiro.

Aproximando brevemente a teoria da Transcrição de Haroldo de Campos, a impossibilidade da tradução sugere a ação de recriação de um texto, uma vez que essa transformação envolve mudanças não apenas no conteúdo mas também na forma do texto (GERONIMO, 2014, p.01). O pensamento incide na criação de uma imagem e a imagem formata, em retorno, o pensamento, revelando assim, a riqueza de possibilidades da criação artística.

Compreendemos que o percurso criativo, no exercício de uma tradução implica em escolhas, entre traduzir um texto literalmente - abrindo mão do elemento poético da linguagem para a qual o traduziu - ou escolher tê-lo como ponto de partida, sob o risco de distanciar-se demais da referência e a mensagem inicial não ser compreendida.

## **6 Experiências de percepção**

No início das aulas, os professores nos apontaram dois importantes princípios, que nortearam a nossa compreensão sobre a experiência da percepção. No primeiro princípio, entendemos que o ser humano percebe e interpreta a partir de seu próprio corpo; no segundo princípio, nada é estável e nem está parado, tudo é dinâmico. Assim, na percepção há um processo de conhecimento que se dá por capacidades, saberes e processos, muito amplos, que envolve o corpo numa trama de sensações e interpretações.

Na concepção espinosiana, o ser humano é constituído de um corpo e de uma mente (JAQUET, 2015, p. 21), e, portanto é uma só unidade. Fundamentando-se seus estudos sobre a natureza das emoções e sentimentos, e da relação da mente com o corpo, Antonio Damásio (2003, p. 220) também recorre as ideias espinosianas para afirmar que “corpo, cérebro e mente são manifestações de um [mesmo] organismo vivo”. Com isso, pensar na percepção é pensar no corpo como um meio de apreender, expressar e transformar o tecido cultural, a partir de sensações, associações, projeções de memória e de julgamentos.

Para Merleau-Ponty (1994) a percepção é um fenômeno que acontece a partir do corpo, logo é uma experiência corporal e não ocorre de forma mecânica, mas em um estímulo que se projeta enquanto ação e reação. A percepção é elaborada a partir do corpo em movimento, isto é, sinergia e estesia. É pela relação com o outro que a percepção se amplia, pois cada sujeito carrega consigo condutas simbólicas que ao caminhar pelos diversos diálogos com o outro, sofrem desdobramentos, pois as possibilidades se alargam nas relações de trocas subjetivas de cada sujeito. Segundo Merleau-Ponty:

É preciso pois, que pela percepção do outro eu me ache colocado em relação com um outro eu que seja em princípio aberto as mesmas verdades, em relação com o mesmo ser que eu. E essa percepção se realiza, do fundo de minha subjetividade investida de direitos iguais, porque no meu campo perceptivo se esboça a conduta do outro [...] Do mesmo modo que meu corpo, como sistema de minhas abordagens sobre o mundo funda a unidade dos objetos que eu percebo, do mesmo modo o corpo do outro, como portador das condutas simbólicas e da conduta de um de seus fenômenos, propõe-me a tarefa de uma verdadeira comunicação [...] (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 50-51)

Estas experiências de percepção ampliada pela relação com o outro foram vivenciadas por nós em sala, durante os exercícios de criação artística. Formaram

um campo bastante movediço, pois inicialmente tínhamos um conjunto de impressões que nós mesmos, enquanto criadores da narrativa visual, até então considerávamos mais significativas. Porém, a partir de um segundo exercício, no qual as nossas imagens foram apresentadas para o grupo dos sonoros e dos gestuais, estes também atribuíram sentidos. Percebemos que as nossas imagens provocaram nesses grupos, outras percepções, gerando diversos significados, ampliando nosso trabalho, desdobrando-o, sem perder de vista a gênese do processo criativo denominado de “natureza/urbano”.

A partir dessa experimentação, passamos para outra etapa que consistia em relacionar a nossa produção visual com um som e com um gesto, para a criação de novas ressignificações das nossas imagens, que agora passaram a ser mais híbridas. Dessa forma, verificamos que a desconstrução do processo é importante para criar possibilidades de identificar e cristalizar outras imagens, pois o público vê além do que o artista tinha pensado. A relação artista e espectador cria um terceiro sentido. É preciso ter respeito pelo espectador e pelo artista, ou seja, estabelecer um contrato social.

A última etapa das experiências de percepção foi feito em conjunto com os três grupos, numa troca ampla, na qual cada linguagem infectava as outras linguagens. Essa vivência permitiu-nos perceber que não apenas as linguagens são diferentes, mas as suas significações, bem como o entrosamento entre as linguagens provoca uma soma ampliada de sentidos.

Além disso, compreendemos que no exercício da percepção, antigos binômios como razão e sentimento são inseparáveis na construção do conhecimento, pois nesta ação, o sujeito assume um ponto de vista, no qual o seu corpo é o próprio campo perceptivo que absorve e transforma os estímulos recebidos. Verificamos ainda que a vivência por meio do corpo é o modo pelo qual o sujeito se faz presente no mundo, isto é, no corpo é que a percepção se manifesta e transforma o que é percebido em significações.

Nas nossas vivências o ato de construir sentidos e agregar as sensações, que foram significativas para cada fruidor em relação ao nosso trabalho, nos possibilitou, uma profunda reflexão sobre a forma como as imagens afetam nossas formas de pensar, nossos gestos, nossa maneira de sentir, como elas nos mobilizam a uma ação e reação, maneira esta que faz parte da nossa própria educação visual. Como afirma J. Berger (1999, p.10), “A maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos [...]”, ou seja, que o conhecimento proporcionado por uma educação visual é fundamental para a percepção mais ampla de uma imagem.

Nesse sentido, compreendemos a importância da educação visual para ampliarmos o nosso modo de ver e conhecer a imagem, não apenas como produto da recriação da realidade, mas também como um produto comunicacional. Para Meira:

A imagem tem papel virtual agregador de significados, formas, comportamentos reais no cotidiano vital. Imagens mostram a exterioridade dos fenômenos intersubjetivos que se concretizam em gestos, formas, agenciamentos culturais através dos quais a sociedade exerce sua criatividade [...] Na experiência vital a imagem contém um fascínio. O poder de atração e sedução da imagem está no supor ver a distância o que propõe. (MEIRA, 2007, p.52).

Esse enigma provocado pela imagem é fundamental para o exercício do ver, pois quando olhamos para uma imagem ela também nos olha. Como afirma G. Didi-Huberman (1998, p. 29) “O que vemos só vale - só vive - em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável, porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha”. Para esse autor, podemos pensar a imagem para além da sua visibilidade, ou seja, também da sua invisibilidade. Assim olhar uma imagem é também experimentar o que não vemos com toda a evidência, e o que não é tão visível é igualmente capaz de nos olhar.

O olhar é anestesiado pela potência de sedução da imagem, que poderá, no plano virtual, se articular com outras imagens imantadas em nosso imaginário, trazidas por várias linguagens. Por fim, concordamos que esse aprendizado nos possibilitou também repensarmos nossas próprias ações educativas nas escolas, como uma prática que necessita dessas imbricações das diversas percepções como um valioso material, para determinar nossas práticas de leituras de imagens, nos possibilitando vivenciar um labirinto de afetividades e percepções.

## **7 Experiências de criação**

Tentaremos abordar, nesta última sessão, algumas etapas e resultados do processo criativo. Fomos orientados a buscar uma ideia geral, de dentro das percepções nossas e dos colegas (sobre nosso trabalho) para a criação de cenas da performance, algo que já configura a abertura de uma obra à interferência do público. Depois que cada grupo trouxe sua ideia geral (sonoros: “gênese”, visuais: “natureza/urbano”, gestuais: “morte”), cada grupo propôs outra criação sobre cada conceito, para que estes fossem montados no espetáculo maior.

Era o momento de deixar que as ideias surgissem despreocupadas, sustentadas pelo debate em equipe. Foram considerados vários pontos-chave, os significados e justificativas para cada gesto e proposição; também se considerou o uso de materiais, figurino e suportes, que pudessem trazer uma imagem em cena (uso de tecido) e também a preocupação em contemplar as linguagens sonora e gestual, a percepção do público quanto as mensagens propostas.

Em resumo, as propostas de cada grupo eram inicialmente concebidas e apresentadas sem relação umas com as outras. Depois, mergulhando nos sentidos de cada proposta, tentamos costurar as cenas, estudar as combinações e as produções de sentido, sempre em torno do eixo de conceitos: gênese – natureza/urbano – morte, coletivamente estabelecidos. Os exercícios de traduzibilidade (em especial a Tradução Intersemiótica de Júlio Plaza, tratada em sala de aula), foram aplicados no momento de tentar representar imagens através de gestos corporais e sons.

Participamos de muitas negociações, tentativas de conciliar propostas entre os grupos e entre professores, que também estavam presentes nos ensaios. Ideias foram descartadas e depois retomadas, o exercício de ouvir se fez imprescindível para o andamento da criação; também identificamos o conceito de insubordinação de Michel de Certeau (1994), colocado pela professora Lia, quando se fez necessária a transgressão de recomendações em prol do surgimento de ideias novas. Imprevistos também ocorreram, como o uso do tecido pela equipe de gestuais, que acabou como uma deixa para a projeção de imagens, algo que não foi cogitado até alguns dias antes da apresentação.

A concepção geral da performance, portanto, representa a luta da natureza *versus* o urbano, tendo início com a ideia de gênese da vida (orgânica e fluida), continuada pela disputa pelo espaço e a necessidade de conciliação, sendo o fim trágico perpassado pela ideia de morte, dada a impossibilidade dos elementos opostos viverem separados.

Tentamos expressar essa concepção, a disputa entre urbano na natureza, quando esta, representada pelas colegas que se movimentam em danças graciosas e sinuosas, têm sua performance interrompida por mais dois colegas (representando o urbano), que as afastam e se juntam numa construção “monolítica”. A natureza volta e tenta se amalgamar à construção, formando uma imagem corpórea dessa união. Por fim os componentes puxam uns aos outros, os que estão nos extremos enforçam quem está no meio, e depois morrem após contemplar o feito.

Após a apresentação, ouvimos da professora Lia Braga, considerações sobre as impressões do espetáculo final e também, o que significou para ela a participação em todo o processo. Parabenizou os alunos, destacou a qualidade da performance, o desenvolvimento corporal dos grupos. Ressaltou que com mais tempo as cenas se enriqueceriam e as trocas poderiam ser feitas de forma mais homogênea, lembrando que os prazos servem como delimitadores, muitas vezes necessários para que o processo de criação não se estenda demais.

## **8 Considerações finais**

A disciplina culminou com a realização de um seminário, em que cada grupo expôs as conclusões, impressões e considerações sobre o aprendizado dentro de sua própria linguagem e nas outras, o significado dessas trocas e a maneira com que isso pode ser pensado em sala de aula. Todas essas informações foram coletadas pelos cadernos dos alunos, verdadeiros “diários de bordo” e em seguida, transformadas em memoriais de criação das diferentes linguagens, dos quais procede o memorial do grupo de artes visuais, apresentado neste relato.

Conseguimos extrair valiosos conceitos, percebendo o caráter diverso que a imagem pode ter, sendo ela passível de representações, não apenas aquelas que dependem de meios como projeções, monitores, impressões ou o trabalho artesanal. As experiências de concepção, de traduzibilidade, de percepção e de criação em grupo, permitiram que o trabalho com a fotografia ganhasse um leque ainda maior de representação através do corpo, usando a imagem como início, e não com um fim nela mesma.

Enquanto bacharéis e professores de arte da rede básica de ensino, lidamos e compreendemos as limitações que o professor enfrenta em sala de aula, como o pouco tempo disponível, escassez de materiais, metodologias arrefecidas, desinteresse dos alunos e etc. Mesmo que sejamos atravessados por todas essas problemáticas, a experiência nos mostrou um caminho, em que basicamente utilizamos nosso próprio corpo como suporte. Celulares e câmeras digitais também encontram-se acessíveis e muito presentes nas escolas de hoje.

O conhecimento teórico abordado em sala foi de grande importância para repensarmos nossas práticas de ensino. Conceitos como o de experiência artística no dia a dia, de John Dewey (2010), as Pedagogias Sociais de Pierre Bourdieu (1998), a Indisciplina de Michel de Certeau (1994), referentes às relações entre o fazer artístico e o fazer pedagógico, foram vitais para compreendermos a aplicabilidade dos exercícios na apresentação final e em sala de aula. De acordo

com as palavras de Lia Braga, o espetáculo é uma prova da eliminação da dicotomia que o nome da disciplina põs, já que dos conhecimentos postos em sala de aula, se conseguiu criar um produto artístico multilinguagem (informação verbal)<sup>4</sup>. Ou seja, nessas condições, a distância entre práticas artísticas e pedagógicas é muito pequena ou até mesmo, não existe.

A preocupação mútua entre os grupos, em considerar as experiências uns dos outros, a ênfase na experiência do espectador enquanto receptor e resignificador das cenas, marca uma característica importante da performance no contexto da arte contemporânea, onde dissolvem-se as fronteiras e o entrosamento entre obra e público se fortalece. Os sentidos da arte não se encontram mais exclusivamente separados dos fruidores, mas instiga e favorece o diálogo com a própria vida, tal qual as propostas mais atualizadas de educação.

Todo o processo até a culminância no espetáculo, no seminário e na entrega do memorial foi engrandecedor, desafiante, assustador e inovador. Esperamos que este relato mostre o quanto essas reflexões acrescentam à nossa formação, sendo importante compartilhar com outros grupos, com o intuito para aprimorar conceitos e experiências abordadas aqui. Trata-se de uma rica experiência que, certamente, encontrará reflexos no modo com que abordaremos as aulas daqui para frente.

## Referências bibliográficas

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BERGER, J. **Modos de Ver**. Tradução de Ana Maria Alves. Lisboa: Edições 70, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAMÁSIO, ANTÓNIO. **Ao Encontro de Espinosa**: As Emoções Sociais e a Neurobiologia do Sentir. Mem Martins: Publicações Europa-América, 2003.

DIDI-HUBERMAN, GEORGES. *O que vemos e o que nos olha*. Tradução Paulo Neve. São Paulo: Editora 34, 1998.

GEORGES, Didi-huberman. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.

GERONIMO, Vanessa. **A teoria da transcrição de Haroldo de Campos**: o tradutor como recriador. Resenha em jornal online Qorpus, nº 013 (Curso de Graduação em Artes Cênicas) UFSC, 2014. Disponível em: <<http://qorpus.paginas.ufsc.br/como-e/edicao-n-013/a-teoria->

---

<sup>4</sup> Observação da prof<sup>a</sup>. Lia Braga, obtida em aula do dia 22 de junho de 2015, em Belém.



da-transcriacao-de-haroldo-de-campos-o-tradutor-como-recriador-vanessa-geronimo/>. Acesso em 28.06.15.

JAUQUET, Chantal. **A unidade do corpo e da mente: afetos, ações e paixões** em Espinosa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução de Vera Ribeiro, Martins Fontes, 2010.

MEIRA, M. R. **Filosofia da Criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad.: Paulo Azevedo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

**Brisa Caroline Gonçalves Nunes:** Mestranda em Artes pelo Programa de Pós Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob orientação do Prof. Dr. José Afonso Medeiros Souza. Possui Graduação em Artes Visuais – Bacharelado e Licenciatura pela UFPA (2012) e desenvolve pesquisas na área da ilustração para livro infantil. <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4241075H9>>

**Benedita do Socorro Barbosa Guimarães Dias:** Mestranda do Profartes/CAPES, sob orientação do Prof. Dr. Afonso Medeiros. Graduada em Licenciatura em Educação Artística pela UNAMA (1996), Especialista em Arte e Educação - PUC MG (2008), Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela UNAMA (2014). Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação. <<http://lattes.cnpq.br/9480172963244748>>

**Nilson Corrêa Damasceno:** Mestrando do Profartes/CAPES pela UFPA, sob orientação da Profa. Dra. Valzeli Sampaio. Graduado em Educação Artística - habilitação em Artes Plásticas (UFPA), Pós-graduado em Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na modalidade de EJA pela UFPA e Professor de Artes Visuais da rede pública de ensino do Pará. <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4276931E3>>

**Márcio Lins de Carvalho:** Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGArtes) da Universidade Federal do Pará (UFPA), orientado pela Profa. Dra. Valzeli Sampaio. Bacharel em Comunicação Social, pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Suas pesquisas têm focado na relação entre arte e jogos, mais especificamente quanto aos jogos eletrônicos. <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4251857D3>>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Mediações culturais e sociais: fundamentos, práticas e políticas

## IDENTIDADE HOMOSSEXUAL: FORMAÇÃO, VIVÊNCIA E PRECONCEITOS

Marllon Caceres Gonçalves (UFMS, MS, BR)  
Paulo César Antonini de Souza (UFMS, MS, BR)

### RESUMO:

A construção deste trabalho parte da experiência do incomodo gerado pelos pré-conceitos e rotulações presenciados na atividade docente, fazendo-se assim necessário o levantamento de reflexões sobre a formação das identidades na contemporaneidade, em específico, nesta pesquisa, aquelas identificadas como homossexuais. Apresentam-se aqui, reflexões sobre o ambiente do convívio social em diálogo com a identidade homossexual, sua liberdade de expressão e a mediação cultural necessária para o respeito desta condição. Esse texto tem o objetivo de articular conceitos e reflexões a respeito da identidade homossexual em mediação social de uma assunção política da prática docente. A reflexão sobre essas relações de preconceitos, ideologias e construção de identidades dentro de uma cultura de opressão, possibilita o respeito e entendimento das diferenças, assim como pode oferecer, instrumentação e apoio – em mediação cultural – para a prática docente.

**Palavras-chave:** Identidade; Homossexual; Docência; Convívio social.

## GAY IDENTITY: EDUCATION, LIVING AND PREJUDGEMENT

### ABSTRACT:

*The construction of this work starts from experience of discomfort generated by preconceptions and labels witnessed in teaching activity, having become so necessary a survey of reflections on the formation of identity in contemporary times, in specific, in this study, those identified as homosexual. Are presented here, reflections on the environment from society in dialogue with the homosexual identity, their freedom of expression and cultural mediation necessary for to respect this condition. This text aims to articulate concepts and reflections on homosexual identity in social mediation of a political assumption of teaching practice. The reflection about the relations from prejudice, ideologies and construction of identities within an oppressive culture, makes it possible to respect and understanding of differences, as well as to offer, instrumentation and support - in cultural mediation - for teaching practice.*

**Key words:** Identity; Homosexual; Teaching; Social Living.

## 1 Introdução

Este trabalho apresenta parte da pesquisa teórica realizada para fundamentação do Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Artes Visuais – Licenciatura, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A escolha do tema parte da minha individualidade, pois estudo um grupo de minoria social no qual estou incluso e me vejo rotulado socialmente como pertinente ao mesmo, buscando assim construir a relação da homossexualidade e a possibilidade de desconstruir os preconceitos através do processo de educação em arte.

Nesse contexto, apresento algumas reflexões sobre uma formação da identidade na contemporaneidade, investigando aquelas que se identificam como homossexuais tanto em afetividade quanto em sexualidade. Para início desse processo, acredito ser fundamental a compreensão da definição de **homossexualidade**, o que é um tabu para maior parte das pessoas em relação ao convívio com as diferenças. Patrícia Lopes da Equipe Brasil Escola (LOPES, 2013) diz que “[...] a homossexualidade refere-se à situação no qual o interesse e o desejo sexual dirige-se a pessoas do mesmo sexo. É uma das possibilidades verificadas de manifestação da sexualidade e afetividade humana”. Nesse contexto, o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (BORGES, 1986), traz definições, por significância ortográfica de dois termos fundamentais para construção reflexiva dessa pesquisa:

**Homossexual**, adj. 2 gêneros. E s. 2 gêneros. (Psic.) Diz-se de quem apresenta desvio de conduta sexual. (Do gr. Homo, igual.)

**Homossexualidade**, s.f. (Psic.) Prática homossexual. Atração erótica entre indivíduos do mesmo sexo. (BORGES, 1986, p. 575).

Dessa maneira torno visível a proposta inicial da abordagem deste trabalho: indivíduos homossexuais e suas identidades dentro de espaços de convívio social. Refinando mais o campo de estudos, por experiência e proposta de vida, seleciono os profissionais de educação em artes, do gênero masculino e que se declaram como homossexuais perante a sociedade.

Nos espaços de convívio entre diferentes indivíduos, onde se verifica a diversidade, ainda se encontra profundamente enraizada a concepção da sexualidade ligada à genitália e não como escolha de cada ser. Para William Caldas Trevizani (2002) que estuda a representação do homossexual nas telenovelas:

[...] diferentemente do que muitos afirmam, o sexo genital não determina a preferência sexual de ninguém. Não podemos afirmar também que o fato de existirem homens e mulheres com orientação sexual para o mesmo sexo significa que são portadores de desordem glandular ou psicológica. (2002, p. 17)

Em concordância com este autor (TREVIZANI, 2002) a homossexualidade se trata de uma opção em re-conhecer sua própria condição, re-conhecer a atração pelo mesmo sexo sem renegar essa condição. Essa conceituação permite aproximação e entendimento à construção do *sujeito pós-moderno*, definido por Stuart Hall (2014) como o ser que reflete e transita sobre si mesmo na construção de sua identidade, sem:

[...] uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (2014, p. 11-12)

Sustentando-me por essa construção, acredito que o indivíduo homossexual possui consciência de si e daqueles que transitam a sua volta, pois, relaciono esta consciência com o “declarar-se homossexual”, politicamente situado, que muitos militantes ativistas dos movimentos LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros - Travestis, Transexuais) defendem como afirmação positiva deste “eu” - com base no sujeito pós-moderno de Hall (2014) -, e para a sociedade. Nesse sentido, Molina e Figueiró (2012) apontam ser fundamentais as reflexões de como o convívio em sociedade se apresenta na prática em si:

[...] as desigualdades entre os sexos e a marginalização dos homossexuais acabam gerando vítimas de uma sociedade inacabada, de repressão, opressão e desinformação. Por fim, esta sociedade está em constante afirmação dos preconceitos por meio de uma conduta sócio-cultural discriminadora. Acreditamos que a alternativa para eliminar a homofobia seria problematizar, isto é, estimular a reflexão a todo o momento em que a assimetria entre os gêneros e as diferentes orientações sexuais (heterossexuais, homossexuais e bissexuais) manifestam-se no cotidiano. (2012, p. 58)

Esta reflexão sobre o convívio com as diferenças é um fator importante para compreender os preconceitos com a orientação sexual, cujos modos de pensar são reproduzidos por gerações, mediados por, segundo Hall (2014) um *sujeito sociológico*. Para este autor:

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e os símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. (2014, p. 11)

Assim, acredito que o *sujeito pós-moderno* se apresenta pelo que vive, convive e reflete, pois: “Construímos a percepção com o percebido. [...] Estamos presos ao mundo e não chegamos a nos destacar dele para passar à consciência do mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.26). E, nesse sentido, em posicionamento que identifico por experiência, Hall (2014) afirma que: “A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência, no momento do nascimento.” (p.24).

Essa afirmação traz reflexões sobre o “não entender” a identidade visual dos homossexuais na sociedade atual. A homossexualidade sofre um processo de criminalização intenso, no qual essa maneira de viver – quando declarada em sua visualidade – entra em conflito com tradições sociais que a sociedade carrega, em sentido próximo às distinções que Hall (2014) apresenta:

[...] nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro os quais por sua vez são estruturados por práticas recorrentes. (2014, p.12-13)

Nesse sentido, a liberdade para o *sujeito* acontecer no mundo na contemporaneidade, possui em sua estrutura uma amplitude maior do que no passado, deixando espaço e possibilidade para que as diferenças e os não semelhantes se encontrem. Para Freire (2000):

Se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser. Para aceitá-la ou negá-la devemos compreendê-la, sabendo que, se não somos puro objeto seu, ela não é tampouco o resultado de decisões voluntaristas de pessoas ou de grupos. Isto significa, sem dúvida, que, em face das mudanças de compreensão, de comportamento, de gosto, de negação de valores ontem respeitados, nem podemos simplesmente nos acomodar, nem também nos insurgir de maneira puramente emocional. É neste sentido que uma educação crítica, radical, não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo. Faz parte também desta percepção lúcida da mudança a natureza política e ideológica de nossa posição em face dela independentemente de se estamos conscientes disto ou não. Da

mudança em processo, no campo dos costumes, no do gosto estético de modo geral, das artes plásticas, da música, popular ou não, no campo da moral, sobretudo no da sexualidade, no da linguagem, como da mudança historicamente necessária nas estruturas de poder da sociedade, mas a que dizem não, ainda, as forças retrógradas (2000, p.31-32)

Assim a vida social é mutável e não estagnada e o processo que gera as mudanças no decorrer das sociedades é o que incomoda àqueles e àquelas que desconhecem/não compreendem as necessidades de transformação defendidas pela temporalidade. Nesse contexto, o homossexual ainda carrega um processo de associação de sua imagem e de seus *sujeitos* como errados, pecadores e outros termos pregados pelos religiosos e tradicionalistas.

Esse texto tem o objetivo de articular conceitos e reflexões a respeito da identidade homossexual em mediação social de uma assunção política da prática docente.

## **2 Algumas considerações sobre a identidade homossexual**

Um aspecto significativo para a construção deste trabalho é quanto ao uso dos sufixos “-ISMO” e “-DADE”, uma vez que ainda dois argumentos existem: um valorizando a condição homossexual como humana e outro como enfermidade<sup>1</sup>. Sobre esta discussão de variação linguística, Armand M. Nicholi Jr (2008) decorre sobre o entendimento da prática de *homossexualismo*, termo como definição ortográfica, e sobre o entendimento de escolha de cada ser.

O termo homossexualismo refere-se à atividade sexual praticada entre pessoas do mesmo sexo. Especialistas concordam acerca do significado de “comportamento homossexual”, mas têm dificuldades em chegar a uma definição clara do que é ser homossexual. Alguns descrevem o homossexual com base na prática do homossexualismo, enquanto outros o fazem considerando a atração preferencial por pessoas do mesmo sexo. (s/p)

São duas vertentes similares que se desconectam pela interpretação e execução de suas significâncias. Como se a variação escrita determinasse e firmasse valores da diminuição e preconceitos pelo modo que se é expressado, sobre a questão de interpretação de variação de dicotomia acerca da vivência do

---

<sup>1</sup> As teorias que insistem em que a homossexualidade esteja associada à doença, caíram por terra em 1985 quando a OMS (Organização Mundial de Saúde), apoiada por profissionais e cientista da área, constaram a impropriedade e leviandade nessa construção. (LORANGAY; RIBEIRO, 2009).

homossexual, Sérgio Rodrigues (2011) denota a conotação política pela diferença destes sentidos:

A questão é uma daquelas em que – como no caso de presidente x presidenta e de americano x estadunidense – a língua vira um campo de batalha. O combate pode envolver diversos tipos de argumento – linguísticos, históricos, etimológicos, científicos – mas eles não passam de armas. O que está em jogo para valer é uma questão política.(s/p)

Logo por toda a conotação política em questão, o movimento LGBT contraria o uso do sufixo “-ISMO” referente a doença, já se tratando de princípios políticos e de luta igualitária perante a sociedade heteronormativa se faz a defesa pelo uso de homossexualidade, a meu ver, é a mais correta e seu uso necessário, já que os indivíduos homossexuais são privados de direitos garantidos a heterossexuais. Sobre a questão das diferenças dos direitos básicos diferenciados para heterossexuais e homossexuais (AIDAR et al.,2010) apontam as metas de luta do movimento LGBT:

O movimento LGBT possui como característica a luta pela efetivação de direitos dos quais os homossexuais são privados como, por exemplo, união estável, a criminalização dos preconceitos – homofobia, possibilidade de adoção e pensão, dentre outros. (2010, p.4)

Então entendemos que a pregação do termo *homossexualismo* vinculada diretamente a vertente desta privação dos direitos para os homossexuais, sobre o modo tradicional de sociedade que julgava e proibia a pratica homo afetiva. Ainda segundo Aidar et al (2010), o foco de luta do movimento não está vinculado a superficialidade, mas sim ao entendimento das desigualdades sociais em questão.

[...] o foco deste movimento é a busca de princípios como a defesa dos direitos dos sujeitos, a liberdade, a justiça e a igualdade, assim como o reconhecimento da diferença, pois, como se percebe, o movimento homossexual não possui o gênese a luta de classes e sim, a “redistribuição ou reconhecimento da diferença”.(2010, p.3)

E este reconhecer a diferença, ligado aos diferentes sujeitos que constituem uma sociedade, aos diferentes sujeitos que possuem seus direitos revogados, aos sujeitos que são favorecidos dentro do espaço social e outras,

reforça também a necessidade de se encarar e conviver com as diferenças, para que se constitua uma sociedade assim dita “pós-moderna”. Para o autor:

A questão da orientação sexual e da identidade na constituição dos movimentos sociais leva a necessidade de enfatizar a questão da diferença. Afinal, a luta pela aceitação das diferenças é uma das características dos movimentos sociais, como aqueles fundados em questões de gênero, étnico-raciais ou de orientação sexual. (AIDAR et al., 2010, p. 10)

Assim sendo, entender também que há a diferença de conotação entre as palavras “homossexualismo” e “homossexualidade”, mesmo que as duas descrevam uma prática em comum, carregam significâncias diferentes no espaço de convívio social. Diferenças de sentido que se representam a diferentes indivíduos que não reproduzem padrões sociais.

## **2.1 A homossexualidade e o papel do arte-educador**

Para o senso comum o papel de uma educadora ou um educador seria, basicamente, de transmissor, selecionador, catalisador do conhecimento, se orientando por ações de pesquisa que, em tese, entenda e compreenda a temática lecionada na sala de aula, tanto por base teórica quanto fundada na empiria.

Antes de ter o papel/função de educador, no entanto, essas pessoas são seres no mundo, se relacionando com o meio a partir das experiências adquiridas pelo tempo no mesmo. Os educandos e as educandas, também são seres no mundo, mas em construção, o que significa que já possuem personalidades e gostos que adquirem a fim de modelar por inteiro sua identidade. Nesse sentido, Paulo Freire (2000) aponta que é necessário se posicionar no exercício docente:

[...] quem se posiciona numa opção progressista não escolhe lugar nem hora. Tanto se verifica em casa, nas relações pais, mães, filhos, filhas, quanto na escola, não importa o seu grau, ou nas relações de trabalho. O fundamental, se sou coerentemente progressista, é testemunhar, como pai, como professor, como empregador, como empregado, como jornalista, como soldado, cientista, pesquisador ou artista, como mulher, mãe ou filha, pouco importa, o meu respeito à dignidade do outro ou da outra (2000, p.55)

Assim é fundamental que no papel docente, homem e/ou mulher, disponham interesse no outro, tendo em vista que suas ações podem oferecer suporte ético às e aos jovens que estão construindo sua identidade. O respeito ao



seu próprio Ser no exercício do profissional docente, revela consciência sobre si e de sua identidade, de sua imagem, sem estranhamento para a identidade em formação de seus alunos e suas alunas.

Como ignorar, descartar, omitir que o Ser no papel de professor é alguém antes de ter uma função social? Ana Mae Barbosa (2002) destaca esta característica, cuja relevância é significativa para a compreensão deste trabalho. Para a autora:

Nos últimos 30 anos, depois de ter sido ignorado, esmagado e controlado pelo próprio sistema educacional, o professor passou a ser objeto de pesquisa em produções acadêmicas e tanto sua atuação quanto sua história de vida ganharam relevo. (2002, p. 153)

Assim sendo, não há maneira de separar o Ser de sua função social dentro das normatividades da sociedade vigente. A escola, um dos primeiros planos de experiência social humana para além da família, com indivíduos distintos e funções sociais em construção/desenvolvimento/ação, torna-se catalisadora de identidades visuais, em se tratar de maneiras de se apresentar diferente visualmente dentro da sociedade.

O espaço escola acaba assim dispondo aos homens e mulheres que praticam suas ações de função social uma maneira aceitável de apresentação e postura dentro de sala de aula, recaímos sobre a cultura opressora dominante que dispõe e contraria dos grupos de minorias.

Para o arte-educador e a arte-educador/a, que reconhecem sua identidade e vestem sua visibilidade de maneira a desconstruir pré-conceitos de quaisquer frentes – etnia, gênero, imagem, outros – dignificam a consciência e a importância do convívio com as diferenças, principalmente no campo e no processo de ensino e de aprendizagem. Para Barbosa (2002, p. 156) “Faz parte do processo de educação em Arte a compreensão e identificação das várias camadas culturais que se sobrepõem e se movimentam de maneira hierárquica tanto na constituição do sujeito quanto na coletividade.”

Nesse sentido o/a arte-educador/a devem decidir se recuam e se abstém do direito à sua própria identidade visual, mediante preceitos ou se reconhecem-se distinto e com direito à sua presença, em luta pela desconstrução dos paradigmas hegemônicos, pois “[...] a hegemonia cultural é uma arma que deve ser conhecida para ser combatida e desmascarada quanto possível” (BARBOSA, 2002, p. 157).

Acredito e defendo, concordando com os e as autoras que trouxe até aqui, que o/a arte-educador/a com conhecimento das causas pelas quais luta, pode defender e se justificar na assunção de seu Ser.

No espaço escolar, o professor e a professora lidam com choques de identidades, competindo ao mesmo a mediação e intervenção de modo a amenizar e buscar o entendimento das diferenças dentro e fora de sala. Como afirma Rosa Lavelberg (2003):

A variedade de estilos individuais deve constituir estímulo a participação diferenciada, ao enriquecimento dos repertórios individuais, a valorização da cooperação e o incentivo a ela, e não à classificação dos aprendizes e à competição improdutiva. A ética na didática da arte é imprescindível para consolidar no aluno o gosto por aprender como sujeito autônomo, com uma postura solidária na relação com seus pares e com o patrimônio cultural. (p.11)

Convivendo em uma sociedade, cercado de seres culturais em acordo comum ou com diferenças, gera-se a empatia ou não por ideologias e ideais dominantes. A pessoa por trás do/a educador/a, conhece sua cultura, possui contato com a mesma e a exerce. Portanto compete a ele não alienar novos pensamentos sobre o que se encontra a sua volta, cabe orientar a questionar o que se conhece e pratica, tanto dentro quanto fora do universo escolar.

Levantar a pauta da existência de culturas com subculturas, grupos sociais e os grupos de minorias, carrega uma sociabilidade reflexiva que age com impacto sobre a construção de valores de um educando. Quando assumo em minha pesquisa como rumo de coleta de dados o grupo de minoria homossexual (LGBT), de gênero masculino encontro a capacidade que possa ser levantada da educação não somente para dentro do local “escola”, mas para o espaço de convívio social, onde as diferenças transitam

O educador como indivíduo social é compelido por convicções e crenças, vive a cultura, que não deve influenciar na formação do caráter social de seus alunos e sim apresentar aos mesmos como se convive e se difere no meio. Sendo arte educador, campo de expressividade do ser, assim abre a Arte local em que a diversidade encontra grande moradia na aceitação da diferença, cabe, também, ao arte-educador a competência de apresentar aos alunos e às alunas de modo a gerar entendimento sobre o porquê se vê determinados indivíduos de maneira

preconceituosa no convívio social. Sobre o encontro destas diferenças Stuart Hall (1992) apresenta essa ideia de conviver em sociedade em encontro das diferenças.

A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está em constantemente sendo “descentralizada” ou deslocada por forças fora de si mesma. (1992, p. 14)

Trazendo assim as decorrentes “batalhas” de professor em espaço escolar não se desdobrando apenas à função e respeito de sua imagem e gênero – suas diferenças, mas também à capacidade de atrair o gosto por aprender Arte, como diz Rosa Lavelberg (2003, p. 10) “A consciência de si como alguém capaz de aprender é uma representação que pode ser construída ou desconstruída na sala de aula. Daí a enorme responsabilidade das escolas e dos professores no ato de ensinar a gostar de aprender arte.” A arte ajudando a reconhecer a si torna-se um atrativo para conhecer a arte também como propulsora do pensar.

Afinal lidamos diretamente com o ser, não por meio de intermediários, mas diretamente com aquele que se firma racional. O que afinal pode-se somar a arte-educação, pois há como expressar e compreender as expressividades e mensagens da arte produzida e vivida por aqueles e aquelas que se enquadram no quadro das minorias sociais – artistas homossexuais, questão que se soma ao ensino perante a vida de hoje. Sobre isso Lavelberg (2003) destaca que o aprender se faz dentro do próprio universo explorado:

Ensina-se gostar de aprender arte com a própria arte, em uma orientação que visa à melhoria das condições de vida humana, em uma perspectiva de promoção de direitos na esfera das culturas (criação e preservação), sem barreiras de classe social, sexo, raça, religião e origem geográfica. (2003, p. 12)

De acordo com Lavelberg (2003, p.22) “A arte tem papel fundamental na recuperação da cultura dos alunos, favorecendo sua identificação com os conteúdos da aprendizagem.” Para que assim, no mínimo, possa-se iniciar os ideais de uma “linha do tempo” para tal “liberdade” que se recebe hoje. “Liberdade” esta que se torna opressora quando se contraria seus tradicionalismos e religiosidades.

Lavelberg (2003) ressalta também,

Nunca se falou tanto em auto-estima, igualdade de direitos e acesso à educação como nestes últimos anos; portanto, cada educador precisa adquirir consciência e desejo de propiciar melhorias na vida das crianças e dos jovens. (2003, p. 22)

Não seria afirmar que irá possuir o objetivo de tornar alunos em semelhanças do educador, seja em ideologias, sexualidade, visão crítica de mundo e afins, mas que se atinja a maneira de ver o mundo que acontece a seu redor e meio de questionar a condição de reflexão sobre o que se encontra disposto ao meio de convívio social. Entendendo assim que a sexualidade do Ser educador/a não apresenta um “problema” ao processo de educação e sim um meio de desconstrução da heteronormatividade vigente em convívio de mundo. Sobre o receio de que um/a arte-educador/a homo afetivo possa ser um “modelo” de Ser social aos seus discentes, destaco a fala de Leonardo Boff (MURARO; BOFF, 2002):

[...] o homem e a mulher possuem memória sexual própria, fundada no longo processo de evolução da vida. Esse fator dá origem a comportamentos distintos com características psicológicas próprias. Concede-se importância à aprendizagem e aos processos de socialização, mas tais realidades serão sempre moldadas pelas matrizes biológicas prévias. (2002, p.21)

Nesse sentido, acredito que a educação ministrada por aquele que oprimido socialmente ganha voz capaz de refletir sobre o que se passa ao seu redor, carregando o peso de verdade/realidade ao que se pode ao menos tentar cultivar de entendimento do viver como ser social reflexivo das questões sociais e seus preceitos. E não como um processo de transformações de imagem e semelhança, como se teme as frentes tradicionalistas sociais, mas apenas mais um espaço de se fazer pensar em como se vive e como se viver dentro do convívio com as diferenças.

A arte, por si só, não opera transformações na educação, mas a experiência com os processos de criação pode reorientar o sentido de ensinar, o papel do professor, a imagem da escola, bem como o valor das práticas culturais nas comunidades e na vida pessoal e profissional dos professores e nas relações entre as escolas e as instituições que promovem ações sociais. (IAVELBERG, 2003, p. 23)

Nesse contexto, o professor ou a professora – homossexual ou heterossexual – aceitando sua individualidade, que é digna de respeito no contexto profissional, carrega em suas práticas sociais, o potencial para a mediação das relações que se materializam desde a escola em diálogo com o mundo. O mesmo

“eu” social que exerce funções e ainda luta e levanta bandeiras que suportem seus ideais, se necessário travar firmação no local “escola” iniciar-se a partir de desconstruções aponta caminho a seguir de princípio.

### 3 Considerações

Considerando as reflexões apresentadas até o momento, ressalto que é indispensável para a articulação política e social de nossa identidade, entendermos que não estamos sozinhos no mundo e que um olhar compreensivo e reflexivo para as outras identidades se faz necessária à atuação docente, livre de estereótipos e responsável por uma mediação que ultrapasse limites ideológicos ou autoritários de comportamento social. Pois quando se é arte-educador, homem, homossexual – sujeitos que farão também parte desta pesquisa como colaboradores em sua continuidade - encontramos nas ideologias padrões da formação de minorias reprimidas e confrontadas pela maioria social, trazendo assim a possibilidade de diálogo para compreender como surge este preconceito e como o mesmo atua sobre o profissional de arte educação homossexual.

Nesse sentido aponto ser necessário um aprofundamento investigativo empírico e teórico considerando as práticas sociais da arte-educação como possibilitadora de re-educação ou de (des) construção do que se pensa conhecer, tornando visível e reflexivo o *sujeito* homossexual e a maneira como a sociedade convive com sua presença. A reflexão sobre essas relações de preconceitos, ideologias e construção de identidades dentro de uma cultura de opressão, possibilita o respeito e entendimento das diferenças, assim como pode oferecer, instrumentação e apoio – em mediação cultural – para a prática docente.

### **Referências:**

AIDAR el ta, Adriana. M; SANTOS, Fabio. F; BARROS, Jaqueline. M; SANTOS, Letícia. L. S; AIDAR, Maria. A. M. **A orientação sexual e a identidade na construção dos movimentos sociais.** In: VII Seminário de saúde do trabalhador e V Seminário o trabalho em debate, 7ª, 2010, São Paulo.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

BERTUCCI, Janete L. O. **Metodologia** In: \_\_\_\_\_. Metodologia básica para elaboração de trabalhos de conclusão de cursos (TCC): ênfase na elaboração de TCC de pós-graduação Lato Sensu. São Paulo: Atlas, 2014. p.45-83.

BUENO, Francisco. S. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 11. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2014.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LONGARAY, Deise. A; RIBEIRO, Paula. R.C. **Problematizando os discursos científicos sobre a homossexualidade**. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências, 7ª, 2009, Florianópolis.

LOPES, Patricia. **Homossexualidade**. Brasil Escola, 2013. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/psicologia/homossexualidade.htm>>. Acesso em: 02 de set. 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1999.

MOLINA, Luana; FIGUEIRÓ, Mary, N. D. **Professores homossexuais**: suas vivências frente à comunidade escolar. In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.7, n.2, 2012, São Paulo.

MURARO, Rose M.; BOFF, Leonardo. **Feminino e masculino**: uma nova consciência para o encontro das diferenças. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2002.

NICHOLI JR, Armand M. **Homossexualismo e homossexualidade**. On-line. Revista Ultimato online. 2008. Disponível em: <<http://www.ultimato.com.br/revista/artigos/310/homossexualismo-e-homossexualidade>>. Acesso em: 02 de set. 2015.

RODRIGUES, Sérgio. **Homossexualismo ou homossexualidade?** On-line. Veja Colunistas, 2011. Disponível em:<<http://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/consultorio/homossexualismo-ou-homossexualidade>>. Acesso em: 02 de set. 2015.

TREVIZANI, William C. **O discurso da telenovela sobre a homossexualidade**. 2002. 106 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social). Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo. 2002.

**Marllon Caceres Gonçalves:** Acadêmico de Artes Visuais - Licenciatura – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande, MS. Membro do Núcleo de Investigação de Fenomenologia em Artes (NINFA/UFMS). E-mail: marllon.caceres@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0221227799005868>

**Paulo César Antonini de Souza:** Doutor em Educação pela UFSCar/São Carlos - SP. Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Artes Visuais; Líder do Núcleo de Investigação de Fenomenologia em Artes (NINFA/UFMS). Pesquisador da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH/UFSCar). E-mail: paulo.antonini@ufms.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5053102098056338>



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Cultura visual e ensino/aprendizagem em artes visuais

## PROCESSOS EDUCATIVOS: ESTABELECENDO PONTES ENTRE O MUSEU E A UNIVERSIDADE

Renata de Fátima da Costa Maués (Universidade da Amazônia, Pará, Brasil).

### RESUMO:

*O artigo irá apresentar as potencialidades dos espaços museológicos na capital paraense, com ênfase nos museus ligados a Secretaria Executiva de Cultura, refletindo sobre novas vivências e abordagens no campo da educação, estabelecidas entre os museus e a universidade por meio de visitas técnicas e aulas extraclasse, destacando as instituições museológicas como ferramentas fundamentais para a aprendizagem em sala de aula, instigando e despertando o interesse dos alunos nos processos históricos, artísticos e culturais, voltando o olhar também para a preservação do patrimônio musealizado desenvolvida por meio das visitas e experiência nos laboratórios e ateliers abertos de restauro. Trata-se de relatos de experiências das ações educativas desenvolvidas com alunos universitários do curso de arte, letras e pedagogia. Ações significativas para a construção de um olhar diferenciado sobre as questões relacionadas aos museus, à estética, a arte e salvaguarda do patrimônio cultural da cidade de Belém e do Brasil.*

**Palavras-chave:** Museu; Patrimônio; Educação; Preservação.

## EDUCATIONAL PROCESS : ESTABLISH BRIDGES BETWEEN THE MUSEUM AND THE UNIVERSITY

### ABSTRACT:

*The article will present the potential of museum spaces in the city of Belém, emphasizing the museums attached to the Executive Secretariat of Culture, reflecting on new experiences and approaches in the field of education, established between museums and universities through technical visits and extra tuition class, stressing the museums as fundamental tools for learning in the classroom, instigating and arousing students' interest in historical processes, artistic and cultural, into account the preservation of the heritage of the museum developed through visits and experience in open laboratories and ateliers restoration. It is experience reports of educational activities developed with university students of art , literature and pedagogy. Significant actions to build a different perspective on issues related*



to museums, aesthetics, art and safeguarding of cultural heritage of the city of Belém and Brazil.

**Keywords :** Museum; heritage; education; Preservation.

## Introdução

Os museus foram espaços configurados desde a Grécia antiga, como locais reservados a preservação da memória e das artes, templo das divindades que possuíam a habilidade de inspirar a criação artística ou científica. Não é por acaso que a origem do termo Museu remete ao vocábulo grego Museion, que significa templo ou casa das musas, que são as nove filhas de Zeus, pai dos Deuses e dos homens, com a divindade da memória, a deusa titânica Mnemósine.

Ao longo da história, a ideia de museu passou a corresponder à ideia do próprio colecionismo. A igreja e as casas principescas na idade média foram os maiores colecionadores de peças e objetos oriundos da conquista de territórios e espólios de guerra, “tais coleções tinham uma importância econômica e eram usadas para financiar guerras e outras despesas de estado” (LEWIS, 2015). Com o enfraquecimento da igreja, as coleções das famílias reais e de nobres se fortaleceram e foram sendo constituídas em vários países europeus.

Durante o renascimento, com o surgimento do interesse na antiguidade clássica e com a presença das famílias de banqueiros e mercadores, várias coleções de peças antigas foram formadas. Além disso, os mecenas contratavam e financiavam artistas, incorporando suas obras as coleções particulares.

No século XVII houve um aumento do interesse na história humana e história natural, isso levou a criação de muitas coleções especializadas. É a época do surgimento das sociedades científicas, que se estabeleceram e constituíram suas próprias coleções.

A concepção de museus que hoje reconhecemos esta distante dos antigos espaços conhecidos como “Gabinetes de Curiosidades”, locais que reuniam objetos de diversas origens e naturezas adquiridos, por desbravadores e aventureiros devido o caráter exótico e a singularidade de cada peça. Esses espaços foram os precursores e deram origem aos museus de história natural nos séculos XVI e XVII.

Hoje existe uma grande distância entre essas coleções e a acepção moderna de museu que surgiu a partir da revolução francesa, consolidada no século XIX, com a criação de várias instituições museológicas na Europa e no Brasil.

“A noção contemporânea de museu, embora esteja associada à arte, ciência e memória, como na antiguidade, adquiriu novos significados ao longo da história” (JULIÃO, 2006). Dentro dessa nova vertente sobre museu, enquanto espaço inclusivo, dinâmico e educacional, que pode e deve ser usado como ferramenta de aprendizagem, trabalhamos as vivências alusivas ao patrimônio, com visitas dialogadas aos espaços expositivos, relacionando-as às ações de preservação que são construídas no dia a dia pelos profissionais dos museus de forma a despertar no aluno o olhar para o patrimônio, como também, enriquecer os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Conforme afirma Chagas (2013, p.30.).

Importa registrar, no entanto, que a educação é uma prática sócio-cultural. Nesse sentido é que se pode falar no caráter indissociável da educação e da cultura ou ainda na inseparabilidade entre educação e patrimônio. Não há hipótese de se pensar e de se

praticar a educação fora do campo do patrimônio ou pelo menos de um determinado entendimento de patrimônio.

### **Criação dos museus em Belém: breve percurso histórico**

A história dos museus na cidade de Belém também tem início com a criação de uma sociedade científica que tem como função a criação do Museu Paraense de história Natural na segunda metade do século XIX. O Museu Paraense Emilio Goeldi, como é conhecido atualmente, foi formado a partir da associação filomática que surgiu com fins de fundar e manter “um museu de história natural e de artefatos indígenas” (SANJAD 2010. p. 54) cuja missão seria a instrução pública. Talvez aqui, de forma embrionária, emerge a ideia do museu enquanto uma instituição educacional.

No Brasil, o advento dos museus é anterior ao surgimento das universidades. A formação de cientistas e a produção científica, sobretudo na segunda metade do século XIX, tinham nos museus um dos seus principais pontos de apoio. Por isso mesmo, desde o século retrasado as relações entre os campos do museu e da educação são bastante intensas. (CHAGAS. 2013, p. 28)

O Museu Emilio Goeldi sempre foi o ponto de referência e de memória quando se falava a palavra Museu na cidade de Belém, como se fizesse parte de uma memória coletiva. Para os paraenses é quase automática que a palavra museu, remeta as lembranças da infância, quando a visita era feita ao parque zoo-botânico com a família ou com uma excursão promovida pela escola, tradição incorporada ainda hoje dentro dos lares paraenses. Atualmente, O Museu Goeldi é o grande referencial no campo da museologia pelo trabalho de excelência que vem desempenhando no decorrer de quase 150 anos. Sua história se mistura com a história de Belém.

Entre a criação da primeira instituição museológica no Pará no século XIX, vários avanços se pode acrescentar na conquista do campo museológico de lá pra cá. No início da década de 70, foi criado o Museu da Imagem e do Som do Pará, inaugurado em março de 1971; cuja finalidade era preservar a memória audiovisual do Estado, de acordo com a proposição de escritora paraense Eneida de Moraes. Enquanto as primeiras instituições museológicas eram construídas no Pará, na década de 70 já se travavam embates na construção de conceitos que ampliavam o campo da museologia. Chagas (2013, p. 29.) afirma que:

A partir dos anos 70 do século XX, o conceito clássico de museu, que operava com as noções de edifício, coleção e público, foi confrontado com novos conceitos que, a rigor, ampliavam e problematizavam as noções citadas e operavam com as categorias de território (socialmente praticado), patrimônio (socialmente construído) e comunidade (construída por laços de pertencimento).

Já na década de 80, tivemos a criação de três importantes museus: o Museu do Estado do Pará – MEP, em 1983, que hoje abriga um rico acervo histórico em telas, mobiliário de época e objetos de interior <sup>1</sup>; o Museu de Arte de Belém, museu

---

<sup>1</sup> Informações extraídas de apresentação institucional do Sistema Integrado de Museus.

público municipal, criado em 1986, com um acervo diversificado de pinturas, esculturas, desenhos, mobiliários e objetos decorativos e o Museu do Círio - criado em 1986, com importante acervo documental que retrata a história da devoção popular em torno da celebração do Círio de Nossa Senhora de Nazaré<sup>2</sup>.

Em 1998 foi criado o Sistema Integrado de Museus, dentro da estrutura de funcionamento da Secretaria de Estado de Cultura, com o papel fundamental de promover a articulação entre as instituições museológicas paraenses, estabelecendo parcerias de cooperação técnica, objetivando promover a pesquisa, a preservação, a educação e a comunicação do patrimônio cultural brasileiro. A criação do Sistema foi relevante e essencial para promover o crescimento museal<sup>3</sup> no Estado do Pará.

Com a criação do Sistema de Museus, foi implementado uma nova modalidade de gerenciamento, que busca desenvolver as ações de forma sistêmica, cujo foco principal é a socialização dos bens de caráter histórico, artístico, estético e cultural, envolvendo as ações de preservação, conservação, restauração, educação e pesquisa. A criação do Sistema Integrado de Museus é um grande divisor de águas no campo da museologia no Estado do Pará, onde de fato se buscou refletir sobre os museus existentes e os projetos futuros. Marcou também uma mudança de atitude e de mentalidade. Foram construídos programas de gerenciamentos nas áreas de salvaguarda e de comunicação das coleções. Coisas que antes nem sequer eram cogitadas, ou ficavam apenas na concepção de poucos. A criação do SIM/SECULT, proporcionou um novo olhar ao patrimônio musealizado no Estado.

No mesmo ano de criação do Sistema Integrado de Museus, foi inaugurado o Museu de Arte Sacra, dentro da primeira etapa do projeto Feliz Lusitânia elaborado e executado pela Secretaria de Cultura.

O projeto denominado Feliz Lusitânia Busca suscitar os referenciais históricos, sociais e econômicos no processo de ocupação territorial da Amazônia e do Pará, através das dimensões urbanísticas, paisagísticas e arquitetônicas da cidade de Belém durante os séculos XVII e XVIII. O trabalho iniciou com a revitalização urbana do seu núcleo histórico inaugural, [...] através da secretaria de cultura em 1997. ( SECULT, 2005.)

O acervo do Museu de Arte Sacra foi constituído por meio de processo de comodato com a Arquidiocese, aquisição da coleção de esculturas sacras dos herdeiros do Sr. Abelardo Santos e de peças de doadores diversos, configurando um acervo de telas, Imaginárias, Insígnias, objeto de Culto, indumentárias, prataria entre outros.

Contemplando a 2ª etapa do projeto Feliz Lusitânia, foi criado em 2002 o Museu do Forte do Presépio, que compreende o sítio Histórico da Fundação de Belém (área externa), e o “Museu do Encontro” (área interna), que versa sobre o processo de colonização portuguesa na Amazônia. O acervo do Museu é constituído por diferentes artefatos indígenas, da cultura marajoara e tapajônica e a cultura material proveniente do próprio sítio histórico. O Espaço Cultural Casa das Onze Janelas, apresenta obras de artistas locais e nacionais. Foi inaugurado juntamente com o Museu do Forte do Presépio e concebido para ser a referencia da arte moderna e contemporânea brasileira na região Norte e Nordeste. Seu acervo é

---

<sup>2</sup> Ibidem

<sup>3</sup> Dados obtidos do decreto Nº 1.434, de 13 de dezembro de 2004, que aprova o Regimento Interno da Secretaria Executiva de Estado de Cultura - SECULT.

formado por várias coleções de arte, doadas por importantes instituições, como o Banco Central e FUNARTE. Ainda dentro da 2ª etapa do projeto é reinaugurado o Museu do Círio, em sede própria, em um casario localizado na Rua Padre Champagnat, em um espaço contíguo ao Museu de Arte Sacra.

Figura 1: Vista aérea do complexo Feliz Lusitânia onde se observa o Museu do Forte do Presépio, Museu de Arte Sacra, Casa das Onze Janelas e as primeiras ruas de Belém.



Fotografia de João Ramid

Fonte: Arquivo setor educativo SIM/SECULT.

Contemplando a 2ª etapa do projeto Feliz Lusitânia, foi criado em 2002 o Museu do Forte do Presépio, que compreende o sítio Histórico da Fundação de Belém (área externa), e o “Museu do Encontro” (área interna), que versa sobre o processo de colonização portuguesa na Amazônia. O acervo do Museu é constituído por diferentes artefatos indígenas, da cultura marajoara e tapajônica e a cultura material proveniente do próprio sítio histórico. O Espaço Cultural Casa das Onze Janelas, apresenta obras de artistas locais e nacionais. Foi inaugurado juntamente com o Museu do Forte do Presépio e concebido para ser a referência da arte moderna e contemporânea brasileira na região Norte e Nordeste. Seu acervo é formado por várias coleções de arte, doadas por importantes instituições, como o Banco Central e FUNARTE. Ainda dentro da 2ª etapa do projeto é reinaugurado o Museu do Círio, em sede própria, em um casario localizado na Rua Padre Champagnat, em um espaço contíguo ao Museu de Arte Sacra.

Nesse mesmo ano foi inaugurado também, o Museu de Gemas do Pará, com uma coleção de gemas minerais, gemas orgânicas e Joias. O museu foi abrigado no antigo convento de São José, que antes tinha função de cadeia pública (presídio São José).

Em 2004, uma parceria entre a SECULT e o 4º Distrito Naval, levou a configuração da Corveta Museu Solimões, cuja narrativa conta a história da corveta e as ações sociais, desenvolvidas por ela na região.

Em 2005 foi inaugurado o Memorial Amazônico da Navegação, com um circuito que exhibe a história dos transportes fluviais na região norte, destacando o papel desempenhado pela presença da Marinha do Brasil, nos rios da Amazônia.

Pelo breve histórico traçado é possível visualizar a eclosão no campo museológico que aconteceu em Belém na final do século XX e primeira década do século XXI. Vários prédios históricos foram recuperados e adaptados para uma nova

configuração, levando em conta o trabalho de pesquisa arqueológica e a preservação das edificações. Todos com um recorte estruturado dentro de um projeto museográfico que faz distinções entre museus, categorizando por tipos e tipologias de acervo, com circuitos expositivos definidos não necessariamente dentro de uma cronologia.

Em nível operacional, para o funcionamento do Sistema de Museus, foram instituídas várias coordenadorias: Infraestrutura, Fomento, Curadoria e Montagem, Documentação e Pesquisa, Conservação e Restauração e Educação e Extensão, de modo a garantir pleno desenvolvimento das atividades fins da museologia, de forma integrada, para dar uma ressignificação aos espaços existentes e aos novos museus criados.

Dentro desse cenário apresentado, muitos debates surgiram e ainda acontecem, a respeito do papel das instituições museológicas para a formação do Cidadão. Ao longo desses anos, vem se discutindo a importância das instituições museológicas na educação dos alunos de ensino fundamental, médio e superior e de que forma se estabelece a comunicação entre o museu e seu público, pois o museu não está mais aprisionado em sua própria edificação. Ele dialoga, é um espaço de produção de conhecimento, portanto é necessário:

Estabelecer nos museus fóruns de discussões, fomentar a intervenção entre grupos que possam ter pontos de contato e de diálogo e criar laços de afinidade e de apropriação em relação ao museu. Na atualidade, não se pode fazer um museu somente centrado nos objetos já que seus significados são atribuídos pelas pessoas individualmente. Do ponto de vista educacional é preciso encarar o desafio de aprender a lidar com essa teia de sentidos e significados, uma vez que os museus se colocam como cenários para a relação entre o homem e o objeto. (SANTANA, p.35.)

Refletir sobre o processo de ensino aprendizagem com os alunos da universidade, tendo como viés o patrimônio é o ponto central desta narrativa, levando em consideração o rico panorama museal existente em nossa capital. É preciso antes de tudo ter claro o que expõe Chagas (2013, p. 31) ao afirmar que “A educação, o museu e o patrimônio são campos de tensão e de devoração, mas também são pontes, práticas e dispositivos que provocam sonhos”.

### **Da sala de aula aos Museus - Dos Museus a sala de aula**

Sempre refleti muito em como trabalhar o espaço da sala de aula. Tinha grande receio de me tornar um exemplo daquilo que combati no passado. Aulas enfadonhas, com professores desestimulados frente a uma turma de alunos apáticos e desinteressados. Como professora, ministrei disciplinas com conteúdo de estética, história da arte, preservação e patrimônio, nos cursos de licenciatura em arte, letras, pedagogia e história.

Levando em conta a especificidade de cada turma, era fundamental fazer com que os alunos conhecessem esse universo da estética, história da arte, da produção artística e do patrimônio cultural de forma mais próxima, relacionando com sua vida, com sua cidade, despertando de fato o interesse pelos conteúdos e não apenas a necessidade de cumprir a carga horária para serem aprovados nas disciplinas.

Como profissional de museu, atuando na área de conservação, também queria que as ações desempenhadas na preservação do patrimônio fossem conhecidas pelo público e pelos alunos. Era claro para mim, que o cuidado com o patrimônio, para que ocorresse de forma concreta, tinha que ser do conhecimento do público em geral e dos alunos, pois é certo que o sentimento de pertencimento desperta a partir do momento que se estabelece uma relação com o bem cultural.

Sempre tive como máxima a seguinte frase: *Você preserva aquilo que você conhece*, portanto, nada melhor e provocativo do que o museu e o patrimônio que “servem para contar histórias, para fazer a mediação entre diferentes tempos, pessoas e grupos. É nesse sentido que se pode dizer que eles são pontes, janelas ou portas poéticas que servem para comunicar e, portanto, para nos humanizar” (CHAGAS, 2013. p.32.).

Busquei a todo o momento preparar as aulas, criando e estabelecendo conexões com a arte e o patrimônio da cidade, utilizando imagens, ferramentas tecnológicas, numa relação dialógica com os alunos de modo a dispor o conteúdo proposto no plano de ensino e no planejamento das aulas realizado no início de cada semestre. Entretanto, por melhor que fossem construídas essas relações em sala de aula, com utilização de vários recursos de multimídia, mesmo assim, ainda era difícil conquistar a atenção de todos os alunos, despertando o interesse e contribuindo para a construção de um pensamento crítico acerca dos conteúdos tratados.

Era preciso instigar mais. Percebi que embora a cidade de Belém oferecesse um conjunto de espaços culturais e museológicos, isso por si só, não despertava o interesse nos alunos. Sempre que perguntava a eles se conheciam os espaços museológicos da cidade, poucos levantavam as mãos de forma afirmativa; outros apenas referenciavam conhecer o Museu Goeldi fazendo somente alusão à área do parque Zoobotânico.

Por meio de um diálogo informal com as turmas, foi percebendo que os Museus eram visualizados pela maioria, como espaços elitizados, que não tinha relação nenhuma com eles. Espaços de custo elevado, que tinham que ser pagos e cujo acesso parecia restrito e específico a determinados grupos sociais.

Diante da situação exposta, comecei então agendar algumas aulas extraclasse, com visitas às exposições de arte e aos museus, pensando exatamente esses espaços como ferramentas fundamentais no processo pedagógico.

Atuando na área de preservação e como professora de Artes, reavaliei o trabalho que vinha desenvolvendo juntos aos alunos. Então estabeleci como prioridade trazer o aluno para dentro do museu, fazer do museu um espaço de sala de aula e um instrumento de estudo.

Perceber as grandes possibilidades que esses espaços apresentam é o grande desafio do professor. Visto que muitas vezes a postura frente aos museus é apenas de entretenimento. Barbosa (2009. P.21) explica que:

No modernismo, falava-se em arte na educação para o desenvolvimento da sensibilidade, mas poucos professores tentaram conceituar essa sensibilidade, deixando-se dominar pela “lamúria psicologizante” e pelo sentimentalismo. Hoje, sobretudo, se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino- aprendizagem da arte.

Figura 2: Visita a exposição do Salão Arte Pará/2014, com os alunos do curso de letras da Universidade da Amazônia.



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 3: Visita Educativa de Alunos do curso de Artes Visuais da Universidade da Amazônia ao Complexo Feliz Lusitânia



Fonte: arquivo pessoal da autora

Esses museus, considerados por muitos como museus tradicionais, foram pensados para promover a preservação e extroversão das coleções sob sua guarda, possibilitando a pesquisa e o desenvolvimento de ações de educação com o público visitante, principalmente com escolas e universidades que visitam seus espaços e áreas expositivas.

As exposições nascem necessariamente da intenção de comunicar um tema, um conjunto de artefatos, uma coleção, a obra de um artista, um recorte conceitual sobre o acervo, uma posição política ou ideologia social. A exposição representa a condensação dos saberes do campo da museologia através da aplicação de seus métodos e técnicas como a pesquisa, documentação, conservação, segurança, educação e difusão. Entretanto, ela não se encerra ao ser inaugurada, pois deve se comportar como uma obra aberta, alimentada permanentemente pelo visitante. (IBRAM, 2013.)

Em nosso caso, da mesma forma que os alunos alimentam as exposições, também se nutrem de um conteúdo, que jamais conseguiríamos estabelecer apenas na sala de aula.

Podemos perceber a importância e a significação dessas aulas extraclases por meio dos relatos deixados pelos alunos durante as atividades desenvolvidas nos espaços museológicos, quando lhes foi solicitado a responder, sem precisar se identificar, a seguinte pergunta: Como você avalia essa atividade extraclasse? (ótima/boa/ruins/péssimas). A maioria respondeu que a atividade era ótima, conforme podemos apreciar na fala de alguns deles, transcritas abaixo:

Aluno 1. \_\_. *Extremamente rica, possibilita vivenciar conhecimentos adquiridos em sala de aula e principalmente refletir sobre o processo de criação artística em relação aos locais visitados e de quem as visitas (podendo ser ou não artista).*

Aluno 2. \_\_. *Boa, pois a mesma mostra o registro e a memória do nosso passado, determinando o conhecimento que antes calado, agora passado adiante.*

Aluno 3. \_ *Achei ótima, não apenas por agregar valores e conhecimento, mas também por tirar a classe de habitual, trazendo novas formas de interação.*

Aluno 4. \_ *Ótimas, pois nos permite viver o passado e pensar no futuro.*

Aluno 5. \_ *Pra mim foi ótima, aulas expositivas mesmo com slides dá uma ideia do objeto, mas ver o objeto arte a olho nu permite vislumbrar e nos reportar para o momento do acontecimento.*

Aluno 6. \_ *Ótima, gostaria que houvessem outras em diferentes pontos artísticos também para a expansão do conhecimento sobre a arte.*

Aluno 7. \_ *Foi uma atividade ótima para enriquecer o nosso conhecimento e também otimizar nosso aprendizado.*

Aluno 8. \_\_ *Ótimo, é uma maneira menos cansativa de aprender, por ser mais descontraída, e é uma troca de conhecimento maior.*

Aluno 9. \_ *A atividade é ótima e enriquecedora no sentido de externar o conhecimento teórico de sala de aula. Visitas como essa precisam ser feitas com muito mais frequência.*

Aluno 10. \_ *Ótima. Ajuda com auxílio da professora conhecer a história com mais informações, do que a visita individual.*

Aluno 11. \_\_ *Ótimas, pois em práticas fora da instituição se aprende com melhor desempenho.*

Aluno 12. \_ *Ótimo. Acho de extrema importância realizar estas atividades extraclases para que o aluno entre em contato com o objeto de estudo,*



*possibilitando um olhar mais atento, o que não é possível em sala de aula. Passamos a ter um olhar ainda mais subjetivo. Além de quebrar a rotina da sala de aula como único meio de realizar a aula.*

As dinâmicas realizadas nos museus modificam a dinâmica da sala de aula, tornando os alunos mais participativos, presentes, melhorando também as relações interpessoais, fazendo com que consigam perceber a si mesmo e aos outros. A visita nos museus, além de ser algo prazeroso, provoca mudanças substanciais em nossos alunos.

Figura 4: Alunos universitários participando do processo de restauração do acervo pictórico da Catedral de Belém.



Fonte: arquivo SIM/SECULT

Dentro dessa proposição de conhecer o patrimônio, experiências importantes foram desenvolvidas com a abertura dos ateliers de restauração a visitação pública. Com a experiência do atelier aberto, foram criadas ações de formação para os alunos durante as obras de restauração da edificação. Com destaque podemos citar o atelier aberto na Catedral de Belém, que proporcionou a formação de vários alunos de arte das universidades públicas e particulares, que foram contratados após curso de formação realizado pela Coordenadoria de Conservação e Restauração do Sistema Integrado de Museus, que orientou e acompanhou o desenvolvimento dos processos de restauração do acervo artístico da igreja por meio de treinamento dos técnicos, elaboração da proposta de conservação, tratamento e acompanhamento dos serviços dos bens culturais móveis.

Outra experiência que merece destaque é o projeto de Restauração do Museu do Estado do Pará iniciado em 2008, que levou também a abertura do atelier de restauração da Tela “A Conquista do Amazonas” de autoria de Antônio Parreiras. Também nesse processo, foi investido na formação e treinamento de uma equipe de profissionais constituídos por técnicos dos museus e alunos universitários.

Tanto as visitas comentadas nos espaços museológicos do núcleo histórico de Belém, como as experiências inovadoras dos ateliers aberto de restauro, levam a uma reflexão sobre as pontes que devemos estabelecer com a sociedade e com as universidades, dialogando as formas da utilização dos museus para despertar nos

alunos o olhar para o patrimônio, isso pode levar a criação da melhor ferramenta de preservação que é o sentido de pertença que nos faz cuidar e proteger.

Figura 5: Aluna de Artes visuais participando do processo de restauração da obra “A conquista do Amazonas de autoria de Antonio Pareiras”.



Fonte: Arquivo SIM/SECULT

Tais processos podem caminhar para que de fato os museus se tornem espaços (conforme definido pelo próprio estatuto de museus de 2009), que:

[...] conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento”.

É necessário estabelecer um distanciamento daquilo definido dentro do senso comum que relaciona museu como lugar de coisa velha, impregnadas nas expressões populares do tipo: “quem vive de passado é museu” ou “quem gosta de coisa velha é museu” e que de certo modo, ainda habita a concepção de inúmeras pessoas e também de muitos dos nossos alunos. Pensar ações que alterem essas concepções equivocadas e que possibilitem um pensamento crítico no campo do patrimônio e do museu, contribuindo para a criação de novas realidades é relevante dentro do processo de ensino aprendizagem por meio da arte.

Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA. 2009.p.21).

Figura 6: Visita a exposição “Mostra Carioca” no Espaço Cultural Casa das Onze Janelas (2014).  
Ação interdisciplinar das turmas: Técnicas de Composição e Fotografia da Universidade da Amazônia.



Fonte: arquivo da autora

Figura 7: Aula da disciplina Conservação e restauro II da Universidade da Amazônia, realizada no Laboratório de Restauração de Pinturas do Sistema Integrado de Museus – SIM/SECULT– Museu de Arte Sacra – MAS.



Fotografia de Neuma Farias

Fui percebendo o quanto era importante estreitar os laços entre os museus e as instituições de ensino. Para que tais acepções se tornem apenas uma pálida impressão referente às concepções equivocadas sobre museus. Para tanto, é necessário trabalhar novos conceitos, visualizando uma nova possibilidade do

museu, junto à sociedade estabelecendo uma nova relação entre a universidade e os espaços museológicos.

### **Considerações finais:**

É quase unânime para os alunos, que existe um diferencial, nas aulas desenvolvidas nos museus e espaços culturais. Essas aulas permitem um novo olhar sobre o patrimônio, facilitando e contribuindo no processo de ensino aprendizagem. A mesma opinião é observada com a experiência das aulas nos laboratórios de restauração do SIM/SECULT, onde os alunos de arte puderam sobre o prisma do conservador /restaurador perceber o objeto musealizado como fonte primária de informação e pesquisa.

### **Referências:**

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

**CADERNOS de diretrizes museológicas**. Ministério da Cultura. IPHAN - Departamento de Museus e Centros Culturais (org.). Belo Horizonte: Superintendência de Museus, 2ª Edição, 2006.

CHAGAS, Mario. **Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação** in Educação patrimonial: educação, memórias e identidades / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan); João Pessoa: Iphan, 2013. Disponível em:< <http://casadopatrimoniojp.com/wp-content/uploads/2013/10/Caderno-Tem%C3%A1tico-03-Parte-011.pdf> > acesso em: 10/09/2015.

**COMO GERIR UM MUSEU: manual prático**. International Council of Museums – ICOM. Edição e coordenação Patrick J. Boylan –Brodowski, SP: Associação Cultural de apoio ao Museu Casa de Portinari; São Paulo: secretaria de cultura do Estado de São Paulo, 2015.

DESVALLÉES, André e MAIRESSE François. **Conceitos-chave de museologia**. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

**MUSEUS e turismo: estratégias de cooperação** – Brasília: IBRAM, 2013.

PARÁ, Secretaria Executiva de Cultura do Estado. **Feliz Lusitânia/Museu de Arte Sacra**. Belém: SECULT, 2005. (Série Restauo. v.3)

SANJAD, Nelson. **A coruja de Minerva: O Museu Paraense entre o Império e a República (1866-1907)**. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus; Belém: Museu Paraense Emilio Goeldi; rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2010.

SANTANA, Cristiane Batista. **Para além dos Muros: Por uma comunicação dialogada entre museus e estorno.** Brodowski (S.P): ACAM Portinari; secretaria de estado de Cultura de são Paulo. São Paulo, 2011. (coleção Museu Aberto)

**GUIA dos Museus Brasileiros.** Instituto Brasileiro de Museus. Ministério da Cultura, IBRAM. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/ibram-publicacao/page/2/>> acesso em: 10 set. 2015.

**Renata de Fátima da Costa Maués**

Possui graduação em Bacharelado em Belas Artes, habilitação em gravura e Especialização em Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Atualmente é professora da Universidade da Amazônia e técnica em gestão cultural - Artes visuais da Secretaria de Estado de Cultura.  
<http://lattes.cnpq.br/1088990536366693>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: 4 Mediações culturais e sociais: fundamentos, práticas e políticas.

## DOCUMENTOS CURRICULARES DE ARTE: parâmetros culturais para uma formação estética do gosto

Rafael Duailibi Maldonado (UFMS, MS, Brasil)

### RESUMO:

*Este texto apresenta algumas análises, ainda em desenvolvimento para a escrita de tese de doutoramento, organizadas em torno da percepção dos campos educativo e artístico como instâncias promotoras da/na constituição cultural do gosto. Diante disso, temos como objetivo, nos limites deste texto, problematizar a formação cultural do gosto que se dá no processo de transmissão dos valores da arte e da cultura aos agentes escolares por meio de “propostas curriculares” organizadas pela/para a educação formal. Para tanto, nosso desenho metodológico está orientado pelas técnicas do estudo bibliográfico-documental, fundado nos aportes das sociologias da cultura e crítica do currículo, tendo como fontes documentais os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997; 1998) da disciplina Arte. Neste contexto operamos com a hipótese de que o processo de seleção e distribuição do conhecimento artístico proposto nesses documentos se expressa na/para a formação de um “gosto erudito curricularizado”. Formação que estabelece um gosto culto forjado na incorporação dos valores artísticos distribuídos curricularmente no processo educativo escolar.*

**Palavras-chave:** Documentos curriculares de Arte; Formação estética do gosto; Curricularização do gosto.

## CURRICULUM DOCUMENTS OF ART: CULTURAL PARAMETERS FOR AESTHETIC FORMATION OF TASTE

### RESUMEN:

*This paper presents some analysis, still in development for the doctoral thesis written, arranged around the perception of educational and artistic fields as instances of promoters/cultural constitution of taste. Therefore, we aim, in the limits of this paper to question the cultural formation of taste that occurs in the process of transmitting the values of art and culture to school officials through "curriculum proposals" organized by/for formal education. To this end, our methodological design is guided by the techniques of bibliographical and documentary study, founded on the contributions of sociology of curriculum and culture critic, whose documentary sources the National Curricular Parameters for Elementary Education (1997; 1998) art discipline. In this context we operate on the assumption that the process of selection and distribution of artistic knowledge proposed in these documents is expressed in/for the formation of a "taste through curriculum". Training establishing a cult like forged the merger of artistic values distributed in the school educational process.*

**Key words:** Curriculum documents Art ; Aesthetic formation of taste ; Curricularising taste

## 1 Notas Introdutórias

O campo educativo e o campo artístico expressam distintos mecanismos para a formação estética do gosto, selecionando e legitimando os valores que estabelecem o saber artístico erudito que determina a capacidade e a qualidade cultural de cada indivíduo.

Para Bourdieu (2010), os campos compõem zonas de demonstração de forças onde o cruzamento das instâncias sociais proporciona o entendimento de que os indivíduos são determinados pelas suas condições econômicas e culturais. Como campo da produção cultural, o campo artístico propõe relações mediadas na ação dos indivíduos, estabelecendo o papel de quem produz cultura, como se media e como se consome a produção artística disponibilizada nos diversos espaços de/para cultura.

O conhecimento sobre arte, de acordo com Bourdieu (2007), contribui na formatação de um ideal cultural que pode estar vinculado à uma herança familiar e/ou condicionado ao nível de instrução educativa dos indivíduos, levando em conta a sua trajetória escolar e a qualidade e quantidade de informações adquiridas nesse processo.

O capital cultural reafirma um gosto culto forjado pelo consumo dos produtos artísticos que referenciam um conhecimento que nem sempre está disponibilizado para uma grande parcela da sociedade. Os eleitos para a cultura, que consomem a arte em sua plenitude, adotam critérios de avaliação estética que possibilitam o acesso às informações contidas nas obras, estabelecendo, assim, a concretização do conhecimento adquirido ao longo da formação educativa. A elaboração do capital cultural desses indivíduos é fortalecida pelo projeto cultural oferecido escolarmente, bem como, na somatória com os valores que são incorporados através da família.

Quando definimos que algo é de "bom gosto" e que se enquadra num padrão de beleza, ou, quando consideramos algo como feio, "de mau gosto" e que não contempla os valores de beleza estabelecidos; são afirmações subjetivas aplicadas no campo cultural que resultam dos capitais acumulados, ou seja, de um legado forjado ao longo dos processos de formação de cada um.

A escola e a família atuam como instituidores de valores culturais formando indivíduos para as diferentes áreas de atuação profissional, e, quanto maior o capital escolar e o capital cultural, melhor serão as oportunidades de ascensão social e elaboração de um gosto erudito constituído por valores historicamente legitimados

para o consumo dos bens artísticos. Nesse contexto, os projetos curriculares articulam categorias para a seleção dos conhecimentos que definem o que consideramos como conhecimento e cultura cultos, evidenciando, muitas vezes, características estéticas que se distanciam dos valores/elementos da cultura popular.

Para Apple (2006) é possível que haja uma combinação entre cultura de elite e cultura popular nas escolas, ou seja, como instituições formadoras, as escolas operam em áreas, política e economicamente potentes, que podem contribuir significativamente para o aperfeiçoamento dos mecanismos de distribuição cultural nas sociedades.

No processo de formação cultural escolar há sempre o confronto entre o conhecimento culto e conhecimento popular para definição dos valores que devem compor a estrutura cultural dos alunos. Os parâmetros presentes nos documentos curriculares oficiais propõem a distribuição de um conteúdo artístico amplo, entretanto, fica evidente o posicionamento de que a disciplina arte deve operar, sobretudo, a partir dos elementos determinados pela cronologia histórica dos processos artísticos universais. Nesse sentido, entendemos que essa erudição artística formaliza uma possível curricularização da cultura destinada aos indivíduos escolares.

O domínio desse conteúdo corresponde a posse de um conhecimento erudito/culto e estabelece algumas regras de comportamento para o consumo dos bens artísticos nos ambientes culturais institucionalizados fora da escola. Esse processo de aprendizagem dos saberes artísticos, selecionados e distribuídos na escola, contribui para o entendimento de um projeto cultural curricularizado, assim como, de um gosto culto estabelecido a partir de proposições curriculares.

Entretanto, a disponibilização de conhecimento cultural, assim como outros, não é democrática e nem ideal. As diferenças se concretizam justamente na oportunidade de formação de cada indivíduo a partir da sua condição de classe e capital econômico. Quanto maior for o acesso ao conhecimento e fruição dos bens culturais, melhores serão as chances para a formação de uma realidade cultural mais justa.

De acordo com Batista (2008), os indivíduos podem tornar-se senhores de si e de seus conteúdos se a eles forem permitido o acesso a coisas, lugares, processos, acontecimentos, sendo que a garantia desse acesso constitui um passo importante para a transformação desses indivíduos em cidadãos e sujeitos de suas histórias. Entretanto, sabemos que a formatação do capital cultural a partir das experiências escolares desde os primeiros anos apresenta falhas no decorrer do processo educativo.

Nessa perspectiva, é preciso entender que modulações na educação se vislumbram a partir do ensino da arte e como a arte contribui efetivamente no processo socioeducativo. Questões importantes para esboçarmos um entendimento das relações possíveis a partir do cruzamento dos campos educativo e artístico, na tentativa de desvelar como os valores culturais se constituem e se sustentam como conhecimentos que determinam e legitimam diferentes níveis do comportamento sociocultural.

## **2 Parâmetros culturais para uma formação estética do gosto**

O conhecimento artístico constitui uma importante ferramenta cultural que proporciona acessar os elementos que determinam as características dos costumes



expressivos das sociedades. Há certa complexidade na tentativa de definição de “cultura” e também na delimitação do seu território de atuação. Cultura adquiriu inúmeros significados e seu alcance se estende por várias áreas do conhecimento, científico ou não.

Para Eagleton (2005), o conceito permaneceu sempre ligado aos aspectos do fazer manufaturado até poder ser considerado como algo que fosse além disso, ou seja, percebido como algo que pudesse significar uma autonomia do espírito. Durante muito tempo, o significado de cultura era vinculado à ideia de atividade, até ser considerada como uma entidade. Ainda de acordo com Eagleton (2010), mesmo pensando a cultura num sentido mais amplo, na indicação de como o indivíduo extrai sentido simbólico de sua situação, ainda assim estamos falando de sua experiência vivida.

Cultura representa a produção humana em seu sentido civilizatório, significando ações forjadas pelo intelecto e que se exprimem numa civilização, mas, também, a relação que os indivíduos estabelecem com a história, com o lugar e com os outros indivíduos.

No processo de institucionalização dos diferentes dispositivos que compõem o fenômeno social, a arte, entendida como conteúdo de um conhecimento culto a ser dominado, incorporado, tem se mostrado como um bem cultural limitado a um determinado estrato social. Entendemos que o acesso à arte pode nos garantir posição cultural privilegiada, entretanto, possuir algum conhecimento em pintura, literatura, música, não dá ao indivíduo um *status* culto, mesmo que isso corresponda a uma forma de materialização do pensamento cultural.

Eliot (2005) propõe que não se deve esperar que alguém possa ser perfeito no domínio das questões da cultura, e que pode ser uma ilusão pensar na ideia de um indivíduo totalmente culto. Para Eliot, cultura não está no indivíduo, ou num grupo de indivíduos, mas, no conjunto dos dispositivos que compõem a sociedade. Assim, a ideia de um indivíduo propriamente culto fica vinculada ao sentido do todo social, não configurando uma personalidade única e detentora de privilégios que possam situá-lo numa posição de estabilidade intelectual. Sua cultura será forjada continuamente no cenário em que os indivíduos se projetam e na adoção de estratégias específicas conforme seus interesses e seu capital econômico.

O sistema educacional pode atuar na diminuição e/ou afirmação das distâncias culturais entre os indivíduos, podendo ser mais ou menos eficiente em suas funções conforme o ambiente social em que se insere e a política cultural e educativa adotadas nas instâncias de ensino e aprendizagem.

As transformações das sociedades resultam dos diferentes momentos históricos, dos valores e regras de comportamento que são praticados a partir de uma determinada geografia cultural que estabelece fronteiras e legitima tradições culturais. As diferentes realidades sociais influenciam significativamente o pensamento artístico que opera o tempo e espaço como categorias fundamentais na produção de propostas expressivas.

Kant (1997) assinalou que o juízo de julgamento comporta etapas distintas: uma onde se acumulam os elementos de conhecimento sobre um fenômeno que nos permite distingui-los dos outros, e outra onde se forma a apreciação ou juízo do gosto, que atua mais no campo subjetivo enquanto depende de um indivíduo concreto e onde seus fundamentos históricos atuam como limitador dessa subjetividade.

O critério de gosto tem grande relevância nos procedimentos de interpretação da arte, sendo que, caso haja a incompreensão daquilo que se está observando, é comum “não gostarmos” de determinada obra. Normalmente gostamos daquilo que compreendemos, onde o nosso conhecimento se pronuncia e nos torna aptos e capazes de apreciar com segurança um determinado objeto artístico.

Para Kant (1997) o juízo de gosto não era juízo de conhecimento nem de interpretação lógica, mas sim, uma avaliação estética fundamentalmente subjetiva onde as referências de representações podem ser objetivas (reprodução do real), entretanto, as referências ao sentimento de prazer e desprazer estão vinculadas unicamente ao indivíduo e como ele é afetado pelas sensações que as obras proporcionam.

Os processos de avaliação e interpretação do objeto artístico são resultantes de uma experiência subjetiva onde cada indivíduo, com seu repertório de conhecimento e seu capital cultural, poderá fazer uso de uma autonomia crítica e exercer o gosto pessoal para assimilação dos conteúdos expressos na obra artística.

As leituras estéticas dependem do entendimento dos signos contidos na obra, e, compreendê-la requer atenção aos elementos da representação artística e capacidade para acessar o conhecimento contido naquilo que vemos.

A subjetividade no olhar contribui na compreensão do discurso narrativo do objeto em apreciação, tanto para uma representação figurativa, quanto na complexidade formal de obras artísticas contemporâneas.

O processo de interpretação exige do observador a percepção de sutilezas que normalmente está bloqueada por nossa incapacidade de manter uma relação de aproximação com a obra. A dimensão da leitura de uma obra artística compreende um passo importante na elaboração da sensibilidade do observador, favorecendo intimamente a transformação de conceitos, percepções e sentimentos.

Greenberg (2002) avalia que com frequência pessoas recorrem a livros e cursos de arte na tentativa de facilitar a relação com as obras, contudo, isso não pode determinar o que há de bom no que se aprecia sem que isso ocorra antes através delas mesmas. O ato de ver e interpretar é uma experiência individual e única capaz de promover uma reflexão íntima e sincera.

Não escolhemos gostar nem desgostar de uma obra artística, contudo, a arte proporciona o encontro com sensações capazes de transformar a realidade, fazendo com que o indivíduo possa, no instante da observação, acionar sentimentos, memórias, ou estabelecer novas formas de perceber e entender aquilo que vê, num incrível processo de descoberta e abertura para o desconhecido.

A arte estimula e amplia a experiência estética e impulsiona para diferentes dimensões do sentimento. O pleno encontro com a arte pode proporcionar uma catarse individual que geralmente conduz o observador atento para um universo onde as sensações são acolhedoras e únicas.

### **3 Documentos curriculares de arte: indicativos para uma formação estética do gosto**

O gosto pessoal é um dos fatores que contribuem para a aproximação ou afastamento das obras de arte e/ou dos espaços que viabilizam o encontro com a produção artística através de exposições programadas para comunicar pensamentos, propor conceitos e divulgar o que é produzido pelo campo artístico.

Para Bourdieu (2010), os indivíduos tem capacidade limitada de apreensão do conhecimento que possibilitaria a melhor assimilação das informações presentes nas obras artísticas.

Essa capacidade pode ser forjada em diferentes níveis de formação, escolar ou não, e, na realidade brasileira, é uma condição que se dá por fatores socioculturais determinantes onde a contribuição escolar pode ser um dos importantes articuladores na construção de conhecimentos específicos para preparação de leitores e consumidores de arte.

Analisando a relação entre a formação cultural oferecida pela escola e por outros espaços de educação não formal, pode-se perceber que o ensino institucionalizado da arte facilita a elaboração de repertórios culturais que capacitaria o indivíduo ao consumo e interação com as manifestações estéticas praticadas no campo artístico.

Compreender como o currículo de arte tem relacionado os conhecimentos culturais para moldar os critérios que definem um repertório erudito, distinguindo assim o gosto culto do gosto popular e, a partir disso, posicionando os indivíduos em diferentes esferas socioculturais, configurará a análise dos valores e a importância dos conteúdos que são adotados no ensino dessa disciplina durante o percurso de formação escolar, o que, hipoteticamente, pode influenciar significativamente na construção cultural de cada indivíduo.

Para Sacristán (1998), o currículo, nas formas e com os conteúdos que são apresentados aos professores e alunos, é uma concepção histórica configurada que se desenvolveu dentro de uma trama cultural, política, social e escolar, e está impregnado de valores e pressupostos que precisam ser decifrados. O currículo determina os encaminhamentos da formação educativa e cultural dos indivíduos, sendo instrumentalizado em realidades escolares distintas com obstáculos sistêmicos de natureza econômica, política e social.

Os documentos curriculares são projetos específicos de conhecimento e neles estão contidos os direcionamentos e as idealizações das responsabilidades de cada disciplina escolar, solicitando das instâncias políticas e educacionais a configuração de ambientes de aprendizado adequados para uma plena efetivação dos conteúdos que neles se apresentam.

De acordo com Apple (2006) a educação é intimamente ligada à política da cultura. Sendo assim, o currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que são adotados numa sala de aula. Ele faz parte de uma tradição seletiva e que resulta “da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2006, p.59).

Definir o que da arte o que será instituído como padrão de cultura erudita e a maneira como isso se processará no projeto curricular da escola é parte de um esforço que nem sempre atinge a unanimidade de opiniões. Nos PCN de Arte os conceitos sobre arte apresentados no documento operam uma subjetividade que valoriza a

apreciação estética como experiência e prática de incorporação dos conteúdos visuais das obras.

Os parâmetros curriculares não afirmam objetivamente uma intenção para a definição de um gosto erudito, entretanto, o seu sentido conceitual evidencia os valores históricos da arte que estarão presentes na estrutura curricular das diferentes etapas de formação educativa dos indivíduos escolares.

Ao levarmos isso em consideração, parece razoável pensar que um currículo para a arte deva contemplar a diversidade criativa, tanto na abordagem das teorias que desenham a cronologia da produção artística quanto nos processos de concepção de atividades práticas para estimular a criatividade no aluno e o seu entendimento das transformações históricas da arte.

Os PCN visam auxiliar o professor na execução do trabalho didático na intenção de fazer com que se possa acessar conhecimentos específicos que contribuirão para o desenvolvimento da sensibilidade e elaboração sistemática do capital cultural. Esse sentido conceitual afirma o entendimento da arte como conhecimento capaz de promover um “constante processo de transformação do homem e da realidade circundante” (BRASIL/SEF, 1997, p.26).

Como parâmetros para a elaboração de um processo educativo e cultural, os PCN foram elaborados de modo “a servir de referencial, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região” (BRASIL/SEF, 1997, p.8).

Os PCN de Arte orientam a atuação do professor de modo que a seleção de conteúdos contribua para que os alunos sejam capazes de reconhecer e utilizar diferentes linguagens como meios de produzir, expressar e comunicar suas ideias e interpretar e usufruir de produções culturais.

Como um dos objetivos gerais da aprendizagem de arte no transcorrer do ensino fundamental as orientações do PCN sinalizam que “o aluno poderá desenvolver sua competência estética” e ser capaz de identificar “a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos” (BRASIL/SEF, 1997, p.39).

Essas indicações colaboram para que possamos perceber uma intenção formativa do gosto a partir da definição de diferentes padrões estéticos (cronologia das manifestações artísticas), sendo que os conteúdos selecionados para compor os documentos curriculares de arte já significam uma orientação estética oficial que cada aluno terá como referência para estabelecer as conexões necessárias que definirão o seu gosto individual.

Os objetivos gerais propostos nos PCN de Arte orientam que o processo educativo do ensino fundamental contribua para que os alunos tenham capacidade de questionar a realidade formulando problemas e tentando resolvê-los a partir da elaboração do “pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica” (BRASIL, 1997, p.9).

Nessa perspectiva, a educação em arte proposta nesse documento busca operar com esses elementos para que, a partir do conhecimento adquirido, os alunos sejam capazes de apreciar e refletir sobre as produções artísticas de distintas culturas e épocas.

O pensamento crítico é fator essencial no processo de educação estética dos indivíduos e traduz uma relação especial com a realidade sociocultural de casa um,

indicando que a observação crítica do que existe na sua cultura pode “criar condições para uma qualidade de vida melhor” (BRASIL, 1997, p.19).

Relacionando a arte com a formação dos alunos do ensino fundamental os PCN evidenciam sobre o fenômeno artístico que “a percepção estética é a chave da comunicação artística” (BRASIL, 1997, p.29), evidenciando que no conhecimento artístico, do qual faz parte a apreciação estética, a compreensão daquilo que se vê é vinculado à experiência sensível da percepção.

A vivência sensível pode ser entendida como uma experiência de autonomia crítica, ou seja, aquilo que aciona no indivíduo a capacidade de articular a emoção em função da racionalidade no momento que determina o valor de beleza para algo. Nesse contexto, deve-se pensar a educação estética como possibilidade de aprendizagem onde a razão não suprima a motivação sensível no encontro com a obra artística.

Conhecimento, autonomia de julgamento, individualidade sensível são formas de estabelecer uma relação direta e personalizada com determinada obra de arte. O domínio do conhecimento artístico pode amplificar e efetivar a capacidade de comunicação entre a obra e o espectador, sendo necessário que se entenda o papel do processo educativo nesse contexto como um esforço a fim de promover a criticidade dos indivíduos.

De acordo com os PCN de Arte, além de perceber o conhecimento artístico como experiência estética direta da obra artística, o universo da arte propõe um outra forma de conhecimento gerado em função da necessidade de investigação do campo artístico como atividade humana.

Ou seja, a educação estética envolve não apenas a incorporação de conceitos e teorias sobre arte, mas sobretudo a compreensão dos significados produzidos pelas obras pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado das relações formais.

No processo educativo os sentidos de gosto e de cultura podem ser elaborados e fundamentados a partir de um conhecimento comum proposto na seleção e distribuição dos conteúdos sobre a arte. Os conhecimentos selecionados constituiriam um sentido de erudição levando em consideração e/ou incorporando outros valores culturais e outras formas de expressão artística, sobretudo, aquelas oriundas da cultura popular.

Bourdieu (2007) afirma que os indivíduos se aproximam e se afastam entre si por meio de disposições que definem o gosto, comportamentos e as maneiras como irão agir no mundo. As disposições, percebidas como de ordem cultural, são determinadas por um conjunto de regras éticas, estéticas e cognitivas capazes de produzir as identidades adquiridas ao longo das experiências social, familiar e escolar.

Essas proposições evidenciam que as disposições estéticas que dimensionam o gosto estão diretamente vinculadas ao consumo dos produtos da arte e, para que o consumo seja potencializado, o processo educativo da arte torna-se fundamental para aquisição do conhecimento que viabiliza as conexões entre aquilo que se vê e o que se aprende a partir daquilo que é visto.

Os documentos curriculares, nas suas determinações para o conhecimento artístico, são formas de articulação e estímulo para a elaboração do gosto individual

de cada aluno. De acordo com os PCN, “no âmbito da arte e da dimensão estética, a produção sociocultural do gosto pode ser trabalhada em diversos momentos durante as aulas” (BRASIL, 1998, p.38).

Nos PCN de Arte, o juízo de valor é mencionado nos objetivos gerais do ensino artístico de forma que no processo do ensino fundamental “os alunos adquiram competências de sensibilidade e de cognição em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro” (BRASIL, 1998, p.47). A competência de sensibilidade e de cognição possibilita a compreensão e a elaboração de opiniões sobre aquilo que se observa. A opinião formalizada a respeito de algo afirma essa proposição de gosto referente a tudo que vemos.

Sobre a condição de se avaliar esteticamente os bens culturais, os documentos curriculares buscam orientar a mediação do conhecimento artístico de forma que a aprendizagem da arte possibilite o posicionamento individual dos alunos em relação aos valores atribuídos às obras artísticas que compõem o conjunto de conhecimentos que deverão ser abordados durante as aulas.

No espaço da escola as atividades artísticas são orientadas por propostas curriculares específicas que pretendem conduzir a aprendizagem através da experiência estética em artes plásticas, música, dança e teatro, embora, em muitos casos, a formação do professor de arte não o capacite no domínio das especificidades de cada uma dessas linguagens.

O currículo de arte propõe uma seleção de elementos estéticos e culturais que definem, pela escolha das imagens das obras e das teorias artísticas, uma categoria de conhecimento que privilegia e oficializa uma cultura erudita distintiva. Diante disso, de acordo com Silva (2009) “as teorias curriculares são, portanto, trajetórias de legitimação do conhecimento, tanto na natureza da sua seleção quanto nas formas de organização” (SILVA, 2009, p.69).

Nesse contexto, os PCN de Arte afirmam que “aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado” (BRASIL/SEF, 1997, p.35), levando em consideração as interações que os alunos farão com outros alunos, professores, artistas, especialistas, e as diversas fontes de informação como obras de arte, a produção prática escolar, acervos artísticos de instituições culturais, exposições entre outras.

O ensino de arte deve levar em consideração a adoção de atividades que não se isolem dos mecanismos de produção do campo artístico, tornando o aprendizado do aluno uma experiência formatada na imaginação e na capacidade de interação com a arte nos ambientes específicos para esse consumo.

A seleção do conteúdo e de definição dos recursos didáticos para a mediação dos conhecimentos da arte são ações estratégicas relevantes e respondem a uma intenção curricular para busca de resultados satisfatórios nos processos de ensino e aprendizagem. No caso das artes plásticas, a assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula poderá ser potencializada ainda numa visita ao museu ou outras instituições culturais, tornando esse contato uma experiência repleta de descobertas e propiciando maior capacidade de ver, interagir e vivenciar as dinâmicas e dimensões estéticas de uma obra artística.

#### **4 Notas Finais**

A escola, entendida como importante instrumento de transformação sociocultural, pode ser responsável pelo primeiro contato dos indivíduos com a arte, e, a partir disso, proporcionar gradativamente a sensibilização individual para as relações coletivas dentro e fora dela. Essa observação tem ressonância na estrutura dos PCN de Arte que propõe a arte como objeto de conhecimento que influencia diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade, sendo um dos fatores necessários nas relações e desenvolvimento social dos cidadãos.

Para Apple (2006), a escola atua como agente significativo de reprodução cultural e econômica, sendo encarada como importante instituição de referência e socialização, uma vez que toda criança deve frequentá-la. Nesse contexto, a seleção e distribuição de conhecimentos são mecanismos fundamentais para a elaboração e conscientização cultural dos indivíduos, e suas trajetórias sociais estão diretamente vinculadas às oportunidades de aprendizagem oferecidas no seu processo de formação educativa.

Os conteúdos dos PCN de Arte indicam a determinação do papel da educação no desenvolvimento dos cidadãos e o envolvimento da escola na mediação desse processo, fazendo com que os indivíduos dominem os conhecimentos para serem mais conscientes de seu papel na sociedade e para poder usufruir com maior eficiência os benefícios oferecidos pelos produtos artísticos.

Os documentos curriculares oficiais orientam o ensino e a aprendizagem da arte de modo a conduzir o desenvolvimento sensorial dos alunos, beneficiando a elaboração do caráter por meio de um trabalho educativo dinâmico que respeite as diferenças culturais e valorize a combinação das experiências individuais.

Nessa perspectiva, entendemos que a compreensão dos documentos curriculares podem ir além do que revelam essas análises, ou seja, o currículo se constitui como instrumento para aquisição de conhecimentos fundamentados nas especificidades das disciplinas escolares, entretanto, o alcance de suas proposições não se revela de imediato no processo de formação educativa, ficando dependente das disposições éticas e estéticas que os indivíduos irão estabelecer nas suas relações com o contexto social, histórico, econômico e cultural.

As orientações curriculares contribuem para o delineamento dos padrões de comportamento que determinam valores a serem cultivados e praticados no campo das relações sociais. No caso da arte, os valores estão estruturados na seleção de obras e artistas que compreendem os conceitos e conteúdos do conhecimento artístico a ser distribuído pelo sistema educacional.

Dessa forma, os documentos curriculares atuam na legitimação de um padrão erudito de gosto e promovem o “desenvolvimento de critérios de gosto pessoal, baseados em informações, para selecionar produções artísticas e questionar a estereotipia massificada do gosto” (BRASIL, 1998, p.53), embora questões relativas à formação do gosto estejam claramente mencionadas apenas nos PCN de Arte, ficando essa importante discussão de fora das orientações propostas dos outros dois documentos analisados.

Proposições para melhor assimilação da arte estão presentes nos documentos curriculares oficiais e evidenciam a importância do conhecimento artístico para o desenvolvimento da personalidade criativa, tornando-se instrumentos fundamentais para a formação do caráter sensível dos indivíduos.

Nessa perspectiva, avaliamos que a determinação do gosto é resultante da incorporação desse conhecimento nas práticas culturais de cada um. E a partir da seleção e distribuição dos conteúdos presentes nos documentos curriculares reafirma-se a ideia de uma possível curricularização do gosto e da cultura, ou seja, na determinação dos conhecimentos se legitima o valor cultural a ser ensinado e aprendido.

O gosto é uma experiência individual e corresponde a um fenômeno cultural constituído de valores e regras estéticas capazes de induzir comportamentos e estabelecer algumas categorias sociais, dependendo de como os indivíduos se identificam e adotam determinadas manifestações artísticas no seu cotidiano. Nem sempre o gosto é consensual, mas, pode ser gradativamente elaborado, adequado e aperfeiçoado.

Bourdieu (2007) avalia que o capital cultural, que define um padrão de “bom gosto” ou “gosto culto”, e é elaborado de forma desigual entre os indivíduos, e que devemos perceber a cultura como algo tacitamente institucionalizada pela escola que geralmente contribui na afirmação de desigualdades sociais fora dela.

Para Apple (2006), as escolas contribuem para essa desigualdade por serem organizadas a fim de distribuir diferentemente determinados tipos de conhecimento, o que fortalece a percepção do papel da escola na maximização da produção de “mercadorias culturais” que correspondem à manutenção da hegemonia ideológica das classes mais poderosas da sociedade.

Entendemos que o processo educativo fornece importantes subsídios para a instituição de regras de comportamento e formação de critérios de avaliação estética, atuando de forma determinante na formação e afirmação cultural dos indivíduos. Nesse sentido, os PCN de Arte sinalizam que o conhecimento artístico propõe perspectivas para que os alunos tenham “compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível” (BRASIL/SEF, 1997, p.19).

Assim, os documentos curriculares de arte, através do conhecimento selecionado para sua distribuição no espaço escolar, são estruturas culturais poderosas que orientam a erudição dos indivíduos e afirmam valores estéticos que, transmitidos no ambiente escolar, contribuem sensivelmente na percepção de que do gosto e a cultura podem ser institucionalizados e curricularizados.

## 5 Referências

APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, Regina. **Diálogos entre Arte e Público no Museu**. In: Diálogos entre Arte e Público, Caderno de Textos. Recife, 2008.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Trad: Daniela Kern; Guilherme J.F.Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ELIOT, T. S., 1888-1965. **Notas para uma definição de cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GREENBERG, Clement. **Estética Doméstica – observações sobre a arte e o gosto**. Trad. André Carone. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2002.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. In: DUARTE, Rodrigo (Org). O Belo Autônomo – textos clássicos de estética. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 1998.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Possibilidades da inclusão escolar: entre o controle e a emancipação das/nas práticas curriculares**. In: Educação, Arte e Inclusão: trajetórias de pesquisa. Geovana Mendonça Lunardi Mendes (Org.), Maria Cristina de Rosa Fonseca da Silva (Org.). Florianópolis, Ed. da UDESC, 2009.



GT: Grupo de Pesquisa Mediação Cultural e Contaminações Estéticas (GPeMC)  
Eixo Temático: 4-Mediações culturais e sociais: fundamentos, práticas e políticas.

## RELAÇÕES RIZOMÁTICAS: WARBURG: MEDIAÇÃO CULTURAL:

Mirian Celeste Martins (UPM, São Paulo, Brasil/GPeMC)  
Mariane Abakerli Baptista (UB, Barcelona, Espanha/GPeMC)  
Estela Maria O. Bonci (UPM, São Paulo, Brasil/GPeMC)  
Débora Rosa (FBSP, São Paulo, Brasil/GPeMC)

### RESUMO:

Encontros entre a obra de Aby Warburg - Atlas *Mnemosyne* e o GPeMC - Grupo de Pesquisa em Mediação cultural: provocações e contaminações estéticas. De Warburg, os painéis compostos entre 1924 e 1929 com imagens impressas, imagens iconográficas da História da Arte ao lado de imagens de obras recentes, jornais, documentos e fotos do cotidiano. Do grupo, as ressonâncias deste encontro com reflexões disparadoras de potencialidades em painéis individuais. Imersos na subjetividade das imagens, o grupo pode adentrar pelos desafios lidando com conexões rizomáticas entre as imagens e os textos deflagradores de Agamben (2009), Didi-Huberman (2013, 2015) e Samain (2012). Uma imersão primeira nas subjetividades de cada um, até que o exercício sensível chegasse ao coletivo. Desta vez, acolhida sua essência com o fazer conhecido e vivenciado por anos de pesquisa, a ação mediadora tomou corpo com o referido estudo, abrigando um mundo de possibilidades da recriação a partir de Warburg com seu método e seu atlas. Um estudo pontual sobre um método transformador e audaz, desafiador para qualquer época. Um estudo ainda em processo que se torna compartilhado e aberto a novas intervenções neste XXV ConFAEB, no diálogo entre a formação e a ação.

**Palavras-chave:** Mediação cultural; Atlas *Mnemosyne*; relações rizomáticas; curadoria educativa.

## RHIZOMATIC RELATIONS: WARBURG: CULTURAL MEDIATION:

### ABSTRACT:

Encounters between the work of Aby Warburg - Atlas *Mnemosyne* and GPeMC - Cultural Mediation Research Group: challenge and aesthetic contamination. From Warburg, the panels composed between 1924 and 1929 with printed images, art history from iconographic images alongside recent works of the pictures, newspapers, documents and everyday photos. From the group, the resonances of a meeting with potential triggering reflections on individual panels. Immersed in the subjectivity of the images, the group can enter the challenges dealing with rhizomatic connections between the images and triggers texts of Agamben (2009), Didi-Huberman

(2013, 2015) and Samain (2012). A first immersion in the subjectivity of each one until the sensitive exercise came to the collective. This time, welcomed its essence with the known make and experienced by years of research, the mediating action took shape with this study, housing a world of recreation of possibilities from Warburg to his method and his atlas. A punctual study of a transformer and daring method, challenging for any season. This study still in process becomes shared and open to new interventions in this XXV ConFAEB, in a dialogue between training and action.

**Key words:** Cultural mediation; Atlas Mnemosyne; rhizomatic relations; educational curatorship.

## 1 Pelo meio

[...] Warburg foi um pesquisador de estilo totalmente diverso do estilo de “detetive” ou do “caçador de cabeças” com cujos traços costumam pintá-lo: ele foi, antes, um pesquisador do tipo *pescador de pérolas*.

Georges Didi- Huberman (2013, p. 424)

O que nos moveu e que trazemos aqui em nome do “Grupo de Pesquisa em Mediação cultural: provocações e contaminações estéticas/GPeMC”<sup>1</sup>?

Escrever em nome de um grupo impulsiona o “nós” que rodeia este texto, escrito por quatro partícipes e relido por todos deste grupo que nasceu em 2003 no Instituto de Artes/UNESP e que desde 2009 está locado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie sob a liderança de Mirian Celeste Martins. O que nos une flui entre os conceitos de mediação cultural, as vivências cotidianas entre suas regras e deslizos, e entre os que conosco convivem, sejam família, alunos, visitantes em instituições culturais, professores, entre estudiosos/ teóricos e tantos outros intercessores a nos ativar o estudo, o pensar, o encantar-se e inquietar-se com as imagens e palavras ...

No caminho do grupo muitos artigos e livros (2005, 2007, 2010) e ao terminar o nosso livro - *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos* (2014) decidimos dar continuidade por um outro caminho de pesquisa, focalizando a imagem em sua complexidade que se forma dentro de nós e que, compartilhada, vai se ressignificando e se ressignificando em processos fluidos e colaborativos.

A história deste estudo que aqui apresentamos nasce na reunião de 14 de outubro de 2014, conforme testemunha a narrativa daquela reunião que contou também com a entrada de novos partícipes. O grupo, que comemorava a finalização de seu livro, também se somava à busca de novas perspectivas de estudos. Mirian Celeste trouxe para o grupo uma bagagem guardada de sua viagem à Espanha em 2011 e que estava à espreita de mergulho. Carregava nas costas um mundo que se abriria para nós, fazendo uma paródia à mitologia Grega com o Titã Atlas<sup>1</sup>, literalmente com sua mochila carregando encartes, folders, catálogos e mapas, vestígios dessa passagem pela exposição: *Atlas¿Cómo llevar el mundo a costas?* (2010-2011) no Museu Nacional Centro Cultural Reina Sofia em Madri.

O curador daquela exposição que Mirian pode visitar, como uma daquelas sortes estéticas de chegar no lugar certo no momento certo, foi Georges Didi-Huberman (2005), nosso velho conhecido e que nos trouxe Damish e sua teoria sobre /nuvem/ que fundamentou conceitos utilizados em nosso último livro. A narrativa entusiasmada e reflexiva sobre cada detalhe da visita à exposição, contagiava a todos e convocava à compreensão e resignificação da história das imagens, que até aquele momento parecia passiva e controlada por relações previsíveis. Por outro lado, integrava-se ao grupo

Cristina Susigan, doutoranda do Programa de pós-graduação da UPM e que já estava estudando Warburg com foco nas obras de Vermeer. Assim, a vontade de aproximar-se do mundo complexo e instigante de Aby Warburg, tomou a todos. E desde então o grupo focou-se na pesquisa sobre Warburg e seu atlas.

Finalizamos 2014 com a leitura do texto de Agamben (2009) no *Dossiê Warburg* e a apresentação geral por Cristina Susigan. Reiniciamos os trabalhos do grupo neste ano com as ressonâncias do texto em cada um de nós transformadas em imagens que geraram o “nosso painel” que soma as subjetividades e se torna um exercício sensível que chega ao coletivo. Desta vez, acolhida sua essência com o fazer conhecido e vivenciado por anos de pesquisa, a ação mediadora tomou corpo, um lugar de destaque com o referido estudo, abrigo um mundo de possibilidades da recriação a partir de Warburg com seu método e seu atlas.

As imagens criadas pelo grupo tornam-se aqui um gatilho para adentrar no estudo de Warburg e seus painéis compostos entre 1924 e 1929 com imagens impressas, imagens iconográficas da História da Arte ao lado de imagens de obras recentes, jornais, documentos e fotos do cotidiano. As reflexões disparadoras de potencialidades em painéis individuais, rerepresentadas num grande painel nos fizeram mergulhar em encontros imensuráveis de conexões rizomáticas entre as imagens e os textos deflagradores de Agamben (2009) e ampliados por outros de Didi-Huberman (2013, 2015) e Samain (2012), nos afagando em pesquisas e pesquisadores. E como característica da coordenação, o grupo seguiu entrelaçado neste mundo de relações e conexões com as imagens que se abriram para nós, impulsionados também por visitas à algumas exposições.

O estudo, ainda em processo sobre um método transformador e audaz, desafiador para qualquer época, é aqui compartilhado e aberto a novas intervenções e nos fez aprofundar as conexões rizomáticas entre Warburg e seu atlas, entre a mediação cultural e a curadoria educativa, o que nos coloca como mediadores e mediados, .

Arriscamos por força dos encontros sensíveis desta pesquisa a pensar nas imagens, e animados por Warburg nos tornamos aprendizes de pescadores de pérolas...

## **2. Warburg: seu método e seu atlas**

Toda a história de Warburg é a de um “metapsicólogo” do gesto, não somente um “historiador das imagens”, mas um desbravador que questiona o inconsciente intemporal das imagens.

Etienne Samain (2012, p.55)

Historiador das artes e antropólogo, Aby Warburg (1866-1929), nasceu em Hamburgo, Alemanha. Judeu não praticante, primogênito de uma família de banqueiros que aguardavam para seu destino a manutenção dos negócios familiares, desde jovem vislumbrava outro destino. Assim, aos 13 anos, mudou com seu irmão mais novo sua primogenitura em troca de receber livros por toda sua vida, para compor sua obra. Como estudante de Antropologia e História se matriculou em 1886, na disciplina não judaica da História da Arte. Aos 20 anos iniciava sua biblioteca que foi transformada em um instituto de pesquisa afiliada à Universidade de Hamburgo e que em 1934, com o regime nazista, foi alojado na Universidade de Londres.

Warburg expande o sentido de sua existência na busca iconográfica dos vestígios do passado, presente e vivo na imagem. Ele se debruça em estudos da Antiguidade pagã e da Renascença cristã do século XV. Em 1889, desenvolve tese sobre as obras de

Botticelli - *O nascimento de Vênus e A primavera*. E seguirá sua obra até que a convivência e resistência aos horrores da guerra deixam-lhe marcas profundas, ficando internado entre 1919 a 1924 em uma casa de repouso com problemas mentais, de onde saiu após fazer uma conferência para os outros pacientes da clínica, provando sua cura. Sua morte em 26 de outubro 1929 não diminuiu a potência de sua obra que ainda precisa ser melhor compreendida. Agamben (2009, p. 133) afirma:

A obra inteira de Warburg “historiador da arte”, incluindo a célebre biblioteca que ele já havia começado a reunir em 1886, não tem sentido a não ser que a compreendamos como esforço, realizado através e além da história da arte, em direção a uma ciência mais vasta; se ele não lhe pôde jamais achar um nome definitivo, trabalhou com tenacidade, até a morte, em sua configuração.

Warburg a nomeava como uma “ciência sem nome”, mas não mediu esforços para trabalhar em sua configuração, dedicado a elaborar uma história da arte por imagens, sem palavras, como um quebra-cabeça, “[...] na medida em que a arte era, para ele, a única forma capaz de expressar, com profundidade heurística, a história das culturas humanas.” (SAMAIN, 2012 p. 69).

Adentremos em sua biblioteca. Lá, Warburg desenvolveu a seu modo, uma dinâmica “viva” dos critérios utilizados para dispor seus aproximadamente 70.000 volumes. O critério que o movera para dispô-los foi o da “lei da boa vizinhança”, recusando um método formal de catalogação. Juntos por conexões e potencialidade de se relacionar infundavelmente uns com os outros, os volumes estavam organizados de modo aberto às temporalidades e também atemporalidades. A vivacidade deste conjunto de publicações, aguçados por seus pensamentos conectáveis movia e move a quem se aproxima desta biblioteca até hoje.

Além dos quatro andares que reuniam este acervo de livros transdisciplinarmente conectados, Warburg amplificou seu outro importante projeto: o *Atlas Mnemosyne*. “[...] a tentativa de Aby Warburg para mapear a “vida após a morte da antiguidade”, ou como imagens de grande poder simbólico, intelectual e emocional surgem na antiguidade ocidental e depois reaparecem e são reanimados na arte e cosmologia de tempos posteriores[...]” (JOHNSON, 2013).

Na mitologia grega ao Atlas foi condenado por Zeus a sustentar os céus para sempre. Quando foi libertado deste fardo, tornou-se seu guardião. Conhecedor dos segredos dos mares, seu nome foi dado ao oceano Atlântico e outros lugares. Seu nome dá título a um gênero científico - o atlas de imagens, conjunto ou coleções de mapas, animais, objetos. A essa imagem, Warburg somou a de outro mito: *Mnemosyne*, deusa grega da memória, mãe das nove musas.

*Mnemosyne* de Warburg é – para as artes – uma espécie de quebra-cabeça, teatro de sombras e de luzes – sempre em construção -, de formas, de movimentos, de gestos expressivos de emoções profundas (*Pathosformeln*) do ser humano, ao longo dos séculos” (SAMAIN, 2012, p. 56).

Em painéis forrados com tecido de cor preta, eram fixadas reproduções impressas de imagens iconográficas da história da arte, ao lado de outras imagens, como: jornais, documentos e obras contemporâneas à sua época, entre imagens e textos. Justapunha a um estado líquido reflexões que tinham a liberdade de misturar-se às emoções e enfrentamentos que uma imagem converte e converge para tantas outras tessituras antes silenciadas pela rigidez do olhar que pairava sobre a história da arte e suas disciplinas.

Warburg cunhou um método de compilação das imagens, precursor de uma forma viva de propor um olhar sobre determinado ponto, que ao ser avistado se desdobra em movimentos interpelados por tensões culturais, étnicas, políticas, religiosas e outras. Em algumas anotações Warburg nos deixa o termo “iconografia do intervalo”, chama atenção para os signos, muitas vezes não visíveis, mas existentes entre uma imagem e outra, o sentido, motivo, significações que nos remetem ou nos distanciam de uma imagem e outra, seu intervalo. A provocação pelo entre, pelo meio, uma possível compreensão rizomática. Segundo Didi-Huberman (2013, p. 389), o aspecto caleidoscópico do atlas já havia sido anunciado por Gombrich e, continua ele: “Seria ainda exato falar de ‘constelações’, no sentido de Walter Benjamin sob a condição de insistir no caráter sempre *permutável* das configurações obtidas a cada vez.”

Nas premissas da curadoria da 30ª Bienal de São Paulo, sob o título *A iminência das poéticas*, o curador Luis Perez Oramas constituiu constelações. O pavilhão da Bienal de São Paulo, configurado como um universo mutável, acomodou mais de cem artistas, de diferentes períodos da história da arte, propondo constelações. O visitante era convidado a compor à sua maneira, e a partir de suas conexões, revelar infinitas configurações. Warburg estava presente neste projeto curatorial e no material educativo que provocava a criação de pranchas.

Uma constelação de imagens, despertando olhares, provocando novas conexões, desdobrando possibilidades. Experiências estéticas que nos impulsionam a ir além do olhar e perceber a “iconografia do intervalo”, despertando em cada partícipe do grupo de pesquisa o desejo de também elaborar uma constelação imagética.

### 3. O nosso painel, múltiplo, por dentro...

Warburg dedicou todo o final de sua vida a expor os quadros – as imagens em séries, as séries das séries de seu pensamento. Não se tratava apenas de recapitular uma obra, como maneira de concluí-la, mas de desdobrá-la em todos os sentidos a fim de descobrir suas possibilidades ainda não percebidas.

Didi-Huberman (2013, p. 387)

Desdobrar, descobrir, deixar ressoar as ideias de Warburg em nós. Assim, criamos um painel warburgiano que foi se ampliando a partir das imagens que trouxemos para a reunião do dia 13 de março de 2015 e que continuamos a buscar, em resposta a proposta de trazermos imagens que representasse o modo como o texto de Agamben (2009) sobre Warburg ressoou em cada um de nós.

Para Didi-Huberman (2013, p. 389), “Warburg havia compreendido que deveria renunciar a fixar as imagens, assim como um filósofo precisa saber renunciar a fixar suas opiniões, O pensamento é uma questão de plasticidade, de mobilidade, de metamorfose”. Assim também não havia o desejo de fixar imagens, mas de colocá-las em diálogo.

Iniciávamos um novo ciclo e Warburg, como foi citado anteriormente, marca esse começo, não só pela atualidade da discussão que propõe, mas principalmente porque o modo como pensa e monta seus painéis se conecta com o significado que a mediação cultural tem para o grupo: “um campo expandido para experiências estéticas” capaz de “se tornar pretexto para discussões e problematizações para além das artes visuais e dos museus, para além dos arte-educadores, em uma perspectiva interdisciplinar”(MARTINS, 2014, p. 17).

Mergulhamos em nossas ressonâncias tal círculos que se ampliam na água, sem explicações, apenas apresentando as imagens silenciosamente, revelando pelas imagens

o que o texto havia despertado em cada um de nós. Conexões entre uma imagem e outra, entrelaçavam conceitos e experiências, conectando-nos uma vez más com a trajetória do grupo.

Terminamos as apresentações com uma performance que Mirian Celeste construiu como ressonância ao texto. Primeiro um pano preto cobriu o chão da sala. Sobre ele, uma primeira fita métrica de madeira: uma história da arte cronológica produzida pelo MOMA com obras do ano zero à 2000. Um exemplar do livro *Uma nova história da arte* de Julian Bell (2008) e uma outra fita métrica de madeira com a marcação em centímetros. Todos de pé e Mirian convida para quebrar a fita métrica de centímetros, marca de uma tradicionalidade que problematizamos.

Uma nuvem rizomática havia sido criada! Mariane se propôs a criar no “Prezi” (software de apresentação) um painel que recuperasse a experiência. E para isso foi pedido novamente que o grupo reenviasse suas imagens, junto com o conceito-chave que dialogava com o texto, indicando também a ordem em que haviam se apresentado, com o intuito de se preservar as conexões realizadas naquele momento.

As imagens hoje se fixam nesta comunicação e se desdobram para dentro e para fora do GPeMC, impulsionando outras possibilidades de compreensão e a procura de aprofundamento para o qual a presente comunicação nos move. Para isso, imagens e textos criam categorias na impossibilidade de separar forma e conteúdo, como *Pathosformel*, que “designa o indissolúvel entrelaçamento de uma carga emotiva e de uma fórmula iconográfica” (AGAMBEN, 2009, p.132). Essas categorias permitiram um novo olhar para nossas imagens e, conseqüentemente, uma nova organização espacial, montada em um novo “Prezi”, compondo um painel warburgiano que evidencia relações baseadas agora nos temas emergentes que surgiram do processo de reflexão em relação ao texto e as imagens escolhidas. Uma organização cartográfica aberta a outras configurações, outras dobras.

Se acompanharmos as imagens do painel criado colaborativamente, perceberemos que as conexões realizadas pelas pessoas do grupo evocam relatos biográficos e históricos que são a condição da constituição de nossos conhecimentos (HALL, 2005). São imagens do campo da arte, de lugares e de viagens que nos constituem como seres históricos, e que se relacionam através da “herança transmitida pela memória social” (AGAMBEN, 2009, p.136), assim como a construção dos painéis de Warburg, que buscava justamente entender de que modo as imagens circulam e ganham novos significados históricos e culturais.

Essa cartografia nos permite repensar a questão da autonomia significativa das imagens, por compreender que “Ela é a eclosão de significações, num fluxo contínuo de pensamentos. [...] O tempo das imagens é um pouco o tempo dos rios e das nuvens: rola, corre, murmura, quando não se cala” como diz Samain (2012, p. 34). No caso deste painel, o que pretendemos é justamente dar a conhecer as relações que traçamos e de que modo começamos a refletir sobre as imagens que o grupo havia trazido, no impacto da “eclosão de significações”. A cartografia reorganiza a experiência “de modo que ela ganhe coerência e significado, dando sentido a eventos/acontecimentos marcantes” (MARTINS, 2009, p. 36), na continuidade de nosso processo de pesquisa em relação as imagens e a mediação cultural que pretende provocar e contaminar.

Seguimos Samain (2012), no exercício cartográfico pois não pretendemos “gerar um objeto simpático. Trata-se de uma imagem com peso de provocação, de tomada de posição”. Por isso, neste artigo, destacamos alguns aspectos do nosso processo de pesquisa para que leitores e observadores compreendam as problemáticas com as quais

estávamos dialogando ao iniciar o estudo sobre Warburg e de que modo isso nos influenciou na montagem deste painel e continuará a nos mover a buscar relações ampliadas.

#### 4. Potenciais relações rizomáticas

Fotografia 1– Reflexos



Ensaio visual do GPeMC a partir das imagens trazidas por Maria José Falcão e Rita Demarchi  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

O que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha. Seria preciso assim partir de novo desse paradoxo em que o ato de ver só se manifesta ao abrir-se em dois”.

Didi-Huberman (1998, p.29)

**Reflexo.** Do latim *reflexus*. Uma resposta involuntária e previsível a um estímulo; a luz refletida que evidencia a imagem que reflete sobre uma superfície; algo que evidencia um fato ou a reação instantânea a uma situação. Reflexos do olhar sobre aquele ou aquilo que nos olha, refletindo a potencialidade do momento em que o fruidor vivencia a experiência estética.

O olhar sobre a superfície que reflete a imagem torna-se o “olhar devolvido” que nos olha e transpassa. Didi-Huberman (1998, p.29) nos convida a refletir sobre esse “olhar devolvido”. Seja pelo viés de uma simples associação de ideias, ou um jogo de linguagem, as imagens nos olham, nos concernem, nos perseguem. Cada imagem nos convida a ver e a imagem que temos diante de nós não é simplesmente o objeto privilegiado de uma plenitude visual isolada, perfeita e separada. Na imagem, habita uma profundidade que a move. Em sua superfície visível, familiar exposta à nossa frente, cada imagem indica uma potencialidade e ao se conectar eclode outras tantas significações.

A *Floralis Generica* de Eduardo Catalano em Buenos Aires, a se abrir e fechar dialoga com a *Cloud Gate* de Anish Kapoor, no Millennium Park em Chicago. Realidades devolvidas, fantasmagóricas e surpreendentes. O convite a um olhar demorando-se nos detalhes. Um exercício de descontinuidade nos remete ao surrealismo de Dali e De Magritte e ao narcisismo do mito lido e relido. Reflexos também no silêncio interno dos espaços expositivos a nos convocar a sentir sentindo-se como pretende o artista Olafur



Eliason (2012) que nos convida em *Leer es respirar, es devenir a nos vemos vendo, sentirmo-nos sentindo, percebermo-nos pensando*.

Imagens contemporâneas explicitam em si mesmas os limites que a fizeram aflorar, confluindo-se ao presente como potência reflexiva. São imagens que nos provocam e contaminam, criticam nossa maneira de ver a própria imagem “[...] na medida em que, ao nos olhar, ela nos obriga a olhá-la verdadeiramente. E nos obriga a escrever esse olhar, não para ‘transcrevê-lo’ mas para constituí-lo”, como diz Didi-Huberman (1998, p. 172).

Fotografia 2 – Sonoridades



Ensaio visual do GPeMC a partir das imagens trazidas por Mariane Abakerli e Célia Cristina R. De Donato.  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

Sonoridades. As imagens evocam sons, os sons evocam imagens, texturas, odores; os odores evocam sabores, texturas e assim sucessivamente. Segundo Duncum (2004, p. 252, tradução livre), “não há lugares exclusivamente visuais. Todos os lugares culturais que envolvem imagens, incluem diversas formas de comunicação para além da visão”.

As imagens de Célia e de Mariane recuperam paisagens sonoras que parecem estar sempre em segundo plano, quando pensamos na tradição hegemônica do ocularcentrismo (Jay, 1993), em que vivemos. Parece natural separar as experiências sensoriais e tentar assumir que a visão é pura e opera isolada dos demais sentidos. Estamos acostumados a pensar que percebemos o mundo de forma fragmentada e não como é apresentada: uma experiência integral onde o tátil, o olfativo, o auditivo e o visual não podem separar-se um dos outros, nem dos aspectos políticos, culturais e sociais na construção de cada indivíduo.

Por isso as imagens de Célia e Mariane tentam evidenciar a natureza multissensorial de nossa percepção e, em particular a presença/participação do sonoro como gerador de conhecimento e como tecnologia da visão.

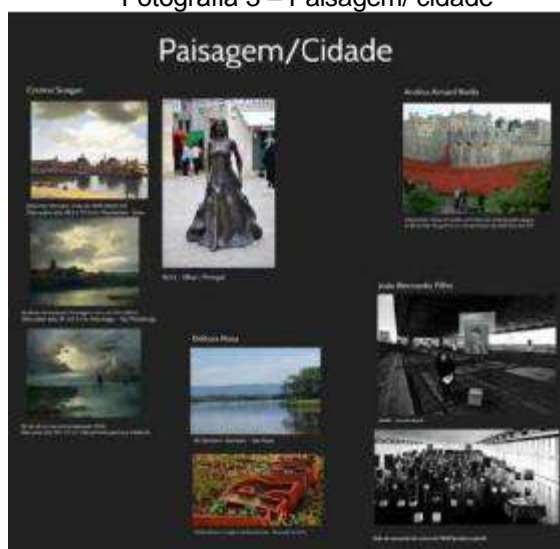
Célia, ao realizar sua coleção de *Aves Marias*, compostas por diversos compositores em épocas diferentes da história da música, não só recupera imagens, mas nos faz pensar nas músicas que foram compostas para o texto da Ave Maria. As partituras aqui expostas nos instigam a querer ouvi-las, entender suas diferenças e nuances, o que nos leva de volta a cada época, com seu peso histórico, cultural e social.

Já os palimpsestos que se formam nas obras de Kentridge, presente na imagem trazida por Mariane, nos remetem aos ruídos: sons de fundo que fazem parte de nosso

cotidiano, que nos acompanham e com os quais convivemos como se se tratasse de um rádio mal sintonizado. Carros passando, infinitas construções, destruindo o antigo e recompondo o novo, pessoas falando, aviões... Como você acabou de se relacionar com essas experiências? Você as visualizou ou as ouviu? De que modo isso nos afeta e nos conforma como seres culturais e históricos?

Quando normalizamos os sons fazemos com que percam suas possibilidades de ação. Eles se tornam familiares, cotidianos. É preciso descontextualizá-los para poder subvertê-los. De esse modo podemos reincorporá-los à nossa percepção do mundo para que adquiram sua própria dimensão e para que recuperem seu significado. As imagens de Célia e Mariane nos ajudam a recuperar os espaços sonoros que envolvem a vida cotidiana e nos ajudam a tornar visível um momento, uma situação, um contexto que parecia invisível, resgatando o trabalho investigativo que realizava Warburg com suas imagens, e que, através de suas ordenações, nos ajudava a ver o que as coisas nos dizem.

Fotografia 3 – Paisagem/ cidade



Ensaio visual do GPeMC a partir das imagens trazidas por Cristina Susigan, Débora Rosa da Silva, Andrea Biela e João Bernardo Filho. Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

Uma espécie de iconologia do intervalo. E Warburg encorajava a ideia libertária, autorizada pelo tempo e por suas práticas, a possibilidade de juntar-se imagens, legitimadas por signos existentes nos intervalos em infundáveis significantes. A leitura, para Débora, desaguou em águas turvas de um rio, acolhido entre margens de terras firmes, cotidianas, constituídas pelas influências que as águas carregam e deixam. Pela imagem das culturas separadas por ela, podem se juntar quando as imagens refletidas se confundem na água e o que era um intervalo de seus corpos terrosos passam pela experiência de viver o mesmo espaço e tempo. Reflexões presentes e reveladas também nos rios que fluem nas imagens escolhidas por Cristina: *Vista de Delft* de Vermeer e *Passagem de um Rio* e *Pôr do sol no mar com tempestade* de Achenbach. As imagens, sem exceção, revelam nuvens e o mar, que segundo Agamben, nos trazem o conceito de *Pathosformel*, “que torna impossível separar a forma do conteúdo, pois designa o indissolúvel entrelaçamento de uma carga emotiva e de uma fórmula iconográfica, revela que seu pensamento não pode jamais ser interpretado em termos de oposições superestimadas do tipo forma/contéudo ou história dos estilos/história da cultura.” (AGAMBEN, 2012, p. 132-133).

Na mesma direção, é impossível separar a forma do conteúdo das 888 mil papoulas de cerâmica, flores que simulam um mar vermelho de sangue das vítimas da 1ª guerra mundial. Andrea nos traz a intervenção na Torre de Londres - *Blood Swept* - criada pelo ceramista Paul Cummins e pelo designer Tom Piper. Intervenções estéticas que atualizam e ativam as cidades e seus monumentos, como a *Ninfa* exposta na cidade de Olhão em Portugal, também desvelada por Cristina. Ela nos remete ao conceito de “sobrevivência das imagens”, tradução de Georges Didi-Huberman, de *Nachleben*, e que segundo Agamben, significa: transmissão, recepção e polarização. Figura emblemática na pesquisa de Warburg, a Ninfa, em movimento, com o pé levantado, com suas roupas fluentes, cabelos esvoaçantes, que Warburg vai buscar dos sarcófagos clássicos e que reencontra nas imagens de Botticelli e que nós podemos encontrar também na pose de Marilyn Monroe, com sua saia esvoaçante sob a saída de ar do metrô, na de Gisele Bündchen que desfila, com seus movimentos ondulantes pela passarela, ou então para esta escultura da *Ninfa de Olhão*, que mesmo estática, imprime seu movimento através de seus cabelos, sua saia, seu “quase” movimento de caminhar. Entrevemos, sob seu vestido longo fluante, seu pé levantado.

Vale ressaltar que para Warburg a imagem não era algo que ilustrava o pensamento, mas que o provocava a sair de si mesmo. E citando Agamben: “(..) as imagens são para Warburg realidades históricas, inseridas em um processo de transmissão da cultura e não entidades a-históricas”. As imagens não ficam no passado estanques, são remetidas para um nosso presente e serão re-significadas no futuro. Como a obra de Marilá Dardot - *Origem da obra de arte*, a provocar outras significações nos jardins do Instituto Inhotim em Minas Gerais, a transformar-se em intervalo das imagens, escritas pelas mãos dos visitantes. Ou ainda no projeto inicial da sala de exposição do MASP, onde Lina Bo Bardi criou suportes de vidro para as pinturas que as deixavam totalmente expostas à contemplação do público, como uma cadeia de imagens, prescindindo de textos e/ou qualquer informação sobre as obras.

Fotografia 4 – Memória, Relíquia



Ensaio visual do GPeMC a partir de imagens trazidas por Maria Lucia Fioravanti Daniela Martins Grillo  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

Warburg acessou com seus vestígios deixados como pegadas, sua história, que foi constituída por seu interesse vital de conhecer através dos vestígios deixados por diferentes culturas, instaurando paradoxos metodológicos que levou cada partícipe do grupo a enveredar-se por experiências, processos, pensamentos, linguagens que se aproximassem das memórias de cada um.

Quando a memória é abordada parece silenciar todo o restante das produções humanas, já que a memória e pela memória acionamos nossos pensamentos, desejos, processos, linguagens e experiências.

Suspensas pela leitura propositada nos estudos do GPeMC, Daniela e Maria Lúcia, trouxeram imagens e objetos impregnados por vestígios vivos. Mas o que faria imagens e objetos não terem vestígios vivos? Talvez não seriam olhados ou resistissem ao permitir-se ecoar vida à pulsação do que é visto.

O que guarda de material a vivência de um espetáculo? Nas imagens dos folders de Daniela, coletados em sua gaveta de guardados, somos convidados a rememorar com ela, algo que não precisamos ter vivido para sermos acessados por suas possibilidades. Um folder escolhido entre tantos outros, pois traz à memória, uma apresentação visceral de Denise Stoklos, que expressa a fala da morte de seu pai e dos sentimentos que nos tocam, cercam e vivem ao nosso redor. Rabiscos vermelhos mostram um trajeto que se confundem, sem início ou fim, que levam/ trazem/ambientam memórias e sentimentos apresentados, esboçados e gravados. O caminho a ser percorrido através das memórias da atriz vividas em sua interpretação, tornam-se vida através da imagem.

Assim também, nas reproduções das imagens de livros-objetos de Maria Lúcia será possível entrever nas fissuras relativas a cada imagem. Transpassando tempos e culturas, justapondo iconografias. Os vestígios deixados em um livro a cada vez que é lido, como um corpo que se repousa, ou muitas vezes um corpo despertado. Rearranjando gestos, inserindo pensamentos, desdobrando-se na iconologia das culturas e como são guardadas na memória coletiva da humanidade.

Fotografia 5 – Figuras icônicas



Ensaio visual do GPeMC a partir de imagens trazidas por Ronaldo Oliveira, Lila Alfonso e Rita Soares.  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

Como uma imagem torna-se parte da icônica para uma determinada cultura? Qual o percurso que a constitui instituído como símbolo?

Warburg percorreu culturas diversas e abriu-se a interconexões contínuas para estar capaz de enxergá-las, desvendá-las e acima de tudo não julgá-las. Podemos imaginá-lo quando visitou os povos Pueblo do Novo México e do Arizona na América do Norte, em 1896, aos 30 anos de idade. Aproximou-se ao que chamou da “viagem de sua vida”. Propôs relações iconográficas entre as simbologias estéticas entre a cultura ocidental

com a cultura de povos ditos primitivos. Para Samain (2012, p. 61) “Warburg começava a entender que a criação de um símbolo, por exemplo, o da ‘serpente’ para o raio, deve ser percebido como um ato de emancipação intelectual. Tomado pelo medo, o índio procura entender o fenômeno fugaz do raio, comparando-o a uma serpente”. O signo da mãe, das diferentes *Pietás*, da dor em obras consagradas ou num anúncio publicitário, trazidas por Ronaldo e que poderiam ser ainda complementadas pela obra recente de Pascal Convert que reapresenta uma imagem de Georges Méridon na cidade de Kosovo, em brilhante leitura de Didi-Huberman (2015).

Entre corpos e gestos, as reproduções impressas e compostas por Liliane também trazem o desafio com a morte. A força do desenho, das linhas expressivas de Flávio de Carvalho e Ron Muek com a superação da materialidade que a molda, como se pensasse ser Deus, reproduzem na exatidão da dor, o plantio da perda. Rita Soares pela escolha de suas imagens percorre por memórias de um sofrimento marcado, um corpo suspenso entre a multidão e o sofrimento sarcástico de quem escolhe seu corpo como suporte da pintura e adereços. Como Warburg, não teme buscar no desequilíbrio sombrio dos tempos, a conectividade.

Por imagens validadas por percursos poéticos e artísticos, estes partícipes se aproximaram da vontade de Warburg de contar uma história só pelas imagens, como a a prancha de número 79, onde Warburg fixa signos da igreja cristã, judaicos, orientais e políticos, junto a recortes de jornais e figuras humanas do cotidiano. Uma história contada por imagens e pelas imagens. Algumas canceladas pela história da arte, outras, imagens comuns, do cotidiano banal.

Fotografia 6 – Lugar Poético



Ensaio visual do GPeMC a partir de imagens de Estela e Olga e registro de performance de Mirian Celeste  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

Uma espiral complexa de duplo trânsito é a imagem observada por Cezar Bartolomeu (2009, p. 118) sobre o texto de Agamben, “com a qual se compreende facilmente que a arte não apenas disponibiliza a imagem da sobrevivência histórica (como fim da espiral), mas, também é imagem do movimento de descentramento da obra como conhecimento no campo da cultura (como centro da espiral)”. A imagem, entretanto, não representa o pensamento, mas o provoca a sair de si mesmo, a partir, seguir.

Pesquisadores dos laboratórios do Center for Brain Science da Universidade de Harvard desenvolveram uma técnica genética que lhes permitiu visualizar circuitos neuronais completos em detalhes sem precedentes, usando várias cores distintas para identificar neurônios individuais. A técnica, denominada *Brainbow*, funciona da mesma maneira como uma televisão usa as três cores primárias para gerar todos os matizes de cor. Com várias combinações de até quatro proteínas fluorescentes com diferentes cores, uma paleta de aproximadamente 100 tipos pode ser produzida.

É preciso compreender e apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento e vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos. Os significados constituem, pois, feixes de relações e essas relações entrecruzam-se, articulam-se em teias, em redes, construídas socialmente e individualmente, e em permanente estado de atualização, individual e socialmente. A ideia de conhecer assemelha-se a de enredar.

A metáfora da rede contrapõe-se diretamente à ideia de cadeia, de encadeamento lógico, de ordenação necessária. Os pontos (nós) são significados de objetos, pessoas, lugares, proposições, teses... e as ligações são relações entre nós, não subsistindo isoladamente, mas apenas enquanto pontes entre pontos. Constrói-se, assim, desde o início, "uma reciprocidade profunda".

Segundo Giorgio Agambem, a disciplina inominada, defendida por Warburg e "que ao contrário de tantas outras, existe, mas não tem nome" (p.132), tem como "objeto a imagem mais do que a obra de arte, o que a coloca definitivamente fora das fronteiras da estética" (p.134). O autor afirma que a essência do ensino e do método de Warburg, está no "detalhe que não pode ser compreendido a não ser através do todo e que a explicação de um detalhe pressupõe sempre a compreensão do todo". Assim, em seu *Atlas Mnemosine*, Warburg utiliza cada prancha para "ir e voltar" do detalhe ao todo, sem retornar ao mesmo ponto, mas, expandindo a compreensão e a complexidade da espiral de duplo trânsito das imagens entre a sobrevivência histórica e o conhecimento no campo da cultura (p.118).

Na Exposição *Cazuza, mostra sua cara*, idealizada por Gringo Cardia para o Museu da Língua Portuguesa (SP/jan/2014), entre espelhos e trechos escritos das canções do artista projetados em *leds*, os efeitos visuais inusitados ofereciam um "*Mergulho na mente do poeta*", título dessa instalação na sala III. Um *mergulho na mente do pesquisador Aby Warburg*.

Como preparação para esse mergulho, a construção de uma instalação com os participantes do grupo de pesquisa GPeMC presentes na reunião de 13 de março de 2015. Duas fitas métricas de madeira: uma com a história da arte cronológica produzida pelo MOMA com obras do ano zero à 2000, outra com marcação em centímetros; um exemplar do livro: "Uma nova história da arte", de Julian Bell; um tecido preto como base. E uma provocação: quebrar a cronologia...

## 5. Ainda pelo meio

Qual é o espaço da mediação cultural? Ponte, elo, espaços rizomáticos de conexões incertas? "EntreS" em um jogo que pode ou não provocar experiências estéticas? "EntreS" desejos das instituições culturais, dos educadores no museu, dos artistas, dos curadores, dos visitantes – sejam crianças, adolescentes, adultos, pessoas com necessidades especiais, professores, instituições escolares, famílias? "EntreS" apresentações, explicações, interpretações, conhecimentos teóricos, informações?

Mirian Celeste Martins (2014, p. 223-224)

Fotografia 7– Relações rizomáticas



Ensaio visual do GPeMC a partir de múltiplas imagens  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

Rizomas, conexões a nos provocar gatilhos para pensar as imagens, pois “Toda imagem, sabemos, é viajante. Ela é cigana e misteriosa”, diz Samain (2012, p. 24). Pelos meios, nos entres, nos intervalos, elas nos convidam a rever um conceito que nos é caro: a curadoria educativa: uma escolha de imagens que são propositoras, tal como as obras. Elas podem talvez sacudir o desejo de ordem da história cronológica, o contato simplista e redutor de obras apenas de um único artista, tão comuns em metodologias mal compreendidas espalhadas em nossas escolas.

Aqui fica Warburg, a nos movimentar. Podemos imaginar como Didi-Huberman, Warburg entrando todas as manhãs no labirinto de suas estantes, de seus painéis como um pescador de pérolas. E recorrendo mais uma vez a Didi-Huberman (2013, p. 429), recordar o que disse à sua plateia em Florença em 1927 – “*Si contiua – corragio! – roocpminciamo la lettura!*”. Um modo de dizer que a história da arte, em toas as épocas ou em todo os instantes, está sempre por reler, por recomeçar”. Assim como o cuidadoso e sensível trabalho da mediação cultural, a provocar encontros corajosos e sempre reiniciados com a arte e a cultura.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. Aby Warburg e a ciência sem nome. In: BARTHOLOMEU, Cesar (org.). *Dossiê Warburg*. Revista Arte & Ensaios. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, Ano XVI, n. 19, p. 118-143, 2009. Disponível em: < [http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae22\\_dossie\\_Cezar-Bartholomeu\\_Aby-Warburg\\_Giorgio-Agamben1.pdf](http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae22_dossie_Cezar-Bartholomeu_Aby-Warburg_Giorgio-Agamben1.pdf)>. Acesso em 15 set 2015.

BARTHOLOMEU, Cesar (org.). *Dossiê Warburg*. In: Revista Arte & Ensaios. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, Ano XVI, n. 19, p. 118-143, 2009. Disponível em: < [http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae22\\_dossie\\_Cezar-Bartholomeu\\_Aby-Warburg\\_Giorgio-Agamben1.pdf](http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae22_dossie_Cezar-Bartholomeu_Aby-Warburg_Giorgio-Agamben1.pdf)>. Acesso em 15 set 2015.

BELL, Julian. *Uma Nova História da Arte*. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

CAMPOS, Luis Eugenio. Meeting Aby Warburg. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 37, n. 1, p. 151-162, Jan./Abr., 2014.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. Prefácio de Stéphane Huchet; Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed 34, 1998. (Coleção TRANS).

DUNCUM, Paul. Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies of art education*, 45, 2004.

JAY, Martin. *Downcast eyes: the denigration of vision in twenty-century French thought*. Berkeley (Calif.) [etc.]: University of California, 1993.

JOHNSON, Christopher D. *Sobre o Mnemosyne Atlas*, 2013. Disponível em: <<http://warburg.library.cornell.edu/about>>. Acesso em 9 out. 2015.

SAMAIN, Etienne. As "Mnemosyne(s)" de Aby Warburg: Entre Antropologia, Imagens e Arte. In: *Revista Poiésis*, n 17, p. 29-51, Jul. de 2011. Disponível em: <[http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis17/Poesis\\_17\\_EDI\\_Mnemosyne.pdf](http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis17/Poesis_17_EDI_Mnemosyne.pdf)>. Acesso em 15 set 2015.

SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2003. Disponível em: <[http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/232218/mod\\_resource/content/1/oquesemiotica-luciasantaella-130215170306-phpapp01.pdf](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/232218/mod_resource/content/1/oquesemiotica-luciasantaella-130215170306-phpapp01.pdf)>. Acesso em 15 set 2015.

**Mirian Celeste Martins** (UPM, São Paulo, Brasil/GPeMC). Doutora em Educação e mestre em Artes pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie/São Paulo (PPGEAHC/UPM), líder os grupos de pesquisa: Mediação Cultural: provocações e mediações estéticas (GPeMC) e Arte na Pedagogia (GPAP). <http://lattes.cnpq.br/7167254305943668>

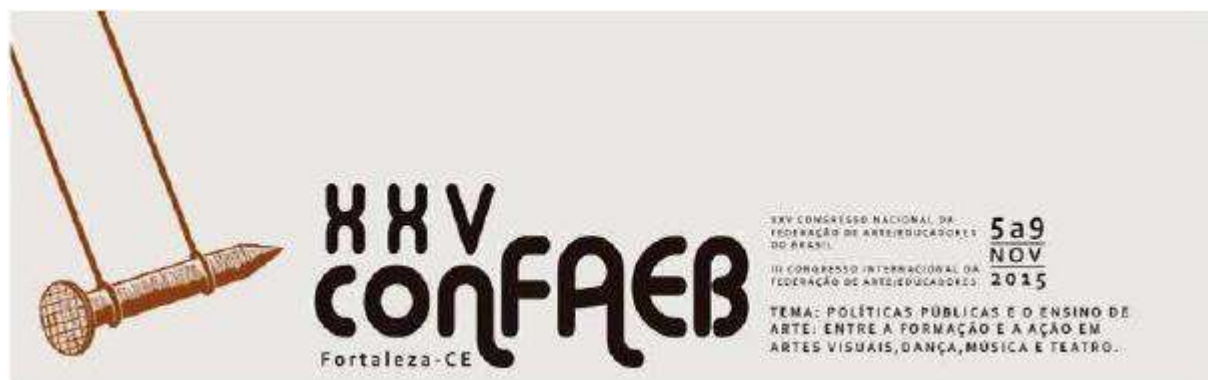
**Mariane Abakerli Baptista** (UB, Barcelona, Espanha/GPeMC). Doutora em "Artes Visuales y Educación", Facultad de Bellas Artes/Universidad de Barcelona. Mestre em Educación y Artes Visuales: un enfoque constructorista, Facultad de Bellas Artes/UB e em Estudios y Proyectos de Cultura Visual, Facultad de Bellas Artes/UB. Membro editorial de inVISIBILIDADES Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes. <http://lattes.cnpq.br/3549122700860878>

**Estela Maria O. Bonci** (UPM, São Paulo, Brasil/GPeMC). Mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Bolsista CAPES/PROSUP. Membro do GPeMC - Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas e do GPAP - Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia. <http://lattes.cnpq.br/3223199451667679>

**Débora Rosa** (FBSP, São Paulo, Brasil/GPeMC). Graduada em design e artes visuais pela Faculdade Cruzeiro do Sul e extensão universitária Formação de Arte Educador em Museologia, História da Arte e Estética MAC/ USP, 2010. É educadora no projeto "Bial nas escolas" pela Fundação Bial de São Paulo e Professora autora para EAD/Mediação pela Universidade Cruzeiro do Sul. <http://lattes.cnpq.br/7607391547188877>

<sup>1</sup> GPeMC – Integrantes do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas: Ana Carmen F. Nogueira; Andrea Alexandra do Amaral S. e Biella; Celia Cristina Rodrigues; Daniela de Souza Martins; Débora Rosa da Silva; Francione Oliveira Carvalho; Jorge Wilson da Conceição; Marcia Cristina Polachini de Oliveira; Maria José B. Falcão; Maria Lucia B. Fioravante; Maristela Sanches Rodrigues; Mirian Celeste Martins (líder); Olga Maria Botelho Egas; Rita Demarchi; Rita de Cássia S. de Oliveira; Ronaldo Alexandre de Oliveira; Solange dos Santos Utuari; Cristina Maria Susigan Almeida; Estela Maria Oliveira Bonci; Liliâne Alfonso Pereira de Carvalho; Maria Filipa da Costa Jorge. Diretório do grupo na plataforma lattes: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6230847572123154](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6230847572123154)





Artes Visuais

Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal

## EDUCADOR ARTÓGRAFO: RELAÇÕES ENTRE DIÁLOGO E ARTE

Natália Cabrera Flores Valim (Unesp, SP, Brasil)

### RESUMO:

Refletindo sobre o espaço de construção do saber antes permeado pelas discussões sobre produções artísticas e pelo diálogo e agora tomado por certezas e pelo monólogo uma primeira evidência: o distanciamento entre minha prática pedagógica e minha prática artística. Diante desta fragmentação entre os pensamentos (*theoria, praxis e poesis*) este artigo propõe discutir as fragmentações que circundam o ensino de arte seja na instituição através do tempo, do espaço e do saber como também na figura do próprio educador. Propõe-se, então, uma reflexão sobre a relação dialógica que se constrói entre mestre e 'aprendente' através das relações entre Tarsila do Amaral e Antônio Carlos (Tuneu) Rodrigues; e Shoko Suzuki e Sumaya M. Moraes, aos olhos de Rancière e Freire, além de Bourriaud que ajudará a pensar a relação não apenas do diálogo. E essas relações transpostas para a sala de aula pela figura do educador artógrafo apresenta-se como possibilidade de busca dessa transformação.

**Palavras-chave:** diálogo; relacional; arte; artógrafo.

## EDUCATOR ARTÓGRAFO: RELATIONS BETWEEN DIALOGUE AND ART

### ABSTRACT:

*Reflecting on the construction space of knowledge before permeated by discussions of artistic productions and dialogue and now taken over by certainties and the monologue a first evidence: the gap between my teaching and my artistic practice. Given this fragmentation between thoughts (theoria, praxis and poesis) This article aims to discuss the fragmentation surrounding the art of teaching is the institution through time, space and knowledge as well as in the educator's own figure. It is proposed, then, to reflect on the dialogical relationship that is built between master and 'learner' through the relationship between Tarsila do Amaral and Antonio Carlos (Tuneu) Rodrigues; and Shoko Suzuki and Sumaya M. Moraes, in the eyes of Rancière and Freire, and Bourriaud will help to think about the relationship not just about the dialogue. And these relationships carried over into the classroom by the figure of artógrafo educator presents itself as a possibility to seek this transformation. **Key words:** dialogue; relational; art; artógrafo.*

## Introdução

Diante de aulas repletas de certezas e distantes das rodas de diálogo e reflexão sobre as práticas; da teoria, do monólogo e dos corpos docilizados em carteiras estanques dei-me conta do quão distante estava das relações de ensino e aprendizagem em que acreditava e que vivenciara em tempos não muito longínquos aqui apresentado através das palavras de Paulo Freire (2015, p.47)

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - *a de ensinar e não de transferir conhecimento.*

Justamente o que não mais acontecia.

Refletindo sobre o distanciamento entre minha docência e minha prática artística percebi que o distanciamento de minha investigação e produção artística, momentos que foram consumidos pela burocracia do ensino público, contribuiu e muito para a 'desconstrução' e 'formatação' da minha prática pedagógica interferindo diretamente no momento do encontro entre educador e educando.

No entanto constatei que a dicotomização dos saberes, ou a fragmentação entre *theoria, práxis e poesis* presente na figura do educador era apenas uma parte da fragmentação que permeia o ensino e, logo, o ensino de arte.

A fragmentação da instituição escola fica evidente quando partindo de espaços distintos e respeitando suas especificidades (quanto ao propósito do ensino de arte até mesmo) 'tomamos' o espaço escolar e o espaço cultural para refletir. Quando se pensa no ensino de arte no espaço escolar observa-se o tempo, que é o tempo da instituição e não o da criança ou do jovem; este mesmo tempo partilha o saber ao longo do dia em caixinhas de 50 minutos. O espaço é seriado sendo as relações 'válidas' apenas entre a mesma faixa etária. Em contrapartida quando nos debruçamos sobre a instituição da cultura os espaços permitem e possibilitam agrupamentos que não os da 'série' e convidam pra descobertas dentro do atelier que promove um tempo não 'extrínscico' mas o de quem esta no processo justamente da construção do saber e que nada se mostra fragmentado.

Isto é, há um conjunto de injunções de caráter pedagógico que é completamente contraditório com a organização escolar, que tem um conjunto de variantes da organização do espaço, do tempo, da própria divisão do trabalho dos professores que é contrário do modo como aprendemos fora da escola. (MOSÉ, 2013, p.319)

As escolas mostram claramente 'seguir' uma construção dos modelos de linha de montagem em desacordo ao tempo do ser em processo de construção do saber

Escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis, portadoras de conhecimento e habilidade. Esses conhecimentos e habilidades são definidos exteriormente por agências governamentais a que se conferiu autoridade para isso. (ALVES, 2007, p.36)

Mais do que isso as escolas mostram-se apenas como veículos de transmissão e transferência do conhecimento, ignorando o educando como 'aprendente' e sujeito autônomo e responsável pela construção do seu conhecimento.

### **A fragmentação do saber, do tempo e do espaço**

Segundo Bourriaud (2009, p.16):

A modernidade política, nascida com a filosofia das Luzes, baseava-se na vontade de emancipação dos indivíduos e dos povos: o progresso das técnicas e das liberdades, o recuo da ignorância e a melhoria nas condições de trabalho deveriam liberar a humanidade e permitir a instauração de uma sociedade melhor.

No entanto o que se sucedeu foi um século XX 'marcado' pela segunda grande guerra que criou como consequência uma sociedade com medo do pensamento crítico e político, as conquistas da ciência mostraram-se a solução para cura de todo mal e a promessa de um mundo melhor (sustentada na idéia iluminista de progresso). A educação acessível a todos, ou melhor, a escola para todos trilhou o mesmo caminho, da 'salvação', e esteve voltada para a tecnologia e distante do 'pensamento político e social'

O ensino dirigido às massas que surgia para atender a mão de obra da sociedade industrial seguiu os moldes da segmentação do trabalho e da fragmentação da produção e como menciona Mosé (2013, p.48) "[...] a educação das massas no mundo se confundiu com uma educação fragmentada, dividida, sem contexto.", logo, "[...] essa escola, sem a formação humanista presente na escola das elites, se caracterizou pela fragmentação, pela segmentação como modo de ação, como método." (MOSE, 2013, p.48).

Essa fragmentação do espaço, do tempo e do saber aliados à herança da ditadura e em seu modelo de conduta, na passividade, no medo, na repetição, na disciplina que, segundo Foucault (2014, p.36) "é um princípio de controle de produção de discurso." 'explicam' a escola do século XXI em que "Não formamos pessoas, mas fragmentos desconectados." (MOSE, 2013, p. 51). E que justamente contribui cada vez mais para os problemas sociais da humanidade uma vez que esse processo de fragmentação do saber, que tem raízes no pensamento iluminista, torna as pessoas mais 'especializadas' tornando-as mais ignorantes em relação aos problemas fundamentais da humanidade que como lembra MORIN (2012) nos impossibilita de enxergar e lidar com os contextos planetários.

"Assim, os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira." (MORIN, 2012, p.15)

O século das luzes causou a cegueira e cabe a nós, contemporâneos, fazer-nos enxergar na obscuridade, nas trevas do presente, como menciona Agamben (2009, p.63)

Pode-se dizer contemporâneo apenas quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever nessas a parte da sombra, a sua íntima obscuridade. Com isso, todavia, ainda que não respondemos a nossa pergunta. Por que conseguir perceber as trevas que provêm da época deveria nos interessar? Não é talvez o escuro uma experiência anônima e, por definição, impenetrável, algo que não está direcionado para nós e não pode, por isso, nos dizer respeito? Ao

contrário, o contemporâneo é aquele que percebe o escuro de seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele. Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo.

Como essa fragmentação interfere no ensino de arte? No momento em que o ensino é afetado pela fragmentação, o ensino de arte, também o é; e, talvez, 'o facho de trevas' de nosso tempo seja se posicionar contrário a essa fragmentação e da super especialização da sociedade que não permite mais as relações humanas, pois afeta os canais relacionais.

Penso que colocar-se ante essa escuridão de nosso tempo é ter claro a fragmentação posta na sociedade e compreender a necessidade de tornar-se, recriar-se, assim como pensa Maturana (*apud* REDEFOR, p.11)

A este processo de reação e auto-criação em um meio, Maturana chama de conhecimento, pois é preciso que os seres vivos tomem conhecimento dos desafios impostos externamente para inventarem novas formas de ser internamente.

Esses fragmentos podem ser re-construídos, re-conectados, re-ligados ou mesmo relacionados.

## **O relacional e a arte**

Essa falta de conexão da escola, tanto com a sociedade quanto consigo mesma, não é apenas prejudicial para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, que se dá pela capacidade de fazer relações cada vez mais amplas e complexas, mas prejudica também as relações humanas, a prática da justiça social, o exercício da cidadania, implica diretamente o aumento do grau de angústia e solidão e impulsiona cada vez mais ao consumo de produtos, de pessoas, de drogas lícitas e ilícitas. Participar da sociedade, interferir em suas instâncias, construí-la, nos dá uma sensação de pertencimento que nos fortalece e fortalece os acordos. (MOSÉ, 2013, p.51)

Segundo Bourriaud as práticas contemporâneas em arte problematizam as esferas das relações e é criadora de espaços e ritmos contrários dos da vida cotidiana.

Hoje, a comunicação encerra os contatos humanos dentro de espaços de controle e a arte, por sua vez, tenta efetuar ligações modestas, abrir algumas passagens obstruídas, pôr em contato níveis de realidade apartados.

A arte estreita o espaço das relações, ao contrário da televisão ou da literatura, que remetem a seus respectivos espaços de consumo privado; ao contrário também do teatro e do cinema, nessas salas não se comenta diretamente o que vê (a discussão fica para depois do espetáculo). Inversamente, durante uma exposição, estabelece-se a possibilidade de uma discussão imediata nos dois sentidos do termo: percebo, comento, desloco-me num mesmo espaço-tempo. (BOURRIAUD, 2009, p.22)

A arte, assim, cria espaços livres, gera durações com um ritmo contrário ao das durações que ordenam a vida cotidiana, favorece um intercâmbio humano diferentes das "zonas de comunicação" que nos são impostas.

Porque apesar da cidade possibilitar a experiência da proximidade a atual contemporaneidade provoca justamente apenas proximidades e não encontros. A cidade que a princípio promove o encontro, agora abarrotada da velocidade, do excesso, do acúmulo não negaria seu encontro? E a própria experiência? Segundo Larrosa a experiência nos é cada vez mais rara por causa do tempo, da falta dele.

Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. (LARROSA, 2002, p. 23)

A velocidade impede não apenas a conexão significativa entre acontecimentos, mas as conexões efetivas entre os seres humanos e justamente a estética relacional que se constitui como uma teoria, não da arte, mas uma *teoria da forma* que, segundo Bourriaud seria “Uma unidade coerente, uma estrutura [...] que apresenta as características de um mundo.” (2009, p.26) E o nascimento de um mundo se dá do encontro de átomos (de uma colisão) provocada pelo desvio de curso e assim nascem as formas, mas para criar o mundo este encontro tem “de se tornar duradouro” no entanto “A forma da obra contemporânea vai além de sua forma material: ela é um elemento de ligação, um princípio de aglutinação dinâmica. Uma obra de arte é um ponto sobre uma linha.” (BOURRIAUD, 2009, p. 29).

A obra de arte, assim, pode funcionar como uma máquina de provocar e gerar convívios e encontros casuais, individuais ou coletivos. Suas obras lidam com os modos de intercâmbio social, a interação com o espectador dentro da experiência estética proposta, os processos de comunicação enquanto instrumentos concretos para interligar pessoas e grupos.

Retomar a idéia de pluralidade, para a cultura contemporânea nascida da modernidade, significa inventar modos de estar – juntos, formas de interações que ultrapassem a fatalidade das famílias, dos guetos do tecnoconvívio e das instituições coletivas que nos são oferecidas. Não podemos dar prosseguimento à modernidade a não ser superando as lutas que ela nos legou: em nossas sociedades pós-industriais, o mais urgente não é mais a emancipação dos indivíduos, e sim a da comunicação inter-humana, a emancipação da dimensão relacional da existência.” (BOURRIAUD, 2009, p.84)

Ainda creio ser urgente a emancipação dos indivíduos assim como a emancipação relacional e justamente diante disto entendo uma outra relação posta de suma importância: a relação mestre – aprendiz; relação que será permeada pelo diálogo, mas também pela arte.

### **Mestre - aprendiz: relação do diálogo e da arte**

Se na contemporaneidade colocamos em dúvida a existência de um eu único, um eu idêntico a si mesmo, e passamos a pensar em um sujeito errante, em contínua criação de si mesmo, interessa-nos mais investigar os modos como se inventa “O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 2015, p.50) e

trilhar esse inacabamento, reconhecer-se inacabado é pensar a postura de mestre, que se reconhece aprendiz; logo, essa relação que se mostra, a princípio permeada de um hífen (mestre – aprendiz), não é a relação criticada por Rancière do distanciamento em que o mestre a cada 'gota' de saber 'disponibilizada' ao discípulo dá um passo a frente mantendo o abismo entre os indivíduos e os saberes, neste caso o hífen serviria como separação e ruptura e embrutecimento "Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência." (RANCIÈRE, 2013, p.31) e não como construção de pontes, numa relação de vontade e vontade dos envolvidos, o que nos interessa.

Diante das possibilidades de um diálogo vamos deter nosso olhar a algumas 'experiências', ou melhor, vivências como a de Tuneu (Antonio Carlos Rodrigues) e Tarsila do Amaral, Sumaya Mattar Moraes e Shoko Suzuki, todas as experiências que estão presentes nessa reflexão são pautadas pelo diálogo, - e pela arte- pela relação mestre e aprendiz. Que relação seria essa?

Tuneu, artista plástico contemporâneo, 'inicia' sua trajetória artística do contato com Tarsila.

A memória mais antiga que tenho da Tarsila vem do tempo em que eu tinha três ou quatro anos. Mas quando começamos a falar de arte eu devia ter uns 12 anos de idade.

No quarto do meu amigo, o sobrinho dela, havia um grande quadro-negro e nós sempre estávamos desenhando. Um dia ela viu um desenho meu neste quadro e perguntou de quem era. E foi aí que começou o assunto, aí mudou tudo. (ALBANO, 1998, p.57)

Essa relação, porém, se dá num momento em que a artista pintava muito pouco, logo, a relação é pautada, principalmente, pelo diálogo:

Tarsila sempre me mostrava isso através do que eu fazia. Nunca veio com um modelo, nem se impôs como modelo. Tive desse modo a liberdade da opção individual, o que me instigava. Ela nunca disse: Seja você. Ela me deixou ser. Não ficou falando, não ficou explicando. (ALBANO, 1998, p. 61)

Em contrapartida, Tuneu era quem levava os catálogos das exposições, contava o que acontecia no então 'circuito artístico', uma vez que Tarsila quase não saía de casa porque já não andava.

O centro do trabalho era o desenho de Tuneu, por mais abrangente que fosse a experiência e trajetória artística de Tarsila (que em seu momento também foi 'discípula'), ela assumia um papel de interlocutora.

A experiência de Sumaya Mattar com Shoko Suzuki vai trilhar caminhos semelhantes. Sumaya buscava uma produção artística já que se distanciara em função da docência (no ensino superior) e busca em Shoko, ceramista, essa prática que era pautada no fazer junto, na experimentação e na presença do diálogo. "[...] Tais processos representam um modelo de formação – com base no *aprender pelo fazer* – que ultrapassa a práxis imitativa que persiste na educação, em especial, nas práticas de ensino - aprendizagem de arte no espaço escolar." Ainda, segundo Sumaya, "Mestres - artesãos não restringem seus ensinamentos a procedimentos técnicos. Além de seus saberes

ancestrais, compartilham com os aprendizes valores, princípios, visão e maneira de agir no mundo, ou seja, sua práxis.” (MORAES, 2007, p. 78).

Ainda questiono: “Como se ensina inspiração e originalidade?” Afinal, não ensinam-se técnicas artísticas, apesar de estas serem apreendidas, valores e princípios são vivenciados. Mas e *poesis*?

Mário de Andrade contribuiria dizendo que “técnica pessoal e atitude filosófica e estética” são “inensináveis” (ANDRADE *apud* MORAES, 2007, p.109). Logo, como se ensina *poesis*? Talvez não se ensine, mas propicia-se a ‘busca pelo interior’, proporcionam-se possibilidades, caminhos, espaços, diálogos. Diálogos com a arte:

Nessas proposições, a obra se faz pela interação dos participantes, do ato da obra, vivido como reciprocidade, nasce a poesia. Nesse ato, ocorre o despertar para o outro, que equivale também a despertar para si mesmo e para a natureza humana essencialmente dialógica. O pensamento e o conjunto da obra da artista depõem a favor do potencial do diálogo para promover encontros, despertar a humanidade adormecida e engendrar poéticas pessoais.

E quando o professor tem uma prática artística, sua investigação, há clareza em proporcionar essas possibilidades aos seus alunos, ele compreende, então, a necessidade dessa relação que possibilita o desenvolvimento de uma *poesis*, de um impulso de trabalhar com continuidade. O verdadeiro mestre é aquele que facilita ao discípulo perceber o desenvolvimento de seu projeto.

A relação de Tuneu e Tarsila não se construiu da mesma forma? Através de palavras – ‘Diá’ significa *através de* e ‘lógos’, *palavra*, segundo Cunha (CUNHA *apud* MORAES, 2010, p. 85). Portanto o ‘diálogo’ é uma relação comunicativa que se faz através da palavra entre um ou mais indivíduos – e através da arte, seja esta como objeto de arte ou como processo, dessa vivência que desperta pra si e pra ‘poesia’ “Assim, uma obra cria uma coletividade instantânea de espectadores-participantes, seja em seu modo de produção ou no momento de sua exposição.” (BOURRIAUD, 2009, p. 84).

Refletindo sobre a postura de ambos os mestres nos remetemos à maiêutica, inventada por Sócrates, o método que fazia o ser humano se libertar de falsas crenças, segundo ele, “[...] o conhecimento verdadeiro não seria obtido por uma ação extrínseca, mas pela própria razão imanente do espírito humano, assim, nessa perspectiva, caberia ao mestre auxiliar o aluno a despertar sua inteligência e consciência.” (MORAES, 2007, p. 120).

No entanto Rancière faz uma ressalva quanto ao mestre socrático, uma vez que não leva ao caminho da emancipação

“O socratismo é, assim, uma forma aperfeiçoada do embrutecimento. Como todo mestre sábio, Sócrates interroga para instruir. Ora, quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro.” (RANCIÈRE, 2013, p. 52)

Pois bem a idéia de Rancière esta presente na fala de Freire quando define que o verdadeiro encontro entre educadores e educandos se dá ao nos voltarmos ao diálogo, pois possibilitaria a significação da vida. A educação dialógica possibilitaria, portanto, a educandos e educadores a significação da existência, conquistando um pensamento crítico e buscando a transformação. Paulo Freire (2015) em sua obra pedagogia da autonomia salienta que educar não é transmitir conhecimentos, mas fornecer as

condições necessárias para a construção do saber pelo educando. Para ele, é imprescindível que o professor respeite à autonomia do educando, a sua liberdade de expressão. “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (FREIRE, 2015, p. 35) por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, isto é, o aluno é um sujeito autônomo capaz de autodirigir o seu processo de aprendizagem.

E é na comunicação com os outros que o ser humano se depara consigo mesmo. Os tibetanos compreendem que o discípulo deve servir-se da luz do seu próprio método para descobrir a sabedoria que reside em si mesmo e Jung também propõe que o mestre não deva interferir, mas permitir que o indivíduo se desenvolva seguindo suas próprias leis além de acreditar na educação pelo exemplo. “Esta espécie de educação ocorre espontaneamente e de modo inconsciente, por isso é também a forma mais antiga, e talvez, a mais eficaz de toda e qualquer educação” (JUNG *apud* ALBANO, 1998, p. 120). Não seria essa a postura dos mestres?

Mas que tenhamos claro que o “O ato de aprender podia ser reproduzido segundo quatro determinações diversamente combinadas: por um mestre emancipador ou por um mestre embrutecedor; por um mestre sábio ou por um mestre ignorante.” (RANCIÈRE, 2013, p. 33), pois seria uma violência se homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento, este mestre de nada emancipador seria. Pois como lembra Paulo Freire (2015, p.109)

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

O diálogo se constrói numa relação horizontal pois que a educação autêntica não se faz de um para outro, mas de um *com* o outro; e além de ser um encontro dos homens, segundo Freire (2015) seria um encontro mediatizado pelo mundo que não se restringe na relação eu-tu. Relação esta que para de fato haver diálogo não pode estar baseada na alienação da ignorância que quando vejo sempre o ‘outro’ e nunca a mim.

(...) a forma de relação mestre - discípulo compatível com essa iniciação enigmática é regida pela liberdade de ser: é a forma da amizade ou, mais amplamente, de um processo de tornar-se outro através do outro, num relacionamento que não é da ordem da dominação, da sedução, da inveja, mas da ordem do generoso reconhecimento do outro enquanto outro. Nessa passagem os valores estéticos estão completamente vasados (sic) por princípios éticos. (ALBANO, 1998, p. 13)

É olhar-se.

Percebemos que os três ‘pensamentos’ articulados por Aristóteles: teoria (*theoria*), prática (*praxis*), criação (*poesis*) estão presentes nas relações entre mestres e aprendentes justamente porque integram o intelecto, os sentimentos e as funções práticas “[...] e o resultado final é um tipo de consumação permeado de sentido, de uma emoção predominante, e de uma resolução prática.” (IRWIN, 2008, p.88) que para Dewey uma



experiência comum não sustentaria esses aspectos de integração, mas obras de arte (enquanto objeto e enquanto processo) promoveriam uma experiência estética.

Pois bem, como, então, transpor essa relação mestre aprendiz, relação humana permeada pela palavra e pela arte, descobridora de *poesis*, possibilitadora de experiências que 'movimentam' o intelecto e nos permite o padecimento para o espaço da sala de aula?

### **Educador Artógrafo**

Rita Irwin (2008) associa teoria, prática e criação ao trabalho do artista – pesquisador – professor ou “teoria/pesquisa, ensino/aprendizagem e arte/ produção” (IRWIN, 2008, p. 88). E traz o artista – pesquisador – professor numa situação de miscigenação que revela a necessidade do indivíduo adentrar, mergulhar, num agrupamento de informações e idéias por entre fronteiras e criando relacionamentos por entre pessoas e idéias; o que remete a miscigenação a uma linguagem de fronteira

Artistas – pesquisadores - professores são habitantes dessas fronteiras ao re-criarem, re-pesquisarem e re-aprenderem modos de compreensão, apreciação e representação do mundo. Abraçam a existente miscigenação que integra saber, ação e criação, uma existência que requer uma experiência estética encontrada na elegância do fluxo entre intelecto, sentimento e prática. (IRWIN, 2008, p. 91)

Esse ser mestiço, metáfora para artista-pesquisador-professor, busca novas relações entre teoria, prática e criação e compreende que os processos e produtos envolvidos na criação de um objeto seja ele de arte ou profissional, são exemplos da integração entre o saber, a prática e a criação. “Os processos e produtos são experiências estéticas nelas mesmas, pois integram as três (ou possivelmente mais) formas de pensamento.” (IRWIN, 2008, p 92)

O ser a/r/tógrafo (artista-pesquisador-professor) compreende e reconhece que arte, pesquisa e ensino são vividos e não apenas feitos, pois estão vivendo seu trabalho, representando sua compreensão e executando sua posição pedagógica e “[...] enquanto integram teoria, prática e criação através de suas experiências estéticas passam significado no lugar de fatos.” (IRWIN, 2008, p 98).

Embora uma postura dialética auxilie muitos empreendimentos educativos, a categoria dual ainda é favorecida, e em educação isso significa favorecer teoria/prática. Se resistirmos a esse favoritismo e nos mobilizarmos no sentido de abraçar *theoria, praxis e poesis* ou, em outras palavras, pesquisa, ensino e criação de arte, estaremos nos movendo por categorias mais complexas de intertextualidade e intratextualidade. (IRWIN, 2008, p.89)

Na relação mestre e aprendiz ficou evidente como a *theoria, praxis e poesis* enlaçam os envolvidos que aos olhos de Irwin continuam a não ser dissociados, pois seria caminhar por fronteiras: “Aqueles que moram nas fronteiras estão re-pensando, re-vivendo e re-fazendo os termos de suas identidades ao se confrontarem com a diferença e semelhança em um mundo aparentemente contraditório” (IRWIN, 2008, p.91) ou estariam 're-ligando' um mundo que se mostra contraditório justamente por conta de suas fragmentações. Caminhar por entre estas fronteiras é dar-se conta das partes e assumir-se 'mestiço' seria um movimento para ver e estar no mundo de forma totalitária, completa

ou mesmo complexa “É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto.” (MORIN, 2012, p.89).

Portanto a/r/tografia vai além de metodologia de pesquisa baseado em arte ou metodologia de ensino, mas uma ação de forma complexa em estar no mundo.

## Considerações

A sociedade industrial acabou por propagar a segmentação da produção para a vida, refletindo na fragmentação dos espaços de convivência que afetaram as relações humanas por alterar seus canais de relação.

A escola como parte da sociedade também sofreu com a fragmentação do espaço, do tempo e do saber que refletem no ensino da arte com o desmembramento dos três tipos de pensamento articulados por Aristóteles: teoria (*theoria*), prática (*praxis*) e criação (*poesis*).

É urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas “[...] questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os acomodados. (ALVES, 2007, p.99) e a figura do mestre que é aquele que ao ensinar aprende e ao aprender ensina, aquele que tem suas relações permeadas pelo diálogo e pela própria arte justamente em projetos coletivos e participativos pode ser ‘re-visto’ na imagem do educador. Educador que segundo Tião Rocha (*apud* MOSÉ, 2013, p.259) “[...] é aquele que aprende mais do que ensina. Segundo Guimarães Rosa, o educador é aquele que aprende, que é capaz de aprender, e ele só ensina o que aprendeu vivenciando.” O educador então Artógrafo, que pode parecer uma redundância de termos no âmbito das palavras, não o é, pois constituiu-se de um ‘aprendente’ miscigenado, essa “[...] miscigenação é geralmente reconhecida em relacionamentos hifenizados.” (IRWIN, 2008, p.92) no entanto não são hífen que segregam o professor do pesquisador e do artista, mas que criam pontes, barreiras, passagens quase como guachos, pássaros que constroem com maestria seus ninhos suspensos de um ramo

Ao construir os seus ninhos suspensos sobre as águas, o guacho dava lições de arquitetura. Possuía os saberes dos construtores de pontes, sabia que toda a ponte tem dois sentidos e que as pontes estabelecem sempre uma transição entre o que é e o porvir...

O guacho detinha ainda a faculdade de fazer outras pontes, pois entendia e sabia reproduzir os cantos de outros pássaros. [...] Daí que, na Babel em que frequentemente se transformava a sociedade dos pássaros, o guacho estabelecesse pontes de entendimento entre diferentes linguagens, abrisse janelas sobre a lucidez dos dias, levasse o alimento da palavra simples e pura até às raízes dialógicas, até que o padecesse de aridez se transformasse em comunicação fértil.” (PACHECO, 2006, p. 79)

O educador Artógrafo age como guachos caminhando e interligando não apenas o saber, a prática e a criação, mas relações consigo e com o outro, com o mundo. “E a educação é algo pra acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.” (ALVES, 2002, p. 19)

## Referências

AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Santa Catarina: Argos, 2009.

ALBANO, A. A. *Tuneu, Tarsila e outros mestres: o aprendizado da arte como um rito de iniciação*. São Paulo. Plexus Editora, 1998.

ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

BOURRIAUD, N. *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DIAS, B.; IRWIN, R. *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

IRWIN, R. *A/R/Tografia: uma mestiçagem metonímica*. In: BARBOSA, A.; AMARAL, L.(Org.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: SENAC/SESC, 2008.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: Revista Brasileira de Educação, nº19, 2002.

MATTAR, S. *Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

MORAES, S. M. *Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte*. 2007. 150 f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MORIN, E. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MOSÉ, V. (Org.). *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PACHECO, J. *Para Alice, com amor*. São Paulo: Cortez, 2006.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VÁRIOS, *Repertório dos professores em formação – d01*. São Paulo: Unesp/SEE, 2011.

**Natália Cabrera Flores Valim**

Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais pela Unicamp em 2007

Professora na Rede Municipal e Estadual de São Paulo desde 2008

Pós-graduanda do Mestrado Profissional (ProfArtes) do Instituto de Artes da UNESP/ SP

<http://lattes.cnpq.br/0047526492126185>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Iniciação Científica

## UM POUCO ALÉM DO FAZER GRAVURA

Frutuoso da S. Lorega Filho (UFPE, Pernambuco, Brasil)

### RESUMO:

*O interesse pela pesquisa em gravura e métodos de gravação de matrizes em metais com materiais corrosivos menos tóxicos, se deu pela necessidade de descobrir novas alternativas de gravação menos nocivas à saúde e ao meio ambiente. Tradicionalmente, na produção de gravuras em metal, são utilizados produtos químicos como o ácido nítrico que é extremamente nocivo e representa uma séria ameaça à saúde para quem com ele trabalha. Atualmente tem-se utilizado o percloro de ferro, que embora tenha uma baixa toxicidade com relação ao seu manuseio, representa danos à saúde e ao meio ambiente, quando descartado incorretamente. Portanto, procurar e pesquisar a ação corrosiva de outros produtos químicos, menos agressivos, e a possibilidade de inovações no processo de gravação e de impressão, semelhantes aos métodos tradicionais, não interferindo na qualidade da impressão das gravuras, ou seja, no resultado final é o objetivo desta pesquisa que se encontra em andamento. Uma das técnicas da gravura em metal é denominada de água-forte e é normalmente confeccionada com ferro e zinco, Santana (s/d). Neste artigo, originário do início de minha pesquisa, estão sendo testados outros metais como o cobre e alumínio, basicamente a chapa de alumínio de impressão offset usadas e descartadas pelas gráficas, possibilitando assim o reaproveitamento de materiais recicláveis, contribuindo para a saúde ambiental, e baixando o custo do ensino da arte da gravura em metal, haja vista ser um material que pode ser obtido gratuitamente.*

**Palavras-chave:** Gravura; Novas alternativas; Gravura em metal; Alumínio.

## JUST BEYOND THE DO ENGRAVING

### ABSTRACT:

*The research interest in printmaking and recording methods of arrays in metals with corrosive materials less toxic, if given by the need to find new alternatives of writing less harmful to health and the environment. Traditionally, in the production of engravings on metal, are used chemicals such as nitric acid which is extremely harmful and poses a serious health threat to anyone who works with him. Currently has used the iron perchloride, which although it has a low toxicity with respect to its handling, represents health and damage the environment when disposed of improperly. So, browse and search the corrosive action of*

*other chemicals, less aggressive, and the possibility of innovations in the process of recording and printing, similar to traditional methods, not interfering in the print quality of the engravings, that is, in the final result. One of the techniques of etching is called etching and is standard and is usually made with iron and zinc, Santana (s/d). In this article, from the beginning of my research, are being tested other metals such as copper and aluminum, basically aluminium sheet offset printing used and discarded by the graphic, thus enabling the reuse of recyclable materials, contributing to environmental health, and lowering the cost of teaching the art of etching, be a material that can be obtained for free.*

**Key words:** Engraving, New alternatives, Metal engraving , Aluminium

## 1 Introdução

A gravura é um meio de expressão que sempre ocupou lugar de destaque na produção da maioria dos artistas, pois possui características sem equivalência em outras modalidades artísticas. Suas operações sofisticadas e a invenção dos métodos de imprimir, e das próprias prensas, fizeram do ofício do artista gravador um misto de gênio da criação, com engenheiro e alquimista (ANDRIOLE, 2003).

Gravura é um múltiplo de obras reproduzidas a partir de uma matriz que é o fruto da elaboração e manipulação minuciosa de um artista. Depois essa matriz, passa pelo processo de impressão, a edição é restrita onde cada reprodução é enumerada e assinada uma a uma pelo artista, o que configura aí o caráter artesanal, tornando cada uma em Obra de Arte. Dessa forma, cada imagem reproduzida é única em si. A arte da gravura se caracteriza na perícia da reprodução, da fidelidade entre as cópias.

A definição de gravura por Costa (2010) traduz o meu sentimento em relação a essa pesquisa, “a gravura é uma técnica intimista que exige tempo e dedicação; a beleza de suas imagens revela-se lentamente, como um pequeno universo que aos poucos nos invade e seduz” (COSTA, 2010). É como pesquisador, artista e até alquimista, que me propus a imergir no universo da gravura em metal e nas muitas possibilidades que ela pode proporcionar através das experiências com diversos materiais e suportes.

Muitos artistas, ao longo da História da Arte utilizaram a gravura para experimentos e meio de concretização de seus processos de criação e inovação artística. É possível encontrar registros dessa técnica em imagens criadas em 1500 por artistas renascentistas como o alemão Albrecht Dürer. A partir do século XV, com o desenvolvimento de métodos gráficos, em busca da melhoria na qualidade das impressões, começaram a ser utilizados os metais para esse fim. No século XVII, as técnicas de gravura em metal chegaram ao auge da perfeição que, além do interesse estético, produzia o registro documental e cultural da época. Já no século XIX, devido às transformações sociais e de modificações e desenvolvimento tecnológico, a gravura ganhou visibilidade e disseminação nos campos da comunicação e das artes por se tratar de um meio rápido de difusão e circulação de ideias e imagens. No entanto, no final do século XIX, com o surgimento da fotografia e de inovações fotomecânicas de impressão, a produção artesanal da gravura decaiu. Mas, tais transformações também causaram mudanças no campo das artes que propiciaram os princípios da gravura contemporânea (REIS, 2010).

No Brasil, a história da gravura é marcante e ganhou tanta notoriedade, principalmente no nordeste, que adotamos a gravura (xilogravura) da literatura de cordel, como “natural” do Sertão, filha do sertanejo contador de histórias.

Desenvolvida nessa região desde a década de 50, do século XX, de onde se destacam, como exemplos, Gilvan Samico e J. Borges.

A gravura moderna brasileira se desenvolveu na década de 20 do século XX, através da via expressionista, com as obras de Lasar Segall e, posteriormente, de Oswaldo Goeldi. Já na década de 30, a gravura passou a ser uma forte aliada política na veiculação de imagens contra a opressão. Na década de 50, a disputa entre os movimentos abstracionistas versus a arte realista, colocou a gravura numa posição de destaque, pois o artista gravador desenvolvia trabalhos junto à imprensa, à propaganda, ao mercado editorial, o que fazia dele um ser mais preocupado com aspectos cotidianos do que com discussões estilísticas e estéticas entre pintores e escultores. Nos anos 70, porém, após ter sido incorporada ao mercado da arte, a gravura passou por um momento crítico em que artistas inescrupulosos reproduziam, em massa, imagens de baixa qualidade a fim de conquistar uma “clientela” somente interessada em adquirir assinaturas. Mas, “os verdadeiros artistas gravadores se refugiam em pequenos núcleos de resistência e se dedicam ao ensino da técnica para as novas gerações”, (COSTA, 2010). Nos anos 80 e 90, a produção da gravura foi variada e se espalhou por todo o país. E hoje ela tem importante destaque no cenário artístico e cultural do país, e muitos artistas se dedicam à pesquisa nos processos de gravação e impressão e na produção artística.

Assim, no Brasil a gravura: foi e é de extrema importância: ela aproxima a literatura das artes plásticas, ela recusa essa espécie de pedantismo pseudo-intelectualizado que faz da arte prisioneira das teorias filosóficas e a recoloca na vida diária e cotidiana das pessoas. A gravura fala da gravura, fala da arte, mas não se envergonha de falar sobre o seu país, sobre o homem, sobre a realidade. A gravura é a arte da luta (COSTA, 2010). Diante da importância histórica da gravura e como esta se desenvolveu ao longo do tempo, hoje com as novas tecnologias e novos produtos surgiram infinitas possibilidades de pesquisa em gravura.

Desenvolvemos, atualmente, uma consciência mais voltada aos princípios da preservação da vida, seja ela na forma dos cuidados com a própria saúde seja com os cuidados com o meio ambiente. Pois somos um só, parte integrante de um todo, homem e natureza juntos em harmonia.

Nessa perspectiva, fazem-se necessários investimentos em ações que propiciem os cuidados com a Natureza e com a saúde. Desse modo, na pesquisa ora em desenvolvimento, objetivo experimentar métodos e técnicas de gravura em metal utilizando materiais de fácil acesso e baixa toxicidade, com menor risco à saúde e impacto ambiental, bem como, conhecer o poder corrosivo de produtos químicos não convencionais, avaliar os processos de gravação da matriz com cada produto testado e analisar os resultados obtidos na impressão das mesmas. Assim, investigar através de testes a utilização de produtos químicos como o vinagre, sal de cozinha, outros cítricos, etc. testando a capacidade corrosiva de cada um na superfície metálica do alumínio.

Esperamos contribuir significativamente na arte educação, uma vez que a utilização de materiais não tóxicos e de reciclagem, baixando custos e riscos à saúde e meio-ambiente, contribuirá na instalação de ateliês de gravura para estudantes do ensino básico, o aprofundamento nas técnicas de gravura, ao desenvolvimento de experiências com materiais diversos que contribuam com os processos de criação, inovação da criatividade e o senso estético. Contribuindo ainda para o processo de ensino/aprendizagem em arte.

A pesquisa está sendo implementada no Atelier de Gravura, no Centro de Artes e Comunicação – CAC/ UFPE. O atelier dispõe de equipamentos, materiais e ferramentas necessários para a realização dos experimentos. A permanência no âmbito acadêmico possibilita o acesso dos estudantes do curso para a observação das experiências que é fundamental na formação dos mesmos. Realizada com base em testes utilizando materiais químicos necessários, os metais e impressão sobre diversos suportes estão sendo catalogados em diário de pesquisa, de acordo com cada experiência realizada. Posteriormente, serão realizadas comparações entre os resultados obtidos com as novas técnicas e as técnicas tradicionais, notificando as diferenças e semelhanças. Paralelamente, estão sendo realizadas pesquisas bibliográficas e na internet sobre o tema da utilização de materiais não tóxicos na produção de gravura em metal, que poderão contribuir para fundamentar teoricamente as pesquisas realizadas no laboratório a fim de produzir outras possibilidades de entendimento da gravura e seus processos, juntamente com os resultados obtidos nos experimentos.

Inicialmente, em buscas bibliográficas e por internet, verificamos que é notória a precariedade de publicações relacionadas ao assunto específico, gravura em metal, pois diversos pesquisadores do assunto optam, no decorrer de seus trabalhos, por substituir a matriz de metal por outras de acrílico, PVC, polietileno etc., onde obtém resultados bem assemelhados.

Porém como apaixonado pela gravura em seus moldes tradicionais de confecção que dá ao artista uma certa “intimidade” com a placa que está a criar nas suas nuances de riscos e rasgos, mossas e ressaltos que irá gerar a sua obra numa quase catarse ao ser impressa, faço questão de manter meu foco apenas na gravação em metal

## **2 Primeiros resultados**

O espírito da curiosidade mexe conosco sobremaneira e enquanto coletava dados bibliográficos e providenciava materiais para a pesquisa de campo, iniciei alguns testes de “mordentes”, que é o ácido no qual a placa de metal será submersa ou apenas depositada sobre a superfície do mesmo para serem corroídas as trilhas marcadas por alguma ponta-seca.

Por padrão, fiz uma pequena placa de alumínio (Placa de referência – Foto 01) utilizando os materiais usados comumente no atelier, que é o Neutrol (Solução asfáltica) para isolante e o Percloreto de Ferro como Mordente (Ácido). Esta placa dar-me-á referências do “modo” como aquele ácido age sobre o alumínio e o perfil da incisão feita por ele que reterá a tinta na matriz.

Fotografia 1 - Placa de referência





Foto: Autor – Fonte: Portfólio da pesquisa

É sabido que depende bastante do usuário o poder de corrosão da mistura, pois pode variar o percentual de água para mais ou menos causando o seu enfraquecimento ou concentração, porém, tal procedimento apenas afetará o valor “Tempo” no trabalho, para menos ou mais, respectivamente, pois o “tipo da mordida” no metal será o mesmo.

Também não padronizei os tamanhos de placas de alumínio e (ou) cobre, nesta primeira fase, pois nesta pesquisa é irrelevante, haja vista que, em qualquer tamanho, serão colocadas completamente no recipiente do Mordente e por ele serão corroídas ao mesmo tempo, por igual. O início se deu da seguinte forma:

#### PREPARAÇÃO:

**Isolantes** = 1 - Solução asfáltica (Neutrol) Facilmente encontrada e lojas de material de construção. 2 – Esmalte para unhas. 3 – Verniz (Goma laca) e 4 – Cera líquida para piso.

**Mordentes** = 1 - Percloroeto de ferro – Encontrado em algumas lojas de materiais eletrônicos na parte de laboratório pois é usado para confeccionar as placas de circuito impresso. 2 – Ácido clorídrico (Ácido Muriático). 3 – Ácido Acético (Vinagre). 4 – Sulfato de cobre

**Catalisadores** = 1 – Peróxido de hidrogênio (Água oxigenada). 2 – Cloreto de sódio (Sal de cozinha)

#### Preparo da Solução mordente =

Percloroeto de Ferro = Como indicada no rótulo do ácido onde uma quantidade de 200gr do produto cristalizado é dissolvida em meio (1/2) litro de água.

Cabe aqui uma observação aos iniciantes. Sempre, ao dissolver o percloroeto, colocar o produto aos poucos sobre a água, que já deve estar no recipiente adequado, e nunca o contrário (água sobre os cristais) pois, a reação química desencadeada gera muito calor e o procedimento inadequado poderá causar danos.

Ácido Clorídrico (Ácido Muriático) = Solução pronta encontrada nos armazéns de construção utilizada na limpeza de pisos em final de obras. Para maior concentração e poder de “mordida” no metal pode ser usado também o ácido clorídrico a 50% com água potável.

Ácido Acético (Vinagre) = Puro

Sulfato de Cobre = Uma mistura de 25 gramas de sulfato de cobre para 100 mililitros de água potável e 25 gramas de cloreto de sódio (Sal de cozinha).

#### EXECUÇÃO:

As placas de alumínio tiveram tamanhos diversos (Foto 02) tais como:

14,5 x 21,0cm

5,0 x 12,0cm

6,0 x 7,5cm

7,0 x 3,5cm, depois as padronizando em 3,0 x 6,0cm.

Fotografia 2 - Diversos tamanhos de placas



Foto: Autor – Fonte: Portfólio da pesquisa

Levando a efeito os procedimentos necessários para a gravação nas placas de testes (iguais para todas) procedemos do seguinte modo:  
1-Limpeza da placa.

Fotografia 3 - Preparação de placas (Limpeza)



Foto: Autor – Fonte: Portfólio da pesquisa

2-Isolamento com os produtos acima referidos e sua posterior secagem.  
Observando que cada isolante tem o seu próprio tempo de cura.

Fotografia 4 - Placas em secagem



Foto: Autor – Fonte: Portfólio da pesquisa

3-Incisões com uma ponta-seca para a atuação do “mordente”. Sinais e ou desenhos aleatórios.

Fotografia 5 - Preparação de placas (Incisões com ponta seca)



Foto: Autor – Fonte: Portfólio da pesquisa

4-Colocação da placa em banho no “mordente” identificando-os, registrando e cronometrando o tempo.

Fotografia 6 - Banho no mordente



Foto: Autor – Fonte: Portfólio da pesquisa

5-Limpeza final da placa para retirada do isolante.

6-Observação e registro do resultado da corrosão do ácido e posterior comparação com a placa de referência.

7- Entintagem da placa para impressão de testes.

Fotografia 8 - Entintagem



Foto: Autor – Fonte: Portfólio da pesquisa

8-Impressão em papel alta-alvura, apenas de algumas placas devido ao fator “Tempo”.

Fotografia 9 - Uma impressão de teste

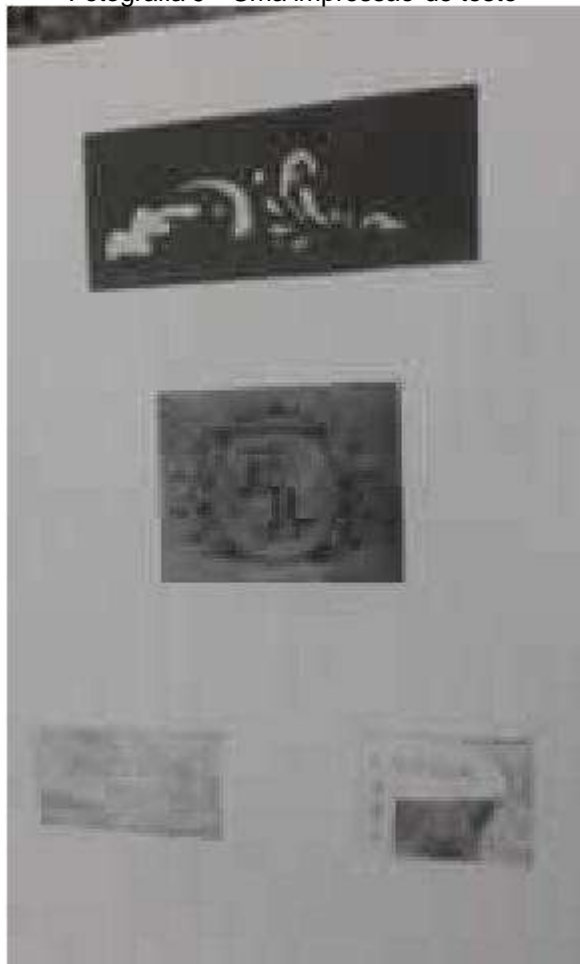


Foto: Autor – Fonte: Portfólio da pesquisa

Observamos particularidades na corrosão dos diversos ácidos aqui utilizados e que relatamos a seguir.

Sempre que utilizamos o Percloro de Ferro como mordente, colocamos a placa a ser gravada com a face virada para baixo, dentro da solução, sem no entanto ficar em contato com o fundo da bandeja que contém o ácido. Tal providência visa fazer com que, durante a corrosão, as partículas que se desprendem do metal caiam deixando livre a incisão para a continuação mais ágil do processo.

Tal procedimento é útil também com o ácido clorídico ou o ácido acético, porém com o sulfato de cobre ocorre inicialmente o contrário desta ação, as partículas originárias da corrosão tendem a flutuar em um primeiro momento, sendo portanto desaconselhável a colocação das placas a serem gravadas com a face voltada para baixo.

Também é útil, mesmo após tomar as precauções anteriormente descritas, que em curtos períodos de tempo se agite a solução em que está mergulhada a placa a ser gravada, esta providência livra a placa de depósito que por ventura

estejam atrapalhando a corrosão (mordida). Os mais criativos poderão mecanizar este processo com a ajuda de um pequeno motor de prato de microondas.

Abaixo uma tabela de nossos primeiros estudos com placas de alumínio:

<b>MORDENTE</b>	<b>ISOLANTE</b>	<b>tempo1- 10minutos</b>	<b>tempo2- 20minutos</b>	<b>tempo3- Determinado pelo material</b>
Percloroeto de ferro	Neutrol		Marca satisfatória	x
Percloroeto de ferro	Esmalte de unhas	Marca levemente	Marca satisfatória	x
Percloroeto de ferro	Verniz goma laca	Marca levemente	Marca satisfatória	x
Percloroeto de ferro	Cera de assoalho	Marca levemente	Marca satisfatória	x
Acido Clorídico	Neutrol	Marca forte	Marca satisfatória	x
Ácido Clorídico	Esmalte de unhas	Marca forte	Marca satisfatória	x
Ácido Clorídico	Verniz goma laca	agride isolante	x	x
Ácido Clorídico	Cera de assoalho	agride isolante	x	x
Ácido Acético	Neutrol	Não perceptível	Não perceptível	48 horas para leve marcação
Acido Acético	Esmalte de unhas	Não perceptível	Não perceptível	48 horas para leve marcação
Ácido Acético	Verniz goma laca	Não perceptível	Não perceptível	48 horas para leve marcação
Ácido Acético	Cera de assoalho	Não perceptível	Não perceptível	48 horas para leve marcação
Sulfato de cobre	Neutrol	Marca levemente	Marca satisfatória	x
Sulfato de cobre	Esmalte de unhas	Marca levemente	Marca satisfatória	x
Sulfato de cobre	Verniz goma laca	Marca levemente	Marca satisfatória	x
Sulfato de cobre	Cera de assoalho	Marca levemente	Marca satisfatória	x

### 3 Conclusões preliminares

Nas experiências realizadas, até então, identificamos alguns resultados obtidos: Utilização do mordente Ácido Clorídico (Ácido Muriático) = Bom poder de corrosão e resultados semelhantes ao do Percloroeto de Ferro obtidos com período de tempo igual. Somente os isolantes, Neutrol e Esmalte de unha são eficientes os demais inócuos.

Toxicidade e descarte na natureza ainda em estudos.

Utilização do mordente Ácido Acético (Vinagre) = Baixo poder de corrosão, mesmo quando da utilização de catalisadores (Peróxido de Hidrogênio). Todos os

isolantes usados foram eficientes. Resultado insuficiente e inexpressivo, pesando o fator Tempo.

Toxicidade e descarte na natureza ainda em estudos.

Utilização do mordente Sulfato de Cobre = Excelente poder de corrosão, com bons resultados análogos aos obtidos com o Percloroeto de Ferro. Todos os isolantes usados foram eficientes.

Toxicidade e descarte na natureza ainda em estudos.

#### 4 Considerações

Sempre temos em mente a nossa questão principal que é a busca por materiais alternativos mais seguros para o artista e ecologicamente correto no mister do fazer gravura em metal.

Com os resultados obtidos até o momento, ainda poucos somente observando apenas pelo prisma da eficiência, os dados obtidos nos apontam a substituição do mordente atualmente em uso em nosso âmbito acadêmico (Percloroeto de Ferro), pelo Sulfato de Cobre. Como isolante, a indicação dos dados é a substituição do Neutrol (Asfalto líquido) pelo uso da Cera Líquida (para assoalhos).

A pesquisa está em processo e ainda é carente de mais experimentação, bem como o estudo concomitante da toxidade sobre o humano e a natureza, de cada um dos materiais aqui experimentados. No entanto, os experimentos iniciais já apontam possibilidades diferenciadas e aparentemente menos agressivas ao Homem e à Natureza.

Agradecemos ao PIBIC e CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo apoio concedido às pesquisas que deram origem a este texto.

#### 5 Referências

ANDRIOLE, Mauro. *Gravura: conceito, história e técnicas*. Casa da Cultura, Seção de Artes: Artigos "O que é ...?". Página Publicada em 2003. Disponível em: <[http://www.casadacultura.org/arte/Artigos\\_o\\_que\\_e\\_arte\\_definicoes/gr01/gravura\\_conceito\\_hist.html](http://www.casadacultura.org/arte/Artigos_o_que_e_arte_definicoes/gr01/gravura_conceito_hist.html)> Acesso em: 03 mar. 2015.

COSTA, Marcus de Lontra. *A gravura no Brasil no século XX*. O papel da arte – 2010. Disponível em: <<http://www.opapeldaarte.com.br/historia-da-gravura-no-brasil/>> Acesso em: 28 fev. 2015.

REIS, Júlio. *Uma breve história da gravura até o século 19*. O Papel da arte - 2010 Disponível em: <<http://www.opapeldaarte.com.br/historia-da-gravura-ate-o-seculo-19/>> Acesso em: 28 fev. 2015.

#### Frutuoso da S. Lorega Filho

Graduando do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Bolsista PIBIC/CNPq/UFPE com o projeto de pesquisa: Um pouco além do fazer gravura, sob a orientação da Profª Drª Ana Elizabeth Lisboa Nogueira Cavalcanti. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3897753396980256>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: 2. Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal

## A PONTE DE MADEIRA

Suellen de Sousa Barbosa (USP, São Paulo, Brasil)

### RESUMO:

*Resultado do trabalho desenvolvido no laboratório Nosso Ateliê Animado, Ateliê de Artes Visuais Para Crianças do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, esta pesquisa aborda um aspecto do ensino e aprendizagem da arte – o processo de transformação da matéria em forma. Propondo investigar as relações inerentes ao embate com a matéria na práxis artística em um Ateliê, considerando o caminho dos meios plásticos para os meios visuais.*

**Palavras-chave:** Artes Visuais; Ateliê; Madeira; Light Painting.

## THE WOODEN BRIDGE

### ABSTRACT:

*As a result of the work developed at Our Animated Art Studio, Visual Art's workshop for children of Visual Art's Department of University of São Paulo, this research approaches an important aspect of the teaching and the learning of art - the process of transformation of matter into form. In order to investigate the inherent relationship to the clash with the matter and the artistic practices in a workshop, taking into account the processes of plastic media to visual media.*

**Key words:** Visual Arts, Art Studio; Wood; Light Painting.

## 1 Introdução

O presente artigo resulta do trabalho desenvolvido no laboratório Nosso Ateliê Animado, Ateliê de Artes Visuais Para Crianças do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Vinculado à disciplina Metodologias do Ensino das Artes Visuais III e IV com Estágios Supervisionados esse laboratório possibilita aos alunos de licenciatura inserção à



prática docente. Como curso de extensão oferecido semestralmente à comunidade o Ateliê integra o ensino, a pesquisa e a extensão na formação de professores de arte.

Minha participação nesse trabalho se deu junto ao estágio supervisionado do Programa de Aperfeiçoamento ao Ensino - PAE na disciplina sob coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi, no segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015.

O envolvimento como estagiária da Pós-Graduação em Artes Visuais ampliou minhas perspectivas sobre a criação na área da Arte/Educação e formação de professores, bem como a aproximação e ciência das dinâmicas e responsabilidades que envolvem ministrar uma disciplina para a graduação – possibilitando o desenvolvimento dessa pesquisa.

Considerando que o curso de extensão Nosso Ateliê Animado tem duração semestral, a análise desenvolvida nesse texto refere-se a um mesmo aspecto – o processo de transformação da matéria em forma – em dois projetos distintos. Farei aqui um recorte expandido com base em um ano de trabalho e com referência à produção do aluno João Guimarães Marinheiro Valentim que participou dos dois ateliês analisados, no segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015. Mesmo tratando de projetos completamente diferentes essa análise os une sob o aspecto do embate com a matéria na práxis artística em um ateliê.

Cabe nessa introdução ressaltar que o Nosso Ateliê Animado tem muitos outros aspectos que não serão abordados nesse artigo. Sendo um trabalho desenvolvido por diversas pessoas em múltiplas camadas, com o objetivo de proporcionar a formação de professor ao aluno de graduação.

No período analisado o Nosso Ateliê Animado foi dividido em 5 instâncias de atividade e pesquisa – que interagiram entre si para o desenvolvimento da disciplina – a supervisão geral da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi; a organização e acompanhamento, bem como o desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado diretamente ligada ao Ateliê pela pesquisadora Me. Margarete Barbosa Nicolosi Soares e o desenvolvimento de uma pesquisa de pós-doutorado pela pesquisadora Dra. Sônia Regina Fernandes; a organização, acompanhamento e pesquisa, efetuada por mim, na condição de bolsista PAE do mestrado; a efetiva atuação discente na disciplina e docente no projeto pelos alunos de graduação inscritos – Paulo Delgado do curso de Licenciatura em Artes Visuais no segundo semestre de 2014, Mauricio Silva, Bruna Pontes, Isabela Rosa, Renata Mie, Juan Peri e Carlos Maffei do curso de Educomunicação e Bruna Salgueiro do curso de Pedagogia no primeiro semestre de 2015 – e por fim, o foco das atividades, as crianças matriculadas no projeto de extensão.

## **2 O encontro com a matéria**

No segundo semestre de 2014 no *Nosso Ateliê Animado*, em dez aulas oferecidas a cerca de 20 crianças com idade entre sete e doze anos, o aluno de graduação, Paulo Delgado, da Licenciatura em Artes Visuais, se responsabilizou por toda a concepção das aulas e pela docência, considerando as necessidades e anseios das crianças matriculadas, e, sendo orientado e alimentado pelas pesquisas coletivas que aconteciam simultaneamente.

Essa trajetória resultou, a partir do Mito da Caixa de Pandora, na confecção de personagens, dotados de sensações, cheiros e cores, confeccionados em tecido, e posteriormente, na criação de mundos, lugares especiais habitados pelos personagens.

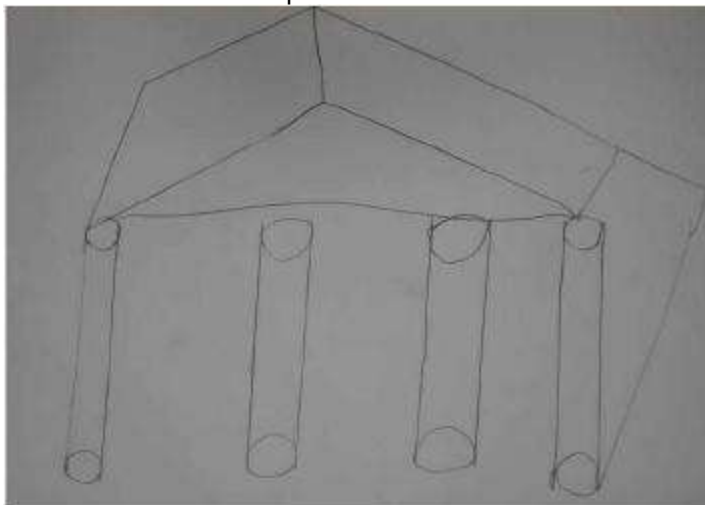
Os projetos dos mundos que inicialmente ocupavam o espaço das folhas de papel, na configuração de desenhos e imaginação, passaram no decorrer do semestre a ganhar forma tridimensional. Cada criança era ouvida e tinha a oportunidade de debater suas ideias no coletivo, para posteriormente desenvolver seu projeto (individual ou em equipe) sempre acompanhada do professor/aluno a fim de superar os desafios técnicos, por meio da produção de arte, da leitura de obras artísticas e da contextualização da arte (BARBOSA, 2010).

Na ocasião foram oferecidos diversos recursos para a materialização desses mundos – lata de filme antigo, sucata, tecidos, papel, papelão, plásticos, miçangas, madeira entre outros – as crianças matriculadas poderiam escolher quais se adequavam ao seu projeto.

Um dos alunos, João, se interessou pela madeira, pequenos pedaços que haviam sido recolhidos das sobras de materiais do laboratório de marcenaria do Departamento de Artes Plásticas da ECA.

O lugar especial projetado por ele por meio do desenho, o mundo onde seu personagem morava, era um templo grego.

Fotografia 1 – Desenho criado pelo aluno João no Nosso Ateliê Animado



Fotografia de Suellen de Sousa Barbosa  
**Fonte: Arquivo Digital Nosso Ateliê Animado.**

A utilização do recurso natural escolhido pelo aluno é antiga, a madeira por muito tempo, foi e ainda é, empregada nas construções de casas, meios de transporte, esculturas, pontes, móveis entre outros.

Os povos das antigas Roma e Grécia tinham grande habilidade na criação de esculturas de madeira e na construção. Os carpinteiros desenvolviam um conhecimento intuitivo acerca da capacidade estrutural de madeiras de diferentes espécies e, desta forma, eram capazes de construir grandes estruturas (ROCHA, 2010 *apud* ULRICH, 2007, p. 48).

Assim, a escolha do João implicava que os responsáveis pelo projeto dessem conta de apresentar esse contexto para o aluno, que havia escolhido o material a princípio intuitivamente, mas visivelmente dialogando com uma tradição construtiva.

A partir da escolha do material, procuramos providenciar os recursos que o aluno necessitava para trabalhar com a madeira – pregos, martelo, serra, luva, óculos de proteção, cola de madeira, cola quente, entre outros.

Fotografia 2 – Aluno João e professor Paulo trabalhando no Nosso Ateliê Animado



Fotografia de Suellen de Sousa Barbosa  
**Fonte: Arquivo Digital Nosso Ateliê Animado.**

Fotografia 3 – Aluno João trabalhando no Nosso Ateliê Animado



Fotografia de Suellen de Sousa Barbosa  
**Fonte: Arquivo Digital Nosso Ateliê Animado**

Ernst Fischer em seu livro *A Necessidade da Arte* descreve que,

Para conseguir ser um artista, é necessário dominar, controlar e transformar a experiência em memória, a memória em expressão, a matéria em forma. A emoção para um artista não é tudo; ele precisa também tratá-la, transmiti-la, precisa conhecer todas as regras, técnicas, recursos, formas e convenções com que a natureza – esta provocadora – pode ser dominada e sujeitada à concentração da arte. A paixão que *consome* o dileitante *serve* ao verdadeiro artista; o artista não é possuído pela besta-fera mas doma-a. (FISCHER, 1973, p. 14).

Deste modo podemos tomar como base, dentre todas as outras possibilidades que nos é conhecida no ensino da Arte, o aprofundamento técnico, concentrado nesse caso para responder a uma necessidade criativa da criança.

O uso da madeira pressupõe esse aprofundamento e esse foi um grande desafio para a equipe. No processo a ajuda do técnico em marcenaria, Vanderlei Martins de Souza, do Departamento de Artes Plásticas da ECA foi fundamental. Relevante também foi o foco e destreza, características do aluno, que permitiu que ele manuseasse objetos cortantes e equipamentos sem ocasionar acidentes.

Fotografia 4 – Aluno João e técnico Vanderlei trabalhando no laboratório de marcenaria



Fotografia de Margarete Barbosa Nicolosi Soares  
Fonte: Arquivo Digital Nosso Ateliê Animado.

Em quatro aulas, com duração de uma hora e trinta minutos, o aluno desenvolveu seu projeto.

No caminho partindo do *ser* para o *mundo*, através da *ponte madeira*, o aluno se realizou, chegava todo os dias animado, demonstrava completo envolvimento e orgulho da sua produção.

Sua mãe nos comunicou que estava impressionada com o gosto do aluno pela madeira, o que a levou a adquirir pregos, martelo e serrote para ele trabalhar em casa.

O encontro com a matéria, o pleno desenvolvimento do material essencial para uma manifestação poética se impõe na produção de arte para dar conta da idéia<sup>1</sup>, para dar modelagem ao pensamento (JARDIM, 2009, p. 109) e vislumbrar essa semente e interesse plantada no trabalho de uma criança é uma vitória por si só.

A camada que o aluno atingiu e que outros alunos do Nosso Ateliê Animado também atingiram é profunda – é a camada do *projeto pessoal*. O envolvimento total na resolução de uma questão, através da ação, da forma e do conteúdo (JARDIM, 2009, p. 108).

Segundo Evandro Carlos Jardim no desenvolvimento desse projeto pessoal,

“A questão da forma vai além, ela se coloca como configuração, estilo e expressão. Penso que estilo deve ser, do ponto de vista de cada um de nós, os limites das nossas possibilidades, até onde nós conseguimos chegar, porque na ação outras questões importantíssimas vão aparecer. Na ação, a matéria é o grande desafio. Pensar é uma coisa, mas transformar esse pensamento em algo concreto é outra coisa”. (JARDIM, 2009, p. 109).

O aluno enfrentou as dificuldades na execução do projeto do templo grego por meio do trabalho plástico, da modelagem da madeira, mas podemos considerar o seguinte aprofundamento,

Nós modelamos também com os nossos pensamentos, com as nossas apreensões do mundo. Portanto, entendemos por plástica a arte de plasmar, de modelar, que visa à reprodução de formas. O termo plástica tem relação com o termo grego *plasto*, empregado para designar um núcleo de onde nasce e se desenvolve cada coisa. É por isso que nós podemos ver as coisas de dentro para fora. (JARDIM, 2009, p. 110)

Fotografia 5 – Aluno João trabalhando no Nosso Ateliê Animado



Fotografia de Suellen de Sousa Barbosa  
Fonte: Arquivo Digital Nosso Ateliê Animado.

---

<sup>1</sup> No caso, o templo grego.

Os alunos perceberam esse desafio, lidaram com ele e resolveram problemas. E, a meu ver, o João, em específico, passou a perceber onde no espaço construtivo a madeira se insere, numa oportunidade única de olhar a matéria e entender suas potencialidades e razão de ser, um verdadeiro encontro.

Fotografia 6 – Aluno trabalhando no Nosso Ateliê Animado



Fotografia de Suellen de Sousa Barbosa  
Fonte: Arquivo Digital Nosso Ateliê Animado.

Desde modo, nesse curso de extensão, o aluno escolheu o material relacionado à um contexto, à uma tradição construtiva, partindo de uma ideia expressa pelo desenho. Em seguida precisou modelar tal ideia por meio da técnica, desenvolvendo um estilo a partir do encontro com o material.

Fotografia 7 – Aluno e técnico trabalhando no Nosso Ateliê Animado



Fotografia de Suellen de Sousa Barbosa  
Fonte: Arquivo Digital Nosso Ateliê Animado.

### 3 O embate com a matéria

No semestre seguinte o *Nosso Ateliê Animado* recebeu novos alunos de graduação e novas crianças matriculadas no curso de extensão. Como era de se esperar desenvolveu-se outro projeto completamente distinto do anterior na temática, mas semelhante na forma e pressupostos teóricos.

No primeiro semestre de 2015, em dez aulas oferecidas a 21 crianças com idade entre sete e doze anos, os alunos de graduação, Mauricio Silva, Bruna Pontes, Isabela Rosa, Renata Mie, Juan Peri e Carlos Maffei do curso de Educomunicação e Bruna Salgueiro do curso de Pedagogia, se responsabilizaram por toda a concepção das aulas e pela docência. Também, considerando as necessidades e anseios das crianças matriculadas, e, sendo orientados e alimentados pelas pesquisas coletivas que aconteciam simultaneamente.

A trajetória nesse caso, a partir do Livro dos Seres Imaginários de Jorge Luis Borges resultou na criação de personagens – considerando personalidade, voz, expressão corporal, entre outros elementos – na criação de fantasias confeccionadas em tecido e da construção de poderes para tais personagens através da técnica de fotografia *Light Painting*<sup>2</sup>.

Assim, parte da concepção do projeto nesse semestre estava voltada para os chamados multimeios, visto a formação e interesse dos alunos/professores e do novo grupo de crianças, sendo a fotografia a linguagem central.

O aluno João voltou a participar do *Nosso Ateliê Animado* e tivemos a oportunidade de vislumbrar as consequências do desenvolvimento do estilo, citado anteriormente.

O encontro com a matéria madeira e com a construção, como era de se esperar, fora tão marcante e expressivo para o aluno que nesse retorno ele entrava pela porta do Ateliê cheio de expectativas de trabalho, ansiando uma continuidade. Porém o projeto havia mudado.

De início, João se negou a criar um personagem, escolheu novamente a madeira como material e passou a construir um prédio, alegando ser o local de habitação do futuro personagem.

Como toda a dinâmica do curso e todos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos estavam voltados para os personagens e suas fantasias, João passou a se isolar da turma, a não conversar com os amigos. Submerso na criação do seu prédio foi perdendo o envolvimento com o todo.

Passou a faltar, a fazer o trabalho lentamente, frustrado com o novo curso. Tendo a oportunidade de desenvolver um trabalho de câmara, essa frustração foi detectada e considerada preocupante para o grupo de professores e pesquisadores envolvidos no projeto, após conversarmos, ponderando minha formação em Artes Visuais e participação do projeto anterior, passei a tutorar o desenvolvimento do aluno.

Perguntava-me como poderíamos resolver essa crise de envolvimento sem comprometer o interesse do aluno pelo material. Afinal tão significativo fora seu encontro e tão rara é a concentração em um único material visando atingir seus limites.

Passei a lentamente instigar o aluno sobre o personagem, expondo que não necessariamente uma fantasia precisava ser construída com tecido, que a madeira poderia servir de fantasia. Ele, a princípio, irredutível.

---

<sup>2</sup> Técnica fotográfica, literalmente traduzida como “pintura de luz”.

Então juntos mudamos o foco, esquecemos o personagem e passamos a olhar para a madeira, o que esse material nos revela? Qual o sinal sensível que poderia servir para construirmos algo? Independentemente de ser um lugar ou um personagem.

Propus que João começasse a trabalhar inicialmente com as formas prontas dos retalhos de madeira que tinha disponível – triângulos, retângulos, gravetos, entre outros – sem pensar em cortá-los e modificá-los. Tentamos juntos a “aprender a ver as coisas de dentro para fora” (JARDIM, 2009, p. 110). Procurando escapar dos modelos construtivos, identificando as formas prontas à nossa disposição e nos aproximando delas em diferentes níveis.

A busca do aluno era do meu ponto de vista extremamente complexa, concentrava a associação do intento pessoal, da técnica, da práxis e do projeto coletivo. Estava enquanto professora/artista ansiosa para ver como ele resolveria essa questão.

O tempo foi passando e no decorrer das aulas ele passou a “brigar” com a matéria, o que antes era encontro passou a ser embate.

Segundo Evandro Carlos Jardim “a primeira coisa que vai aparecer na prática é a matéria, por meio da qual você vai se conhecer, vai ver o quanto pode dialogar com a matéria. Ela sempre vai desafiar você, a vida inteira. Em qualquer área do conhecimento, ela é o grande desafio” (JARDIM, 2009, p. 111).

Fotografia 8 – Aluno trabalhando no Nosso Ateliê Animado



Fotografia de Suellen de Sousa Barbosa  
Fonte: Arquivo Digital Nosso Ateliê Animado.



Quando o restante dos alunos terminou a construção dos personagens, faltando 4 aulas para acabar o semestre, a turma foi levada ao laboratório de fotografia para a criação dos poderes dos personagens através do *Light Painting*.

João assistiu a performance dos colegas no laboratório de fotografia e participou do processo, nesse momento ele percebeu o quanto a criação do personagem poderia ser interessante, ele sem personagem ficaria de fora da fotografia com luz e da expressão dos poderes.

Fotografia 9 – Alunos trabalhando no Laboratório de Fotografia



Fotografia de Suellen de Sousa Barbosa  
Fonte: Arquivo Digital Nosso Ateliê Animado.

Decidido, nas três aulas restantes, ele desmanchou o prédio que estava construindo para utilizar a madeira e passou a se envolver na criação do personagem. Sua resolução foi rápida, partindo das formas prontas que estávamos trabalhando.

Fotografia 10 – Aluno trabalhando no laboratório de marcenaria



Fotografia de Suellen de Sousa Barbosa  
Fonte: Arquivo Digital Nosso Ateliê Animado.

Fotografia 11 – Aluno trabalhando no laboratório de marcenaria



Fotografia de Suellen de Sousa Barbosa  
Fonte: Arquivo Digital Nosso Ateliê Animado.

Ele, mantendo as formas prontas passou a uni-las, e na sequência a cortar uma ou outra peça de acordo com a necessidade, apenas para dar manutenção a representação.

“O embate com a matéria em um ateliê se faz de uma forma maravilhosa. Você tem que tentar se aproximar da matéria, conversar: ‘Você cede um pouco e eu cedo um pouco, vamos ver o que dá pra fazer, porque também não é possível que você não ceda nem um pouquinho, assim não dá, assim não daria pra fazer nada, a gente consegue’. O embate com a matéria é um desafio, às vezes é um desafio que a gente tem que assumir seriamente, não tem por onde sair. Fundamental em termos de aprendizado é experimentar, ver como é. A matéria é responsável também pelo estilo de dentro, ela é, antes de tudo, como o estilo também é, a consciência de nossas limitações.” (JARDIM, 2009, p. 110).

Esse embate no processo de transformação da matéria em forma e a adequação à proposta das aulas, deu ao aluno subsídios para transpor a linguagem da escultura para um processo fotográfico e performático. Nesse percurso um tanto quanto contemporâneo, ele literalmente vestiu a madeira, percebendo que o material poderia ser usado além dos meios tradicionais.

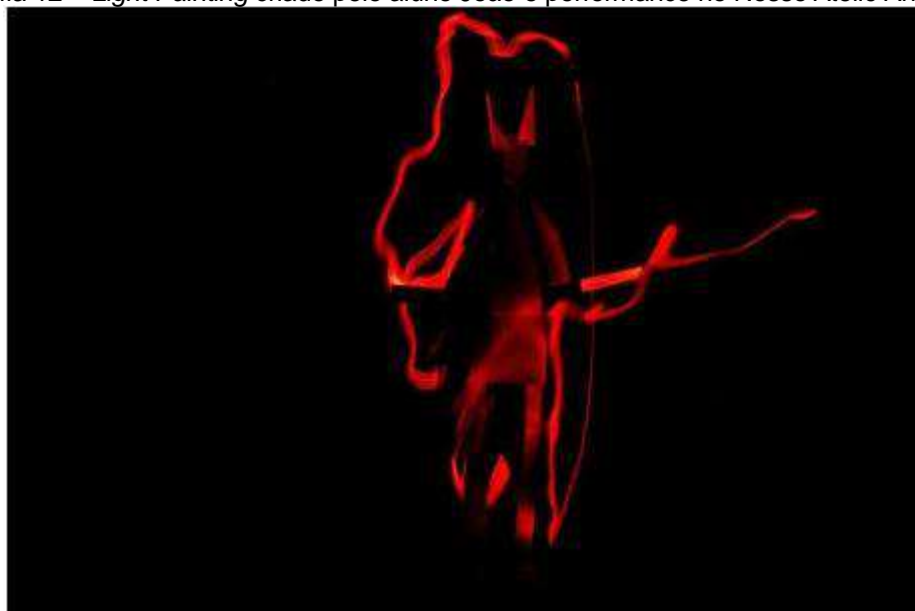
#### **4. Considerações finais**

Inicialmente o aluno João trabalhou o potencial plástico do material, desenvolveu habilidades construtivas, moldando a matéria com base em um projeto.

Mas no segundo estágio, o material não se mostrava, em superfície, suficiente para dar conta da proposta e isso desencadeou embates. Uma vez que não desistiu da matéria escolhida, João conseguiu atravessar uma ponte, uma passagem no processo criativo. Passou a reconhecer a madeira como tecnologia, como linguagem para enquadrá-la em um processo multimeio e não apenas em um processo construtivo.

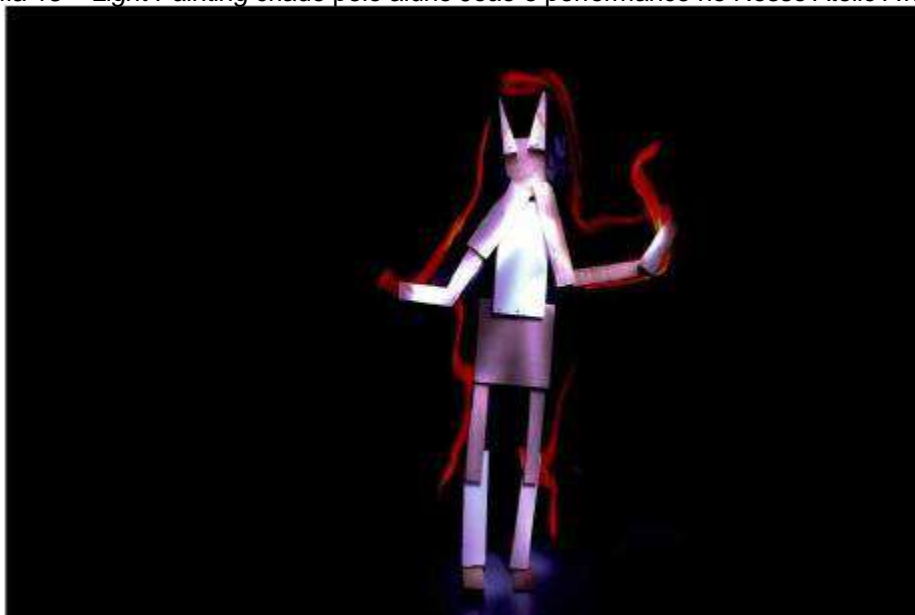
Assim, o aluno transitou das Artes Plásticas para as Artes Visuais sem abandonar o material. O resultado no *Light Painting* foi altamente expressivo e performático e seu ser, um boneco de madeira articulado, com pés, pernas, braços e mãos que se mexiam era todado de poderes mágicos – o poder de emanar luz e soltar raios.

Fotografia 12 – *Light Painting* criado pelo aluno João e performance no Nosso Ateliê Animado



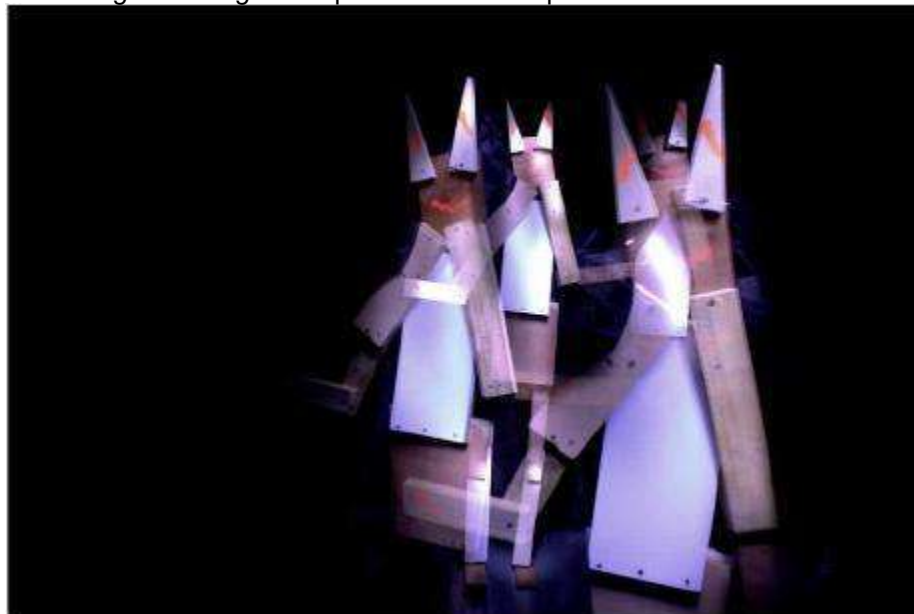
Fotografia de Mauricio Silva  
**Fonte: Arquivo Digital Nosso Ateliê Animado.**

Fotografia 13 – *Light Painting* criado pelo aluno João e performance no Nosso Ateliê A nimado



Fotografia de Mauricio Silva  
**Fonte: Arquivo Digital Nosso Ateliê Animado.**

Fotografia 14 – *Light Painting* criado pelo aluno João e performance no Nosso Ateliê Animado



Fotografia de Mauricio Silva  
Fonte: Arquivo Digital Nosso Ateliê Animado.

## 5 Referências

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BORGES, Jorge Luis. *O livro dos seres imaginários*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. São Paulo: Zahar, 1973.

JARDIM, Evandro Carlos. *Arte como manifestação poética*. In: Seminário Ações Singulares II – História e Ensino da Arte: Experiências, Instituto Tomie Otake, 2009, p. 108-113.

NISHIDA, C. Y. ; SACCHETTO, G. K. ; OMURO, J. Y. ; SOARES, M. B. N. ; BLANCO, M. C. ; CAFRUNI, M. C. ; ALVES, R. C. ; ZINK, R. L. ; ZYNGIER, S. ; RIZZI, M. C. S. L. . *A cidade sem nome, uma criação coletiva*. In: XXI Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil - Culturas da Pesquisa Arte, Educação e Tecnologia , 2011, São Luiz. XXI CONFAEB: Anais 2 - Textos Completos. São Luiz: UFMA, 2011.

RIZZI, Maria Christina; Soares, M.B.N. *Ateliê de Artes Visuais para Crianças do Departamento de Artes plásticas da ECA/USP: quatro semestres inaugurais*. In: VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos., 2010, Goiânia, GO. Anais VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades. Goiânia: UFG, 2010. v. 1. p. 1405-1415.

RIZZI, Maria Christina; MORAES, S. M. *Ateliê de Artes para Crianças: primeiros registros e reflexões de um trabalho em progresso*. ARS (São Paulo), v. 11, p. 72-77, 2008.

ROCHA, Daniela Cristina. *Desenvolvimento de Estruturas Articuláveis de Madeira*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Estadual de Campinas, 2010.

SAMPAIO, J. L. F. ; ENNSER, M. C. B. ; RIZZI, M. C. S. L. ; ZYNGIER, S. ; BARBOSA, S. S. . *Ateliê de Arte para crianças – uso da lousa digital e da tecnologia em aulas de arte para crianças*. In: 22o. Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil, 2012, São Paulo. XXII CONFAEB: Arte/Educação: Corpos em Trânsito. São Paulo: UNESP-IA, 2012. p. 1-13.

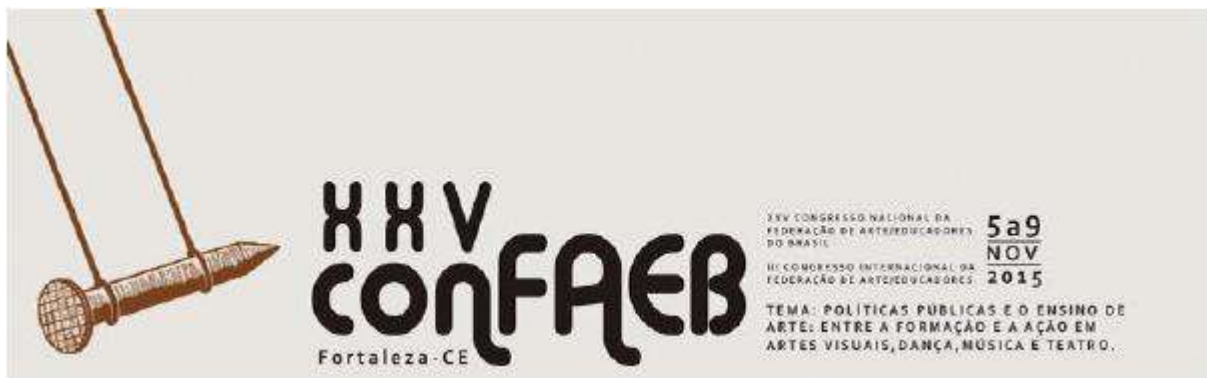
SOARES, M. B. N. ; RIZZI, M. C. S. L. . *Crianças e desenhos: leitura das imagens e diálogo com Kandinsky*. In: 20o. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas 'Subjetividades, utopias e fabulações', 2011, Rio de Janeiro. Anais do 20º Encontro Nacional da ANPAP (Online). Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. p. 836-850.

SOARES, M. B. N. ; RIZZI, M. C. S. L. *Reflexões sobre a etapa de aquecimento como sensibilização para as aulas no Ateliê de Artes Visuais para Crianças do Departamento de Artes Visuais da ECA/USP*. In: XXI Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil - Culturas da Pesquisa Arte, Educação e Tecnologia ,, 2011, São Luis. XXI CONFAEB: Anais 2 - Textos Completos. São Luis: UFMA, 2011.

#### **Suellen de Sousa Barbosa**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e bolsista CAPES. Possui graduação em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela mesma instituição. Arte educadora, com experiência na área de Ação Educativa de museu e exposições. Dedicar-se ao estudo da Arte/Educação em Museus, sobretudo os processos educativo-culturais que envolvem as relações entre arte e público nessas instituições.

<http://lattes.cnpq.br/5580317340510431>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático:

Iniciação à Docência

## REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTES VISUAIS, LUDICIDADE, MUDANÇAS CULTURAIS URBANAS E REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO

Amanda Cristine Modesto (UFPA, Pará, Brasil)  
Regina Diane de Lima Coelho (UFPA, Pará, Brasil)

### RESUMO:

*Este artigo aborda reflexões que partiram de ações voltadas para ensino nas Artes Visuais, considerando mudanças históricas e no contexto da sociedade brasileira. A pesquisa derivou de incômodos nas ações educativas estimuladas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, da Universidade Federal do Pará/UFPA. Revela problematizações existentes nos modelos de educação tradicional e propõe perspectivas na direção da ludo-educação enquanto metodologia, observando as condições do ensino público paraense.*

**Palavras-chave:** Artes Visuais; Metodologia; Ludo-educação.

## REFLECTIONS ABOUT VISUAL ARTS EDUCATION, LUDICITY, URBAN CULTURAL CHANGE AND REPERCUSSIONS IN EDUCATION

### ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:

*This article discusses reflections who departed of actions for education in the visual arts, considering historical changes and the context of Brazilian society. The research derived from nuisance in educational activities stimulated by Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching / PIBID, the Federal University of Pará / UFPA. It reveals existing problems found in traditional education models and offers perspectives towards ludo-education as methodology, observing the conditions of Para public education.*

**Key words:** Visual Art; Methofology; Ludo-education.

## 1 Introdução

Um período histórico significativo deixa heranças para a cultura, e esse legado pode ser tanto positivo quanto negativo, dependendo do modelo de sociedade que sucedeu a anterior. Entende-se o processo educativo como elemento que compreende as demandas do contexto no qual está inserido. O sistema

educacional também sofre influências das mudanças sociais e políticas de sua época.

O atual ensino de Artes Visuais recebe ainda influências de acentuados períodos de mudanças políticas, filosóficas e no ensino do país. Nota-se, a princípio, que persistem comportamentos que foram estabelecidos num relevante período político nacional, a ditadura militar. Esse regime estabeleceu uma ordem de procedimento nas escolas brasileiras, por meio da metodologia tradicional, que prioriza a transmissão de conteúdo, isenta de reflexões, críticas ou debates sobre os assuntos.

Por essa perspectiva, a educação não tem uma finalidade crítica, politizada e reflexiva, sua função termina no caráter profissionalizante. O interesse da época era redimir as mazelas sociais e capacitar pessoas para o mercado econômico.

[...] Não há apenas ideias opostas ou ideias diferentes a respeito da educação, sua essência e seus fins. Há interesses econômicos e políticos que se projetam também sobre ela. Não é raro que aqui, como em toda parte, a fala que idealiza a educação esconda, no silêncio do que não diz, os interesses que pessoas e grupos têm para os seus usos. Pois, do ponto de vista de quem a controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade desses interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto “a todos”, “à Nação”, “aos brasileiros”. (BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 2013, p. 62).

Atualmente, considerando os sistemas de avaliação que são aplicados nas escolas, notamos a presença dessa mesma lógica de encaminhamento de ensino. No período militar, a forma de conter, ou seja, censurar a reflexão através da chamada Educação Artística, foi estabelecendo uma metodologia eminentemente técnica.

[...] Em 1971 para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento [...] (Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN, 1998. p.26).

Os impactos dessa ação súbita de reconhecimento da área, pelo menos como ação educativa, abarcou entre as décadas de 70 e 80, uma configuração de ensino polivalente, no qual o professor deveria abordar “Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas (...)”. (PCN, 1998. p.27).

A carência de uma identificação e planejamento para a atuação desses profissionais, a fragilidade da formação acadêmica, além da sobrecarga de conteúdo prejudicava o aprendizado, e a pressão do contexto político não viabilizava grandes mobilizações para os moldes da educação tradicional. Somente a partir dos anos 80, a disciplina começou a definir contornos na direção de uma metodologia de ensino.

[...] Acompanhando o processo de democratização vivido no país, na década de 80 aumentam as participações dos professores em



associações e reflexões sobre a área, aliados aos programas de pesquisas e cursos de pós-graduação, o que faz surgir novas concepções e metodologias para o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas. (Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN. 1988. p.28).

O sistema educativo brasileiro passa de um contexto social e político de pseudo-liberdade, para uma nação que tenta mobilizar parâmetros para uma educação de qualidade, a fim de superar a opressão sustentada pelo ensino, no sentido da não liberdade de expressão do aluno.

A Filosofia de Herbert Read, bem como a de John Dewey introduzida no país, entusiasma diversos intelectuais para o movimento Educação Através da Arte, de maneira que o ensino de Artes Visuais seja utilizado como método, e desta forma, reconhecido como área de conhecimento. Segundo Ferraz e Fussari, é um processo que beneficia o educando em comparação ao modelo de ensino anterior, e foi essencial para a Lei 5.692/71, sancionada em 1971: Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observando quanto à primeira o disposto no Decreto – Lei nº. 369, de 12 de Setembro de 1969. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1971). No entanto, os procedimentos resultam numa educação técnica e incompleta, guiada para outros objetivos de ensino, que não os de conhecimentos próprios das Artes.

Nos anos 90, surge o movimento Arte-Educação, é por meados dessa década que a ludicidade começou a fazer parte da didática de ensino, mas que ainda não recebia denominação metodológica. Posturas mais democráticas e politizadas passam a evidenciar o comprometimento pessoal do professor com a educação. Para Paulo Freire, é a postura do educador-progressista, dotado de ética universal, curiosidade permanente e responsabilidade social.

Todas essas oscilações no ideário do cenário histórico nacional, provocaram a coexistência de profissionais diversos atuando na mesma área, sendo estes, produtos procedentes de diferentes formações acadêmicas. Contudo, mesmo com os congressos, encontros nacionais e associações, os efeitos de propagação de uma conscientização no ensino são lentos, e vem reverberando com o encargo de vencer o estereótipo de aula de Artes Visuais, ainda chamado de Educação Artística ou Artes Plásticas, que foi criado pelos métodos anteriores. “No Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo.” (BARBOSA, Ana Mae, 2012, p.14).

## **2 Processos teóricos e práticos do ensino de artes visuais**

Nesse sentido, somente os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, numa política de conscientização dos seus futuros docentes, compõem o núcleo capaz de provocar o comprometimento com a qualidade da formação. O espaço reservado para que o estudante acadêmico se depare com a realidade da prática de ensino, são as disciplinas pedagógicas, em especial, a de estágio supervisionado.

Parafraseando Lampert e Oliveira (2010, vol. 8), o diálogo com o professor formador pode alertar sobre as dificuldades, mas quem deve perceber e questionar, é o próprio graduando. O papel dos docentes das licenciaturas é somente “[...] buscar que ele entenda que sua atividade na escola tem por finalidade buscar mudanças, colher dados para denunciar as falhas e insuficiências da educação. O

estágio, ainda que transitório, é um exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar do estagiário na escola [...]” Ou seja, a docência das licenciaturas detêm o papel de estimular e orientar os graduandos, para que iniciem, independentemente, suas pesquisas e ações educativas.

Os obstáculos prevaletentes das licenciaturas, têm sido justamente a falta dessa provocação, a carência de coletividade entre as disciplinas pedagógicas e a desarticulação entre realidades sociais e acadêmica, cujas associações dialógicas constantes são necessárias para vencer o isolamento das Instituições de Ensino Superior/IES.

Nelson Junior citando Hernández (2013, p. 27), toma a preocupação com a formação docente como uma “urgência social”. Para isso, o PIBID surge a fim de fomentar um desenvolvimento qualitativo que, “[...] vislumbra uma formação inicial alicerçada em um ensino, ao mesmo tempo investigativo e reflexivo, que constrói, desconstrói e reconstrói a prática escolar cotidianamente [...]”.

As experimentações oferecidas pelo PIBID em contraponto às disciplinas pedagógicas obrigatórias, possibilitaram o contato com a escola pública e a realidade social do seu entorno, diferente do estágio que é disciplina curricular, obrigatória, com carga horária e normas de ensino.

A Licenciatura em Artes Visuais, da UFPA, sustenta o modelo de observação e acompanhamento dos professores, como método de aprendizado nos estágios supervisionados, e oferecem um comodismo ao graduando. Da mesma maneira que as ações pedagógicas se concentram em locais/escolas conveniadas e com estrutura para atender aos estágios da graduação.

A presença do PIBID na graduação provoca o diferencial de formação do acadêmico, de maneira que o processo de ensino acontece com o investimento em metodologias inovadoras, buscando espaços em redes públicas de ensino, com IDEB baixo. Esse procedimento já tira o bolsista acadêmico da sua zona de conforto, levando-o a pesquisar novos métodos, novos autores, refletir sobre o ensino docente, identificar problematizações e pensar soluções.

No PIBID, existe a flexibilidade com a crítica ao desacordo entre a realidade acadêmica e a realidade social, que são inconvenientes que impedem a formação qualificada. As metodologias diferenciadas, a preocupação com a didática de ensino e a coerência da pesquisa com o planejamento, permitem buscar meios de ensino que dialoguem criticamente com o contexto social das escolas públicas.

Para a Licenciatura de Artes Visuais da UFPA, a implantação do PIBID provocou o estudo de uma temática em especial, que antes não havia sido trabalhada pelas disciplinas obrigatórias da formação, a ludicidade. Lançada essa nova possibilidade de pesquisa, compreendida enquanto metodologia de ensino, ou seja, facilitadora do processo de ensino/aprendizagem, desenvolvemos pesquisas e ações nessa direção, que resultaram nas reflexões que elucidamos até então.

Em nossas experiências, observamos a eficácia dessa metodologia na proposta “Arte e Brincadeira”, desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental “Bento XV”, com alunos de faixa etária entre 10 a 13 anos, cursando o 5º ano, na qual a aula foi colocada como um jogo. Nomeamos essa aula de Desenho de uma linha só, o objetivo era promover o desapego ao uso da borracha e a segurança gestual do traço no desenho. No trecho a seguir, retirado do relatório final das atividades educativas do PIBID, explicamos as regras do jogo/aula: “...A atividade seguinte necessitava de certo raciocínio matemático para ser resolvida, todas as figuras começavam num ponto, formavam imagens simétricas e retornavam

para o mesmo ponto, as regras eram: desenhar sem tirar o lápis do papel, não passar duas vezes pela mesma linha e não usar borracha.”

Tal atividade foi encarada como um desafio, principalmente pelos meninos, pois quando concluída a tarefa no papel, convocamos os alunos para mostrar a solução no quadro branco, sem o auxílio do apagador, e eles foram os primeiros a se voluntariar para tentar resolver o desafio.

Essa atividade despertou a segurança no traço de nossos alunos e em seguida, partimos para o desenho com a temática “Qual sua brincadeira preferida?”, para identificar o gestual e conhecer, a partir do desenho, o contexto deles, o cotidiano, seu universo infantil. Identificamos a frequência de jogos eletrônicos nas produções e a carência de um ambiente propício para a brincadeira mais livre, que no diálogo deles, essa impossibilidade se fazia presente na própria escola, que só permitia jogos com bola em atividades de educação física.

No segundo ciclo, demos continuidade à proposta, com a mudança de conteúdo. Desta vez, ao invés da linha, trabalhamos o tema “Cor, volume e percepção”, com a mesma turma. Dividimos o assunto em dois momentos, o primeiro se deu na aula teórica e o segundo na aula prática.

Na primeira aula, demos as noções de cor e abordamos a percepção apresentando conceitos físicos e fenômenos naturais, como o arco-íris, e de como esse processo acontece a partir da refração, explicando as relações entre a luz, a cor e a capacidade do olho humano em captar esses processos. Todos esses conhecimentos foram apresentados como curiosidades, e assim, despertaram o interesse dos alunos, reforçando como a metodologia e a didática lúdicas podem gerar aprendizado.

Na segunda aula, desenvolvemos a tinta artesanal, com materiais simples e acessíveis (maisena, água e corante). O objetivo dessa aula era utilizar um espaço diferente da sala de aula para experimentar as misturas de cores, começando das primárias, seguindo para as secundárias e então as terciárias. Porém nossas expectativas foram frustradas por fatores externos: espaço, a postura pedagógica dos funcionários da escola e a repressão ao perfil da atividade.

Testamos utilizar um espaço diferente da sala de aula, e levamos os alunos para produzir nas mesas do refeitório, aproveitando que as demais classes estavam em aula. Nossa intenção era analisar o comportamento de nossos estudantes num espaço diferente.

Fomos repreendidos por uma professora que dava aula ao lado do refeitório, o barulho atrapalhava sua aula; e pelas funcionárias da limpeza, pois a atividade ameaçava sujar o espaço. Ou seja, a escola já estava adaptada à rotina, mas apesar de todas as dificuldades, a aula foi produtiva, os alunos prepararam seus cadernos de artista e fizeram várias experimentações com as tintas, aproveitando a textura e as alterações de cor provocadas pelo material. Servimos como mediadores da política da escola e do que para os alunos, foi uma atividade diferente das aulas tradicionalmente aplicadas para a disciplina.

A partir dessas experiências refletimos pesadamente sobre o ensino de Artes Visuais no diálogo com a prática, observamos as estruturas que rondam esse processo de aprendizagem e como a ludicidade se insere nesse meio. Os embates que vivenciamos com a escola, revelaram-se aspectos de uma estrutura de ensino enquadrada nos padrões pedagógicos predeterminados para o funcionamento do ensino. Essas orientações são necessárias para que as atividades da escola funcionem adequadamente, mas a criança também necessita do seu espaço de criação, isento de normas tão rígidas. Na última atividade que mencionamos, o que

aos olhos dos adultos era o rompimento da rotina, para as crianças, pelo contrário, era ludicidade, experimentação, descobrimento, criação.

A sociedade atual tenta racionalizar os seus costumes, suas estruturas de pensamento, protocolar suas ações, independente de sentimentos, emoções e reflexões que são fundamentalmente humanas.

O indivíduo moderno localizado no meio de uma sociedade capitalizada e global, encontra-se perdido num turbilhão complexo de exigências, que inicia no círculo familiar, avança para o ambiente escolar e se intensifica na sua inserção no mercado de trabalho. A escola, os processos avaliativos, as metodologias e conteúdos funcionam conforme a estrutura que se consolidou na última década. Devemos compreender que quando uma sociedade se transforma, os seus valores culturais se modificam e conseqüentemente têm repercussões, principalmente na educação, que funciona como um ato político intencional para a sociedade.

### **3 Lúdico, escola e sociedade**

Nos deparamos com uma sociedade que sistematiza comportamentos para uma postura massificada e racional, implicando no descrédito das emoções, ou seja, toda ação que tenha um fim em si mesma, é considerada desnecessária, inútil. É sob essa ideologia que encontramos várias transformações na sociedade.

O eixo temático do PIBID da UFPA, direcionou seus estudos e abordagens para este assunto enquanto proposta metodológica. Em nossas pesquisas, compreendemos que a Ludicidade também sofreu modificações que acompanharam o ser humano. O lúdico, para os humanos, remete ao brincar, não devemos confundi-los, pois o campo lúdico é mais amplo que a brincadeira, que trata-se de uma ação. Parafraseando as palavras de Simão de Miranda, ditas numa entrevista para o Canal E, o lúdico é um campo macro, no qual se inserem o jogo, o brinquedo e a brincadeira, com base nas teorias de Piaget.

Entende-se o brincar como uma atividade lúdica exclusiva do universo infantil, que com o crescimento deva ser superado. No entanto, essa perspectiva é fruto da mudança cultural, pois a brincadeira já foi ação praticada por adultos.

[...] Brincar foi uma prática bastante presente entre os adultos até a Revolução Industrial, ocasião em que as pessoas, controladas, confinadas e com um tempo cada vez menor para descansar, viram-se obrigadas a abandonar essa prática cultural, que perdeu seu status e passou a ser vista como perda de tempo. Não por acaso, na mesma época, a infância foi tomada como fase preparatória e as crianças foram definitivamente segregadas das ocupações dos adultos. (CERQUEIRA, Renato S. Artigo da Revista “Carta Fundamental” – A Brincadeira é Livre!, 2010).

Quando consideramos o estilo de vida adulta desde os avanços da revolução industrial, notamos transformações econômicas, culturais e simbólicas que demandavam mais tempo e esforço de homens e mulheres, e para esse padrão de vida, as crianças necessitavam estar preparadas. A infância só pôde se preservar parcialmente das influências que reorganizavam a cultura. Com a capitalização dos

brinquedos, o desejo da criança acompanha a estratégia capitalista e com o estímulo dos pais, a brincadeira torna-se treinamento para a vida adulta.

Esse foi o ponto de rompimento da relação entre os pais e as crianças, e também o marco da desvalorização da ludicidade para os adultos. Diversos fatores alteraram paulatinamente a rotina familiar, de maneira que o adulto se modificou ao ter que lidar com o estresse urbano, as frustrações pessoais, as políticas sociais burocratizadas, entre outros. Em virtude desses aspectos sociais, as famílias passaram a transmitir responsabilidades para as escolas, por ser o lugar mais coerente para promover a educação e mais adequado para preparar a criança para a fase adulta, ou seja, a brincadeira não é mais o único mecanismo preparatório.

Na última década, a tendência a aceitação dos jogos, videogames, no lugar do brinquedo se intensificou, para as crianças e até para os adultos, por conveniência, pois a substituição da brincadeira por recursos eletrônicos evita que a criança saia de casa, e se depare com situações violentas nas ruas, além de possibilitar aos pais maior tranquilidade para trabalhar.

Nesse quadro social, observamos em nossas experiências que existem necessidades de mudança além do econômico, pois o quadro atual da educação, precisa de transformações no ensino. As escolas e as famílias não devem encarar a infância como fase preparatória para a profissionalização. A educação, assim como a brincadeira, possui um viés de satisfação pessoal. Devemos compreender que cada ação do cotidiano é um ato educativo, e que todos estão sempre aprendendo, adultos e crianças, de forma que a ação de educar e aprender é mais satisfatória quando podemos percebê-las em momentos simples.

Ninguém escapa da educação, em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação[...]. (BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 2013, p. 7).

#### **4 Considerações finais**

Repensando todo esse conceito de educação, suas relações com o lúdico e a família, encontramos uma citação bastante esclarecida sobre isto:

[...] O nosso modelo de escola tradicional visa apenas a transmissão de conteúdos, por isso não engloba o lúdico em seus processos educativos. É comum ouvirmos de professores que não colocam em prática atividades lúdicas, que a razão é que durante suas formações não foi discutido e enfatizado a importância do lúdico na sala de aula. Muitos professores até falam da importância da ludicidade e discutem conceitos de ludicidade, mas não desenvolvem atividades lúdicas na sala de aula com os alunos. Alguns dizem que sabem da importância do lúdico no processo de aquisição de conhecimentos das crianças, porém, não oferecem tais atividades porque os pais questionam quando são apresentadas brincadeiras para crianças, dizendo que escola não é lugar para brincar e sim de estudar. (ABREU, Waldir Ferreira. O Lúdico como recurso didático na educação da criança. Pág. 100).

Previamente, é necessário que as pessoas estejam envolvidas com a educação, pois nenhum conhecimento se estrutura na ausência do interesse particular e de um compromisso moral. Segundo, é preciso compreender que o contexto cultural do indivíduo que está sendo educado, faz parte do processo de ensino e que o conhecimento se torna mais interessante quando dialoga com as histórias particulares de cada estudante.

A escola e as famílias devem ter o esclarecimento da importância da diversão para a vida da criança, da liberdade com responsabilidade. Deparamo-nos com crianças cujas escolhas eram sempre mediadas por adultos, que não sabiam se organizar para formar grupos e se agitavam com o pouco de liberdade que lhes oferecíamos para criar. Essa postura é característica de condições regidas pelo autoritarismo.

O que os professores brasileiros costumam tratar como “domínio de classe”, é autoritarismo, confundido com autoridade. Há uma distância extraordinária entre os conceitos dessas duas palavras, pois seus reflexos são distintos. Para fins de esclarecimento, a autoridade é fundamentada no respeito mútuo, enquanto o autoritarismo baseia-se no medo da punição, na política do controle, e é por posturas como essas que a brincadeira tem se extinguido do universo infantil.

A brincadeira, para a humanidade, é um patrimônio cultural, que como qualquer construção histórica, necessita ser restaurada, preservada, propagada enquanto memória, pelo seu valor simbólico e potencial cultural.

Há no lúdico um processo educativo que precisa ser reconhecido, e em especial, que não se esgota na infância, pois o lúdico nos acompanha por toda a vida, é parte da natureza humana, desde o nascimento até a morte. A proximidade entre o lúdico e a Arte no universo simbólico, gera uma mescla coerente e admirável para a didática do educador. Ambos estimulam criatividade, imaginação, senso de liberdade e curiosidade, por isso defendemos, sem receios, que a ludicidade é a alternativa mais eficaz para uma boa aula.

## 5 Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.
- JUNIOR, Nelson. **Artes Visuais e processos colaborativos na iniciação à docência e pesquisa**. Organizado por Ana Luiza Ruschel Nunes. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.
- Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: arte/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: arte/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte – 7ed.** – São Paulo: Cortez, 2012.
- CERQUEIRA, Renato S. **Artigo da Revista “Carta Fundamental” – A Brincadeira é Livre!**
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa – 49º Ed** – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- LAMPERT, Jocielle. **Reflexões sobre a formação de professores em artes visuais**. Comunicação GT.
- LAMPERT, Jocielle. OLIVEIRA, Marilda. **Artes Visuais e o Campo de Estágio Curricular**. Revista Nupeart. Vol 8. 2010.
- HERNÁNDEZ, F. **A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais**. In: HERNÁNDEZ, F. e OLIVEIRA, M. O. **A Formação do Professor e o ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.
- ABREU, Waldir Ferreira. **O Lúdico como recurso didático na educação da criança**. Lançado pela UFPA.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que Arte-educação? – 5ª Ed.** – Campinas: Papirus, 1988.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação – 10ª Ed.** – Editora: Papirus, 2008.
- FERRAZ, Maria F. FUSSARI. Maria H. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo – Editora: Cortez, 1995.
- FERRAZ, Maria F. FUSSARI. Maria H. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo – Editora: Cortez, 2006.
- DEMO, Pedro. **Pensando e fazendo educação: inovações e experiências educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

### **Amanda Cristine Modesto Barros**

Graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, ingressante em 2012. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, desde 2013, no qual investiga os processos teóricos e práticos da docência em Artes Visuais. Atualmente está em pesquisa de TCC. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8188402E7>

### **Regina Diane de Lima Coelho**

Graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, ingressante em 2012. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, desde 2014, no qual investiga os processos teóricos e práticos da docência em Artes Visuais. Atualmente está em pesquisa de TCC. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8491500U0>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal.

## ESPONTANEIDADE E LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DA PRÁTICA SOBRE O ENSINO DE ARTE

Fernanda Antônia da Silveira (UFES, Espírito Santo, Brasil)

Matheus Boni Bittencourt (UFES, Espírito Santo, Brasil)

### Resumo:

*Neste artigo, apresentamos os resultados de uma vivência com o ensino de desenho para crianças de uma escola pública da periferia da Região Metropolitana da Grande Vitória (ES). O propósito da prática do ensino ora relatada neste estudo de caso é estimular o desenvolvimento autônomo do sentido estético-expressivo visual e a vivência com a arte nas crianças. Para isso, foram distribuídos materiais de desenho e contadas histórias às crianças, a quem foi dada a liberdade de exercer sua criatividade em uma folha em branco. Com base na pesquisa prática, construímos o diálogo com a teoria educativa de César Cola e Paulo Freire na reflexão de mediação entre a espontaneidade criativa da criança e o ensino/aprendizagem dos meios expressivos dos diversos tipos de linguagens artísticas – neste caso em particular, o ensino da arte.*

**Palavras chave:** Educação Infantil; Ensino da Arte; Espontaneidade.

## ESPONTANEITY AND ARTISTIC LANGUAGES IN THE CHILDHOOD EDUCATION: A PRACTICAL REPORT ON ART TEACHING

### Abstract:

*In this article, we want to show the results of a life with the teaching of draw and color to children in a public school in the periphery of the Grande Vitória Metropolitan Region (Espírito Santo State, Brazil). The objective of the practice related in this case study is to stimulate the autonomous development of the expressive-aesthetical sense and the childrens experience with art. For that, drawing materials was distributed and storys telled to the children, whon received the freedom to exercize their criativity in a white paper. Based in the practical research, we build in dialogue with the educational theory of César Cola and Paulo Freire a reflection about the possibility of mediation between the spontaneous creativity of the child and the teaching and learning of expressive means of different kinds of artistic languages – in the case in particular, the art teaching.*



**Keywords:** Child Education; Art Teaching; Spontaneity.

## **Introdução**

Tem-se como objetivo expor um relato de experiência sobre o ensino de desenho para crianças entre 4 e 5 anos em uma escola pública de periferia. Mais especificamente, para os alunos da Educação Infantil (E.I.) no “C.M.E.I. Centro Municipal de Educação Infantil Primeiro Passo”, localizada no bairro Cidade Continental, no município de Serra, parte da Região Metropolitana de Vitória, no Estado do Espírito Santo (ES). O propósito da prática do ensino ora relatada neste estudo de caso é estimular o desenvolvimento autônomo do sentido estético-expressivo visual e a vivência com a arte nas crianças.

A metodologia desenvolvida pelo Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes: Projeto Educação (EDU) em parceria com a professora de arte do CMEI foi a realização de aulas semanais. Eram distribuídas folhas em branco, lápis de cor, giz de cera, tintas guaches e papel cartão para crianças no início da aula. Em seguida contava-se uma história retirada de livros infantis adaptadas para crianças de contos dos irmãos Grimm ou com temáticas ecológicas. E depois solicitava-se às crianças para desenharem e pintarem usando o material que foi distribuído no início da aula. Foram realizadas oito aulas seguindo esse planejamento.

A realização das atividades arte-educativa encontrou três dificuldades: a primeira foi a insistência da professora de arte da escola em exigir que as crianças fizessem desenhos mais fiéis o possível em relação à realidade, em oposição às escolhas estéticas das próprias crianças; a segunda foi à dificuldade de manter as crianças concentradas na atividade; a terceira foi a penúria da própria escola, à qual muitas vezes faltavam recursos necessários para a realização das atividades.

Apesar das dificuldades para pôr em prática os planos, foi possível observar que na produção dos desenhos despertou a imaginação e a criatividade das crianças por meio das cores descobertas e formas inventadas por elas. Nessa prática percebeu-se que o espaço infantil é o local da produção de sentidos por cada sujeito, no qual se consolida laços de amizades e conflitos no ambiente escolar. “A interação estabelecida entre o sujeito-criança-aluno e o espaço cria um contexto de relações que só tem sentidos se lidas conjuntamente com o tempo em que foram vividas tais circunstâncias, ou seja, em situação” (MAGRO, 2010, p.7).

## **O surgimento da pesquisa**

A prática realizada no C.M.E.I. é vinculada com “O trabalho docente no encontro com as crianças”, do PET EDU que é voltado para a formação de graduandos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O programa é desenvolvido desde 2010 à partir do processo de tutorial de um professor universitário e composto por doze discentes.

Os graduandos são oriundos da classe popular e dos seguintes cursos: Pedagogia, Educação Física, Bacharelado em Artes Plásticas e Licenciatura em Artes Visuais, áreas que permeiam a Educação Infantil. Os discentes inseridos no PET EDU vivenciam atividades do CMEI e atuam em parceria com profissionais das diferentes áreas do conhecimento. Conforme o autor:

Com pressupostos bakhtinianos, destacamos a potência dos encontros que faz interagir aprendizagens e negociar as formas de pertencimento à universidade. A reunião de estudantes de origem popular num projeto

fortalece a dialoqia, não sem tensões, da cultura popular na dinâmica formal da universidade. Nesse quadro, acreditamos na polifonia interativa para assinalar - e investir – na possibilidade de aprendizagens recíprocas, sem desconsiderar os desafios e tensões que marcam a heteroglossia da vida (ALVES, W. etal. 2013, p.11).

Na Educação Infantil desenvolvemos a vivência com os professores, alunos e funcionários do local. Nesse movimento, articula-se o conhecimento, o saber humano e social no fortalecimento da prática do ensino para a melhoria da educação pública.

Assim, expõe-se nessa pesquisa a prática educacional desenvolvida no cotidiano do CMEI no ano de 2013 no qual seguiu-se o procedimento do programa: a produção de registros em Diários de Campo (DC), dez relatórios individuais e um relatório anual de acordo com as atividades do planejamento anual do grupo PET EDU.

O início dos trabalhos aconteceu na tarde do dia 20 de março de 2013 e nos reunimos para deliberamos ações extensionistas com a coordenadora, pedagoga, diretora do CMEI e Secretária de Educação da Serra. Para isso, o encontro com a equipe pedagógica do CMEI foi repleto de apresentação da prática à docência na instituição e compartilhamento de saber sobre ensino, pesquisa e extensão do PET EDU.

Focalizamos nesse momento o dia 24 de julho de 2013 foi (re)apresentado o processo da vivência com a equipe da instituição do turno matutino. Foi enunciado a importância da dialoqia com as crianças e funcionários no processo das vivências coletivas. Além disso, dialogamos no primeiro momento com as professoras do turno matutino sobre a ambientação que é uma etapa de convivência durante seis meses até um ano, em que o graduando participante do projeto vivencia a atividade da instituição e escolhe uma turma para prática à docência no qual ocorre uma vez por semana no CMEI. Destaca-se que, as integrantes dos cursos de artes plásticas e pedagogia escolheram o horário para não conflitar com a grade de horário da graduação.

É preciso ressaltar que trazendo a realidade da convivência no espaço escolar como é rodeada de desafios e conquistas, o graduando participante do projeto a qualquer momento pode solicitar seu afastamento do PET EDU e não praticar a formação docente na EI, ou ainda mudar a turma.

Ao decidir uma turma específica e a faixa etária, propõem-se um projeto individual temático (PIT) a fim de pesquisar um assunto do seu interesse que possa contribuir na formação de professores e alunos da instituição. A equipe da instituição aprova ou não o projeto, "Se for reprovado o projeto, o estudante necessita reelaborá-lo para enquadrar nas normas da instituição de acordo com cada grupo" (DC).

A pesquisa mencionada nesse artigo é derivada da ambientação no espaço da educação infantil e o enfoque é uma atividade realizada em sala de aula por uma estudante do curso de Artes Plásticas (bacharelado) com crianças de 4 até 5 anos de idade. As crianças da faixa etária de 4 e 5 são separadas por idade para frequentarem uma sala no CMEI e o nome para esses grupos são IV (criança de 4) e V (criança de 5) para o professor ensinar de acordo com seu conhecimento e vivência de mundo. A sala de aula é composta por quinze crianças no máximo para o compartilhamento de saberes e trocas afetivas com o professor, estagiário e discente de arte.

## **Prática de ensino**

Numa turma com crianças de 4 e 5 anos, juntamente com a professora de Artes Visuais, a prática artística desenvolvida foi o desenho com abordagem de cor. A estudante do curso de artes lecionou desenho e cor junto à professora de Artes Visuais (licenciatura) para crianças de 4 e 5 anos de idade pertencentes aos grupos IV e V.

Essa vivência com os sujeitos contribuiu para formação de professores e principalmente na propagação de saberes que cada criança adquire na vivência do ensino da arte. A prática dos desenhos no grupo IV e V aconteceram na proposição da professora de Artes ao solicitarem as crianças, sentadas em roda produção do desenho (Figura 1).

Durante o auxílio e a observação da produção dos desenhos das crianças, conversou-se com as crianças dando assistência ao desenho de uma aluna, mas ela se queixou: "Meu desenho está feio, eu não sei pintar!" (DC) (Figura 2).

Nesse momento é importante o docente saber trabalhar essa ideia negativa que a criança tem sobre sua própria produção e capacidade artística para que ela não fique desestimulada à produzir. "Torna-se necessário distinguir a atividade expressiva do aluno e a pintura pictórica infantil nem sempre é bonita. A boniteza relaciona mais com o visual e aproxima ao olhar agradável do professor, do que com a expressividade do aluno" (COLA, 2014, p.44). Infelizmente, "Mas, não foi isso que ocorreu, a aula se tornou massante, oprimindo o processo de criatividade e espontaneidade do aluno" (DC).

Durante a atividade, passava-se pelas mesas dos alunos e a cada passada por suas mesas, era observado a produção dos trabalhos. "Passei de mesa em mesa observando-os em seus trabalhos. Em seguida, foi ensinado: ensinei técnicas de cor e desenho cego. Nessa etapa, a aula com as crianças foi dinâmica porque foi ensinado aos alunos à desenharem objetos da natureza, como árvores, borboletas, formigas, etc." (DC).

Em um certo momento, a estudante do programa desenhou uma estrela para uma das alunas e, como era de se esperar, uma aluna solicitou que desenhasse uma estrela, de repente, todas as outras meninas queriam o mesmo para elas. Contudo, invés de fazer, foi ensinado a cada uma delas a desenhar a estrela.

Figura 1. Desenho do menino com sua mãe.



Fotografia de Fernanda Antônia da Silveira  
Fonte: própria

Durante a aula a professora de arte entregou diversas cópias de desenho prontos para colorir a fim de aquietá-los, além disso, ela reprimiu a produção de uma aluna dizendo "que o céu deveria ser pintado de azul, e não como a criança quisesse. A aluna não obedeceu à professora e pintou como desejava" (DC).

Entende-se que na prática docente, assim como em sua formação, é essencial a reflexão crítica. Dessa maneira, se pensa de modo crítico essa prática para desenvolver, melhorar a próxima. (FREIRE, 1996).

Sendo assim, considera-se as práticas importantes para o desenvolvimento da vida em grupo, da ação de socializar: "Vida de grupo dá muito trabalho e muito prazer. Porque eu não construo nada sozinho; tropeço a cada instante com os limites do outro e os meus próprios, na construção da vida, do conhecimento da nossa história" (FREIRE apud OSTETTO, 2012, p. 69). Dessa maneira, entende-se que existem várias tonalidades e a ação exercida pela professora de arte foi de reprimir o ato criativo do aluno que está apreendendo e angariando conhecimento.

Figura 2. Desenho da menina.

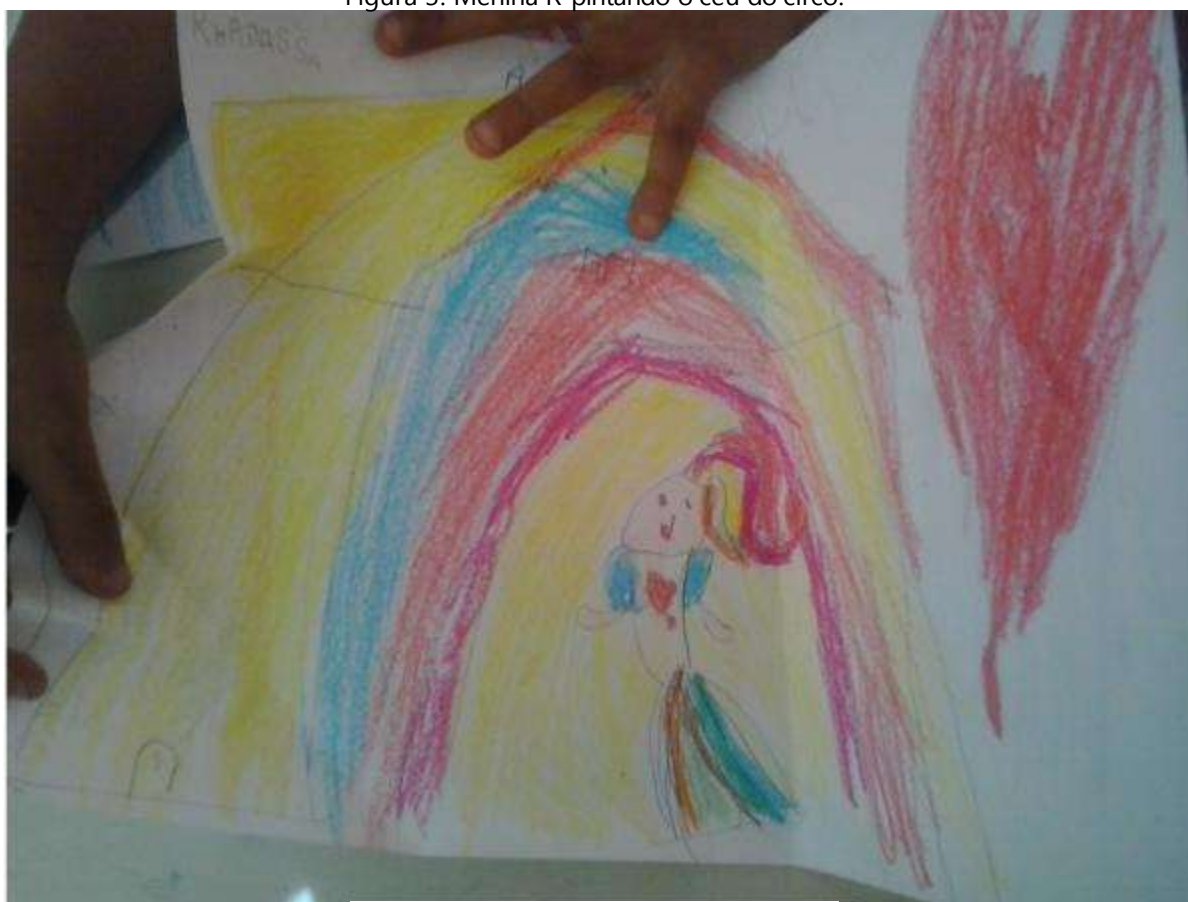


Fotografia de Fernanda Antônia da Silveira  
Fonte: própria

Por isso, entende-se que ensinar não é transmitir conhecimento somente, mas instigar novas propostas de ensino, o profissional deve-se fazer o aluno pensar e agir por conta própria ou de acordo com a sua intuição (Figura 3).

O professor media a ação, o profissional que orienta, ensina e aproxima o aluno da arte. "Ao final da aula da arte reservamos alguns minutos para ensaiar as crianças para a apresentação no dia do meio ambiente, com isso, dançamos com as crianças e imitamos o jeito que a professora de artes dançava. As crianças começaram a rir, deitar no chão e a professora pediu para eles ficarem quietos, mas isso era inviável, eles riam, pulavam e fingiram de mortos" (DC). Os momentos das brincadeiras são essenciais na interação com o outro e no processo formativo da criança. Entendemos que para a EI, o brincar, o lúdico, são de extrema importância, pois elas desenvolvem sua criatividade e relação com as outras crianças.

Figura 3. Menina R pintando o céu do circo.



Fotografia de Fernanda Antônia da Silveira  
Fonte própria.

Para isso é necessário valorizar a criatividade e imaginação do sujeito enquanto criança, pois a infância (Figura 4) é a faixa mais significativa de aprendizado e marca na formação do sujeito. “Cada criança possui um ritmo produtivo próprio que deve ser respeitado [...]” (COLA, 2014, p.46).

Mediante o processo, a criança se constitui como ser humano, e o contato com o outro possibilita a desenvoltura da sua liberdade de expressão. No grupo, o aluno defronta as diferenças, aprender a lidar e a conviver com os conflitos surgidos para enfrentar o mundo e assumir a sua autonomia, como diz a autora:

“[...] na jornada de formação é preciso [...], abrir espaço para que o novo, envolto na incerteza e na indefinição, possa habitar a vida do professor. Tomar contato com o outro lado do ser adulto, entrar em contato com a criança interna, radicalmente novidade e mistério, pode ser um caminho” (OSTETTO, 2006b, p. 186).

O campo da EI permeia as brincadeiras, o lúdico, o fazer artístico e nós como professores somos os encorajadores da autonomia, envolvidos em tensões e harmonias ao ensinar.

Figura 4. Brincadeira na Educação Infantil com a música da Caveira da autora Bia Bedran.



Fotografia de Fernanda Antônia da Silveira.  
Fonte: PET-EDU

### **Prática à Docência**

A docência precisa respeitar as individualidades de cada aluno e ser aberta à indagações, dúvidas, curiosidade, perguntas, às suas inibições e seus silêncios. Ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa – *“a de ensinar e não a de transferir conhecimento”* (FREIRE, 1996, p.47). Que a paixão, prazer, criação, invenção e fruição convivam com a clareza ao transmitir o conhecimento. Aqueles que trabalham na EI sabem os desafios e conquistas de lecionar arte. “O professor de arte é equiparado ao decorador de festas comemorativas do calendário escolar, além de ser visto por outros profissionais como recreador e é menosprezado com a carga horária curricular de arte reduzida. Dessa forma, encontramos desafios a serem superados na educação em que o profissional de arte fica sobrecarregado com a rotina escolar, pois é convocado para decorar as festividades. Angariando estresse com outros profissionais por desperdício de material de arte nas festas, sobretudo na aula de arte falta de material. Ocasiona frustração e medo ao lecionar por não cumprir o planejamento de aula por falta de material. Já ocorreu comigo na sala não conseguir lecionar, pois o planejamento não foi adequado para o grupo e quando fui lecionar o procedimento deu errado. Como resultado da tragédia, as crianças começaram a chorar ao mesmo tempo. Com isso, eu e a professora improvisamos a aula com o material (Figura 5) disponível que era cartolina, tintas vencidas, copos descartáveis, barbante e lápis de cor” (DC).

Figura 5. Trabalho coletivo.



Fotografia de Fernanda Antônia da Silveira  
Fonte própria.

Para educar é necessário coragem para enfrentar os desafios e percepção às interações dialógicas do sujeito como a insegurança, medo, desejo e emoções. Trabalhar com arte na EI não é lazer nem entretenimento, é dedicação em expressar a linguagem artística, dessa forma

A arte endossa a nossa maneira de pensar, sentir e principalmente torna-nos sensíveis. A importância do olhar na arte na Educação Infantil permeia a reflexão sobre a liberdade criativa do aluno e nos leva a reconhecê-la como sendo uma forma de expressão da autonomia. Confiar na produção do aluno demonstra a capacidade do professor em "Saber que ensinar não é transferir conhecimento mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.(FREIRE, 1996, p.47).

O sujeito cria novos meios de fazer arte segundo sua intuição, pois a determinação do fazer artístico exige liberdade, sem imposição heterônoma para que a emoção se expresse pela criação e aprendizado nas linguagens artísticas e suas técnicas, vídeo, leitura de imagens em quadros multimídias e outros meios que proporcionam o interesse do aluno e da professora em conhecer os processos de criação na sala de aula.

Tendo em vista isso, pensar, olhar, escutar e ser sensível com o aluno no processo de aprendizado se faz importante para esse processo, porque para aprender é necessário a dedicação de cada aluno, pois cada indivíduo tem seu momento para aprender, pensar mais devagar e escutar mais devagar para sentir o outro.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.  
Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me



educar. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE,1996, p.29).

Nessa busca, a possibilidade encontra a atenção e a arte de escutar os outros, cultivar a arte do encontro e aprender a ter paciência, em dar tempo e espaço para o sujeito aprender. Sendo assim, é preciso que o professor saiba mediar a espontaneidade criativa do aluno com o aprendizado de técnicas do fazer artístico, para que sua emoção encontre meios de expressão.

Os sujeitos na aula de arte aprenderam a ampliar seus jeitos, formas, tons e texturas de criar; a produzir o espaço com as linhas e fazer o jogo fluir sem perceber. Os professores pesquisam a arte na educação infantil e a educação na arte, aprendem a ser generosos e pacientes aplicando o saber na sala de aula, recebendo a produção das crianças sem interferir na vontade de desenho ou cor que os alunos escolhem, deixando-os criar da sua forma. Logo, não existe certo e errado na arte.

A arte não é uma ciência exata, como a matemática. Por isso, mediamos a ação para que os ajudem a criar. A liberdade será somente na construção da obra do aluno, pois é conciliada na mediação em observar a dificuldade de segurar o material e aplicá-lo no ato de desenhar. Cada aluno tem uma forma de reproduzir desenhos infantis e sentidos de perceber a arte ao seu redor. O professor precisa buscar conhecimento, desde a arte antiga até a arte contemporânea para ensiná-lo nas práticas artísticas com as crianças.

### **Considerações Finais**

A prática fortaleceu os laços constituídos nas amizades entre as crianças e aproximou a vivência da professora de artes licenciada com uma estudante que participou desse compartilhamento de saberes. No processo educativo estabelecido entre o professor, o discente e a criança repercutem vivências e comprometimento com o trabalho docente em ensinar arte para formação humana em que as vozes inseridas nesse espaço repercutem em sua vida. A vivência do sujeito que insere na nossa sociedade.

Ao aluno são dadas oportunidades de despertar sua capacidade criativa e intelectual com a expressão do meio visual. A partir do despertar do interesse em criar, logo seriam despertados outros interesses pelo novo, pela descoberta, pela invenção, pelo conhecimento artístico (COLA, 2014, p.16).

Cada indivíduo carrega uma particularidade em que a produção artística dialoga com os sentidos – interpretações do sujeito na sala de aula. O sujeito é o protagonista das práticas educacionais, a produção na sala de aula procede na prática da imaginação, criação e intuição da criança. Ela pinta, desenha da forma que preferir. O professor se insere na mediação de ensiná-las a importância das cores, mostrar o conhecimento sem impor na produção do educando. Logo, o desenvolvimento da criança compõem novas formas de possibilidades no jeito de manipular os materiais a partir do compartilhamento de saberes e as vivências coletivas.

### **Referências**

COLA, César. *Ensaio sobre o desenho infantil*. 3. ed. - Vitória: EDUFES, 2014.  
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

MAGRO, Adrina. *Espaco Escolar: Rotina e Acontecimento*. 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas "Entre Territórios", Cachoeira – Bahia – Brasil, 20 a 25/09/2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org). *Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores*. - 5º ed.- Campinas, SP, Papyrus, 2012 ( Coleção Áqere).

.(2006b). *Educadores na roda da dança: Formação-transformação*. Tese de Doutorado. Campinas: FE-PPGE-Unicamp.

SANTOS, W. et al. *Visualidade da sala PET Conexões Educação/UFES: pensando cultura popular, educação e arte no espaço protocolar da universidade*. In: I Encontro Brasileiro de Pesquisa e Cultura, São Paulo - SP, 2013.

### **Fernanda Antônia da Silveira**

Graduanda do curso de Artes Plásticas, integrante do Grupo de Estudo em Metodologia de Pesquisa em Arte (GEMPA), participa do Projeto de Desenvolvimento de Leitura para Projetos de Pesquisa em Graduação em Artes na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e estagiária do Museu de Artes do Espírito Santo (MAES) Dionísio Del Santo .

### **Matheus Boni Bittencourt**

Graduado em Ciências Sociais, especialista em História Cultural e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e servidor público do Museu de Artes do Espírito Santo (MAES) Dionísio Del Santo.



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Cultura visual e ensino/aprendizagem em artes visuais

## ATENÇÃO EM PRÁTICA

Vanessa Lorega (Pernambuco, Brasil)

### RESUMO:

*Buscamos refletir nesse texto acerca do respeito humano que deve existir no ambiente escolar tanto pelos estudantes como pelos professores. Partindo de vivências antigas e atuais, como estudante e professora, convido o leitor a pensar sobre uma prática pedagógica onde dê e se tenha mais atenção com os alunos, sobre um ambiente de trabalho que respeite mais o professor, e na importância que é desenvolver o olhar para perceber o que mais precisa da nossa atenção.*

**Palavras-chave:** Prática de ensino; Ensino de arte; Educação formal.

## ATTENTION TO THE PRACTICE

### ABSTRACT:

*We reflect in this text about the human respect that should exist in the school environment both by students and by teachers. Building on past and present experiences as a student and teacher, I invite the reader to think about a pedagogical practice where give and take more care with the students, on a work environment that respects more the teacher, and the importance that is developing look to see what more needs our attention.*

**Keywords:** Teaching practice; Art education; Formal education.

## 1 Introdução

O presente artigo teve como ponto de partida as experiências obtidas durante a minha graduação, nas disciplinas de prática de ensino 1 e 2, componentes curriculares do curso de Licenciatura em Artes Plásticas na Universidade Federal de Pernambuco. A partir dos estudos nessas disciplinas, passei a observar e pensar melhor sobre as práticas pedagógicas que sempre estiveram de alguma forma ligadas a mim.

Nós, eu e meus colegas, enquanto estudantes de Prática de ensino 2 pedimos a nossa professora que nos indicasse uma leitura que pudesse nos nortear quanto à nossa

prática dentro de sala de aula, alguns talvez até intimamente implorassem por uma espécie de “livro de receitas” de como agir com a turma com a qual estivessem trabalhando, para que nos sentíssemos mais seguros no nosso papel como professores. Nossa professora, sabiamente, nos dizia que nossa *prática* só ia ser realmente aperfeiçoada sendo *praticada*, e nunca chegaria a ser finalizada, pois nós como seres humanos estamos sempre aprendendo algo novo, independente de formação acadêmica, principalmente se convivendo e conhecendo pessoas diferentes ano após ano, como é o caso do docente com novas turmas, e esse aprendizado pode reverberar em todas as instâncias da vida do professor.

Durante nossos encontros na faculdade para discutir os textos da disciplina, sempre havia tempo para cada um falar um pouco das novas experiências vivenciadas na escola, e mesmo que o tempo não fosse destinado à isso, na maioria das vezes quando estávamos lendo ou discutindo algum ponto do texto estudado, este ponto levava a exemplificar com alguma situação pela qual tivéssemos passado na nossa prática. O fato é que esse momento de troca de ideias e compartilhamento de histórias permitido de forma natural pela professora da disciplina nos fez bem, e fez diferença na nossa forma de trabalhar, então a partir dessa ideia resolvi dividir com o leitor através desse texto um conjunto de lembranças de práticas de ensino, tenham sido elas dos meus professores do colégio, da faculdade, professores que observei durante disciplinas da graduação, minha própria prática, e permeando todas essas memórias refletir sobre os fatores positivos e negativos que mais se destacavam, e com um tema involuntariamente sempre em evidência: A relação entre professor e aluno.

## **2 Praticando atenção**

Como começar a falar sobre prática de ensino sem lembrar-nos dos nossos professores?

Lembro muito de alguns dos meus professores do ensino médio se queixando por terem preparado uma aula tão bacana pra nós e a turma não estar dando a devida atenção, ou falando que o conteúdo estava atrasado porque foi preciso interromper a aula anterior para dar uma lição de moral, ou tentando acalmar a turma pós-recreio ou aula de educação física. Cheguei a perder a paciência com meus professores mais pacientes pedindo calmamente silêncio em sala de aula. Desde que eu era estudante no colégio, sempre gostei mais daqueles professores que me chamavam pelo nome, que me perguntavam se eu estava bem, e o que tinha acontecido caso eu não tivesse ido bem nos exercícios e avaliações da disciplina. Simpatizava com os professores que, através de uma conversa informal ou de brincadeiras, faziam com que obtivéssemos conhecimentos de forma a não mais esquecer. Sempre admirei os professores gentis, atenciosos e que tinham um real compromisso com a profissão. Talvez mais do que os conteúdos das disciplinas que eles ministravam, o que sobressai em relação à lembrança dos meus professores é a forma que se portavam em sala de aula.

Foram pouquíssimas as vezes que me passou pela cabeça enquanto estudante do ensino fundamental e ensino médio seguir o caminho da licenciatura. O fato é que mesmo no meu lugar de estudante, nunca deixei de reconhecer que era difícil sim ser professor – tendo como referência apenas a dificuldade deles em ter a atenção dos alunos durante o tempo de aula. Hoje posso perceber que essa é apenas uma pequena parte do todo -, talvez por isso poucas vezes eu me enxergava exercendo aquela profissão. Eram poucas vezes, mas cheguei a imaginar.

Hoje, tendo concluído o curso de LICENCIATURA em artes plásticas, com o olhar um pouco mais amadurecido e exercitado, não apenas aprendi a ler um pouco melhor as obras de arte e sua atmosfera, como passei a prestar mais atenção nas pessoas – graças à arte e seus mediadores que me fizeram (re)descobrir esta sensibilidade -. O cuidado que se tem ao apreciar uma obra de arte para mim não ficou apenas restrito àquele ato, mas atingiu outras instâncias perceptivas. É neste cuidado no olhar que está a magia de aprender e ensinar através da arte.

Esse olhar e a socialização de experiências com meus colegas e nossa professora foram de extrema importância para meu estágio de prática de ensino. Fez com que eu entendesse muito mais àquela vida – que eu já achava difícil - dos meus professores da época do colégio, me ajudou a refletir sobre os comportamentos dos estudantes em sala de aula, e entender melhor o que se passa nos “bastidores” do ambiente escolar. Como construir conhecimento e provocar reflexões em quarenta e cinco minutos em uma sala com mais de trinta alunos? Como prestar atenção nos alunos, querer aproximar-se, com um conteúdo por finalizar e o relógio a correr? Hoje as empresas escolares e o próprio governo abarrotam as salas de aula de estudantes em busca de números, estatísticas, enquanto a qualidade de ensino/aprendizagem fica por último. O tempo que há é utilizado na maioria das vezes para que os estudantes decorem conteúdos apenas para cumprir a tabela de provas, do vestibular, sem que eles achem que algo que aprendam na escola seja realmente relevante em suas vidas. Um sistema que acaba por limitar os sentidos dos estudantes.

Ainda nesse caminho de dificuldades encontra-se a infraestrutura escolar. “O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica” (FREIRE, 1996). As escolas do nosso governo particularmente nesse quesito já começam por aparentar não fazerem questão de serem visualmente atrativas e agradáveis. Na escola estadual onde fiz minha prática de ensino 2, havia laboratório de informática, física, e química, mas a sala que a professora de artes poderia vir a utilizar como atelier, era uma sala vazia, sem mesas e com poucas cadeiras, sem estantes, onde ainda teria que ser dividida com alguns outros professores, como a professora de educação física, por exemplo. O reconhecimento desses e de outros problemas me fizeram compreender melhor o que se passa na vida de um professor e a importância de não julgá-lo por um desestímulo aparente.

Não é minha intenção apresentar essas dificuldades para que o leitor desista de ser professor ou pense ser a pior profissão. Não. Mas que fique ciente de que apesar das dificuldades é possível sim fazer com que haja produção de conhecimento e que podemos fazer diferença na vida dos estudantes e no lugar que estamos atuando.

Essa diferença pode começar a partir de um ato: O olhar atento. Olhar atento para o ambiente onde trabalhamos, olhar atento para nossos colegas de trabalho, e principalmente para nossos estudantes. Após o olhar, o escutar se faz necessário e por último o agir.

Falando de bom senso, Paulo Freire já nos alertava para o olhar quando dizia:

“O meu bom senso me adverte de que há algo a ser compreendido no comportamento de Pedrinho, silencioso, assustado, distante, temeroso, escondendo-se de si mesmo. O bom senso me faz ver que o problema não está nos outros meninos, na sua inquietação, no seu alvoroço, na sua vitalidade. O

meu bom senso não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido.” (PAULO FREIRE, 1996).

Prestar atenção nos nossos alunos é de extrema importância para saber se estamos no caminho certo da nossa docência. Podemos ter planejado a melhor aula do mundo, se eles saírem da sala sem terem conhecido algo, é sinal que temos que reinventar nossa aula. Por isso, devemos olhar nossos estudantes, prestar atenção em seus interesses, prestar atenção até mesmo nos sinais emitidos através do corpo. Lembro-me de ter ficado bastante assustada na primeira fala do primeiro dia de aula no estágio de prática: mais de quarenta olhos em uma turma do primeiro ano do ensino médio me olhavam sem grandes expectativas, e isso me assustou por ser uma situação diferente da qual eu já estava habituada a trabalhar, que era com mediação cultural em galerias de arte. As galerias eram espaços familiares a mim, e novo em relação aos estudantes de mesma faixa etária que chegavam, já a escola é praticamente a segunda casa do estudante, então para que a atenção do aluno seja estimulada naquele ambiente no qual ele acha que sabe de tudo que pode vir a acontecer, é necessário que se faça algo novo, que aguce a curiosidade e supere expectativas.

A mesma turma, na primeira aula prática, mostrou-se bastante interessada e empenhada em desenvolver o trabalho apesar das limitações físicas da sala (os alunos trabalharam na sala de aula comum às outras disciplinas, disponibilizando-se apenas de bancas pequenas), não se interessaram apenas em mexer e conhecer o material, saber da técnica, como também ajudaram inclusive no preparo e organização da sala, antes e depois do exercício. Esse momento de produzir conhecimento através de exercícios dos estudantes em classe é não só bastante relevante pelo fato de estarmos (professor e estudantes) aprendendo, como também é momento para que o professor caminhe pela sala e converse um pouco com seus estudantes sobre a aula, sobre os exercícios, sobre ideias... Dando oportunidade para que eles possam verbalizar aquilo que implícita ou explicitamente mostravam através do corpo. Devemos lembrar que sempre é nosso momento de aprender também.

Foto 1 – Primeira aula prática



Foto: Vanessa Lorega – Fonte: Acervo pessoal

Foto 2 – Primeira aula prática



Foto: Vanessa Lorega – Fonte: Acervo Pessoal.

Foto 2 – Primeiro dia de aula prática



Foto: Vanessa Lorega – Fonte: Acervo Pessoal

Foto 3 – Primeiro dia de aula prática



Foto: Vanessa Lorega – Fonte: Acervo Pessoal

Já partimos para “o escutar”.

(...) ensinar não é transferir inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de interligir e comunicar o inteligido. É neste sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar *com* ele.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária.” (PAULO FREIRE, 1996, p.45)

Não fazemos nossas aulas sozinhos, então por isso é importante sempre que haja diálogo entre nós e os estudantes – principalmente em se tratando de uma turma de arte -, mesmo que não tenhamos tanto tempo de aula, é essencial encontrar uma maneira de que haja um *feedback*. Em um momento inicial com uma nova turma, começar uma socialização: podemos nos apresentar – professores e estudantes -, nós professores podemos perguntar sobre como eram suas aulas de artes, o que eles achavam que funcionava e o que não funcionava, quais são suas expectativas quanto à disciplina... Essas situações podem vir acompanhadas de uma reconfiguração da sala de aula: dispor as cadeiras em círculo, por exemplo, e o professor se inserir igualmente com os estudantes nesta disposição. Atitudes como essas podem inclusive ajudar a diminuir o distanciamento que há na relação professor/aluno que já foi culturalmente estabelecido com o passar do tempo.



Por falar nesse distanciamento, pude presenciar durante uma observação feita na disciplina de Prática de ensino 1 em uma Escola Municipal de Arte, uma mudança de comportamento de uma mesma turma de acordo com a didática de dois professores diferentes. O primeiro, titular da disciplina, acreditava que para estudar música (disciplina em questão) era necessário ter uma pré-disposição, e por ter esta visão, durante a aula sutilmente ignorava os alunos que julgava incapazes de realizar as atividades. O segundo professor, estagiário da área, aplicava os exercícios de forma mais dinâmica, dispoendo os estudantes de forma a trabalharem em grupo, demonstrando-se acessível e paciente na hora de tirar dúvidas. Os mesmos alunos que eu havia notado estavam inibidos e desconfortáveis com o primeiro professor, com o segundo mostravam-se descontraídos e dispostos a fazerem os exercícios sem medo de errar.

No texto de Libâneo onde ele fala sobre o compromisso social e ético dos professores, há uma passagem na qual ele explicita de forma resumida a responsabilidade do professor: “O sinal mais indicativo da responsabilidade do professor é seu permanente empenho na instrução e educação dos seus alunos, dirigindo o ensino e as atividades de estudo de modo que estes dominem os conhecimentos básicos e as habilidades, e desenvolvam suas forças, capacidades físicas e intelectuais...”. Nesse texto o autor se refere aos professores de todas as matérias da educação básica, mas não podemos deixar de enfatizar que esse era um caminho que poderia ser tomado pelo primeiro professor do parágrafo anterior. Fatores da vida pessoal, profissional, possivelmente colaboraram para que ele criasse o hábito de agir daquela forma durante a aula, porém que não deviam sobrepor o objetivo principal de estar naquele momento produzindo conhecimento junto aos estudantes.

Em contraponto, na mesma Escola Municipal de Arte, a proposta das aulas de Teatro das quais também participei como estagiária de observação, era explícito o desejo da professora de querer que os alunos fizessem mais do que cumprir de forma simples as tarefas propostas. É provável que esse vício de reprodução mecanicista tenha vindo de referências do ensino básico, onde ainda existe o hábito de cumprir a tarefa que foi proposta sem que haja uma reflexão sobre, sendo importante apenas o fato de tê-la feito. A docente deixou claro em uma de suas aulas que os estudantes deveriam criar em cima do que ela tinha dado como base a eles, que eles teriam que mostrar a sua produção e sua criatividade, afim de que ela juntamente com o aluno, pudesse trabalhar naquilo que ele tinha para mostrar.

Uma das coisas com a qual a professora mais teve dificuldade com a turma, era na questão de que a maioria dos alunos não estava tendo a responsabilidade necessária para terem um bom desenvolvimento dentro do curso, como por exemplo, fazer os exercícios de leitura e interpretação que eram passados pela professora, ou levar o material necessário para a prática na aula de maquiagem – falo aqui dos alunos que frequentavam a aula, pois havia os que raramente apareciam na escola, também sem terem feito os exercícios, ou sem os materiais que foram solicitados desde o início do curso. Com esses empecilhos, a professora fazia o possível para dar um novo rumo à aula.

Um outro ponto que me chamou atenção nessas aulas, foi o da professora chamar atenção dos alunos sempre que havia algum ocorrido como os que foram citados no parágrafo acima, dizendo que ela não aplicava prova, e que a avaliação que ela fazia do desenvolvimento de cada um era contínua, enfatizando a importância dos exercícios para a formação dos estudantes como atores, que por sinal, era desejo deles. A docente inclusive justificou sua forma avaliativa afirmando que acha injusto esse método que tem

a prova como objetivo principal, pois desconsidera boa parte da vivência e desenvolvimento de sala de aula e beneficia, de certa forma, àqueles que não estavam sempre presentes no momento em que eram pra estar, caso eles consigam respostas corretas.

Os métodos aplicados pela professora de Teatro que foram citados anteriormente, não foram entregues a ela durante ou logo após sua graduação. Eles vêm sendo - desde por volta de vinte e sete anos atrás quando houve a conclusão do seu curso de Educação Artística – construídos a cada experiência adquirida por ela, tanto no seu campo de trabalho como em momentos da sua vida pessoal.

Esse é um dos pontos que Maurice Tardif trabalha no seu texto sobre “mentalismo” e “sociologismo”, onde ele tem como perspectiva “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo. Ela se baseia num certo número de fios condutores.”

E é por falar nesse saber, que posso relatar dois outros pontos interessantes das aulas da professora de teatro: a relação e comparação com outras técnicas de arte, e a aproximação do cotidiano e da história de vida dos alunos com o teatro. A exemplo desses conhecimentos agregados a aula, posso citar um momento da disciplina de maquiagem onde ela se refere às técnicas de pintura e desenho – luz e sombra -, e faz uma comparação da preparação da pele com o preparo de uma tela de pintura. Em relação ao cotidiano e história de vida, ela dava dicas nas aulas de interpretação que remetiam às ações naturais que fazem ou fizeram parte do dia a dia da maioria das pessoas. O exercício de “blablação” aplicado na oficina de teatro certamente trouxe à tona na lembrança dos alunos algo que fazemos naturalmente quando crianças, no momento em que a professora disse que fizemos muito isso na infância, ao tentar falar em outro idioma ou quando inventávamos um tipo de dialeto.

O que podemos observar com esses exemplos é como a docente em questão pôde agregar uma pequena porcentagem da sua bagagem ao conhecimento dos seus estudantes. Sua graduação ainda baseada no perfil da polivalência, fez com que ela trouxesse da sua formação profissional os exemplos relacionados às técnicas de artes plásticas. Já a dica do exercício de “blablação” pode tanto ter vindo da sua bagagem de formação profissional – através de algum exemplo dado por algum professor, colega ou aluno -, como pode ter sido algo que ela trouxe de sua bagagem pessoal para complementar a aula.

O fato é que vindo de um sentido ou de outro, ela estava buscando através desses exemplos sensibilizar seus alunos e aguçar a capacidade perceptiva dos mesmos, consequentemente tornando a aprendizagem mais fácil e dando margem para a criação.

Algo que certamente também contribui para uma aula mais dinâmica e consequente desenvolvimento do conhecimento dos estudantes é a aula em espaços culturais, onde o professor junto com a equipe de educadores geralmente presentes nesses espaços podem promover uma aproximação tanto intelectual quanto física das obras de arte, além de apresentar espaços públicos que pertencem e não são tão explorados pela sociedade. É sabido que muitas vezes a prática do professor esbarra com os propósitos da gestão escolar e isso acaba por desviar o caminho da aula. Em alguns aspectos a educação formal poderia caminhar ao lado da educação não-formal, e nessa caminhada a instituição de ensino deveria caminhar junto com os educadores. Segundo o texto *A educação não-formal e o papel do educador social*, presente no livro *Não-fronteiras: universos da educação não-formal*, disponibilizado pelo Itaú Cultural, a educação não-formal é menos hierárquica e burocrática e tem como objetivo formar

cidadãos aptos a solucionar problemas do cotidiano, desenvolver habilidades, capacitar-se para o trabalho, organizar-se coletivamente, apurar a compreensão do mundo à sua volta e ler criticamente a informação que recebem, respeitando o ritmo de cada turma, o rumo que o programa toma conforme a colaboração dos participantes e, principalmente, diferenças biológicas, culturais e históricas. Esse processo educacional conta com atividades de criação que estimulem a aprendizagem de ordem subjetiva e a aprendizagem de habilidades manuais, corporais e técnicas. Tendo o diálogo como base, eles procuram despertar os participantes para o contexto em que vivem e para a constituição de si mesmos.

A arte como disciplina já traz em sua bagagem a necessidade do diálogo. A leitura de obra é um diálogo travado entre expectador e obra, e dentro da sala de aula é importante que essa conversa seja realizada também em conjunto, e quando a leitura se expande para a contextualização e interpretação, é onde o diálogo correrá livre gerando perguntas, respostas, críticas... Conhecimento de mundo. Essa particularidade do ensino de arte trabalha a percepção do estudante, tanto visual como crítica, e pode fazer com que ele esteja disposto a mudar algo para melhorar o ambiente onde está, podendo começar pela escola, por exemplo. É neste momento que a atenção dos estudantes começa a ser trabalhada inclusive para o cuidado com o próximo, assunto sobre o qual buscamos refletir no presente texto.

“Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação.”  
(PAULO FREIRE, 1996, p.37)

Não é apenas partindo da aula e do professor que é desenvolvida a aprendizagem do estudante. Todo o corpo da escola é responsável pelo desenvolvimento cultural e intelectual dos alunos, e isso vai desde as questões físicas até as administrativas. Afinal, toda a escola trabalha em função do aluno, e conseqüentemente da sociedade – ao menos na teoria.

Observando a Escola Municipal de Arte durante a disciplina de Prática 1, foi possível notar que o espaço em si não atendia todas as necessidades de uma escola destinada ao ensino de música, teatro, artes visuais e dança. O prédio foi construído como se ali fosse ser instalada uma escola de ensino regular básico, e pudemos notar isso a partir das salas equipadas com bancas tradicionais, com pouca iluminação e ventilação, espaços relativamente pequenos para se trabalhar com instrumentos musicais de grande porte ou cavaletes.

Além desse fator físico – que podia ser superado e adaptado caso tivesse em boas condições – ainda notamos a precariedade do espaço e da maioria dos materiais (falta de cuidados com o jardim, de manutenção da pintura e da limpeza das salas, bancas, mesas, ventiladores, alguns instrumentos, materiais empilhados, etc.), não posso deixar de dizer que existiam sim equipamentos e materiais de qualidade dentro da instituição, mas ainda era pouco comparado ao porte da escola. Não posso também me deter só às questões que diziam respeito às salas de aula, porque era preocupante também os fatores sociais do espaço como a falta de acessibilidade para portadores de deficiência, e a falta de um espaço adequado para a hora da merenda.

Acompanhando a turma de teatro como estagiária de observação, pude ter acesso ao teatro da mesma escola e notar mais uma série de descasos. A maioria das cadeiras

da plateia estavam quebradas, o cheiro do local era desagradável, havia um buraco no palco e a escada que dava acesso ao mesmo estava prestes a quebrar. Em uma das aulas de maquiagem, pude acompanhar a revolta e frustração da professora ao se dar conta que boa parte do material comprado pela escola para esta aula, tinha sumido.

Com tudo isso me surgiu uma questão: como os alunos e funcionários não se sentem incomodados com essa situação? E quando paro para lembrar da maneira como eles se portavam no ambiente da escola, era como se um conformismo tivesse tomado conta deles, como se toda aquela situação ali apresentada já estivesse sendo considerada como normal. Então, após testemunhar o estado real em que a escola se encontrava, refleti sobre a administração da instituição, talvez pudesse ser feito mais dessa parte, talvez o mesmo conformismo – ou comodismo – tivesse chegado às portas da diretoria.

Isso lembra o nosso “agir”. Temos a opção de ao invés de nos dar por vencidos pelas dificuldades encontradas no caminho, reagir à elas e encontrar a melhor maneira de desenvolver nosso trabalho. A reconfiguração de classe, aulas fora da sala, aulas de campo, são exemplos de ações que podem trazer resultados positivos para professores e estudantes. A proposta de tornar a escola um ambiente de trabalho e estudo mais agradável pode ser uma ideia que surja de uma reflexão entre professor e estudantes durante a aula de arte. Por quê não? Para isso, precisamos buscar meios de *problematização*; trabalhar atividades que estimulem a curiosidade e o questionamento, que levem o estudante a superar sua visão já acomodada pela “mecanização dos sentidos” imposta pelo nosso modelo de sociedade, assim ampliando seus horizontes para que tenham uma melhor capacidade de entender, e mudar se acharem que devem, o contexto no qual estão inseridos. Podemos e devemos como educadores ser agentes que apresentam a existência de novos caminhos, que podem levar à uma mudança significativa para melhor, seja na vida do estudante, ou no desenvolvimento da instituição de ensino como um todo.

### 3 Conclusão

“É comum a limitação dos sentidos diante das coisas e situações, de forma que “olham mas não veem, tocam mas não sentem, ouvem mas não escutam...” (Boal, 1992), estabelecendo relações naturalizadas com seus contextos micro e macrosociais. As pessoas se especializam em algumas coisas e terminam se alienando diante de outras. Seja no trabalho que executam, seja nas relações com amigos e/ou companheiros(as), com seu bairro, com seu corpo, entre outros. Dessa forma, a tendência é a ausência de reflexão e conseqüentemente a manutenção do *status quo*, além de uma vida limitada à mesmice e a falta de ‘sentidos’, como canta Chico Buarque: “Todo dia ela faz tudo sempre igual/ Me sacode às seis horas da manhã/ Me sorri um sorriso pontual/ E me beija com a boca de hortelã/ (...) Todo dia eu só penso em poder parar/ Meio-dia eu só penso em dizer não/ Depois penso na vida pra levar/ E me calo com a boca de feijão” (Cotidiano-1971).

Diante dessa “tragédia” cotidiana, a arte, com suas diferentes linguagens, ganha um papel extremamente importante para contribuir com uma educação desveladora, que na busca por sujeitos críticos, autônomos e criativos, não pode negar o corpo e a corporeidade, ou seja, o *locus* dos sentidos.

Apesar de historicamente convivermos com a dicotomia entre o corpo e a mente, e com a sobrevalorização da racionalidade, é fato que o mundo nos é apresentado, num primeiro momento, a partir de sensações.” (SCATOLINI, 2007).

Novamente digo que se nesses quatro anos que se passaram eu não tivesse exercitado meu olhar através do ensino de arte, não haveria em mim a sensibilidade e

cuidado em olhar as pessoas, em olhar o mundo. Poderia passar despercebido por mim todo o esforço dos meus professores em procurar a melhor maneira de desenvolver a aula, como poderia também passar por mim sem que fossem percebidos os descasos de professores com alunos, da instituição de ensino com seus funcionários e alunos, eu poderia estar conformada e achando tudo isso normal, sem perspectiva de mudança alguma.

Essa mágica, essa “boniteza” como diria Freire, que me faz querer de verdade insistir na licenciatura em artes plásticas. O que mais significou para que eu tivesse certeza que era esse caminho que eu queria seguir, foi o fato de poder ajudar a desenvolver esse olhar sensibilizado através da arte, para a arte, e para o contexto no qual estamos inseridos. Não é uma questão de querer dominar, mas de querer compartilhar e dividir essa sensação gratificante de ampliar horizontes, de tirar a viseira que nos é posta dentro desse novo modelo cultural em que vivemos. Poder perceber os resultados positivos e relevantes na vida dos estudantes é o que me faz pensar estar no caminho certo. É meu desejo que eu possa continuar descobrindo novos olhares, redescobrando o que há ao nosso redor, junto com os estudantes, assim como meus professores fizeram comigo. Que assim possamos ser encontrar meios de voltar a sermos cada vez mais humanos.

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.

Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros.

Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para negação da decência, nem de forma grosseira nem farisaica. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para pureza. (PAULO FREIRE, 1996, p. 37).

#### 4 Referências

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIMA, A. M. B. de; PINTO, E. S. S.; NASCIMENTO, R. C. F. do. “*Infraestrutura escolar e a relação com o processo de aprendizagem*”. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/infra-estrutura-escolar-e-a-relacao-com-o-processo-de-aprendizagem/42042/>>. Acesso em: 16/09/2015

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

GOHN, Maria da Glória et. al. *Não Fronteiras: Universos da Educação não-formal*, São Paulo: 2007.

CAMNITZER, Luis et. al. (org.) *Educação para a arte/Arte para a educação*. Tradução: Gabriela Petit et. al. – Porto Alegre : Fundação Bienal do Mercosul, 2009. Disponível em: <[http://www.fundacaobienal.art.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Livro\\_Arte\\_Educacao.pdf](http://www.fundacaobienal.art.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Livro_Arte_Educacao.pdf)>. Acesso em: 16/09/2015

**Vanessa Soares Lorega**

Arte-educadora, graduada no curso de Educação Artística/Licenciatura em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco – U.F.PE. em Abril de 2015. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8311895355630618>



GT: Mediações culturais e sociais: fundamentos, práticas e políticas

Eixo Temático: Artes Visuais

## **MEDIAÇÃO E MULTISSENSORIALIDADE: OBJETOS PROPOSITORES EM MUSEUS DE ARTE**

Sara Vasconcelos Cruz (IFCE e UFPB, CE/PB, Brasil)

### **RESUMO**

O presente artigo faz parte de uma investigação ainda em andamento sobre os recursos usados em mediação em museus de arte e suas possibilidades enquanto propositores de ações criativas e leituras multissensoriais das obras expostas. Essa investigação teve início quando propusemos adaptações para públicos com deficiência que visitavam o Sobrado Dr. José Lourenço, em Fortaleza. Todavia, recentemente, temos nos questionado sobre o uso desses recursos multissensoriais com os demais públicos e as possibilidades de vivências estéticas e aprendizagens que podem despertar dentro do contexto museológico. Assim, com base em autores como Martins (1992 e 2014) e Tojal (1999, 2007 e 2013), levantamos nesse trabalho esses questionamentos e apresentamos referenciais teóricos para tanto.

**Palavras-chave:** Educação em museus, Mediação, Multissensorialidade.

## **MÉDIATION ET MULTISSENSORIALITÉ: OBJETS PROSATEURS DANS LE MUSÉES D'ART**

### **SOMMAIRE**

Cet article fait partie d'une investigation en cours sur les ressources utilisés dans la médiation dans les musées d'art et ses possibilités comme prosateur des actions créatives et des lectures multisensorielles des œuvres d'art. Cette recherche a commencé quand nous avons proposé adaptations pour les publics avec déficience qui étaient en visite dans le Sobrado Dr. José Lourenço, à Fortaleza. Toutefois, récemment, nous avons nous demandé sur l'utilisation de ces ressources multisensorielles avec d'autres publics et les possibilités d'expériences esthétiques et de apprentissages qui ces objets peuvent réveiller dans le context du musée. À cet effet, nous soulevons ces questions dans cet article et les références théoriques actuels, comme les auteurs Martins (1992 et 2014) et Tojal (1999, 2007 et 2013) et autres.

**Mots-clés:** L'éducation dans les musées, la médiation, multisensorialité.

## 1 Introdução

*A arte se dirige a todos para ser sentida e compreendida.*

*Por isso ela é tão democrática.*

*Argolo, 2005*

O espaço expositivo é, em si, um espaço educativo, caracterizado como espaço de educação não-formal, que atua focado nos processos de mediação cultural. Na mediação, o diálogo do público com a obra ou o artista visitado é mediado pelo educador, cuja função é criar ambientes propícios à construção do conhecimento e ao questionamento diante da obra de arte.

A educação não-formal traz como desafio a criação de ambientes educativos diferenciados da escola, onde os conhecimentos prévios dos visitantes e sua cultura devem ser a base para o diálogo com o educador e as aprendizagens – assim mesmo no plural, pois compreendemos as possibilidades de aprender como diversas, pessoais e mutáveis.

No que tange especificamente ao museu, talvez fosse preciso rever a própria forma como o museu se apresenta e apresenta sua coleção com o intuito de educar. A distância mantida entre o público e a obra visitada é traduzida em sua relação com essa e com todo o espaço. Ainda mais quando tratamos do público com deficiência, por exemplo, para o qual tem se voltado pesquisas recentes sobre adaptação de obras e acessibilidade de recursos.

Sendo o museu um espaço ainda muito dominado pela visualidade, quando falamos em acessibilidade ou inclusão dentro dele, é comum encontrarmos diversas pesquisas com o público com deficiência visual e adaptações voltadas a esse.

Quando em 2012 iniciamos o curso de Especialização em Educação Inclusiva na Universidade Estadual do Ceará (UECE), fizemos uma proposta de mediação inclusiva no Sobrado Dr. José Lourenço, centro cultural de Fortaleza, no intuito de desenvolver um material multissensorial de apoio à apreciação das obras expostas no espaço. Foi quando desenvolvemos, junto aos educadores do espaço, a chamada “Mala dos Sentidos”, que consistia num material lúdico cuja proposta era que fosse explorada pelos demais sentidos além da visão e que pudesse ser trabalhada com grupos formados tanto por pessoas com deficiência como sem deficiência.

Levantar essa questão da acessibilidade nos espaços museológicos nos leva a questionar as formas de se “ver” a arte. Partir do pressuposto de que para visitar um museu de arte é necessário apenas “ver”, ainda que “com as mãos”, é ignorar que esse espaço tem um caráter educativo e que a aprendizagem pode dar-se por diversos canais além do visual. É ignorar ainda as diferentes formas de se receber estímulos e perceber o mundo à nossa volta através dos demais sentidos e da sua atuação em conjunto.

A partir da análise crítica da pesquisa realizada no Sobrado em 2013, passamos a questionamentos outros que envolvem a relação do público com a obra, mediada por esse recurso multissensorial. Como o corpo poderia, como um todo, perceber uma obra de arte para além da visualidade? Como, então, abordar as



obras de arte expostas com todo o corpo? Haveria uma percepção multissensorial da Arte?

Além disso, poderíamos, com esses recursos multissensoriais, questionar como se dá a mediação de arte nos museus, encarando-a como ação, baseando-nos, principalmente, em Mirian Celeste Martins (1992), que traz a mediação como propositora de ações poéticas e criadoras. Interessa-nos uma metodologia multissensorial que possa vir a contribuir com percepções diversas da obra de arte, além de encarar a relação que estabelecemos entre nosso corpo e as obras, fugindo do discurso dos sentidos trabalhados separadamente.

## **2. Museu como espaço educativo**

Quando falamos em educação em museus, é comum pensarmos em mediação, principalmente se levarmos em consideração o crescente número de pesquisas sobre o assunto. A mediação em museus pode ser definida como “um processo de acompanhamento semiótico e de inter-relação semiótica necessário que intervém em cada ocasião de fabricação dos signos” (DARRAS, 2009, p.36). Na mediação de objetos de arte, a função do educador é criar ambientes propícios à construção do conhecimento e sentidos, além do questionamento diante da obra de arte.

Sobre o tipo de educação realizada e proposta em espaços expositivos ou museológicos, chamamos de educação não-formal. No intuito de melhor situar a discussão que nos traz esse artigo, é importante conceituar essa educação a qual iremos nos referir durante todo o texto, para isso, citamos Maria da Glória Gohn:

Ela [a educação não-formal] aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, ONGs e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados, etc. (GOHN, 2008, p. 7).

O museu é uma instituição a serviço das pessoas, que corresponde às suas necessidades de preservar algo e divulgá-lo numa intenção educativa à sociedade. Mas como o museu educa?

A percepção do objeto museal, fonte primária de apropriação da cultura, representada pelo patrimônio universal, encontra no museu o espaço privilegiado de mediação, o que, conseqüentemente, faz com que essa instituição se imponha uma grande responsabilidade, tanto política como social, de promover a interação entre o objeto cultural e seu público (TOJAL, 2013, p. 29).

É, pois, responsabilidade do museu educar. Preservar sem comunicar seria como matar o acervo do museu, condenando-o ao esquecimento. O acervo constitui em patrimônio de uma sociedade e o acesso a ele é direito dela. Eis o objetivo maior do museu: fazer conhecer o que ele guarda. Assim, o desafio do museu não é simplesmente manter o acervo, mas garantir que haja difusão desse e envolvimento dele com o entorno/comunidade, o que justificaria não só os investimentos nele como também sua própria existência.

Ao afastar o caráter educativo do museu da primazia do conteúdo, abre-se espaço para que o museólogo e o educador desfaçam a primazia do pesquisador de coleção e atuem coordenando equipes e processos interdisciplinares. Esses dois profissionais são os responsáveis pelos processos de comunicação em museu que sustentem os objetivos essenciais de promover o diálogo entre a experiência da visita e o cotidiano do público. Então, trata-se não só de mudança de paradigma, mas ainda de romper com estruturas autoritárias do museu (CURY, 2005, p. 85).

É certo ainda que boa parte do público que visita um espaço expositivo não passa pelo chamado setor educativo, que, por sua vez, é responsável muitas vezes apenas pelos grupos agendados, proporcionando aos demais visitantes autonomia para fazer seu próprio percurso e dialogar livremente com a obra. A partir disso, começamos a nos questionar sobre o seguinte ponto: os saberes colocados no espaço do museu são também parte do seu processo educativo? Sobre isso, Amanda Tojal afirma que a ação educativa se faz em todo o processo da exposição, inclusive na expografia:

Dessa forma, a concepção de uma expografia, dentro do modelo emergente – que amplie o diálogo e a participação mais integral do público com o objeto cultural – deve contemplar tanto a mediação indireta, isto é, toda a forma de comunicação, previamente concebida para aquele espaço expositivo (seleção dos objetos, textos, etiquetas, montagem, iluminação, recursos de apoio, multimeios, entre outros), contando com a participação do profissional educador e o público, durante a sua visita à exposição (TOJAL, 2013, p.23).

Assim, ampliamos o conceito inicialmente abordado e passamos a compreender a mediação como uma prática para além do diálogo que o mediador estabelece com o público, encarando-a como um processo educativo que pode vir a utilizar-se de recursos múltiplos para alcançar seu objetivo. Para concluir, podemos citar a afirmação de Farias sobre a mediação:

[...] [a mediação] empregada como fator de aproximação, pode ser problemática, especialmente quando ela, no afã de estabelecer a ponte entre a obra e o público, incorre em estratégias simplificadoras, trai exatamente aquilo que pretende defender. Ora, a mediação não pode incorrer na simplificação do processo que se estabelece entre o público e obra, não pode pretender reduzir a complexidade do trabalho que está sendo apresentado. Ela tem que garantir que a obra seja apresentada em toda a sua plenitude, fruída da melhor maneira possível (FARIAS, 2007, p. 67).

Assim, afirmamos ser o museu um espaço educativo em si e, portanto, propositor de diálogos e questionamentos que podem ser mediados pela ação poética e educativa dos educadores, de recursos de apoio, da curadoria e do próprio espaço, para atingir o objetivo de apresentar a obra em sua plenitude.

### **3. Multissensorialidade e a diversidade de aprendizagens**

Existem tantas formas de ensinar ou mediar quantas existem de aprender ou perceber. A experiência de mediação multissensorial no Sobrado Dr. José Lourenço, em 2012 e 2013, nos mostrou que apelar para os diversos sentidos do corpo para vivenciar uma experiência estética é reconhecer que os estímulos são muitos e, com eles, os canais de aprendizagem. Se levarmos em conta os diferentes

modos de perceber e aprender e como podemos responder a um estímulo de formas diversas, estaremos respeitando a singularidade de cada sujeito e reivindicando a diversidade como valor.

A abordagem multissensorial no museu trouxe benefícios não somente ao público com deficiência, mas a todos os outros visitantes que puderam, com a Mala dos Sentidos, ter um contato mais íntimo com a obra de arte e questões relacionadas a essa. E isso é fazer inclusão de fato, pois um material voltado exclusivamente a um determinado público o diferencia dos demais, não inclui. Sobre as vantagens da abordagem, Mineiro exalta:

Uma abordagem multissensorial do museu evita a exclusão. Usando informação escrita e oral com diversos níveis de complexidade e empregando meios de comunicação visuais, orais, tácteis e interactivos, o museu cumprirá melhor a sua missão, comunicando mais eficazmente com mais pessoas. Essa abordagem não implica a banalização nem a perda da qualidade de informação. Pelo contrário, permite reflectir sobre os objetivos estabelecidos, avaliar a eficácia do trabalho realizado, atingir e descobrir mais valias no seu acervo (Mineiro, 2004, p22).

No que diz respeito especificamente ao público com deficiência, o uso de recursos multissensoriais se faz essencial para proporcionar uma boa visita desse ao espaço expositivo. Estamos falando de proporcionar novos modos de ver e perceber a obra, essenciais quando há a ausência de algum dos sentidos e que pode garantir não só o acesso à arte, como também a inclusão de fato desse público no museu.

Para elaboração da Mala dos Sentidos, selecionamos alguns aspectos importantes com base na proposta do Programa “Museu e Público Especial”, desenvolvido por Amanda Tojal no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (TOJAL, 1999, p. 25):

- Materiais táteis e visuais, que podem ser reproduções das obras expostas ou de seus elementos, ou apenas fazer referência a esses;
- Objetos que possam ser manipulados;
- Materiais que explorem os sentidos, apresentando texturas, cores, temperaturas, sons ou odores da obra ou de elementos dessa;
- Reproduções ampliadas de elementos ou partes das obras;

Acrescentamos ainda objetos que tornem a visita mais lúdica e interativa, tais como lupas, lunetas, dobraduras, fantasias etc.

Escolhemos os materiais de forma que pudéssemos trabalhar de diversos modos com eles, sem regras, ampliando as possibilidades de cada objeto como mediador da experiência estética de cada público. Visto que não era nossa intenção criar regras de uso, jogos, mas sim proposições educativas que pudessem acontecer de acordo com cada mediação, partindo da necessidade do grupo visitante.

Como sugestão do uso dos recursos materiais na mediação, Amanda Tojal afirma que devem ser deixados para o final da visita:

Como forma de conclusão e síntese do trabalho realizado no espaço expositivo, encontram-se as atividades práticas, que poderão ocorrer após a visita à exposição. Estas atividades permitem que o público possa explorar de forma experimental e criativa materiais, técnicas e poéticas pertencentes

aos objetos apresentados, além de contribuir para uma avaliação mais efetiva tanto do trabalho realizado pelos educadores como também dos conteúdos assimilados pelos participantes durante a visita. (TOJAL, 1999, p.27)

Nós, entretanto, propomos que essas atividades sejam realizadas no decorrer da visita, pois acreditamos que a vivência multissensorial durante a mediação é o que faz da nossa proposta mais lúdica. Acreditamos que o diálogo pode se ampliar em contato com a obra e que a vivência da atividade e do próprio objeto mediador multissensorial torna-se mais ampla nesse contexto.

Assim, diante da obra, ou mesmo durante toda a exposição, nossa proposta era que o educador se sentisse à vontade para realizar a visita de forma a visar uma melhor compreensão dos temas abordados e do espaço museal pelo seu público.

A leitura da imagem não era mais somente visual. Com elementos disponíveis ao toque, à manipulação e à escuta, a obra era percebida pelo corpo todo, uma imagem que todos os sentidos poderiam ler. Assim, criava-se uma relação íntima do corpo com a arte, permitindo aos visitantes uma experiência multissensorial, onde o toque nos transmite uma sensação, o cheiro nos traz outra, o aspecto visual nos desperta memórias... Tudo isso nos levou a questionar como se daria a leitura por meio dos outros sentidos além da visão. Como trabalhar Artes Visuais com todo o corpo? Como o corpo se apropria da obra de arte? Como percebemos a obra pelos outros sentidos, levando em consideração que funcionam como um conjunto? Esses objetos poderiam propor ações de criação a partir das vivências do público?

#### **4. Mediação como proposição poética e objetos multissensoriais**

*[...] é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo.*  
Veiga-Neto, 2002, p. 30

Iniciar esse tópico com a citação de Veiga-Neto revela muito sobre a nossa compreensão da mediação enquanto processo educativo. Mediar não se resume a transmitir informações, mas se define sim como a construção constante de um diálogo entre o público e a obra. Mediar é, para nós, guiar esse olhar do qual nos fala Veiga-Neto. Guiar não num sentido de direcioná-lo a um único caminho, mas de “criar um problema”, questionar-se sempre sobre o que se olha e ampliar essa visão.

Claro, usamos aqui termos como “visão” e “olhar” mas não é nossa intenção limitar o que falamos às pessoas videntes ou ao sentido da visão. Utilizamos o olhar aqui como meio de percepção e, ao que se vê, sabemos que pode ser visto por todo o corpo, além da visão.

Sobre as percepções, Morin afirma que todas são “ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais adaptados e codificados pelos sentidos” (MORIN, 2001, p.20). O ato de perceber é concebido então pelos sentidos, pelo nosso corpo como um todo, e dentro de um contexto social no qual estamos inseridos. Sobre isso, Derdyk afirma:

Os sentidos: a visão, a audição, o olfato, o paladar, o tato, bem como a emoção, passaram por um processo de humanização, desde os mais remotos tempos. O nosso jeito de perceber se transforma de uma maneira histórica, mantendo uma correspondência com o curso de desenvolvimento social, técnico, cultural e espiritual da humanidade. O olho, o ouvido possuem um sentido 'estético' – são instrumentos de leitura (DERDYK, 1989, p.194).

Frisamos ainda o que já foi dito anteriormente: os sentidos não atuam de forma individual, eles são um conjunto, partes orgânicas de um todo, o corpo. Não há como explorar um ou outro sentido em separado. Além disso, consideramos ainda os contextos em que o indivíduo e a obra se encontram, sabendo que há, além das percepções orgânicas apelos outros, como o emocional, a memória espacial e a temporal e a consciência do próprio corpo.

Partindo do pressuposto que os saberes colocados no espaço do museu são parte do seu processo educativo e revelam-se desde a curadoria aos recursos utilizados na mediação, voltamos nosso olhar para esses últimos como instrumentos educativos e propositores de ações poéticas. Não na perspectiva de que substituam o contato com a obra de arte ou o trabalho do educador, mas sim no intuito de compreender como tais recursos podem facilitar, ou melhor, mediar, o diálogo entre o público e a obra e, portanto, a relação estabelecida entre ambos. Ao metaforizar o uso desses recursos na mediação com medicamentos, Mirian Celeste Martins exalta a importância do apelo aos sentidos durante a mediação:

Há em todos esses 'medicamentos' uma proposição comum: levar de fora para dentro algo que mova cada sujeito para o mergulho nas sensações, na percepção sensível, no agitar de todos os sentidos do corpo que também pensa e se expressa. E, puxar de dentro, a potencialidade e abertura para encontros com a arte e a cultura (MARTINS, 2014, p.249).

É comum, quando se trata de público com deficiência, recorrermos às reproduções das obras como principal, e por vezes único, recurso de inclusão, principalmente quando tratamos do público com deficiência visual. Vários exemplos desse tipo de trabalho podem ser mencionados, como o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (TOJAL, 1999), a Pinacoteca do Estado de São Paulo (TOJAL, 2007), Museu da Cultura Cearense (MORENO, 2013), dentre outros. Acreditamos ser legítima a tentativa de mostrar ao público com deficiência visual como é a obra de arte; todavia, não podemos deixar de questionar: ela de fato é assim como vemos ou estamos apenas tentando impor às pessoas com deficiência visual a forma como nós, videntes, percebemos a obra? Aliás, todos os videntes a percebem igual? Se a percepção é individual, orgânica e contextualizada, por que insistir tanto que ela seja única?

Segundo Andrade, “[...] o ato perceptivo é também um ato relacional entre nós, como indivíduos, e nossa cultura construída, herdada e principalmente expressa em nossas manifestações artísticas” (ANDRADE, 2006, p. 32). Assim, perceber uma obra de arte vai além dos sentidos – essenciais ao ato perceptivo –, conta também com as experiências anteriores de quem percebe. A percepção se apoia no que já conhecemos para traçar novas interpretações. “O nosso próprio organismo, e não uma realidade absoluta, é utilizado como referência de base para as interpretações que fazemos do mundo que nos rodeia e para a construção do permanente sentido da subjetividade de nossas experiências” (DAMÁSIO, 1996, p. 16). Sobre essa didática a percepção multissensorial, recorreremos a Tojal:

A percepção multissensorial é, também, parte inerente de uma postura semiótica aplicada à comunicação museológica que privilegia a compreensão da recepção, a partir dos estímulos provenientes dos objetos e dos sentidos, a eles atribuídos pelo público fruidor, sendo que, nesse caso mais específico, a ênfase da recepção está vinculada à fruição do objeto cultural, a partir de todos os canais sensoriais além do visual, como o tátil, o auditivo, o olfativo, o paladar e o cinestésico.

Esses canais sensoriais podem ser estimulados por meio de recursos midiáticos, especialmente concebidos para facilitar a percepção do objeto cultural por parte do público fruidor, fator esse fundamental para a compreensão e significação desse objeto, principalmente aos públicos com necessidades especiais. (TOJAL, 2013, p. 30)

Os recursos multissensoriais usados na mediação se propõem a ampliar os olhares, a explorar diferentes formas de percepção. Uma obra que percebemos com os olhos não é a mesma que percebemos com as mãos, definitivamente. Por sua vez, elementos da obra podem ser trabalhados nos demais sentidos e numa compreensão global do corpo.

O tato, a visão, o paladar e o olfato podem atuar como canais de entrada de informações muito valiosas para a observação. Esses dados informativos, apesar de estarem entrando por canais sensoriais diferentes, tem um destino comum: o cérebro; é aí onde essas informações se inter-relacionam adquirindo um significado que é o que aprendemos. Para que esse aprendizado seja adequado e completo é importante que não se negligencie nenhum sentido ou canal de entrada, caso contrário estaremos limitando, reduzindo, empobrecendo a informação com a qual nosso cérebro elaborará a ideia final apreendida (BALLESTERO, 2003, p. 20).

Mas os recursos, para ampliarem suas possibilidades educativas, precisam ainda do trabalho do mediador na intenção de propor seus usos. É trabalho do educador explorar a curiosidade, a ludicidade, a multissensorialidade, a sinestesia e o desejo de contato com a arte. É ao educador que cabe propor o uso dos recursos midiáticos, ou aqui chamados de objetos multissensoriais: “Oferecer meios para que cada sujeito que participa de uma ação mediadora possa criar” (MARTINS, 2014, p. 260). Não de forma a impor uma visão ou regras de usos desses, mas em lançar dúvidas, questionamentos e propostas educativas/criativas que favoreçam as percepções multissensoriais

A experiência “[...] precisa ser afetiva, se a queremos transformadora, para que significados sejam construídos, sentidos sejam ampliados e para que sejam estimulados e enriquecidas a sensibilidade, a expressividade, a fantasia e a imaginação, elementos básicos do potencial criador [...]” (ARGOLO, 2005, p.81). Nós acreditamos isso é possível através do uso de objetos multissensoriais como recursos midiáticos da mediação. Mas isso só seria possível diante de uma mediação que não tivesse um fim em si mesma, mas que se propusesse a atuar aliando seu potencial educativo ao potencial criador. Como nos diz Grispum a cerca do trabalho do educador:

Oferece atividades estruturadas permitindo que os visitantes determinem o roteiro de visita. O monitor (sic) é responsável por estabelecer hipóteses gerais, ou uma “questão problema” no início da visita. Partindo desse ponto, os visitantes acompanham o que lhes interessa em particular. O monitor tem controle do grupo, dando informações, estimulando novas direções para o pensamento e monitorando o progresso do grupo.

Para a visita ser bem sucedida, os visitantes deveriam acreditar que a tarefa é solucionável, a informação é compreensível, o desafio da descoberta será

envolvente e a informação que irão adquirir será aplicável para o resto da exposição. (GRINSPUM, 2000, p.49)

O mediador então seria o indivíduo cuja poética é o ato de criação na mediação: “A presença de um instigador como mediador que desafia para a leitura e produção artística/estética é vital para que a mediação seja eficiente” (MARTINS, 1992, p.2). E, se assim encaramos, podemos falar também do potencial poético e, por que não, criativo dos próprios objetos multissensoriais.

Os objetos podem ser então qualquer coisa que possa dialogar com a obra exposta e proponha relações multissensoriais com ela. Sabemos que é difícil especificar aqui exatamente como fazer ou o que seriam ao certo esses objetos, posto que ainda estamos no processo de elaboração desses. Todavia, podemos apontar alguns rumos. Os objetos multissensoriais propositores devem então:

- Prezar pela diversidade das formas de aprendizagem e se propor a abraçar o desafio de atendê-las;
- Explorar ao máximo os sistemas sensoriais do corpo humano para percepções múltiplas da obra;
- Encarar o potencial educativo do processo, sem necessidade de buscar respostas “certas” – ou certas respostas;
- Apresentar-se enquanto propositor de ações poéticas a partir da bagagem cultural e do contexto do público visitante;
- Gerar dúvidas, questionamentos e inquietações a respeito da obra, do museu e dos conceitos abordados.

E, por falar em proposição, é certo citarmos Lygia Clark: “[...] nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos à sua mercê. Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação” (CLARK, 1968).

Esses materiais podem nos levar a experiências mais ativas e concretas dentro do espaço expositivo, afastando-nos da posição passiva a que por tanto tempo o público de museus foi destinado. Não que estejamos assim desprezando os momentos de contemplação; reconhecemos esses como essenciais, já que não podemos interagir o tempo todo, nos superlotando de informações, sem tempo de refleti-las. O que queremos evitar, na verdade, é a posição passiva do público como receptáculo de informações, como se não pudesse ser ele próprio agente de seu processo educativo.

Autora que destaca a importância de uma participação ativa do público, Cury acredita que a aprendizagem e fruição no museu “está relacionada à participação ativa do público ao alcançar suas expectativas ritualísticas durante a visita, pois ele é o agente de sua própria experiência da qual participa sensorial, emocional e fisicamente, pois utiliza seu corpo como elemento para a apropriação do museu” (CURY, 2005, p. 84). Importa-nos aqui, formar um novo leitor, propor uma nova percepção, uma nova leitura “[...] não mais aquela voltada para o simples ato de ler, sabendo que todas as leituras de um objeto estão abertas a um mundo de múltiplos e infinitos significados” (TOJAL, 2013, p. 27).

Para tanto, os objetos multissensoriais propositores devem estar abertos ao novo, à imprevisibilidade como parte do jogo. Se suas proposições de ações poéticas partem do momento vivido com o público, levando em consideração seu contexto, os objetos não podem ter regras fixas de utilização. Eles partem da necessidade latente de cada grupo, possibilitando sempre novos caminhos e descobertas.

Para além dos próprios objetos, trazemos ainda como questionamento a participação do público como também agente criador desses objetos, visto que, como nos coloca Duchamp, “O ato criador não é executado pelo artista [tampouco pelo educador] sozinho: o público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando suas qualidades intrínsecas e, desta forma, acrescenta sua contribuição para o ato criador” (DUCHAMP, 1975, p.74). Reconhecemos assim o papel do público como também criador da intervenção que propomos, o que pode revelar-se especificamente nos usos do material multissensorial.

## **5. Considerações e desafios**

Esse artigo faz parte de uma pesquisa ainda em andamento sobre as diferentes formas de se perceber a obra de arte em espaços museológicos e como podemos mediar esse contato público-obra com os demais sentidos além da visão. Apresentamos aqui, reflexões que tem sido levantadas no processo da pesquisa, acreditando que, tanto a Arte como a Educação, mais nos trazem perguntas do que respostas propriamente ditas.

A mediação em museus é uma área muito abordada, mas que precisa de uma atenção especial para não fazer-se escola, não somente transmitir conteúdos, mas sim levar a refletir e questionar o que está posto, principalmente no que se refere aos museus de arte. A obra de arte exposta foi ali colocada por alguém e transmite mensagens segundo um determinado contexto. É preciso então questionar esse trajeto do objeto até ser dito arte. É preciso questionar o modo como querem que vejamos arte. Questionar ainda as adaptações feitas para o público com deficiência, que podem tanto incluir como excluir essas pessoas.

Existem diferentes formas de apreciar e vivenciar obras de arte e aprender com elas. Para isso, precisamos proporcionar encontros significativos, que reconheçam a diversidade de aprendizagens e olhares nos diferentes públicos. O corpo trabalha em conjunto, é um ser indissociável, que carrega não só sentidos físicos, mas também contextos culturais e sociais que afetam nossas percepções. É papel da mediação em museus – direta ou indireta –, refletir sobre isso; não ser somente um diálogo, um pensar, mas também propor ações criativas, poéticas, aproximações sensíveis da Arte. Levar em consideração o potencial criador de cada público e propor ações a partir disso.

Certo que não nos propusemos, nesse artigo, a exemplificar o que poderia vir a ser criado a partir de cada mediação, posto que não era de fato nossa intenção. Mas podemos levantar questionamentos sobre o tipo de recurso usado na mediação de arte: poderíamos apelar ao olfato por meio de essências? Que tipo de memórias esses cheiros podem despertar? Existem elementos na obra mediada que podem ser tocados? Podemos reproduzir esses elementos para toque? Seria



possível uma atividade performática a partir das questões abordadas? Que músicas ou sons podem ser explorados no museu?

Poderíamos citar diversos questionamentos e inquietações que esse tema nos desperta. É como trilhar um caminho e perceber, com o corpo todo, suas particularidades. Além disso, despertar, com essas experiências, a ação criadora do público e do mediador, sabendo que educação se faz nesse percurso, nessas experimentações, e que também é um ato criador.

## Referências

ANDRADE, F. Arte-educação: emoção e racionalidade. Belo Horizonte: Facisa. (2006).

ARGOLO, G. S., Olhares e saberes do encontro com a arte, In: LEITE, Maria Isabel e OSTETTO, Luciana E., (orgs.) **Museu, Educação e Cultura: Encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

BALLESTERO-ÁLVAREZ, José Alfonso. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CLARK, L. Livro-obra. **Nós somos os propositores**. (1968) Disponível em:<[http://www.lygiaclark.org.br/arquivo\\_detPT.asp?idarquivo=25](http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=25)>. Acesso em 21 ago. 2014.

CURY, M. X. **Comunicação museológica: uma perspectiva teórica e metodológica de recepção**. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DARRAS, B. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

DUCHAMP, Marcel. O ato criador. In: BATTOCK, G. **A nova arte**. São Paulo: Perspectiva, 1975

FARIAS, Agnaldo. Entre a potência da arte e sua ativação cultural: a curadoria educativa. In: MARTINS, Mirian Celeste, EGAS, Olga e SCHULTZE, Ana. **Mediando [con]tatos com arte e cultura**. São Paulo : Pós-graduação do Instituto de Artes/Unesp, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política** – impactos sobre o associativismo do terceiro setor. – 4.ed. Cortez – São Paulo, 2008.

GRINSPUM, D. **Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola Responsabilidade compartilhada na formação de públicos**. Tese de doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). São Paulo, 2000.

MARTINS, Mirian Celeste. **Vírus estético**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediações culturais e contaminações estéticas**. 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/11420892/Media%C3%A7%C3%A3o\\_cultural\\_e\\_contamina%C3%A7%C3%B5es\\_est%C3%A9ticas](https://www.academia.edu/11420892/Media%C3%A7%C3%A3o_cultural_e_contamina%C3%A7%C3%B5es_est%C3%A9ticas).> Último acesso em 17 de junho de 2015.

MINEIRO, C. (coord). **Museus e Acessibilidade: Temas de Museologia**. Lisboa: IPM, 2004

MORENO, M. B., "Aqui tem coisa pra tocar?": reflexões sobre museus e acessibilidade. In: **Cadernos Tramas da Memória: Acessibilidade e Linguagens**. Memorial da Assembleia Legislativa do Ceará Deputado Pontes Neto: Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará - n.3 (mai. 2013). Fortaleza: INESP, 2013.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos Investigadores: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Museu de Arte e Públicos Especiais**. Dissertação de Mestrado em Artes – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus**; tese de doutoramento, orientadora Maria Helena Pires Martins. – São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Ação Educativa Inclusiva e Comunicação Museológica: mudança de paradigmas. In: **Cadernos Tramas da Memória: Acessibilidade e Linguagens**. Memorial da Assembleia Legislativa do Ceará Deputado Pontes Neto: Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará - n.3 (mai. 2013). Fortaleza: INESP, 201

**Sara Vasconcelos Cruz**

Graduada em Tecnologia em Artes Plásticas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e estudante de Licenciatura em Artes Visuais na mesma instituição. Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3752342942197132>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Cultura visual e ensino/aprendizagem em artes visuais

## APRECIÇÃO E LEITURA DE IMAGENS: ESTEREÓTIPOS E DESVELAMENTOS

OLIVEIRA, Thaynara Silva. UFES/ES/BR  
MAGRO, Adriana. UFES/ES/BR

### RESUMO

Quando tratamos de leitura geralmente a associamos formalmente a palavra escrita, desconsiderando a possibilidade de ler o vasto universo que nos rodeia. As imagens também carregam sentidos e por isso podem ser lidas e interpretadas. O processo de ler imagens envolve a habilidade de ver, atribuir sentido e identificar inter-relações presentes nas imagens com nosso meio, considerando os universos culturais de cada leitor. Levando em conta a importância do entendimento dos códigos para a compressão das mensagens contidas nas imagens, este artigo faz considerações sobre autores que desenvolveram estudos sobre leitura de imagens como Michael Parsons e Robert Ott. A ênfase desse texto se dá na importância da apropriação do referencial acima para ampliar a ação do professor em sala de aula.

**Palavras chave:** Leitura de imagem; Compreensão; Interpretação.

### ABSTRACT

When we are dealing with reading usually we associate with the written word, disregarding the possibility of reading the vast universe around us. The images also carry senses so they can be read and interpreted. The process of reading images involves the ability to see, to make sense and identify interrelationships in the images with midst, considering the cultural universes of each reader. Taking into account the importance of understanding the codes for compression of the messages contained in images, this article is consideration of authors who developed studies on reading images as Michael Parsons and Robert Ott. The emphasis of this paper is the importance of ownership in the reference above to enlarge the action of the teacher in the classroom.

**Key words:** Reading picture; Understanding; Interpretation.

## Introdução

Esse texto se debruça sobre a importância do ato de ler imagens, em especial na importância do professor se apropriar do referencial disponível sobre o assunto.

Nosso objetivo foi pensar em ampliar o universo interpretativo do professor a fim de aprimorar sua ação em sala de aula.

Para tal, escolhemos dois autores que escreveram sobre o assunto; são eles: Ott e Parsons. O primeiro abordou as principais ações do desenvolvimento interpretativo; já o segundo acredita em cinco estágios do desenvolvimento estético do ponto de vista cognitivo.

O interesse dessa pesquisa se deu durante uma experiência em sala de aula, em que atuo como Pibidiana <sup>1</sup>, em uma escola municipal de Jardim da Penha com uma turma de 9º ano do 2º ciclo do fundamental, em que os alunos, ao observarem uma imagem, proferiam 'julgamentos' estereotipados.

## Leitura de Imagem

O processo interpretativo é árduo e pouco usual, em especial quando se trata da interpretação de imagens. Considerando as imagens como textos, defende-se que estas são portadoras de sentidos e por isso podem ser lidas e interpretadas.

Quando tratamos de leitura, geralmente a associamos a palavra escrita, ao texto, desconsiderando a possibilidade de ler algo que não sejam os símbolos convencionais da leitura.

Falamos em ler e pensamos apenas nos livros, nos textos escritos. O senso comum diz que lemos apenas palavras. Mas a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão. Lemos o mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar. (MIA COUTO, 2009)

Através da leitura é possível pensar novos significados e o olhar o mundo produzindo sentidos, transformando o mundo ao redor a partir de uma codificação própria.

Segundo Kerwald (2006, p. 24), as imagens necessitam serem lidas, pois um olhar educado para ver perceberá as semelhanças e diferenças, fará analogias e por consequência identificará as inter-relações, isto é o intertexto. Sabemos que os 'textos' visuais possuem sim uma sintaxe própria, tais como: o reconhecimento de linhas, pontos, planos, cores, texturas, formas, volumes e etc. Entretanto, somente reconhecer tais elementos não nos caracteriza como leitores: este deve interpretar esses elementos, ou seja, construir através deles um conjunto de sentidos, uma semântica que não se quer absoluta em sua significação, pois sabemos que os universos culturais dos leitores são muitos e podem vir

---

<sup>1</sup> Pibidiana: aluna integrante do Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência.

a interferir nessa leitura. Assim um 'leitor' de imagens pode ver além de o simples enxergar, e compreender significados complexos.

A leitura de imagens se torna mais fácil a partir do contato com as formas artísticas, quanto maior for esse contato, maior será o aprofundamento nessa linguagem, que permite através do acesso à compreensão da produção estética da humanidade. Ler é gerar sentido, e cultivar essa prática deveria acontecer com o contato com as obras originais. Sempre que possível o leitor deve estar nas galerias, exposições, museus, teatros ou em qualquer outro ambiente em que exista o contato real com a obra.

Geralmente a leitura em espaços expositivos, em um primeiro momento, é mediada. Esses mediadores tem um papel muito importante, ressaltando, entretanto, que a leitura do deles não pode ser a única e nem mais importante do que as do demais leitores. O mediador através de uma atitude crítica promove o diálogo entre a imagem e o leitor, que instaura laços e cria um sistema de trocas simbólicas importante para compreensão mais eficaz das imagens que os rodeiam.

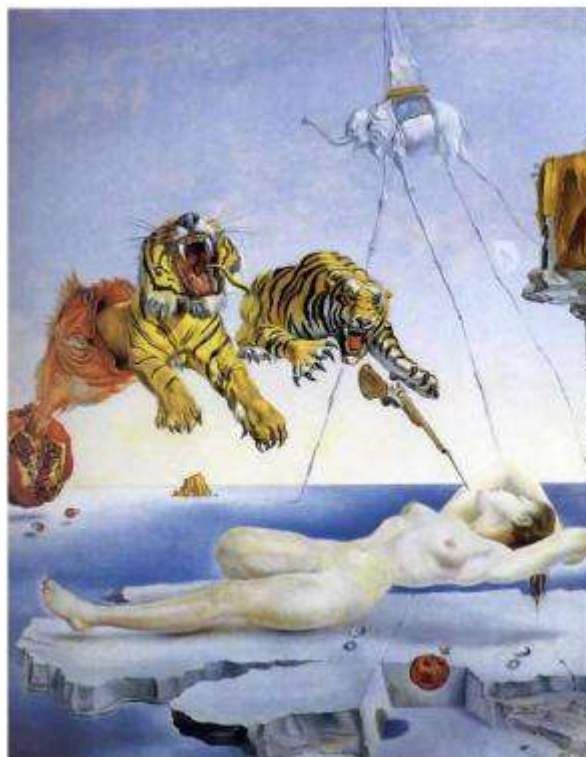
Em uma experiência em sala de aula observei de perto um tipo de leitura, sendo essa uma leitura estereotipada, entendo por leitura estereotipada aquela realizada a partir de uma visão generalizada, não original, que se limita a seguir modelos conhecidos. Esse fato ocorreu durante uma aula expositiva sobre Surrealismo no 9º ano de uma escola pública em Jardim da Penha (Vitória/Espirito Santo), os alunos que tinham em média 12 a 14 anos tiveram a oportunidade de fazer suas leituras de pinturas surrealistas dos artistas Salvador Dali, Rene Magritte e Max Ernest, mostradas em Power point. Em geral percebi que os alunos gritavam as palavras 'macumba' e 'bruxaria' em todos os momentos em que algo na pintura não era para eles totalmente claro, eles costumavam associar personagens inacabados com práticas religiosas que excediam seu entendimento.

Figura 1- Salvador Dali, Construção Mole com Feijões Cozidos (Premonição da Guerra Civil), 1936, 100 cm x 99 cm.



Fonte: <http://sintese-surrealismo.blogspot.com.br/2014/07/construcao-mole-com-feijoes-fervidos.html>

Figura 2- Salvador Dali, Sonho causado pelo sonho de uma abelha ao redor de uma Romã antes de acordar, 1944, 100 cm x 99 cm.



Fonte: página Carmo Salvador Dali. Disponível em: <http://carmosalvadordali.blogspot.com.br/>

Figura 3- Max Ernest, O anjo da lareira, 114 x 146 cm.



Fonte: página Obviousmag. Disponível em: [http://lounge.obviousmag.org/por\\_tras\\_do\\_espelho/2013/04/a-arte-do-delirio-de-max-ernst.html](http://lounge.obviousmag.org/por_tras_do_espelho/2013/04/a-arte-do-delirio-de-max-ernst.html)

Durante a aula quando apareciam mulheres nas pinturas projetadas os alunos imediatamente gritavam palavras que remetessem a práticas sexuais, associando diretamente o corpo feminino com um objeto de desejo extremamente erótico.

A partir desse momento percebi que a leitura das imagens era feita a partir de um raso juízo individual, considerando relações simples e critérios de beleza tradicionais. Na análise feita pelos alunos aspectos como o tema, a materialidade, a diferença entre as cores e planos, o tratamento de luz e sombra e os volumes foram ignorados.

A leitura feita pelos alunos merece destaque haja vista que a sociedade da atualidade consome imagens a todo o momento. A televisão, os outdoors, e as redes sociais apelam visualmente o tempo todo. Entretanto a imagem possui seus códigos, tem uma sintaxe, ou seja, ela é passível de leitura de modo mais sistematizado e não somente empírico. Daí surgiu meu desejo pela pesquisa.

### **Teorias de Apreciação Estética e Leitura de imagens**

Para a fundamentação desse trabalho procurei dois modos de leitura de imagens, são os métodos dos autores Robert Ott e Michel Parsons.

As investigações de Ott (1984), e Parsons (1992) servem de apoio para abordagens mais voltadas para as questões estéticas da interpretação de imagens de obras de arte.



Com o intuito de estruturar a relação do apreciador com a obra de arte, Robert Ott, professor da Universidade da Pensilvânia, desenvolveu a metodologia *Image Watching* (Olhando imagens). Para isso Robert se fundamentou em John Dewey e Edmund Feldman.

O *Image Watching* é estruturado em seis etapas harmonizadas e muito bem definidas, através de perguntas o mediador leva o fruidor à reflexão obedecendo à sequência pré-estabelecida.

O processo se inicia com o Aquecimento em que o leitor tem sua sensibilidade aguçada frente à obra, é o momento em que ele é preparado para apreciação.

A segunda etapa é Descrevendo, nesta etapa o leitor usando sua percepção pontua o que está sendo visto. Analisando é a terceira etapa em que é feita a análise do ponto de vista formal e técnico da obra e também os aspectos conceituais da leitura da obra de arte.

Na etapa Interpretando o leitor dará suas opiniões pessoais sobre a obra, neste momento são levantadas informações mais subjetivas que dizem respeito ao que a obra despertou no fruidor.

Na próxima etapa que se chama Fundamentando, o mediador acrescenta informações sobre a obra e o artista, e a sua contextualização. A última etapa é a Revelando, em que o mediado revela o processo de construção vivenciado.

Sobre o *Image Watching*, Ott afirma:

Cinco categorias compõem o sistema *Image Watching* e permitem formar um método direcionado ao ensino da arte. Essas categorias estão em um tempo verbal que expressa à ação e são conhecidas como: descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando. Cada categoria segue uma ordem em combinação com o estágio preparatório do *Thought Watching* e proporciona um completo sistema de crítica de arte perceptivo, conceitual e interpretativo, que gera conhecimento, a partir das obras de arte para serem expressos nos trabalhos de ateliê. (OTT, 1997, P. 128)

Todas as etapas do *Image Watching* resultam na etapa Revelando, em que os alunos têm a oportunidade de revelar seu conhecimento a respeito da arte por meio de um ato de produção artística, mostrando a importância que a leitura de imagens tem sobre a produção artística do leitor ou fruidor.

Dentro da sala de aula o sistema proposto por Ott tem por objetivo direcionar as ações do professor nas atividades de leitura de imagem, mas o professor deve selecionar e os questionamentos a partir do grau de compressão dos seus alunos para que o exercício não se torne cansativo e repetitivo já que uma boa atividade de leitura deve ser feita com a interação dos alunos.

Já os estudos de Michel Parsons partem do princípio de que o desenvolvimento em certo domínio se realiza em direção a uma maior complexidade do pensamento configurando os estágios desse desenvolvimento.

Ele afirma que o tema, os aspectos formais, a expressão é o juízo, são entendidos de forma mais enredada, do ponto de vista estético, em cada um dos estágios do desenvolvimento. Entretanto Parsons deixa claro em seus estudos que nem todos adultos alcançam os

estágios mais elevados da compreensão estética, isso depende da familiaridade com as imagens de obras de arte, e das experiências artísticas de cada pessoa.

São cinco os estágios evolutivos da leitura de imagem classificados por Parsons. No primeiro estágio (narrativo) a atenção do leitor está focada em um só aspecto da imagem, ela é analisada isoladamente, neste estágio o leitor faz diversas associações livres, o juízo de valor está associado a emoções e experiências de cada um, além disso, a criança tende a reparar somente nas cores e no tema fazendo uma relação com sua própria vida, trata-se de uma leitura que considera somente o próprio ponto de vista.

Já no segundo estágio (construtivo) o leitor começa a fazer relação com os diversos elementos presentes no quadro, as questões em destaque são a beleza e o realismo, é neste estágio que nascem as reações negativas, muitas vezes o leitor questiona o porquê daquela pintura, ele julga o tema, os personagens, e o quadro como um todo em um único juízo, o quadro passa a ser comparado a realidade, no fim desse estágio já se tem os conceitos de imaginação, originalidade, inspiração e expressão.

No terceiro estágio (classificativo) o que predomina é o subjetivismo, o realismo perde a atração, e o sentir ganha espaço. Neste estágio as chaves da leitura de imagem são os sentimentos, a emoção, a ideia, a mensagem e o ponto de vista.

No quarto estágio (interpretativo) a interpretação predomina, a organização é o estilo da obra vão chamar a atenção, o diálogo com o universo coletivo artístico será fundamental na compreensão e interpretação das obras, que serão compreendidas de forma diferenciada por cada um.

No quinto e último estágio (recreativo) o indivíduo elabora significações cada vez mais complexas sobre as obras, e sobre as imagens, o juízo de interpretação está mais apurado e o grau de autonomia em relação ao que é apreciado aumenta. Sabemos que existem outras abordagens de leitura de imagens.

Priorizamos apenas Ott e Parsons no momento da pesquisa, por se tratar de uma literatura acessível ao iniciarmos nossa investigação. Sendo assim enfatizamos ainda que Parsons pensou sua teoria somente para pintura, fato que nos interessa, pois, em sala de aula trabalhamos muitos objetos artísticos bidimensionais e até mesmo reproduções.

Para melhor compreensão dos estudos de Parsons realizamos um exercício de leitura/apreciação de imagens com pessoas de diferentes formações e idades. A atividade tinha como objetivo identificar em qual estágio evolutivo de leitura cada pessoa se encontrava. No exercício eram colocados sobre uma mesa quatro imagens de quatro obras de arte diferentes. Duas das imagens eram reproduções de obras de Tarsila do Amaral, as obras eram A Cuca e O Mamoeiro, as outras duas imagens eram reproduções de duas obras de Alexandre Mury: Aopkhes e Mona Lisa. Em um primeiro momento pedimos a cada pessoa que escolhesse uma das quatro imagens e respondesse as seguintes questões:

1. Descreva-me este quadro.
2. De que se trata? Acha que é um bom assunto para um quadro?
3. Que sentimentos você encontra neste quadro?
4. E as Cores são bem escolhidas?
5. E a forma (coisas que se repetem)? E a textura?

6. Foi difícil fazer esse quadro? Quais teriam sido as dificuldades? É um bom quadro? Por quê?

As perguntas foram feitas e respondidas de forma oral, todo processo foi registrado com um gravador de voz.

A primeira pessoa a responder as questões foi uma criança de 6 anos, que está em processo de alfabetização. Entre as imagens ela selecionou a reprodução da obra Aopkhes de Alexandre Mury. Quando fiz o primeiro questionamento a criança respondeu “ escolhi esse por que esse faz mal, ele é ruim e não é de Jesus”, ao perguntar a ela do que se tratava o quadro ela respondeu “um bicho”, quando questionada acerca dos sentimentos encontrados no quadro a criança balançou a cabeça de forma negativa e disse que não havia nenhum sentimento ali. Em relação as cores, ela rapidamente descreveu todas presentes no quadro “vermelho, amarelo, azul, preto, branco e marrom”, quando a questioneei sobre as formas e texturas ela não soube me responder, ficou em silencio olhando para imagem. Ao indagar sobre as dificuldades de realizar aquela obra ela disse “foi muito fácil fazer isso, eu sei fazer” e por último disse que aquele não era um bom quadro por que era bem feio.

Figura 4 - Alexandre Mury, Aopkhes, 2014



Fonte: Catálogo da exposição Fricções Históricas

De acordo com os estágios evolutivos de Parsons percebemos que a criança entrevistada está no primeiro estágio evolutivo de leitura de imagem, já que sua leitura parte de um juízo de valor individual e egocêntrico, ligado diretamente a suas emoções. Além disso percebemos que a escolha da imagem foi feita devido a cor forte do fundo que chamou muita atenção da criança, este fator também caracteriza o primeiro estágio, para a criança não importa se a imagem é figurativa ou abstrata contanto que as cores sejam vivas. Quando a criança entrevistada afirma que a figura mostrada “não é de Jesus” percebemos uma memória associativa que liga as características do quadro a algo fora dos padrões de bom e de belo criados por ela.

A segunda pessoa a responder as questões foi um homem de 27 anos, com 2º grau completo e casado. Em entrevista ele declarou não gostar e nem se interessa por arte atualmente, apesar disso ele disse que quando criança a disciplina educação artística era sua preferida, o entrevistado raramente vai a espaços expositivos. Entre as imagens ele escolheu a Mona Lisa De Alexandre Mury. O entrevistado descreveu o quadro da seguinte forma: “ eu estou vendo uma mulher com um véu na cabeça preto, ela tem as mãos cumpridas, atrás dela tem um rio e uma rua em forma de s, só isso ”. Quando questionado acerca do tema do quadro o entrevistado disse que não sabia o tema, e que aquele quadro não passava nenhum sentimento para ele. Ao perguntar sobre as cores do quadro o entrevistado disse “essas cores não são bem escolhidas, é horrível esse quadro”. Sobre as formas e texturas presentes no quadro o entrevistado não soube responder e disse “não sei nenhuma forma aqui”, o entrevistado disse ainda que o quadro era horrível e que qualquer criança poderia imprimir um quadro daquele no computador.

Figura 5 - Alexandre Mury, Mona Lisa, 2003.



Fonte: Catálogo da exposição Fricções Históricas

Classificamos esta segunda leitura pertencente ao segundo estágio, já que o juízo de valor está voltado para aquilo que é tradicionalmente belo, para ele o quadro seria bom se fosse belo, neste estágio se iniciam as reações negativas a um número maior de imagens, o leitor se questiona por que aquela imagem foi pintada, a pintura no segundo estágio é comparada com a realidade.

As habilidades de leitura crescem cumulativamente, à medida que o leitor vai evoluindo através dos estágios. No início, toda leitura é feita a partir de um ponto de vista egoísta e ingênuo, que leva em conta apenas o conhecimento pessoal do leitor. Posteriormente, o leitor usa o conhecimento, mas geral e finalmente interage com o conhecimento estético propriamente dito (PILLAR, p.34, 2006)

A terceira entrevistada foi uma aluna de artes visuais no último período de seu curso. A aluna tem 26, é casada e frequenta espaços expositivos com frequência. A imagem escolhida por ela foi A Cuca de Tarsila do Amaral. Ela descreveu o quadro da seguinte forma: “têm árvores, alguns animais, as coisas não são naturais e tem um pouco de grama e água”. Quando pergunto do que se trata o quadro e quais sentimentos estão presentes nele, ela balançou a cabeça de forma negativa e não soube responder. A aluna também afirma que as cores são bem escolhidas e harmoniosas, além disso a entrevistada

consegue identificar 2 formas que se repetem os círculos e os corações. Para ela, montar a composição de cores foi um pouco difícil para a pintora e por fim considera o quadro sendo muito bom e harmonioso.

Figura 6 - Tarsila do Amaral, A cuca, 73x100cm, 1924.



Fonte: Livro – Tarsila do Amaral de Nereide S. Santa Rosa

Consideramos que leitura feita pela aluna de Artes se encontra no terceiro estágio, já que a entrevistada não avalia mais a obra a partir do seu realismo ou beleza, neste momento a composição e harmonia são analisados, o interesse pela obra se dá pela emoção e cognição.

Este mesmo exercício foi realizado em uma turma do curso de artes visuais na UFES, nesta ocasião a maior parte das leituras e apreciações dos alunos também foram caracterizadas entre o primeiro e terceiro estágio. As leituras que atingem o quarto e quinto estágio de Parsons são raras, e isso nos desperta para a necessidade de formar professores com a capacidade de ler e interpretar imagens.

Como educadores de arte é importante que conheçamos profundamente a estrutura do desenvolvimento estético, para permitir ao aluno a maior riqueza possível durante a apreciação estética que é um momento privilegiado de interpretação de símbolos representativo. (PILLAR, p. 35,2006)

A partir desta pesquisa, e dos métodos de leituras apresentados, considero a necessidade de formar leitores de imagens, indivíduos capazes de reconhecer elementos (cores, planos, texturas, temática...) interpreta-los e através deles criar sentido, uma semântica que leve em consideração seu universo cultural, a partir daí estes indivíduos poderão ver o mundo que os rodeia de forma mais crítica e menos estereotipada, compreendendo significados mais complexos.

Acreditamos que a arte é uma linguagem que deve ser aprendida e apreendida, e, feito isso, proporcionar ao leitor um novo modo de se apropriar do mundo também. Neste artigo foram apresentadas duas teorias de apreciação estética dos autores Robert Ott e Michel Parsons. As duas formas de leitura abordadas no texto podem ser utilizadas como proposta em sala de aula, servindo de suporte para práticas pedagógicas dos professores de arte que pretendem trabalhar com imagens em suas aulas.

Referências:

SANTA, Nereide S. Rosa. Tarsila do Amaral. São Paulo. 1998.

OTT, Robert Wilson. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae. Arte educação: leitura do subsolo. São Paulo, Cortez, 1997.

PARSONS, Michael J. Compreender a Arte. Lisboa, Presença, 1992

PILLAR, Analice Dutra (org). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Editora Mediação, 4 ed., 2006.

KEHRWALD, Isabel Petry. Ler e escrever em Artes Visuais. 2006.

ROSSI, Maria Helena Wagner. Estágios evolutivos da leitura da imagem segundo Michael Parsons. Oficina de leitura da Imagem, realizada no Seminário A imagem no ensino da Arte. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Web referência:

Figura 1- Disponível em: <http://sintese-surrealismo.blogspot.com.br/2014/07/construcao-mole-com-feijoes-fervidos.html> Acesso: Setembro de 2015 as 12:40

Figura 2- Disponível em: <http://carmosalvadorali.blogspot.com.br/> Acesso: Maio de 2015 as 14:00

Figura 3- Disponível em: [http://lounge.obviousmag.org/por\\_tras\\_do\\_espelho/2013/04/a-arte-do-delirio-de-max-ernst.html](http://lounge.obviousmag.org/por_tras_do_espelho/2013/04/a-arte-do-delirio-de-max-ernst.html) Acesso: Maio de 2015 as 16:20

## **Adriana Magro**

Possui graduação em Educação Artística pela Universidade Estadual de Londrina (2002), mestrado em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (2006) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, arte educação, semiótica Greimasiana, artes plásticas e ensino das artes visuais.

<http://lattes.cnpq.br/7471423621490631>

## **Thaynara Silva Oliveira**

Graduanda em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Espírito Santo. Atualmente é bolsista do Programa institucional de Iniciação à Docência (PIBID).

<http://lattes.cnpq.br/3424177536583950>



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal

## A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ARTE/EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Fabiane Pianowski (UNIVASF, Pernambuco, Brasil)

### RESUMO:

*Este artigo discorre sobre a importância do ensino de arte nos espaços de educação não formal. Compõe o corpus teórico da pesquisa a arte/educação não formal e a mediação cultural na perspectiva da formação de professores através da prática (estágio supervisionado). A inclusão do estágio em espaços de educação não formal é fundamental para na formação de arte/educadores como mediadores culturais. Atualmente, a medição cultural é a mais importante referência que encontramos no âmbito da arte/educação não formal para o ensino da arte. Como forma de elucidar as discussões levantadas, apresenta-se um breve relato da experiência do estágio supervisionado em espaços de educação não formal através da realização da disciplina Prática do Ensino das Artes Visuais III do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco.*

**Palavras-chave:** Arte/educação; Mediação Cultural; Educação Não Formal; Estágio Supervisionado

## THE EXPERIENCE OF TEACHER INTERNSHIP IN NON-FORMAL ART/EDUCATION

### ABSTRACT:

*This paper reflects on the importance of teaching art in non-formal education contexts. Composes the theoretical corpus the non-formal Art Education and cultural mediation through supervised practices. The inclusion of non-formal education institutions as practice spaces is crucial to the formation of Art Teacher students. The cultural mediation is the most important reference we found in the non-formal Education for teaching Art. In order to elucidate the discussions, it presents a brief report on the supervised teacher internship in non-formal education by performing the subject of Teaching Practice of Visual Arts III in Visual Arts Degree at Universidade Federal do Vale do São Francisco.*

**Key words:** Art Education; Cultural Mediation; Non-formal Education; Teacher Internship



## 1 Introdução

A mediação cultural vem sendo desenvolvida nos últimos anos, especialmente no contexto da educação não formal, no entanto, apesar desta práxis estar estendida pelo país, há pouca formação especializada de mediadores para atuar em contextos específicos (MOURA, 2007; ALENCAR, 2008; BARBOSA e COUTINHO, 2009; NAKASHATO, 2012). No sentido de promover um curso no qual os alunos possam integrar teoria e prática, em uma práxis transformadora, é importante não só estudar em profundidade de que modo o conceito de mediação cultural –ainda em construção e de caráter polifacético– vem se estruturando no contexto da educação não formal e qual a sua articulação com o ensino de arte, estudando os seus principais teóricos e promovendo a discussão e a reflexão sobre o tema em uma prática pedagógica dialogada. Do mesmo modo, faz-se necessária a imersão dos estudantes no contexto educação não formal, afim de que os mesmos possam vivenciar em primeira pessoa seus desafios e perspectivas por meio da reflexão, análise e problematização.

Essa imersão deve ser feita a partir de uma atitude instrumentalizadora da práxis, de modo que os contextos sejam analisados, desenvolva-se uma postura investigativa nos alunos para que os mesmos estejam preparados a problematizar tanto a situação de estágio, como a situação profissional vindoura. O papel do professor-coordenador nesse panorama é de partilhar saberes, avaliar, aconselhar, compartilhar a busca de soluções, orientar e acompanhar o processo, colocando-se “entre” os alunos, a prática, a teoria e a realidade, numa postura dialógica.

## 2 Arte/educação não formal

Atualmente, a mediação cultural é a mais importante referência que encontramos no âmbito da arte/educação não formal. No entanto, o Brasil ainda não institucionalizou a figura do mediador e não temos formação específica de mediadores para atuar em museus, centros culturais ou ONGs (BARBOSA e COUTINHO, 2009). Na tentativa de suprir essa carência, alguns cursos de Licenciatura em Artes Visuais começam a incluir o estágio em espaços de educação não formal. Entre os cursos que oferecem essa possibilidade está o curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), que tem como componente curricular a disciplina de “Práticas de Ensino das Artes Visuais III”, na qual está previsto o desenvolvimento do estágio supervisionado em espaços de educação não formal por meio de mediação pedagógica do ensino de Artes Visuais em instituições culturais (Museus, Galerias, Centros Culturais, Fundações Culturais), eventos especiais (Festivais, Salões, Exposições), Escolas de Arte, Organizações Não Governamentais (ONGs), entidades associativas, cooperativas, remanescentes quilombolas, indígenas ou Educação do Campo (UNIVASF, 2011).

A inclusão do estágio em espaços de educação não formal tem se apresentado como um conhecimento fundamental na formação de arte/educadores como mediadores culturais. No entanto, a inclusão destes espaços para a realização dos estágios supervisionados dos cursos de Licenciatura ainda não está regulamentada. Como destaca Nakashato (2012), tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/ Lei Federal nº 9.394/1996), como as instâncias deliberativas para o sistema oficial de ensino como o Conselho Nacional de Educação (CNE) ou o próprio Ministério de Educação e Cultura (MEC), não estipulam normas e diretrizes de formação inicial de docentes relacionada à

educação não formal. De fato, os pareceres e as resoluções que tratam do tema apontam o estágio para o exercício e práxis somente da educação formal, ficando a cargo da autonomia universitária a possibilidade da realização de estágio supervisionado nos espaços de educação não formal.

No caso particular da Licenciatura em Artes Visuais, no entanto, esta modalidade de estágio supervisionado necessita estar presente nos projetos político-pedagógicos dos cursos, uma vez que historicamente o ensino de arte em espaços de educação não formal (Movimento Escolinhas de Arte e Proposta Triangular) foram fundamentais no processo de consolidação do que hoje se entende por Arte/Educação.

O Movimento Escolinhas de Arte surgiu no começo da década de 50 (e se estendeu até os anos 80, no Brasil e inclusive no exterior: Argentina, Paraguai e Portugal). No entanto, sua história inicia em 1948 com a fundação da primeira escola denominada Escolinha de Arte do Brasil (EAB), no Rio de Janeiro, por Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lúcia Alencastro Valentim. O objetivo de criar um espaço de experiências e vivências artísticas para a construção do conhecimento, permitiu que este espaço se transformasse em um local de diálogo e pesquisa, favorável a mudanças nas concepções educativas, aumentando o interesse pelo desenvolvimento cognitivo das crianças e, no caso da arte/educação, pela implementação da livre expressão. Os avanços da arte/educação só foram possíveis a partir de proposições pioneiras das Escolinhas de Arte, responsáveis por propagar outros ideários para o ensino da Arte, como o respeito ao repertório do aluno, o uso de referências culturais locais, a experimentação estética etc.

A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, criada na década de 80, também configura-se como uma referência determinante na renovação do ensino de arte a partir de experiências de educação não formal. Essa proposta estrutura-se em três pilares: a contextualização histórica, a produção e a leitura da obra de arte. A sistematização dessa proposta tem influência das intensas pesquisas de Barbosa sobre as experiências significativas de ensino de arte em especial nas *Escuelas al aire libre mexicanas*, no *Critical Studies* inglês e no *Discipline Based Art Education – DBAE* americano. Ao pensar a arte não só como expressão, mas também como cognição, a Proposta Triangular marca uma nova postura no ensino de arte, que passa a ser entendida como parte inseparável da cultura.

A partir da constatação da importância histórica e da necessidade da prática do ensino das artes visuais no ensino não formal e na tentativa de persuadir mais pesquisadores da Federação de Arte Educadores do Brasil a lutarem pela inclusão destes espaços nas licenciaturas na área de Arte, este trabalho busca discutir algumas questões referentes à arte/educação não formal e à mediação cultural, para posteriormente apresentar a experiência do estágio supervisionado na educação não formal do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

As transformações socioeconômicas favoreceram o crescimento do chamado terceiro setor, no qual encontram-se as organizações não governamentais (ONGs), instituições financiadas pela iniciativa privada, estatal ou pelas novas leis de incentivo fiscal. Sob essa perspectiva, a atuação do arte/educador na educação não formal vem aumentando significativamente.

Mas o que significa educação não formal? Para compreender seu significado é importante também compreender os conceitos de educação formal e informal. Enquanto o primeiro refere-se à educação sistemática, paramentada e planejada; o segundo, ao contrário, está relacionado a educação que pode ocorrer em qualquer

âmbito, efetivando-se primordialmente na convivência social.

A educação não formal, por outro lado, rompe ou com a metodologia ou com a estrutura do processo tradicional de ensino-aprendizagem e caracteriza-se por possibilitar a transformação social, dando aos sujeitos que participam deste processo, condições de interferir na história, refletindo-a, transformando-a, logo, transformando-se. De maneira que o foco de seu argumento são os movimentos sociais, as ações políticas militantes de grupos organizados etc. (AFONSO, 1989).

No intuito de demarcar melhor as diferenças entre estes três âmbitos educacionais, Maria da Glória Gohn (2006) propõe uma série de questões que permite definir cada um deles. Para a investigadora, na educação não formal quem educa é aquele com o qual interagimos nos espaços educativos externos à escola nos quais há, no entanto, processos educacionais intencionais. Os ambientes e situações de ensino são interativos e construídos coletivamente, sendo a participação normalmente optativa, havendo uma intencionalidade na ação, no ato de participar, aprender e transmitir ou trocar saberes com o objetivo de capacitar os indivíduos para a exercer plenamente a cidadania. Não obstante, a autora destaca que esses objetivos não são dados *a priori*, eles se constroem coletivamente a partir dos interesses dos participantes. Vale ressaltar que Gohn (2010) chama atenção para o fato de que nem toda educação não formal é educação popular no sentido freireano, uma vez que existem práticas clientelistas no terceiro setor que não instauram processos de autonomia e emancipação entre os sujeitos atendidos.

Tampouco há na educação não formal uma estrutura rígida de organização, e os grupos que se formam desenvolvem laços de pertencimento que auxiliam na construção da identidade coletiva do grupo, desenvolvendo sua autoestima e empoderamento. A solidariedade e a colaboração são aspectos fundamentais nesse processo. Apesar do êxito educativo de muitas das atividades realizadas através da educação não formal, esta ainda apresenta algumas carências relativas à sistematização das atividades e à metodologia empregada, sendo a falta de formação específica de seus educadores a principal delas.

De acordo com Trilla (2008), os âmbitos da educação não formal estão relacionados à formação ligada ao trabalho, ao lazer e à cultura, à educação social e às atividades extracurriculares da própria escola. Gohn (2006) propõe a articulação da educação formal com a não formal para dar vida e viabilizar mudanças significativas na educação formal. De acordo com a autora, é preciso desenvolver saberes que orientem a participação de coletivos que tenham objetivos comuns.

De acordo com Gohn (2010), a LDBEN (1996) abriu caminho para o debate institucional sobre a educação não formal ao afirmar no primeiro capítulo que

Art. 1º. A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Em 2006, as Diretrizes curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, ampliaram essa discussão ao incluir a educação não escolar no campo de atuação do pedagogo.

Segundo Ana Mae Barbosa (2002), o ensino de arte de melhor qualidade não está na escola, mas sim nas Organizações Não-governamentais (ONGs) que buscam a reconstrução social de crianças e adolescentes. Para a autora,

No Brasil todas as ONGs que tem obtido sucesso na educação dos

excluídos, esquecidos ou desprivilegiados da sociedade, estão trabalhando com arte e até vêm ensinando às escolas formais a lição da arte como caminho para recuperar o que há de humano no ser humano. (BARBOSA e COUTINHO, 2009, p.21)

Nesse sentido, a pesquisa realizada por Livia Marques Carvalho (2005) e dirigida ao ensino de artes nas ONGs demonstrou que o ensino de arte é considerado fundamental para a reconstrução pessoal. Nesse estudo, a pesquisadora investigou três ONGs: Renascer em Natal, Casa do Pequeno Davi em João Pessoa e Maurê Malungo em Recife. De acordo com a autora,

Na maioria dessas instituições, a arte não é tomada apenas como um meio de educação, mas como a educação em si mesma. Por meio da educação estética, pretende-se propiciar o desenvolvimento integral (afetivo, cognitivo, intelectual e espiritual) dos educandos, proporcionar o aprendizado técnico e teórico, com vistas, inclusive, a uma possível profissionalização daqueles que assim o desejarem, além de fornecer subsídios que permitem democratizar o acesso à arte e aos bens culturais. (CARVALHO, 2008, p.28)

Nessa pesquisa, a Carvalho também constatou que, diferentemente do âmbito escolar tradicional, há em relação ao sexo dos educadores um predomínio do gênero masculino. Outro dado importante levantado pela pesquisa foi em relação à formação dos educadores, uma vez que nem todos tinham um diploma de graduação.

Em relação às atividades realizadas, as atividades performáticas (música, teatro e dança – 67% das atividades) foram predominantes em relação às atividades de artes visuais (artes plásticas, artes gráficas e moda – 33% das atividades). Sobre esse aspecto, Carvalho (2008) considera que a predominância de atividades com mais potencial para apresentações públicas e trabalhos coletivos seja consequência das exigências do apoio financeiro (marketing) uma vez que essas atividades têm maior visibilidade. No entanto, a pesquisadora destaca a importância da diversidade de modalidades artísticas, uma vez que através dela amplia-se o leque de experiências estéticas.

A Educação Libertadora de Paulo Freire embasa todas as propostas pedagógicas analisadas por Carvalho (2008), de maneira que todos educadores têm liberdade e flexibilidade para traçar seus próprios caminhos. Essa liberdade não significa ausência de exigências, pelo contrário, os educadores são constantemente avaliados em sua capacidade de transmitir conteúdos práticos e teóricos, em suas habilidades, na sua criatividade e poder de motivação. Para maioria dos educadores entrevistados, as propostas pedagógicas não podem ser colocadas em prática mecanicamente, assim como é impossível seguir um modelo de ensino ideal. De acordo com os mesmos, para que as propostas sejam exitosas é necessário sua adequação tanto ao grupo quanto aos objetivos desejados.

Os educadores também afirmaram que se baseiam em modelos para programar suas oficinas, citando com frequência a Proposta Triangular e os métodos da linha freireana. De acordo com Carvalho (2008), isso provavelmente ocorre por se tratar de metodologias dialéticas e participativas e que se adaptam às propostas das instituições.

Além da flexibilidade e liberdade pedagógica do educador do ensino não formal, Carvalho (2008) destaca também a necessidade de um comprometimento da

educação como transformação social, portanto este educador necessita ter um posicionamento político, ético e estético alinhados aos da instituição, assim como aptidões pessoais que vão além das habilidades técnico-profissionais, como acolhimento, compromisso, paciência, ausência de preconceitos, empatia, respeito, capacidade de agir com autoridade sem cair no autoritarismo, criatividade, espírito crítico, democrático e participativo.

Um aspecto importante da investigação levada a cabo por Carvalho (2008), foram as recomendações feitas pela autora que salienta a necessidade da elaboração de currículos dos cursos de Licenciatura em Artes mais adequados à diversidade do mercado de trabalho, capacitando os futuros profissionais para atuarem tanto no ensino formal como no não formal, da mesma forma que destaca a necessidade da realização de mais pesquisas sobre o ensino de arte nas ONGs, a fim de produzir conhecimento, promover a reflexão crítica e estreitar elos entre as ONGs e a universidade.

### 3 Ensino de arte e mediação cultural

Atualmente, os arte/educadores que realizam atividades em museus ou outros espaços expositivos, bem como em outros espaços de educação não formal, utilizam a denominação de “mediador cultural”, em detrimento de outras denominações que até então vigoravam como “monitor”, “tiradúvidas”, “guia”, “orientador de exposições” e até mesmo “arte/educador” (MOURA, 2007). No entanto, não é só na nomenclatura que reside a mudança, a abordagem também não é mais a mesma. Se anteriormente, o educador desses espaços era responsável por transmitir informações técnicas e históricas, hoje, ele é um observador, um propositor e um instigador:

[...] mediar é um ‘estar entre’. Um estar, contudo, que não é passivo nem fixo, mas ativo, flexível, propositor. [...] Um ‘estar entre’ atento e observador, no olhar e na escuta, para gerar questões que apenas tem sentido se provocam a reflexão, a conversação, a troca entre os parceiros. Um estar entre que precisa ser mais apurado. (MARTINS, 2005, p.55)

O termo “mediador cultural” no contexto educação não formal se mostra mais adequado porque nesses espaços os profissionais, na maioria das vezes, trabalham com bens culturais e não especificamente com “arte” em sua acepção clássica. Nesse sentido, é interessante ter claro sob qual conceito de arte estamos refletindo, uma vez que já não cabe pensar arte como uma manifestação exclusiva da estética eurocêntrica. Hoje em dia, quando falamos arte, na verdade, devemos pensar em artes (no plural) como uma atividade cultural que se manifesta através de diferentes poéticas –individuais ou coletivas– que (re)elaboram e (re)organizam imagens, formas, cores, luzes, movimentos, ritmos, sons, silêncios etc. para criar objetos e/ou ações artísticas.

A Constituição Brasileira, no artigo 216, corrobora esse conceito ao definir o patrimônio cultural, posto que de acordo com o documento:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Pensar o ensino de arte a partir da perspectiva do patrimônio cultural é, portanto, uma boa alternativa para trabalhar com a diversidade cultural, uma vez que a partir desse enfoque rompe-se com as classificações canônicas que definem o que é bom e o que é ruim e abre espaço para que as manifestações da cultura popular também entrem em cena e passem a ser estudadas e valorizadas. Como mediadores culturais, é nossa responsabilidade referenciar as diferentes expressões culturais, sejam elas da cultura hegemônica, popular ou de massa, contextualizando-as, no sentido de refletir conjuntamente com os educando onde repousa o valor e o significado de cada uma delas, não deixando espaço para o preconceito e o menosprezo. Nesse contexto, o uso do termo “mediador cultural” para definir os profissionais que atuam na área da educação não formal passa também a ser o mais adequado.

São muitas as formas de mediação entre arte e público: textos críticos, exposições e monitorias são algumas delas (GRINSPUM, 2000). O museu, centro cultural, a exposição também devem ser por si mesmo educar através da experiência da interpretação. Nicholas Serota (1996) aponta uma outra concepção de educação em museus em que considera que a própria curadoria e o design das exposições são também educação, não ficando limitada às práticas educativas do museu. A partir dessa concepção, estes espaços tornam-se também mediadores culturais.

A mediação cultural coloca-se como um termo que ultrapassa o conceito de intermediar uma vez que não só visa aproximar o espectador do bem cultural como tem um caráter rizomático, ao criar complexas relações entre o objeto de conhecimento, o educando, o mediador, a cultura, a história, o artista, a comunicação, os suportes etc. (MARTINS, 2003; 2005; MARTINS e PICOSQUE, 2012).

O mediador deve estar atento aos interesses de cada grupo e se possível de cada sujeito destes grupos, posto que é o observador quem deve escolher o que analisar e interpretar com a ajuda do mediador. Cabe ao mediador promover tanto a informação necessária para a compreensão do bem cultural estudado como incentivar a reflexão, a análise e a interpretação a partir dessa informação.

A mediação cultural não é uma prática restrita à educação não formal, ao contrário, o educador ao entender o potencial dessa abordagem pode transformar a sua própria prática pedagógica na educação formal, promovendo uma educação mais participativa e dialogal. Como aponta Nakashato (2012, p.41),

a mediação cultural e as ações educativas de espaços culturais, assim como de ONGs e de iniciativas do terceiro setor, podem contribuir para a renovação e a mutação do pensamento e das práticas dos atuais professores de Arte da educação formal, ainda mais se, no decorrer de suas formações iniciais, os futuros professores tiverem a oportunidade de experienciar, analisar e refletir sobre estas estratégias.

A mediação tem caráter autoral, pois cada experiência é única e vai depender dos conhecimentos do mediador, do conhecimento que está sendo mediado e do conhecimento do público. O mediador é o articulador destes três conhecimentos, e tanto o público muda, como os próprios conhecimentos do mediador são constantemente revistos, de forma que não há como repetir a experiência; o que pode haver são aproximações, semelhanças, mas cada uma delas será única. Por esse motivo, é necessário que instrumentos de avaliação específicos para essa realidade sejam desenvolvidos.

De acordo com Nóvoa (2011), são cinco as facetas que definem o “bom educador”: conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social. Logo, os conhecimentos que o mediador tem sobre o assunto que será tema da experiência mediada são muito importantes, porque quanto mais conhecimento mais possibilidades de traçar relações e, portanto, mais rica a interlocução que realizará entre o bem cultural e o público. Do mesmo modo, é importante que o mediador tenha conhecimentos dos processos de ensino-aprendizagem, para conhecer a teoria de como se ensina e como se aprende nas diversas idades e na diversidade cultural.

#### **4 A experiência do estágio supervisionado na arte/educação não formal**

A realização da disciplina de Prática do Ensino das Artes Visuais III na UNIVASF estrutura-se basicamente em três ações: oficinas com grupos preferencialmente vinculados à organizações não governamentais; visitas mediadas nos espaços expositivos da região do Vale do São Francisco e exercícios de curadoria.

As oficinas (Fotografia 1) são organizadas através da elaboração de um projeto de extensão pelos próprios alunos. A fim de promover uma atitude colaborativa, os alunos são incentivados a realizarem seus projetos em duplas ou pequenos grupos. Antes da elaboração do projeto, no entanto, os alunos devem encontrar um grupo de sujeitos vinculados à uma organização não governamental e que estejam predispostos a participarem voluntariamente da oficina a ser oferecida. Durante a disciplina são discutidos e aprofundados os conceitos de educação não formal, e na realização desta atividade os alunos podem vivenciá-los na prática. Além disso, também são discutidos conceitos sobre extensão universitária e elaboração de projetos artístico-culturais.

Dada a carência de espaços expositivos na região, as visitas mediadas normalmente são realizadas na Galeria Ana das Carrancas do SESC/Petrolina (Fotografia 2). Esta instituição conta com uma ótima infraestrutura expositiva e com um corpo técnico qualificado, promovendo exposições de artes visuais de grande qualidade e que na maioria das vezes são acompanhadas de catálogo, material educativo e conversa com o(s) artista(s). Além disso, a instituição contrata uma equipe de mediadores específica para cada exposição, que auxiliam os alunos da disciplina na realização das visitas mediadas. O público-alvo desta ação é normalmente público escolar, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio, e se dá através de agendamento. Os alunos atuam individualmente ou em duplas, a depender do tamanho do grupo a ser atendido. A Proposta Triangular subsidia teoricamente as visitas mediadas que são programadas para que seja possível contextualizar, apreciar e fazer arte e cultura.

**Fotografia 2 - Oficina de gravura na educação não formal**



Fotografia de Ana Emília Sousa Rocha.  
**Fonte: Relatório dos alunos.**

**Fotografia 1 - Mediação da Exposição "Você não está aqui" no SESC/Petro lina.**



Fotografia de Paulo Vinícius de Almeida.  
**Fonte: Relatório dos alunos.**



A outra ação trata-se do exercício de curadoria de uma exposição (Fotografia 3). Nesta ação, os alunos individualmente ou em pequenos grupos devem apresentar uma proposta expositiva na qual conste a seleção e a forma de disposição dos trabalhos artístico-culturais, um texto de apresentação e uma proposta de mediação cultural. O objetivo final deste exercício é realizar uma exposição produzida pelos próprios alunos, para que possam vivenciar o papel de artistas, curadores, produtores e mediadores.

**Fotografia 3** - Mediação da Exposição "Memórias e Vivências de Passagem", Praça da Misericórdia, Juazeiro/BA.



Fotografia de Rudinei Martins Antunes.  
**Fonte: acervo pessoal**

Como fechamento da disciplina e proposta de avaliação e autoavaliação, os alunos devem entregar um relatório escrito sobre as ações realizadas, bem como apresentam oralmente, cada uma das ações para o grande grupo, a fim de que todos possam conhecer e discutir as propostas realizadas e os resultados das mesmas.

Cabe salientar que esta disciplina é a última das práticas e tem como pré-requisito disciplinas como Didática, Fundamentos da Educação e Fundamentos e Metodologia do Ensino das Artes Visuais, além das disciplinas de estágio supervisionado no Ensino Fundamental I, II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Estrutura-se de forma teórico-prática na perspectiva da práxis, ou seja, desenvolve-se a partir de uma atitude investigativa, que envolva reflexão e intervenção, posto que:

O estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade, esta, sim objeto da práxis. (PIMENTA, 1994).

O estágio a partir dessa perspectiva vincula-se às concepções de professor como *profissional reflexivo* (SCHÖN, 1992) e *profissional crítico-reflexivo* (PIMENTA, 2002; CONTRERAS, 2002). Essas concepções colocam a prática educativa como o espaço de construção do conhecimento a partir da sua reflexão, análise e problematização, tornando-se simultaneamente prática e teoria. Portanto, o estágio é concebido como uma experiência significativa através da qual irá identificar, selecionar e destacar os conhecimentos importantes para a atuação profissional como mediador cultural.

## 5 Considerações finais

A prática do ensino de artes visuais nos espaços não formais tem-se mostrado bastante produtiva, tanto é assim, que boa parte dos alunos decide por realizar os seus trabalhos de conclusão de curso a partir das experiências vividas na disciplina.

Além disso, observa-se que a inclusão da educação não formal como campo de estágio auxilia os licenciandos a terem mais segurança na saída profissional, visto que segundo relatos dos próprios alunos, nesta experiência eles sentem-se mais autônomos na tomada de decisões, uma vez que não há a influência/presença do professor da escola como acontece nos demais estágios. A partir desta constatação, relatam sentirem-se plenamente capacitados para atuar como arte/educadores qual seja o campo de ensino, formal ou não formal. Neste sentido, mostra-se como um acerto a inclusão do estágio supervisionado na educação não formal nos últimos semestres do curso, quando os alunos já possuem maturidade intelectual e conhecimentos suficientes para agirem com plena autonomia.

## 6 Referências

AFONSO, A. J. Sociologia da educação não formal: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. **A sociologia na escola**. Porto: Afrontamento, 1989.

ALENCAR, Valéria Peixoto. **O mediador cultural: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e de exposições de arte**. 97f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_. La reconstrucción social a traves del arte. **Perspectivas**, Paris, v.32, n.4, dezembro de 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

CARVALHO, Lívia Marques. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **O ensino de artes em ONGs: tecendo a reconstrução social**. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o patrimônio: Museu de Arte e escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

GOHN, Maria da G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p. 27-38, jan/mar, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação não formal e o educador social**. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

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

\_\_\_\_\_. (org.). **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo: Pós-graduação Instituto de Artes da UNESP, 2005.

\_\_\_\_\_. Conceitos e terminologia. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 49-60.

MOURA, Lídice Romano de. **Arte e educação: uma experiência de formação de educadores mediadores**. 185f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

NAKASHATO, Guilherme. **A Educação não formal como campo de estágio: Contribuições na formação inicial do arte/educador**. São Paulo: SESI, 2012.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores**. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_.; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEROTA, NICHOLAS. **Experience or Interpretation** – The Dilemma of Museums of Modern Art. Itália: Thames & Hudson, 1996.

TRILLA, Jaume. A educação não formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

UNIVASF. **Regulamento específico dos componentes curriculares**: Práticas de ensino do curso de licenciatura em Artes Visuais. Juazeiro, 2011.

**Fabiane Pianowski**

Professora da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Possui Licenciatura em Artes Visuais (2003) e Mestrado em Educação Ambiental (2004) ambos pela FURG. Doutorado em História da Arte pela Universidade de Barcelona (2014), revalidado como Doutorado em Artes Visuais pela UNICAMP (2015).

fabiane.pianowski@univasf.edu.br / <http://lattes.cnpq.br/1414783614520831>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal

## Reflexões sobre uma experiência de formação docente em comunidades ribeirinhas do Rio Paraguai

Paulo César Antonini de Souza (UFMS, MS, Brasil)

### RESUMO:

O presente artigo apresenta algumas considerações a respeito de uma experiência docente de caráter não formal realizada por estudantes do curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul junto a comunidades ribeirinhas do Rio Paraguai, no Mato Grosso do Sul. Este trabalho objetiva contribuir com elementos para a compreensão dos processos educativos inerentes à formação docente, realizada em espaços não formais. Os procedimentos metodológicos, pautados pela fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 2006), na modalidade fenômeno situado (MARTINS; BICUDO, 2005), apresentam as compreensões de cinco discentes dos cursos de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, da UFMS, coletadas por meio de entrevistas individuais. Após a análise, desvelaram-se as categorias: **A) Seguir para um novo rumo; B) De acordo com a realidade.** Considerando as reflexões dos e das participantes deste trabalho identifica-se a importância de experiências de formação que considerem o/a docente, também como pesquisador/a, responsável por escolhas que independam de elementos externos às comunidades, no entanto, sem deixar de lado o comprometimento com sua base formativa, desenvolvendo uma construção de saberes pautada pela dialogicidade e respeito.

**Palavras-chave:** Formação docente; Comunidades ribeirinhas; Dialogicidade

## Reflections on teacher education experience in riverside communities of the Rio Paraguai

### ABSTRACT:

*This article presents some thoughts regarding a informal teaching experience conducted by leading Visual Arts academics - Degree and Bachelor - of the Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, near in riverside communities of the Rio Paraguai, in Mato Grosso do Sul. This work aims to contribute elements for understanding the educational processes involved in teacher training held in informal settings. The methodological procedure, guided by phenomenology (MERLEAU-PONTY, 2006), situated phenomenon mode (MARTINS; BICUDO, 2005), features the insights of five Visual Arts students - Degree and Bachelor - collected through individual interviews. After the analysis, have been unveiled categories: A) Differences between theory and practice; B) Follow a new direction. Considering the reflections of the participants of this study identifies the importance of training experiences to*

*consider the teacher as a researcher responsible for choices that not depend on outsiders to communities, however, without neglecting the commitment to their training base, developing a construction of knowledge guided by dialog and respect.*

**Key words:** *Teacher training; Riverine communities; dialogicity.*

## 1 Introdução

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias Educações. (BRANDÃO, 1985, p. 07).

No sentido apresentado por Carlos Rodrigues Brandão no excerto acima e, em acordo com as conceituações da educação formal e da educação não formal realizadas por Gohn (2010), o presente artigo se propõe a trazer algumas considerações a respeito de uma experiência docente realizada por estudantes do curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul junto a comunidades ribeirinhas do Rio Paraguai, no Mato Grosso do Sul. Esta ação aconteceu em parceria com a Expedição da Cidadania<sup>1</sup> durante dez dias do mês de maio de 2015.

A Expedição da Cidadania, organizada pela Associação dos Juízes Federais do Brasil (AJUFE) visa promover a cidadania e a inclusão de populações tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pantaneiros e caboclos), levando até esses grupos, serviços do juizado especial itinerante e de órgãos públicos para expedição de documentos (certidão de nascimento e/ou registro tardio, carteira de identidade, CPF, CTPS), concessão administrativa de benefícios previdenciários e acesso a serviços de saúde preventiva (preventivo ginecológico, higiene bucal). Nesta segunda fase (11 a 29 de maio), a expedição também incluiu a realização de oficinas para a confecção de chapéus, bolsas, chinelos e outros produtos artesanais com palha de camalote<sup>2</sup>, oferecidas pela artesã indígena Catarina Guató, além de estender as ações pela cidadania para as crianças ribeirinhas.

Por meio de convite, uma equipe formada por técnico de informática, docente e seis discentes dos cursos de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado da UFMS, envolveu-se com o projeto, idealizando e desenvolvendo ações educativas com enfoque no respeito ao meio ambiente e à cultura popular local. Visitando as escolas do percurso e trabalhando também com as crianças nas comunidades, foram executadas oficinas de contação de história, origami, desenho e modelagem.

Compreendida como uma ação onde se busca a promoção da cidadania, a expedição sustenta um caráter significativo para o apoio a políticas públicas de acesso e informação, dado que o projeto se baseia em uma visão holística<sup>3</sup> do conceito de cidadania, no qual: “[...] o atendimento ao cidadão deve ser feito considerando-o em sua integralidade. Para tanto, cada parceiro do projeto deve conhecer os serviços prestados pelos demais parceiros, bem como a importância e

<sup>1</sup> Iniciada em 2009, a Expedição da cidadania é coordenada pela juíza federal Raquel Domingues do Amaral Corniglion, responsável pela concepção, organização e estabelecimento de parcerias para realização dos trabalhos. Informações mais detalhadas podem ser conferidas no site: <http://www.premioinovare.com.br/praticas/expedicao-da-cidadania/>.

<sup>2</sup> Camalote ou aguapé é uma planta aquática que se desenvolve na superfície de grandes rios, formando ilhotas móveis e flutuantes.

<sup>3</sup> A visão holística se sustenta em uma compreensão integral dos fenômenos que, em sua acepção epistemológica, considera as relações humanas em um sistema no qual as faces de um fenômeno oferecem e contribuem com significados novos e distintos para compreensão do conjunto (ABBAGNANO, 2015, p.595).

os reflexos desses serviços em sua área de atribuição.” (INSTITUTO, 2009, s/p). Nesse contexto, segundo Souza (2003), as análises das relações que remontam ao pano de fundo de ações neste campo do conhecimento, contribuem para que outros projetos nesse sentido aconteçam, uma vez que: “[...] o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.” (SOUZA, 2003, p. 13).

Pano de fundo desta investigação, a população ribeirinha do Rio Paraguai apresenta-se formada por uma diversidade que contempla desde descendentes e representantes de etnias indígenas, como os cadiuéus e guatóis até pessoas oriundas de centros urbanos, do estado de Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, entre outros. Essa população, distribuída em fazendas, aldeias e comunidades, no entanto, desvela características visíveis e distintas quando nos voltamos para as comunidades. Vivendo da pesca de subsistência, atuando como guias em hotéis fazendas locais ou como fornecedores de iscas para o turismo de pesca, muitas dessas pessoas, segundo Banducci Jr. (2003) são oriundos de fazendas ou cidades do Pantanal que, em busca de formas de sobrevivência, optam por um estilo de vida distinto daquele que levavam até então.

Segundo dados obtidos junto à Secretaria de Assistência Social e Cidadania, através do CRAS Itinerante, da cidade de Corumbá, MS, no trecho correspondente à Ilha Verde, Paraguai-mirim, São Francisco, São Pedro, Rio São Lourenço e Barra de São Lourenço, zonas ribeirinhas habitadas no Rio Paraguai e contempladas pelas ações da Expedição da Cidadania 2015, existem atualmente 153 famílias e 574 pessoas<sup>4</sup>. Na duração deste projeto, os acadêmicos e as acadêmicas promoveram intervenções pedagógicas em duas escolas que atendem às crianças e adolescentes e três comunidades ribeirinhas.

As ações pedagógicas desenvolvidas para além da ludicidade e proposição formativa contidas em suas dinâmicas, carregaram junto aos grupos envolvidos com os processos de ensino-aprendizagem, a vivência de experiências de ensino formal e ensino não formal. No caso das práticas de educação não formal vivenciadas, cabe destacar as dimensões deste conceito, como:

[...] a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos como cidadãos, ou aprendizagem para a cidadania; aprendizagem dos indivíduos para atuarem no mundo do trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades em oficinas e laboratórios - é importante distinguir as práticas cidadãs de outras que consideram os indivíduos apenas como mão de obra para realizar ações que o Estado não realiza, ou para gerar renda em trabalhos sem direitos sociais regulamentados. A aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazer uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor é fundamental na educação não formal [...] (Gohn, 2010, p.27).

A pesquisadora também nos lembra que os ambientes e situações onde a educação não formal se manifesta são estruturados pelo grupo envolvido com seus processos. Nesses momentos, “o outro” – representante de destaque das práticas

---

<sup>4</sup> Segundo Bezerra (2015), a relação família/habitantes por localidade configura-se da seguinte maneira: Ilha Verde: 17/61; Paraguai mirim: 51/216; São Pedro/Amolar: 12/37; Mato Grande/São Francisco/Coqueiro Bom Fim: 26/93; Rio São Lourenço: 19/77; Barra de São Lourenço: 28/90.

sociais<sup>5</sup> em curso – torna-se personagem fundamental dos processos de ensino e de aprendizagem.

Considerando essa perspectiva teórica aliada ao caráter formativo docente que a intervenção desenvolvida pelos acadêmicos e pelas acadêmicas de Arte Visuais ofereceu durante a Expedição da Cidadania 2015, contando ainda com o referencial dialógico dos estudos de Paulo Freire e da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (2006), este trabalho objetiva contribuir com elementos para a compreensão dos processos educativos inerentes à formação docente, realizada em espaços não formais e suas potencialidades para a preparação do professor e da professora, concordando com Luckesi (2006), que ao abordar formas, processos, possibilidades distintas de avaliação da aprendizagem, nos lembra – citando o filósofo Jean-Paul Sartre, que o “ser humano está ‘condenado’ a escolher” (p.106).

## 2 No contexto da formação docente

Há uma diferença radical entre *treinar* e *formar*. Não é somente uma questão semântica. *Formar* é algo mais profundo que simplesmente treinar. *Formar* é uma necessidade precisamente para transformar a consciência que temos, aumentar sua curiosidade intuitiva que nos caracteriza como seres humanos. (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2014, p.73).

No excerto acima, transcrito de um diálogo entre Paulo Freire e Walter Oliveira durante uma conferência do primeiro em março de 1996, na Universidade de *Northern Iowa*, se delinea um aspecto significativo para o início das reflexões a respeito das compreensões das relações de aproximação entre teoria e prática: a curiosidade como elemento transformador da consciência. Nesse sentido, assim como Paulo Freire nos chama a atenção para a diferença entre formação e treinamento, se apresenta o contexto original de fundamentação didático-pedagógica dos acadêmicos e das acadêmicas participantes desta investigação.

Quatro dos cinco estudantes envolvidos com a Expedição da Cidadania estão em formação docente ordenada pela Licenciatura em Artes Visuais da UFMS<sup>6</sup>. O quinto acadêmico é bacharelado, com experiência em oficina de modelagem. Também membros do Núcleo de Investigação de Fenomenologia em Artes (NINFA/UFMS), os acadêmicos e as acadêmicas têm desenvolvido diálogos a respeito da cultura popular e de formas distintas de conhecimento daquelas convencionalmente apresentadas na educação formal, de modo a diversificar o recorte teórico que pode dar estofa às suas futuras práticas, considerando esta variedade de discursos formativos, relevante.

Nesse contexto, vivenciar experiências onde os limites dos saberes convencionais podem ser ultrapassados por novos olhares para as práticas sociais e seus processos educativos, em aspectos distantes da educação formal (compreendendo nesse caso específico as experiências em escolas regulares da área urbana), desvela-se como um incentivo e instrumento de aproximação com uma cultura em sempre reconhecida: a de origem popular.

---

<sup>5</sup> A compreensão dada para este conceito é a de que “[...] as práticas sociais são aquelas que, por conta de nossos processos de criação, geram identidade. Os processos educativos que se desenvolvem pela ação humana nas práticas sociais, são os instrumentos que tornam possíveis que existamos com nossa identidade no mundo, em um grupo ou sociedade.” (SOUZA, 2014, p.231).

<sup>6</sup> Em acordo com o capítulo III, referente às disciplinas e carga horária, o Estágio Obrigatório do curso de Artes Visuais – Licenciatura, da UFMS (COE, 2015), deve ser realizado em 400h, distribuídas na Educação Infantil e de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I (Estágio Obrigatório I - 170h), 1º ao 3º ano do Ensino Médio (Estágio Obrigatório II – 130h) e 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Estágio Obrigatório III – 100h).



A reinvenção de nossa experiência no campo da Educação deve ultrapassar os limites que disciplinam a formação em cursos de licenciatura em universos distantes das diversas práticas sociais educacionais. Mesmo nos projetos que visam o preparo docente para a educação escolar formal, a tradição teórica ainda apresenta “orientações” que se originam sem a imersão empírica de seus autores ou autoras, por exemplo, quando alguém questiona a legitimidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na sala de aula sem nunca ter entrado em uma.

O desempenho profissional, como produto da profissão, é avaliado por teorias que se voltam para si próprias, como também aponta Martins (1999): “A tradicional opção pela formação exclusivamente literária fragiliza a competência docente porque compromete os elementos crítico-reflexivos com uma espécie de pressupostos resultantes da teoria [...]” (p.8), complementando que o uso de teorias como meio para solucionar de forma genérica, questões pedagógicas que deveriam ser encaradas em sua especificidade e situacionalidade, são responsáveis pelas dificuldades em se compreender os sujeitos da aprendizagem. Ainda segundo a autora, o saber necessário ao desempenho profissional é um produto da profissão, pois esta é a base empírica pela qual o saber constituído é rediscutido como problema de pesquisa em sala de aula.

É nesta condição que a pesquisa teórica tem um impacto efetivo sobre o mundo da escola (MARTINS, 1999). Nesse mesmo sentido, Paulo Freire (1997) destaca que o deslocamento do sujeito, em reflexões críticas e conscienciosas de seu *que-fazer*, podem desvelar meios para que a formação docente se liberte de amarras intelectualistas a fim de se constituir em um processo epistemológico movido pela curiosidade do convívio com os outros.

Esse processo onde deve se destacar a postura ética docente, tem por princípio básico o respeito e a consideração do outro em seu ser-no-mundo. A valorização do diálogo e a troca de saberes, mesmo quando os pontos de vista possam ser divergentes, deve ser prioritária para que a formação seja desde seu primeiro momento, o indicativo seguro de profissionais que buscam na área educacional, a humanização da própria Educação. Concordando com Paulo Freire (2014), cabe aqui seu posicionamento a respeito deste conceito frente às artes:

Não há educação sem ética. E precisamente porque a ética anda constantemente muito perto da estética, porque há uma certa intimidade entre a beleza e a pureza, que a educação é também um evento estético. Eu sou tão radical no meu entendimento da educação como arte que eu não aceito a expressão muito usada: “educação através da arte”. E quando eu digo que não aceito não é porque eu pense que é errado falar desta maneira, mas porque eu acredito que isso é redundante, já que a educação tem a ver com a *formação* e não com *treinamento*. A educação vai além da mera transferência de técnicas. (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2014, p.37).

Nesta linha de pensamento é seguro afirmar que o ato estético (ARANHA, 1999) e artístico (FREIRE; SHOR, 2008) da consciência humana são os responsáveis pelo visível dos atos de conhecimento. É por nosso olhar, pelo sentido que atribuímos às experiências vividas e, ao processo reflexivo contínuo de nosso voltar-se às coisas mesmas que esse olhar estimula, que se manifesta a Educação.

Assim, tanto no plano formativo quanto no plano de atuação profissional das práticas sociais docentes, o olhar atencioso e crítico para o objeto de estudo requer abertura aos saberes distintos que potencialmente emergem nesta aproximação. Esse condicionamento deve ser posto em perspectiva uma vez que, como aponta

Paulo Freire (FREIRE; SHOR, 2008) o objeto *não é, pois* - assim como os homens e mulheres - a coisa mesma está sempre *se tornando*.

Considerando essa limitação que nosso estar-no-mundo carrega, este olhar deve se instituir, em um esforço, despido de pré-conceitos e verdades teóricas, uma vez que o contato com o mundo percebido (MERLEAU-PONTY, 2006) de outras pessoas, grupos, comunidades, também se baseia em verdades.

Urge que as experiências de formação docente estendam o conteúdo de suas ementas ao campo da investigação, estimulando a curiosidade científica de futuros professores e futuras professoras. Acredito que ao inserir este tipo de prática nos momentos específicos da formação, o cuidado com o respeito e a ética daqueles e daquelas que estejam participando da constituição dessa experiência ganhará sentido de condição - nesse contexto, encarada como parte intrínseca dos processos de ensino e de aprendizagem, desafiando estes profissionais a declarar um posicionamento face à diversidade cultural, social, política, etc, materializada em espaços onde se inserem com a proposta de trabalho em si.

Ao apresentar uma discussão a respeito das potencialidades do ensino e da aprendizagem, Schön aborda os conflitos entre o que ele apresenta como o saber-escolar (referência ao conteúdo formalizado pelas escolas, governos, etc.) e a reflexão-na-ação de docentes e discentes (método intuitivo e tácito que respeita a individualidade discente, possibilitando práticas educativas reflexivas, baseadas em ação/observação/descrição). Pontuando alguns exemplos de experiências e relatos onde as práticas de ensino resultam em uma investigação que busca qualidade nos processos educativos, Schön destaca o contínuo ir e vir das práticas desenvolvidas em sala-de-aula:

Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão de seus alunos. Mas também de encorajar e dar valor à sua própria confusão. Se prestar a devida atenção ao que as crianças fazem [...] o professor também ficará confuso. E se não ficar, jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação. O grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única. Se só houver uma única resposta certa, que é suposto o professor saber e o aluno aprender, então não há lugar legítimo para a confusão. (SCHÖN, 1991, p.85-86).

Ao destacar a confusão – e também a incerteza – como um momento significativo dos processos de ensino e de aprendizagem, as reflexões epistemológicas de Schön vão ao encontro do pensamento de Paulo Freire (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2014) quando este educador destaca que também é bem-vinda – nas práticas sociais envolvendo a Educação – a crítica discente ao docente, principalmente aquelas originadas por conta dos diferentes discursos que docentes possam apresentar em sala de aula.

Essa proposta para a ação – principalmente docente no que tange ao respeito da crítica discente – encaminha e valoriza a reflexão sobre dos processos de ensino e de aprendizagem para além da sala de aula. Schön (1991) traz como referência as descobertas educativas de camponeses, leiteiros, músicos autodidatas, que pontuam ao saber formal da escola, como suportes viáveis ao desenvolvimento de conteúdos, proposta que vai ao encontro do *saber de experiência feito*, frequentemente abordado por Freire (1996).

No contexto da educação não formal e de sua proximidade com a modalidade formal de ensino, regularmente experienciada nos cursos de licenciatura, acredito

ser bem-vindas as vivências de professores e professoras em formação entre grupos e comunidades populares. Não se defende aqui a substituição de um campo ou saber por outro, e sim a promoção de diálogo que reduza as distâncias entre eles, uma vez que nesta aproximação, os processos de ensino e de aprendizagem abarcarão todas as práticas sociais e, o repertório profissional destas pessoas, se desenvolverá diverso, considerando uma gama maior de tipos e de métodos na e para a troca de conhecimentos.

É prudente nos atentarmos de que, mesmo valorizando a prática e os saberes discentes, são significativos os referenciais teóricos que permearam e permeiam as etapas de sua educação, associados à aproximação dialogada com a experiência de professores e professoras já em atuação. Este conjunto deve ser considerado como estruturante de todo o processo de formação docente, permanentemente aliado à constante reflexão sobre a ação desenvolvida, seguida de nova intervenção e assim, continuamente, em um processo cíclico, da constituição de sentidos para os processos de ensino e de aprendizagem.

### 3 Procedimento metodológicos

Os procedimentos metodológicos, pautados pela fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 2006), na modalidade fenômeno situado (MARTINS; BICUDO, 2005), apresentam as compreensões de cinco discentes<sup>7</sup> dos cursos de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, da UFMS, coletadas por meio de entrevistas individuais orientadas pela questão “Fale sobre as experiências envolvendo os processos de ensino e de aprendizagem na Expedição da Cidadania”. Após as entrevistas, as falas foram transcritas e, depois de seguidas leituras conscienciosas, identificadas as unidades de significado. Após esta etapa, se organizaram a redução fenomenológica e as unidades em categorias, desveladas na convergência e/ou divergência – quando integrada ao contexto – dos discursos.

É significativo para a compreensão desta análise, um olhar para as intervenções pedagógicas desenvolvidas no contexto da Expedição da Cidadania 2015. Estas aconteceram em dois tipos de ambientes: **formal**, identificado pelas duas escolas visitadas pela equipe de Artes Visuais e **não formal**, acontecendo no quintal da casa de uma das famílias na comunidade do Paraguai mirim; sob as árvores do Porto São Francisco; em um galpão aberto de madeira, na comunidade da Barra de São Lourenço. Na comunidade do Paraguai mirim os acadêmicos e as acadêmicas realizaram três atendimentos em dois dias consecutivos, no Porto São Francisco um atendimento e, em Barra de São Lourenço, dois atendimentos em dois dias.

Atendendo à solicitação da coordenadora da Expedição da Cidadania 2015, as intervenções foram adaptadas a fim de estimular o diálogo e reflexões a respeito do meio ambiente. Essa tematização do processo desvelou-se apropriada para o contexto, uma vez que a maioria das pessoas residentes nas comunidades ribeirinhas tem uma relação fundamental com o Rio Paraguai e o Pantanal, seja por meio da pesca de subsistência, seja como funcionário de alguma ONG ou fazenda próxima. Tanto para as viagens escolares, de trabalho ou para compras de itens

---

<sup>7</sup> É relevante para a apresentação desta pesquisa registrar que a constituição dos projetos de intervenção pedagógica contou inicialmente com seis estudantes de Artes Visuais: três rapazes, sendo um do Bacharelado e três moças, todas da Licenciatura. No entanto, no decorrer da expedição, um dos rapazes não se sentiu bem e teve que deixar o grupo no terceiro dia de viagem. Em respeito ao método adotado, e considerando a participação total e integral dos e das estudantes para o desenvolvimento desta investigação no contexto das intervenções pedagógicas, este acadêmico não foi ouvido como colaborador por meio de entrevista.

básicos de sobrevivência, as águas do rio se apresentam como meio mais adequado para transporte e locomoção. A soma de todos esses elementos – ou mesmo a de alguns deles – mantém desperta entre as pessoas das comunidades ribeirinhas, em níveis variados de importância/interesse, a consciência ecológica em cuidar do ambiente natural que habitam.

As intervenções foram desenvolvidas de forma distinta em cada um dos locais. Para o ambiente formal, havia uma sequência didática em três etapas. A primeira etapa envolvia jogos lúdicos e atividades performáticas, culminando na contação de uma história que se estruturava com a colaboração das crianças e adolescentes. Esta história, marcada por figuras do imaginário local, como o Minhocão<sup>8</sup>, tornava-se o elemento de ligação entre todas as etapas da intervenção pedagógica. A segunda etapa envolvia o desenho, utilizando flores e plantas como material para colorir. A terceira etapa se sustentava na modelagem em argila, material fácil de ser encontrado às margens do Rio Paraguai. Ao final do trabalho, as produções eram reunidas e organizadas em uma exposição, para apreciação dialogada conjuntamente entre docentes em formação e as crianças ribeirinhas. Em cada uma das escolas, as atividades tiveram cerca de três horas de duração.

Nos espaços não formais, as atividades eram adaptadas em acordo com o número de crianças e adolescentes participantes. Naqueles momentos, havia a contação de história, mini oficinas de desenho, modelagem, tecelagem e origami. Essas intervenções aconteciam simultaneamente ao atendimento prestado pelos demais voluntários da Expedição da Cidadania, que prestavam os serviços coordenados pela juíza Raquel, aos homens e mulheres das comunidades ribeirinhas. Como não havia um tempo demarcado para a realização dos atendimentos, as atividades da intervenção pedagógica aconteciam de forma livre, ordenada pelo grupo de docentes em formação em comum acordo com as crianças e adolescentes. Além das oficinas, também se desenvolveram em momentos específicos a elaboração de um jogo da memória com ilustrações de animais encontrados às margens do Rio Paraguai e uma introdução a técnicas simples de escultura, utilizando como material, por sugestão de um dos adolescentes da comunidade, o isopor de uma geladeira velha que fora descartada por moradores.

#### **4. Apresentação dos resultados**

Após a análise nomotética, desvelaram-se dos discursos dos e das participantes as categorias: **A) Seguir para um novo rumo; B) De acordo com a realidade**, cujas compreensões seguem compartilhadas. Os nomes dos acadêmicos e das acadêmicas participantes da intervenção e colaboradores/as desta pesquisa são utilizados com sua autorização. As transcrições que sustentam a análise são apresentadas respeitando-se a pronúncia e a construção verbal realizada pelos/as participantes no momento das entrevistas, como forma de respeito à sua cultura e formação original. Os excertos encontram-se associados diretamente a seus autores e suas autoras, com o nome entre parênteses, seguido pela letra que indica a categoria e o número de identificação da unidade de significado presente no discurso.

##### **A) Seguir para um outro rumo**

---

<sup>8</sup> Segundo o relato das crianças e adolescentes, o Minhocão é uma cobra gigantesca que nada pelo Rio Paraguai, roçando com seu corpo as margens e barrancos. Em alguns dos relatos, as crianças dizem que quando as pessoas desrespeitam a natureza, o Minhocão torna-se mais violento e “gasta” a beira do rio até afundar as casas na água.

Esta categoria agrupa excertos nos quais os e as estudantes refletem sobre o diálogo entre teoria e prática para a docência tendo como orientadora desta reflexão, os processos educativos envolvidos no planejamento da prática pedagógica. O título desta categoria, selecionado desde a fala do acadêmico Israel (A8), carrega uma abordagem da necessidade de foco e respeito quanto ao planejamento das ações que serão desenvolvidas no projeto pedagógico.

Para o acadêmico, esse cuidado apresentou-se como um desafio a ser superado, uma vez que é preciso atenção a fim de evitar impulsos e, na tentativa de agradar as crianças, deixar de lado o que se projetou realizar. Segundo ele:

As vezes só de você levar um – ou trabalhar com um material novo, ah... Você consegue transformar – reter a atenção deles – num primeiro momento, mas você vê que eles conseguem experienciar. Acho que essa é a palavra... E aí, alguns transpõem pra essa matéria nova e ficam encantados, sabe? (ISRAEL, A11)

A busca por essa coerência pedagógica – considerando as tentativas de aliar teoria e prática na ação em si – acompanhava toda a vivência do grupo na Expedição da Cidadania 2015. Para Martins (1999) a complexidade das situações de ensinar e das dificuldades de aprendizagem, peculiares, exigem do e da docente atenção para que não se deixem levar pela aparência dos fenômenos de ensino e de aprendizagem. Para Freire (1996), uma abertura ao mundo discente, de forma reflexiva e respeitosa, nos permite perceber que não se transmite conhecimento e, para tanto, devemos nos aproximar de maneira aberta a este universo. Esse movimento desvela-se quando as falas abordam o desenvolvimento do plano:

Cada região que nós fomos trabalhar era diferente. Por mais que o planejamento fosse o mesmo, cada região foi diferente. (ISRAEL, A4). [...] a gente tinha que associar na nossa proposta, a questão de ser sustentável, a parada de ecologia e tudo mais. (HELTON, A5). [...] ficar pensando durante a noite no que podia ser feito pra atrair as crianças e não deixar a coisa tão solta... Deixar pro artístico... Acho que foi tentar resolver sem se deixar levar pela frustração. (NAYARA, A5)

No intercurso dos processos educativos que envolveram as intervenções pedagógicas da Expedição da Cidadania 2015, os e as estudantes que no contato com o trabalho passaram a se auto identificar como professores e professoras em formação (DEBORAH, A1), tiveram que vencer suas dúvidas e incertezas, e passar por cima das dificuldades materiais e de estrutura:

A gente não sabia que tinha escolas, como eram as estruturas e como eram as estruturas das comunidades. E o que esperar dessas crianças. A gente não sabia o que elas poderiam fazer. (DEBORAH, A2).  
O primeiro desafio era com relação ao espaço, né? [...] Em algumas comunidades não foi um espaço formal de... Ser a escola, né? Então... Nesses, o primeiro momento foi esse. [...] De conseguir adequar um local que as crianças entendessem que aquelas, que aquelas... Oficinas... Ou que aquelas... Aquele momento com nós, professores em formação, fossem em determinado local. Esse foi o primeiro desafio, de tentar junto com eles localizar um território, vou colocar dessa maneira, pra gente poder trabalhar. O segundo desafio foi com relação aos materiais, né? E aí surgiu... [...] A oportunidade de coletarmos alguns materiais de algumas localidades [...] que a gente acabou utilizando em mais de uma comunidade... (ISRAEL, A7).

Na relação da arte com o aprendizado deles, eu achei que foi bem difícil isso... Trabalhar artes visuais assim, principalmente pelo fato de que a gente tava sem material, né? (ALEXANDRA, A4).

Lá nas comunidades... De não ter noção de como chamar um grupo de crianças que não são dentro da escola, mas mesmo assim fazer uma atividade artística. E tá com crianças de várias idades. E a falta de materiais também. Foi bem complicado, complexo, de montar alguma coisa com isso. A dificuldade de não ter a prática como professora e de não ter uma ideia muito ampla de como fazer, foi bastante complicado. (NAYARA, A4).

Destaca-se na fala do grupo, a atenção para os processos educativos de sua experiência como uma extensão do próprio projeto de formação universitária. Nesse contexto, encontramos a evocação da memória (CANTON, 2011), significativa também para a articulação dos territórios de saberes (GOHN, 2010):

A minha experiência de ensino e de aprendizagem durante todos esses dias, ela... É... Ela... Acho que... Se transformou. Ela foi um processo de transformação. (ISRAEL, A1) Sensibilizando elas [as crianças ribeirinhas] cada vez pra uma, pra uma linguagem diferente, indo junto com elas. Era um caminho, né? Não eram etapas quebradas, elas eram etapas que uma fechava o elo de onde começava outra. Então eu acho que, acho que essa foi a maneira que, de... De estruturar... (ISRAEL, A9).

Eu acho que as diferenças estão no uso de materiais, no acesso aos materiais, ou então nas atividades que podem ser feitas sem materiais, também. Mas que não deixam de ser artísticas por conta disso. A gratificação tá em descobrir tudo isso que até então eu não tinha descoberto, não sabia. E tá, em ter contato, no meio onde o coletivo é muito mais importante que o individual. Num meio onde o pouco material, dá pra você fazer muita coisa, desde que você saiba utilizar ele. (NAYARA, A2).

Porque eu também tava aprendendo. Tanto pela situação, de... Pela condição de não ter tanta estrutura... (HELTON, A3).

A percepção do aprender, estendida desde o contexto da experiência didática até o pano de fundo onde as intervenções se constituíram, encontra suporte no diálogo e na aproximação que o grupo de acadêmicos e de acadêmicas compartilhou com a comunidade ribeirinha e todos os demais membros da Expedição da Cidadania 2015. Esse contato, empático e sensível, desvelado nas reflexões dos e das participantes desta pesquisa, encontram em Merleau-Ponty (2006) um sentido existencial, uma vez que:

Toda vez que experimento uma sensação, sinto que ela diz respeito não ao meu ser próprio, aquele do qual sou responsável e do qual decido, mas a um outro eu que já tomou partido pelo mundo, que já se abriu a alguns de seus aspectos e sincronizou-se a eles. [...] Experimento a sensação como modalidade de uma existência geral, já consagrada a um mundo físico, e que crepita através de mim sem que eu seja seu autor (p.291).

No contexto dessa abertura sensível ao mundo e ao outro, Paulo Freire em toda sua obra, destaca a importância do diálogo para que as relações humanas se realizem em liberdade e respeito. Quando fala sobre o ensinar como uma especificidade humana, Freire (1996) destaca a questão da disponibilidade para o diálogo, uma vez que “É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na *minha disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade”(p.135). Nesse sentido, os excertos apontam que:

Como professora em formação, foi o que realmente fala do processo [...] do professor aprender com o aluno, aquela troca, [...] que é realmente essa troca porque, a gente foi lá sem conhecer as coisas, foi um campo muito desconhecido que a gente entrou. Porque, por mais que a gente tenha lido algum artigo, foi desconhecido. (DEBORAH, A1). Foram experiências muito interessantes pra avaliar a minha prática como futura professora, experiências positivas pra perceber como funciona uma comunidade que não é urbana... Eh... A diferença entre as comunidades, a diferença dos materiais que podem ser usados lá. [...] O contexto em que eles estão inseridos difere bastante de uma escola urbana... [...] Eu acho que a experiência foi muito gratificante, assim, né? Foi muito mais aprender do que ensinar. (NAYARA, A1) E dele [uma criança ribeirinha] mesmo partiu a ideia, depois que eu falei que ele podia ensinar, pros outros que não sabem, se ele quisesse... Ele falou que podia produzir pra vender pra turista também... Então, foi isso... A questão da sustentabilidade, tanto do projeto, na minha concepção não tinha aparecido ainda... Então apareceu nisso: de ele apresentar um material que tava ali jogado... (HELTON, A7). [...] foi nessa parte que eu me senti mais, que eu acho que eu, que eu realmente contribuí. Foi que eu consegui fluir assim o meu trabalho. De fazer e passar isso pra quem tava fazendo junto. (HELTON, A2)

Nesta categoria, considerando a totalidade das falas e o sentido que buscam descrever, destaca-se uma **divergência** que pode oferecer reflexões significativas para os limites entre os processos educativos constituídos mediante a teoria, em confronto com aqueles que se desvelam na prática. Para Alexandra: “[...] a questão de autoridade na sala de aula... A [pessoa1]<sup>9</sup> e... A [pessoa1] mesmo, e [pessoa2], me deram muito toque quanto a isso, sabe? Tipo... Não deixar o aluno me ver como uma colega e sim como uma autoridade no ambiente”. (A2d).

## **B) De acordo com a realidade**

Nesta categoria estão reunidos os apontamentos discentes a respeito da significação do mundo vivido das crianças ribeirinhas para o desenvolvimento das atividades de intervenção pedagógica. Desvelada em um discurso da acadêmica Deborah (B4), quando esta refletia a respeito das competências e das habilidades apresentadas pelas crianças na realização dos trabalhos e atividades propostos, o excerto que nomeia o título desta categoria dialoga com a valorização do *saber de experiência feito* (FREIRE, 1996)

[...] os momentos que a gente pedia pra eles desenharem, pra eles modelarem, me chamaram muito a atenção, porque, pra idade e tudo mais, era um refinamento no desenho. [...] Era um desenho que eles criavam muito. [...] Tudo de acordo com a realidade deles. [...] E o desenho, você podia ver que tinha uma técnica muito boa e uma composição muito interessante pra idade e tudo mais. Não é uma coisa que a gente vê nas escolas aqui. Isso que me chocou... Assim, porque as crianças lá, elas, no desenho delas, elas respondiam muito mais do que a gente tinha estimulado. Por exemplo, quando a gente contava uma história, elas desenhavam muito mais elementos dessa história como aqui, como no estágio. No estágio você conta uma história e pede pra eles fazerem alguma coisa, fica meio único, assim, fica um único elemento da história. Lá, eles faziam um elemento, mas eles compunham um cenário... E tudo muito elaborado. Isso que me chamou a atenção. (DEBORAH, B4)

---

<sup>9</sup> Por uma escolha ética, sem prejuízos para a análise dos dados e compreensão dos resultados apresentados, o nome das pessoas citadas pelos/as acadêmicos/as em suas falas são omitidos a fim de preservar suas identidades.

Como apresentado ao longo deste texto, tendo por coro o pensamento dos autores e das autoras que pontuam a valorização da experiência e do saber para além das fronteiras escolares também nos espaços institucionalizados, é significativo considerarmos os aspectos culturais das pessoas que receberam a Expedição da Cidadania 2015 em seus ambientes, permitindo que suas crianças compartilhassem dos processos de ensino e de aprendizagem das intervenções pedagógicas.

[...] eu achei muito bacana a parte da criatividade que a gente teve depois, de pegar florzinhas e fazer tinta, e até as dinâmicas, né? (ALEXANDRA, B5). [...] tudo envolvia barco, rios, peixes, o pescador, o índio... Essa é a realidade deles, então, tudo o que eles construíam envolvia isso. Era visível. (DEBORAH, B5). Eu senti que da minha parte, que valeu mesmo foi da primeira comunidade, do primeiro dia da comunidade, e do último dia, que foi onde eu consegui desenvolver mais próximo da proposta, de associar a linguagem da modelagem com o contexto aqui, da população ribeirinha. (HELTON, B1) [...] Mas nessa última, quem apresentou o material, foi o pessoal de lá. Foi o menininho lá, com o isopor. [...] Foi diferente pra mim, nunca tinha interagido com crianças trabalhando isso. (HELTON, B4).

É visível na fala dos e das participantes, a auto avaliação de sua prática, o confronto – às vezes desconfortável, porém de forma alguma desestimulante – frente a necessidade de rearticular suas propostas e projetos iniciais de intervenção, no exercício de um “[...] ato acolhedor, integrativo, inclusivo”. (LUCKESI, 2006, p.172). Nesse contexto, também se delineia a intencionalidade docente – considerando suas potencialidades e a base de sua formação, uma vez que estas se materializam ordenadas por “[...] responsabilidade ética, política e profissional [...]”, em uma experiência de permanente formação “[...] que se funda na análise crítica de sua prática” (FREIRE, 1997, p.28). Nesse contexto, destaca-se:

Que [as adaptações] foram feitas pra... Como eu vou dizer? Uma saída assim, que a gente encontrou, que a gente viu assim, que nem sempre não tem o que fazer. A gente pode criar, a gente pode inventar. Mas foi bem difícil sim, tipo... Pelo fato de não ter material necessário. Tipo giz e tal... [...] Ficou meio precária. Precário. (ALEXANDRA, B6). Então, dentro de tudo isso, na parte do ensino, nós aliamos a nossa parte dentro da academia, na questão do planejamento, metodologias, objetivos... E trabalhamos com uma das sugestões, que foi a ecologia, e, dentro da prática, nós aliamos também aí os materiais e os conhecimentos também dos alunos, daqui, né? Na parte da contação de histórias, então, a gente teve a oportunidade de conhecer um pouco mais cada um deles [...] (ISRAEL, B3).

No contexto dessa aproximação estrutural, subjetiva, afetiva, política, cultural, com o mundo vivido das crianças ribeirinhas, destaco que, em acordo com Merleau-Ponty (2006), “É preciso que o mundo esteja, em torno de nós, não como um sistema de objetos dos quais fazemos a síntese, mas como um conjunto aberto de coisas em direção às quais nos projetamos” (p.518). Nesse aspecto:

[...] as crianças, elas, lá – pelo menos eu percebi – na diferença das escolas em que eu participei dentro dos estágios, elas têm uma noção de coletivo – eh -, elas são muito mais abertas ao coletivo do que ao individual. [...]. (NAYARA, B6) [...] Você tinha que trabalhar um pouco o coletivo, mas elas entravam também no coletivo por si, só. E eu acho que isso é uma diferença [...] E eu acho que o importante foi levar isso pra atividade artística.



(NAYARA, B7). Porque eles não faziam ideia que aquilo podia, junto com a concepção de si, né? Da realidade, da história de si, se transformar em alguma outra coisa que não seja terra, ou barro, pra eles, [...] Acho que isso foi uma construção que nós fizemos juntos, assim... (ISRAEL, B12)

No contexto desta categoria e do sentido impresso tanto individualmente pela participante em seus depoimentos, quanto na relação com as demais falas, destaca-se uma divergência:

Também, a questão do quê falar com eles. A [pessoa1] falou muito, durante toda a viagem, essa coisa de sempre evitar – principalmente com os ribeirinhos -, sempre evitar aprofundar temas que fossem negativos, sabe? Que eles as vezes, eles queriam falar, mas que era melhor não dar atenção pra aquilo. Não sei... (ALEXANDRA, B3d).

## 5. Considerações

Considerando as reflexões dos e das participantes deste trabalho identifica-se a importância de experiências de formação que considerem o/a docente, também como pesquisador/a, responsável por escolhas que independam de elementos externos às comunidades, no entanto, sem deixar de lado o comprometimento com sua base formativa, desenvolvendo uma construção de saberes pautada pela dialogicidade e respeito.

Trabalho dedicado e praticamente ininterrupto durante os dez dias em que a Expedição da Cidadania 2015 aconteceu, considerando que as atividades precisavam ser adaptadas e reordenadas em cada uma das comunidades visitadas, essa inserção promoveu uma experiência significativa para os acadêmicos e as acadêmicas, responsáveis pela regência das atividades em espaços com poucos recursos e de difícil acesso.

A ação, que também alcançava em diálogos, as famílias das crianças, despertou entre a equipe de Artes Visuais, tanto pela prática educativa, quanto no aspecto de suas formações, uma abertura maior à compreensão e à existência de uma realidade que se tornou visível no contexto de suas vidas. Nesse sentido, é bem vinda a reflexão de Paulo Freire, que em conversa com Ira Shor no livro *Medo e Ousadia*, faz algumas considerações a respeito da competência, objetivos e métodos no trabalho docente, pois:

[...] a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias, quer sejam alunos da universidade, ou crianças do primeiro grau, ou operários de um bairro urbano, ou camponeses do interior, minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade (FREIRE, 2003, p.131).

As descrições dos acadêmicos e das acadêmicas na análise de sua imersão em um universo cultural distinto daquele em que se constituem cidadãos, nos oferece um olhar também diverso para algumas questões a respeito das práticas sociais que estruturamos para a formação de professores e professoras. Destaca-se a surpresa que tiveram no contato com o *saber de experiência feito* (FREIRE, 1997) das crianças ribeirinhas, as estratégias que estas constroem a fim de suprir necessidades materiais, os símbolos e representações de sua memória cultural, a unidade para a sobrevivência da comunidade.

No contexto dessa experiência, o maior desconforto aconteceu quando os acadêmicos e as acadêmicas descobriram que não havia material para utilizar com as crianças, nem todas as atividades seriam em escolas e, a faixa etária seria irregular e diversificada. A vivência de estágio até aquele momento, para as acadêmicas que haviam passado por essa etapa em sua formação regular, contavam com possibilidade de compra pessoal (ou em grupo) de quaisquer objetos a utilizar, facilidade para o acesso e uso de equipamentos eletrônicos e tecnologias diversas, e ainda um número limitado e controlado de crianças para desenvolver o trabalho pedagógico.

Nesse contexto a experiência desvela-se bastante significativa, uma vez que se aproxima de forma muito mais realista, das futuras vivências em sala de aula que esses futuros professores e futuras professoras vão experienciar no futuro, considerando a escola pública em sua diversidade humana, numérica e com poucos recursos materiais. Por esses motivos, a prática em diálogo com a teoria – em constante avaliação (LUCKESI, 2006), apresenta-se como um fenômeno característico e necessário de reconhecimento para as ações pedagógicas, como também aponta Martins (1999):

[...] o profissional docente não é uma insuficiência com vazios a serem preenchidos, ou um obstáculo a ser removido. O que está em questão não é encontrar, reproduzidos na sua prática, conceitos difundidos em sua formação inicial ou em situações de formação continuada. Trata-se de uma competência que se explicita pela criação de intervenções no enfrentamento das indagações nas situações vividas, fonte de projetos reais de formação continuada. (p.26).

Novas questões se originam a partir desta experiência, o que valida ainda mais a intervenção em si. Mas ainda há muito que se buscar no contexto da formação docente, principalmente quando se pretende respeitar e considerar na constituição de uma desejada epistemologia para esse campo, outras experiências/intervenções que tragam compreensões – e novas dúvidas também – das relações de proximidade entre teoria e prática – nos âmbitos formais, não formais ou informais da educação, considerando **seguir para um outro rumo, sempre de acordo com a realidade**. Movimentos que se materializam – em extasias (SOUZA, 2014) – efetivamente por e para seres humanos.

## Referências

- ARANHA, Carmen S. G. Ato criador como material de apoio para a educação artística. In: CAPPELLETTI, Isabel. F.; LIMA, Luiz A. N. (Orgs.). **Formação de educadores: pesquisas e estudos qualitativos**. São Paulo: Olho d'água, 1999.
- BANDUCCI JR., Álvaro. Turismo cultural e patrimônio: a memória pantaneira no curso do Rio Paraguai. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 9, n. 20, p. 117-140, out. 2003.
- BEZERRA, Lilia M. G. Resumo das regiões da subida do rio alto pantanal [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por paulo.antonini@ufms.br em 17 set. 2015.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1985
- CANTON, Kátia. Arte para quê? As narrativas enviesadas do contemporâneo. In: ARANHA, Carmen S. G.; CANTON, Kátia. (Orgs). **Espaços de mediação**. São Paulo: PGEHA/MAC-USP, 2011. p.91-98.

COE – Comissão de Estágio (Curso de Artes Visuais – Licenciatura). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Regulamento do estágio obrigatório em Artes Visuais – Licenciatura.** 2015. 6 p. Disponível em: <<http://artesvisuais.sites.ufms.br/estagio-obrigatorio/>>. Acesso em: 10 set. 2015.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana M. A.; OLIVEIRA, Walter F. **Pedagogia da solidariedade.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO Inovare. **Expedição da cidadania.** 2009. Disponível em: <<http://www.premioinovare.com.br/praticas/expedicao-da-cidadania/>>. Acesso em: 10 set. 2015.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Ap. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos.** São Paulo: Centauro, 2005.

MARTINS, Maria A. V. O teórico e o prático na formação de professores. In: CAPPELLETTI, Isabel. F.; LIMA, Luiz A. N. (Orgs.). **Formação de educadores: pesquisas e estudos qualitativos.** São Paulo: Olho d'água, 1999. p.7-18.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quichote, 1991. p.79-92.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH,** Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, Paulo César Antonini de. **O mundano e o promíscuo na arte latinoamericana: a prática social de pintores populares.** 2014. 320 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <[http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=7250](http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7250)>. Acesso em: 07 set. 2015.

**Paulo César Antonini de Souza:** Doutor em Educação pela UFSCar/São Carlos - SP. Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Artes Visuais; Líder do Núcleo de Investigação de Fenomenologia em Artes (NINFA/UFMS). Pesquisador da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH/UFSCar). E-mail: paulo.antonini@ufms.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5053102098056338>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Mediações culturais e sociais: fundamentos, práticas e políticas

## FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO MUSEU DA CIDADE DE SÃO PAULO

Camila Serino Lia (IFSP, SP, Brasil)

### RESUMO

*O presente artigo é um recorte de pesquisa de mestrado defendida pela autora no Instituto de Artes da UNESP. Intitulada "Experiências de educadores: convite para reflexão sobre a formação contínua" a dissertação abordou as práticas de mediação e de formação dos educadores do Projeto Educativo do Museu da Cidade de São Paulo no período de 2008 a 2010. Narrativas dos educadores recolhidas a partir de relatos escritos e orais compuseram a trama da pesquisa que abordou concepções de experiência estética, cultura e patrimônio e a reflexão sobre as práticas, fundamentos e conflitos nos processos de formação inicial e contínua. Com o fim desse projeto educativo em setembro de 2015, a autora considera urgente retomar essa experiência para valorizar e discutir o papel dos educadores nos museus e instituições culturais.*

**Palavras-chave:** Mediação Cultural; Formação de educadores; Educação Patrimonial

### ABSTRACT

*This article is a clipping from a Master's research presented by the author in the Art Institute of UNESP entitled "Educators experiences: an invitation to reflection on continuous formation". The dissertation addressed the practices of mediation and formation of teachers of the Educational Project from the Museum of the City of São Paulo from 2008 to 2010. Narratives of educators gathered from written and oral reports made up the basis of the research that covered aesthetic experience conceiving, culture and heritage to compose the reflection on practices, foundations and conflicts in the processes of initial and continuing training. With the end of this educational project in September 2015, the author considers an urgent need to resume this experience to value and discuss the role of educators in museums and cultural institutions..*

**Key words:** Cultural Mediation; Educators formation; Heritage/patrimonial Education

### Introdução

No período de 2008 a 2010 atuei como supervisora de educadores no projeto educativo do Museu da Cidade de São Paulo (MCSP), um conjunto de bens históricos administrados pelo Departamento do Patrimônio Histórico (DPH) vinculado

a Secretaria Municipal de Cultura da cidade de São Paulo. A minha participação no processo de implantação do educativo e posteriormente no seu desenvolvimento e crescimento ofereceu-me a possibilidade de avançar e aprofundar visão crítica sobre os processos de mediação cultural e de formação inicial e contínua que, por sua vez, levou-me ao desenvolvimento de minha dissertação de mestrado intitulada “Experiências de Educadores: convite para reflexão sobre formação contínua”.

A compreensão do meu próprio processo de formação a partir do método autobiográfico e de narrativa de vida (NÓVOA, 2010) foi alicerce para abordar a formação do outro, no caso, dos educadores do MCSP. Ao delinear experiências formadoras e suas articulações com as minhas práticas de mediação cultural vivenciadas em diferentes instituições culturais, aprofundei reflexão sobre as qualidades dessa formação a partir das concepções de experiência e experiência estética de John Dewey (2010) que me levaram a considerar a ideia de que não existem, ou não podemos querer que existam, modelos fechados de práticas de formação e mediação. Para defender a ideia de que o processo de formação de educadores situado no campo da educação não-formal em instituições culturais é dinâmico e orgânico, pois, também implica em movimento contínuo dos sujeitos nele envolvidos, apresento nesse recorte da minha pesquisa de mestrado reflexão a partir da análise de relatos de educadores, recolhidos na época por meio de dinâmicas de grupo focal.

A concepção de Bernard Darras (2009) da mediação como processo de elaboração de significados por meio da interrelação ou confluência entre o objeto cultural mediado, a exposição ou o mundo de referência, os contextos e repertórios do público e dos mediadores, coloca-nos sob a perspectiva de uma mediação cultural dialógica e conversacional que também é compartilhada por Imanol Aguirre (2008), por entender os cidadãos como sujeitos ativos e protagonistas na conformação do patrimônio e da história.

Na sociedade do conhecimento, as relações dos cidadãos com o saber não podem ficar circunscritas a assimilação de testemunhos elaborados por outros. Os modos transmissivos não são mais adequados para a configuração de saberes em uma sociedade desse tipo. Hoje, o que se trata não é dispor de informação; isto está ao alcance de todo mundo. A questão, como afirma Hargreaves (2003), é que a educação dote os cidadãos de instrumentos para construir seu saber com toda essa informação. Se trata de que a mediação cultural abasteça os indivíduos de critérios para discernir o que é que (de todo esse acúmulo de informação) os afeta e como podem construir-se em protagonistas de suas próprias decisões (AGUIRRE, 2008, tradução minha).

Perceber a si e aos outros como sujeitos ativos no âmbito da mediação cultural pressupõe também a valorização dos educadores como sujeitos ativos e autônomos nos seus processos de formação inicial e continuada. Ao retomar a supervisão do projeto educativo do MCSP no período de novembro de 2013 a março de 2015, fiquei bastante sensibilizada por acompanhar a sua finalização em setembro deste último ano. Sendo assim, considero urgente dar relevo as experiências relatadas na minha dissertação a partir de recorte nesse artigo que evidencia e fortalece as palavras dos educadores sobre suas práticas e os seus processos formativos.

Atualmente como professora substituta de Arte no Instituto Federal de São Paulo, minha sensibilidade em relação aos processos de formação do outro tem sido novamente estimulada pelas experiências artístico-pedagógicas que tenho vivenciado com os alunos de ensino médio, suscitando-me questões que precisam ser maturadas e desenvolvidas num momento posterior. Mas necessário dizer que deste atual ponto de vista interessa pontuar que essa vivência com a arte, cultura e educação no âmbito da educação formal confirma a urgência de nossas reflexões e ações seguirem na direção de articulações mais consistentes dessa teia e cadeia que é a formação profissional e cultural de todos os sujeitos envolvidos nos processos da educação formal e não-formal.

### **Para início de conversa: composição dos grupos focais e suas temáticas**

Como abordagem facilitadora de diálogo e interação entre os educadores participantes convidados da pesquisa, a técnica de grupo focal foi escolhida para levantamento de dados por viabilizar como material de análise a exploração de consensos assim como as “diferenças e divergências, contraposições e contradições sobre um mesmo tópico” (GATTI, 2003, p. 10), de ideias e perspectivas diferentes ou compartilhadas.

A opção por acolher nessa pesquisa a contribuição de educadores que atuaram no projeto educativo do MCSP sobre a temática da formação visou a aprofundar o debate sobre o tema, privilegiando, na escolha dos participantes, características comuns que os qualificassem para a discussão do tema no âmbito do Projeto de Educação Patrimonial do MSCP e por possuírem vivência com o mesmo, “de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (GATTI, 2003, p. 7). Uma condição que determinou o perfil dos participantes foi a sua atuação como educadores nesse projeto, buscando aqueles com mais de três meses de atuação, pois pressupunham mais bagagem para a discussão. Participaram de três dinâmicas de grupo focal 11 educadores, sendo que no período dessas dinâmicas 8 não atuavam mais (ex-funcionários), e 3 estavam atuando (funcionários) no projeto. Esses dados são relevantes, pois percebi que o vínculo como funcionário(a) ou ex-funcionário(a) e o tempo de atuação no projeto influenciou posicionamentos críticos diferenciados diante do projeto e da instituição.

Outro fator que merece atenção por acentuar nuances de experiências dos educadores em seus relatos é o período em que atuaram no projeto: se nos primeiros meses de implantação, se nos períodos de intenso atendimento as escolas agendadas, se em períodos em que ocorreram mais ou menos encontros e ações de formação continuada etc. São exemplos de fatores do projeto que se alteraram em seu decorrer e são representativos nas experiências dos educadores pois ofereceram-me uma visão mais ampla do projeto em seu longo processo levando-me a perceber que ele possuía movimentos diferentes e fluxos internos e a compreendê-lo por um viés mais dinâmico e vivo.

Em função da pesquisa abranger longo período do projeto e pela extensão física do MCSP, desses 11 educadores convidados nem todos haviam trabalhado juntos no mesmo período ou nas mesmas casas históricas, além disso, alguns educadores atuaram em mais de uma unidade do MCSP por haver situações em que o deslocamento da equipe foi necessário. As unidades do MCSP em que esses educadores atuaram foram: Monumento à Independência, Casa do Grito, Museu do Theatro Municipal, Casa do Tatuapé, Casa do Bandeirante, Sítio Morrinhos, Sítio da Ressaca, Capela do Morumbi e Casa Modernista.

Em relação ao perfil e formação acadêmica dos educadores, na ocasião das dinâmicas de grupo focal eles tinham entre 23 e 33 anos, graduação completa ou em curso em Artes Plásticas (Licenciatura), Artes Visuais (Licenciatura), História (Bacharelado e Licenciatura), Teatro, Artes com Habilitação em Audiovisual e Novas Mídias (Bacharelado e Licenciatura) e Letras – Português/Espanhol (Bacharelado e Licenciatura). Um participante possuía segunda graduação em Artes Visuais e uma educadora cursava pós-graduação na área de Filosofia e Educação.

Três rodas, três conversas, todas registradas em áudio e vídeo. Elas ocorreram em momentos diferentes, onde os 11 educadores dividiram-se entre os três pequenos grupos. Os participantes tinham conhecimento sobre o tema geral da pesquisa que havia sido situado no convite pelo correio eletrônico que fiz a eles como uma conversa sobre o “processo de formação no projeto educativo do Museu da Cidade de São Paulo”. Além do tema geral, preparei para as dinâmicas um roteiro com algumas questões que foram apresentadas para os participantes, como sugestões de assuntos que eu gostaria que eles conversassem, e avisei que poderiam se sentir a vontade para não segui-lo com exatidão e para proporem outros assuntos. O roteiro sugeria que os educadores mapeassem, qualificassem e compartilhassem suas experiências de formação vivenciadas no projeto; que tecessem relações entre formação continuada e mediação, considerando o contexto e público do projeto; que tecessem relações entre formação continuada e criação e desenvolvimento de propostas de mediação; que buscassem perceber e situar influências e relações entre a sua formação individual com as dos integrantes do projeto educativo (os próprios educadores, supervisores e coordenação) e, por fim, que refletissem sobre os seus modos pessoais de busca e construção de conhecimento através de práticas de leitura, escrita, desenho, etc.

A questão inicial “O que é formação para você?” foi provocada por mim para aquecer as conversas e, em seguida, o roteiro foi bastante flexibilizado pelos participantes. Essa primeira questão delineou a primeira categoria de análise desses relatos e é a que irei enfatizar nesse artigo. Analisar as conversas a partir dos registros foi um processo árduo e vagaroso, mas que proporcionou novas camadas de interpretação e reflexão sobre a ideia e significados de formação. Desde as impressões mais imediatas das três dinâmicas até as análises mais aprofundadas, percebi certa tônica e dominância na temática da mediação com o público, o que me levou a considerar como importante reflexão o papel dessas experiências na formação dos educadores, segunda categoria de análise. A terceira categoria de análise abarcou os relatos dos participantes sobre suas experiências com os outros educadores do projeto, vivenciadas em situações mais esporádicas como os encontros ou reuniões coletivas, mas, principalmente, as vivenciadas diariamente com seus parceiros de mesma unidade do MCSP, também enfatizadas nas três dinâmicas de grupo focal. Essa categoria envolve a anterior, já que a mediação com o público faz parte de um conjunto de experiências partilhadas entre educadores, portanto, algumas reflexões atravessam as duas categorias. Nessa última categoria, dei relevo às reflexões e críticas dos participantes em relação aos aspectos frágeis do projeto, que contribuíram para evidenciar os desafios, descontentamentos e frustrações em nossos processos de formação.

Para esse artigo, é muito importante dizer que escolhi apenas uma das categorias de análise para que os relatos dos educadores não fossem editados, valorizando as suas palavras assim como ocorreu na própria dissertação. Os relatos dos educadores são identificados pelas letras iniciais de seus nomes e sobrenomes.

## **Forma, fôrma, deforma: considerações iniciais dos educadores sobre formação e formação contínua.**

Eu vinha investigando o termo formação contínua no âmbito de minhas experiências e referências e como decorrência natural senti que precisava desdobrá-lo por meio de novos sentidos, significados e relações elaboradas pelos e com os educadores. A necessidade de saber como eles entendiam esse termo para projetar relações com as experiências do projeto educativo do MCSP levou-me a propor a questão “O que é formação contínua para você?” no roteiro do primeiro grupo focal com as educadoras RSB e CBB.

Na análise do material desse grupo percebi que as colocações dessas duas educadoras situaram como formação contínua as relações entre momentos diferentes de seus percursos como estudantes e profissionais, e ambas localizaram a experiência vivenciada no projeto nesses percursos. RSB estabeleceu inicialmente relação entre a sua formação acadêmica na área de História com a sua entrada no projeto, sendo este momento compreendido como oportunidade de extensão do que havia estudado na faculdade e como espaço para reciclar, atualizar e adaptar à prática seus estudos e conhecimentos. Aproximo esta ideia de RSB das minhas primeiras experiências como educadora nas exposições de Arte, também percebidas como extensão dos conhecimentos aprendidos na graduação. CBB considerava que havia entrado no projeto sem experiência anterior por compreendê-lo inicialmente no âmbito da história e não da área de sua formação acadêmica, a Arte. Segundo seu entendimento, por ser formada numa área diferente da que o projeto, à princípio, parecia abranger, a sua experiência inicial como educadora que atuava apenas aos finais de semana apresentou-se como oportunidade para uma preparação gradual, já que as unidades do MCSP onde ela atuou inicialmente recebiam poucos visitantes nesses dias. Essa situação possibilitou a ela mais tempo para “estudar, aprender, crescer dentro dessa experiência” e depois “assumir com mais segurança” seu papel como educadora permanente na Capela do Morumbi, realizando mais visitas inclusive a grupos escolares.

Seja a vivência no projeto compreendida como extensão de uma experiência anterior ou preparação para situações futuras, ambas situam relações de continuidade nos percursos de formação, nos aproximando da ideia de Dewey (2010) do princípio de continuidade da experiência como aquilo que levamos de uma situação a outra, nestes casos, possibilitando expansão. No desenrolar da conversa, após terem lembrado e compartilhado as experiências que consideraram formadoras no projeto, pedi que retomassem a ideia de formação contínua. RSB reforçou aspectos que já havia colocado ao longo da conversa e que reconheço também na minha formação continuada nos projetos de outras instituições: de que para ela a formação contínua no projeto ocorria em função das constantes trocas de experiências com outros educadores e com o público, qualificando todo o projeto “como uma ação continuada” por considerar que desde seu início houve aprendizado:

Na verdade, o projeto em si é uma ação continuada, desde o início todas as pessoas que passaram por você, que de certa forma te ensinaram coisas novas, um tema sobre arte ou sobre história... ou sobre mediação. Temas estudados, trazidos nas conversas, nas trocas que existiam nas reuniões, entre você e sua dupla de trabalho [...] de repente você tava lendo um livro e tinha uma interpretação sobre aquilo e a outra pessoa lia também e enxergava outra coisa



que você não tinha visto. Isso é muito importante na formação contínua porque... nada é feito sozinho né... precisamos de pessoas para concretizar coisas. Nada é único, sozinho. Tem que ter troca com outras pessoas para fazer você aprender, refletir... (Educador RSB. Registro verbal, arquivo da autora).

Na reflexão de RSB a ideia de expansão – de novos e diferentes temas, interpretações, pontos de vista e reflexões – possibilita agregar à ideia de continuidade um novo sentido, o de crescimento. CBB comparou a experiência de formação contínua que o projeto proporcionou com outra situação profissional onde primeiro “teve um treinamento e depois a aplicação do trabalho, como se eu já tivesse formada, qualificada”, diz ela, “e isso era inquestionável, ou eu era competente ou não”. Ao se depararem com o novo e o diferente, o projeto do MCSP ofereceu as educadoras a possibilidade de perceberem-se como seres em formação, em crescimento, no sentido atribuído por Dewey (2010) de que as escolhas e respostas do sujeito ao ambiente e suas condições conduzem ao crescimento, pois, contribuem para a construção de experiências significativas, em nosso caso, de formação.

Na passagem do primeiro para o segundo grupo, talvez por considerar que a primeira conversa havia oferecido boas reflexões, arrisquei sintetizar a questão “O que é formação contínua para você?” para “O que é formação para você?”. Esse tipo de procedimento é comum como quando educadores operamos algumas alterações entre uma aula e outra, uma visita e outra, mas, como pesquisadora, talvez eu devesse ter sido mais rigorosa e mantido uma única questão. Dessa forma, o terceiro grupo recebeu a mesma questão do segundo, porém não a respondeu no início, mas como síntese, fechamento, conclusão da conversa no final da dinâmica. Obviamente, para o segundo grupo a questão trouxe outro sentido, o de abertura da roda de conversa favorecendo um foco do grupo sobre o tema no início da dinâmica e no seu desenrolar.

A ideia de continuidade que o primeiro grupo estabeleceu em relação a momentos mais específicos de seus percursos de formação também foi colocada pelo segundo grupo, porém, no decorrer da conversa, a ideia de formação passou a considerar percursos mais extensos, como o da própria vida assim como a ultrapassar as situações de formação formalizadas na universidade ou no trabalho, como podemos acompanhar em trechos da conversa:

KCS: O que é formação? Formação é uma coisa muito ampla, é uma pergunta difícil de responder!

ACB: Falar de formação é complicado, mas falando de mim, formação é dar continuidade, é não ficar estacionado.

LAT: Formação, como ACB falou, é um processo contínuo... com o tempo a gente tende a ficar um pouco estagnado, sempre (atendendo) o mesmo grupo, a mesma faixa etária, então a formação vem para trazer outros olhares, fazer ver as coisas de outro modo.

ALG: A ideia de formação para mim é mais ampla, começa desde que a gente nasce. Cada experiência que a gente tem vai formando a gente, desde a família, as amizades, até os filmes que você assiste, as peças que você vê, as pessoas com que você conversa, o público que você recebe, tudo que você estuda ou deixa de estudar,

se aprofundar, faz parte da sua formação... então... ela não para nunca, até a morte, você nunca vai parar de se formar [...] é um poço sem fundo, você está com um diploma e quer outro diploma, mas ele significa apenas uma pequena parcela, você continua...e vai encontrar pessoas que você admira que vão te influenciar, e então a tua ideia muda, e as coisas vão mudando e transformando, suas ideias vão mudando com o tempo. Você não é uma coisa fechada, sempre vai buscar coisas novas.

PCS: Formação é um conjunto de tudo o que os colegas falaram e me vem a ideia de crescimento. Parece que depois que você termina a faculdade é que você começa a estudar, começa a querer se formar, a olhar para si, a dizer: agora é isso. Começa a precisar tomar decisões [...]. Toda parcela de vida é formação para a gente que lida com pessoas, a forma de se relacionar com as pessoas, de aprender a conversar...

MPL: Para mim formação foi a oportunidade de conhecer melhor o bairro, onde a casa histórica está localizada, que vem se transformando muito [...]. Tive uma formação que foi um marco, na faculdade, quando comecei a licenciatura, depois de certo embasamento teórico sobre como fazer visita num museu, pude começar a desenvolver na prática, fazer roteiros, visitas, “pegar” o tempo do grupo que é mais importante do que o teu tempo, saber como o grupo está reagindo ao que você está falando, tentar absorver aquilo que o grupo está dizendo, para poder devolver. Mas é lógico que a visita só com embasamento teórico não vale nada. Às vezes ela é muito mais uma coisa de vida, dos lugares que você andou, viajou, os filmes que você assistiu, às vezes ela não está diretamente relacionada a isso, mas isso te ajuda, pode ser fundamental, e isso é formação, é pra sempre, quanto mais vive vê que não sabe nada... (Registro verbal, arquivo da autora).

Sendo assim, dizer o que é formação gera dúvida, parece ser algo amplo ou complicado demais. Mas podemos dizer que formação não é algo que nos estaciona, é aquilo que proporciona movimento, novidade. Seu começo é quando a gente nasce, percorre a família, as amizades, a cultura e chega até a morte. É um “poço sem fundo” de desejos por mais diplomas, por coisas e ideias novas que nos influenciam e transformam. É olhar para si, é tomar decisões, é poder dizer “eu sei”. É estabelecer sentidos entre aquilo que estudamos e aquilo que fazemos. E é olhar para o outro. É possibilidade de reagir, absorver, devolver na relação com o outro. Formação é considerar todo o nosso repertório de vida, sim, mas, é também dizer: “quanto mais vive vê que não sabe nada...”

Nos grupos 1 e 2 a formação acadêmica é uma referência significativa, por exemplo, RSB e MPL estabelecem relações claras de complementaridade entre ela e as experiências no trabalho. Mas, a ambigüidade entre a ideia mais expandida de formação como processo de viver e aquela circunscrita ou formalizada na universidade causam angústias, devaneios, questionamentos e busca por novas respostas por meio de analogias, no trecho a seguir onde também situo minha interferência como mediadora:

KCS: A palavra formação vem de “dar forma” e não “enformar”, vem de ver o mundo de outro jeito [...]. Por trás vem a ideia de academia,

de texto, de leitura assim como de tudo aquilo que você não leu. Ao mesmo tempo formação pode ser tudo, tem uma relatividade nisso, então poderia ser vida, mas até a morte, é angustiante, essa coisa da formação, da continuidade... Viver já é continuidade, independente de você ir para a universidade ou não! Até o menino que mora na rua também esta se formando, alguma coisa ele esta aprendendo!

Mediadora: Qual seria a diferença entre se formar e viver?

ALG: A formação engloba tudo [...]. Acho que quando a gente fala em formação acadêmica, é como se a gente colocasse um sobrenome em nossa formação [...]. A gente também tem a formação da rua, dos lugares onde a gente vive, da nossa cultura, desde pequenos, é como se ela fosse aquele brinquedo que não tem forma, uma forma que se molda e vai mudando, como uma escultura, a gente tem uma ideia de uma forma e quando começa a fazer, vai fazendo de outra forma[...]. Nunca estamos satisfeitos, quando achamos que terminamos, percebemos que não estamos terminados, como uma escultura para o artista, por mais que os outros achem que aquele trabalho esta terminado, você sabe que ainda precisa mudar, tirar, refazer, fazer de uma forma diferente, depende de você.

PCS: É como o processo de escrever e pesquisar [...]. Você acha que esta num caminho, mas ele vai se transformando [...]. Aí você tem que publicar aquele texto, mas sabe que não está pronto, você vai passá-lo pra frente, mas sabe que não está terminado [...]. Formação e vida estão muito interligadas [...]. Parece que dizer “me formei” ou “sou formado em tal coisa” não significa nada, dá um vazio, pois é um processo de transformação (Registro verbal, arquivo da autora).

Nessas narrativas a formação situa-se como busca e realização, como necessidade de preencher um vazio, ou seja, daquilo que parece ser ou estar incompleto, inacabado, insatisfeito. Neste sentido, inspirada por Dewey (2010) posso imaginar a formação como um processo constante e até mesmo incansável por estes educadores, pois vital, como busca por equilíbrio entre situações de expansão, preenchimentos e crescimentos com as de contração, como as que nos remetem as sensações de vazio e incompletude.

Na visão do grupo em comentários mais difusos e breves, a formação vai além da formação acadêmica, considerada como mais erudita. A sensação ainda presente de que a ideia de formação é ambígua, pois ampla e infinita, até mesmo inalcançável ao mesmo tempo em que pode estar circunscrita no tempo e no espaço em situações mais singulares, impulsiona-me a intervir com a questão “e a formação no projeto?”, instigando-os a delimitar a ideia de formação no âmbito do projeto do MCSP, como coloca ACB:

Minha formação no projeto começou quando eu decidi enviar meu currículo para trabalhar no MCSP, então, a partir daí, eu já estava me permitindo, me desarmando. Eu trabalhava em arte contemporânea, lógico que tem relação, mas quando entrei no projeto, fui querendo conhecer, sem estar armado, me dediquei à pesquisa sobre a

história, arregacei as mangas. E os encontros mensais, foram fundamentais pra trocar (Registro verbal, arquivo da autora).

Compreendo no relato de ACB que a sua formação se inicia quando ele toma uma decisão, a de experimentar uma nova situação, um trabalho diferente, numa cidade diferente. ACB é natural de Minas Gerais (BH) onde havia atuado como educador no Instituto Inhotim, um complexo museológico de arte contemporânea em Belo Horizonte. O início daquilo que considera sua formação no projeto é possível de ser demarcado e antecipado pelo desejo e abertura para aprender, nos acometendo a ideia de Dewey (2010) de que ao por em prática suas intenções e escolhas o sujeito limita o ambiente em que esta atuando, tornando-se mais sensível e responsivo a ele, favorecendo situações que o levem ao crescimento.

A formação individual parece completar-se na relação com o outro, seja com as “pessoas que você admira que vão te influenciar” como diz ALG anteriormente, seja com o grupo de estudantes que participam de uma visita no museu, seja nas relações com os colegas de trabalho nos encontros de formação do projeto, nos espaços de trocas. Na convivência diária com o outro, com os seus pares de profissão, percebo que os aprendizados dos educadores ocorrem gradual e sensivelmente no espaço da intimidade e da cumplicidade, como uma zona de segurança, mas não de acomodação ou estagnação que impediriam o crescimento (DEWEY, 2010), como nos relatos conclusivos de TGAC e AKR, do terceiro grupo analisado:

TGAC: Para mim foi importante na Casa Modernista o fato de que estava na licenciatura e fazia relações diretas [...] e de ter trabalhado com três educadores, cada um de uma área diferente. Aprendi com eles. Com uma sobre pesquisa, com outro, da área de História, que queria falar sobre tudo, sobre toda a casa (risos) fomos conversando sobre rever o tempo, os assuntos [...]. De final de semana, quando ficava sozinha era horrível! No começo eu não gostava de falar, mas com o tempo fui aprendendo a entrar nas discussões com os meus colegas [...]. E os momentos de estudo também são importantes, acho que é inter, multidisciplinar tanto nos temas como nas maneiras de aprender.

AKR: O que mais marcou, e a gente debateu sobre tudo isso, mas o que eu aprendi mais, o que mais contribuiu na minha formação foi não ter trabalhado com alguém de História [...]. Não ia me acrescentar, eu ia me pegar toda hora ou me acomodar. Não ia me ver na obrigação de pensar em outro modo de ver, não teria tantos tentáculos na minha forma de me comunicar com as pessoas, eu tinha um único caminho e hoje, na forma como sou, tenho mais formas, mais pausadas de falar, mais relaxada, de ouvir mais os outros, algo que me faltava como educadora antes. Se o projeto é multidisciplinar, você tem a sua base, mas você não fica preso... (Registro verbal, arquivo da autora)

Nesses relatos é positiva a convivência com colegas formados em outras áreas: TGAC era estudante de Artes e havia atuado com um educador formado em História, AKR estudava História e havia atuado no Museu do Theatro Municipal com um educador formado em Música e, na Capela do Morumbi com educadores formados em Artes Visuais. O aspecto multidisciplinar do projeto percebido por elas

oferece a possibilidade de aprender com o diferente, o diverso, o amplo ao mesmo tempo em que as singulariza no âmbito de suas referências e saberes. Assim, se a formação é construída na relação com os outros, em processo de partilha e socialização de saberes nas experiências cotidianas, ela também é lugar da alteridade vivenciada e conquistada no percurso de uma vida, como podemos ilustrar com a reflexão seguinte a partir de relato de uma história de infância, de APA:

Incomoda-me a ideia de formação como forma, fôrma, algo que te molda. Se você fizer um esforço, vai se lembrar de outros momentos que te formaram que não necessariamente estão na escola, na academia. Há muitos momentos que te formam, quando você chega à academia, você já está formado [...], a sua visão de mundo nasceu em processos outros, na família e em outros contextos e com a forma como você se relacionou com tudo isso, por exemplo, com a experiência de escrever na escola.

Na 1ª série, a professora Ruth colocou um texto na lousa para todos os alunos copiarem: “Copa do Mundo de 94”. Pelo título eu não percebi que era meu mas, quando ela começou a ler, percebi que era meu texto. Fiquei nervoso, azul, não acreditava! Ai ela colocou o nome do autor: AA e disse que o texto era de um colega dos alunos. Aquele momento foi preponderante para mim. Toda vez que eu assino algo autoral, um poema, eu assino AA. Naquele momento ela me deu uma identidade. Por isso penso que a formação tem continuidade, então, acho que por isso o educador tem um papel fundamental, e, ao contrário, pode acabar também com estes momentos, matar algo que poderia ser bonito. Acredito na ideia de formação que altera, mais na infância, na idade adulta é mais difícil, já estamos cheios de mapas. (Registro verbal, arquivo da autora)

Com essa história, APA demarca um momento significativo em sua formação por ter proporcionado-lhe a descoberta e percepção de si como autor. Ao mesmo tempo, sua história e reflexão também indicam a sua compreensão da infância como tempo e território férteis de possibilidades, aprendizados, descobertas e modificações e, ao situar-se como educador, dá a compreender o modo como percebe o outro e o seu papel em relação à formação desse outro.

### **Considerações finais**

Os movimentos de aprender por meio da investigação e reflexão de minhas experiências e de dialogar com outros autores confluíram numa ideia de formação em processo, mais dinâmica e aberta. Nesse sentido, novas perspectivas sobre a ideia de formação marcaram o desenvolvimento da pesquisa. A partir das colocações dos outros educadores, as experiências relatadas possibilitaram confirmar e ampliar a compreensão de situações, ações e aspectos que são formadores num processo de formação contínua no âmbito de um projeto educativo como o do MCSP. Os movimentos da pesquisa foram marcados por envolvimento e descobertas, impregnados pelas leituras de Imanol Aguirre e Bernard Darras, no âmbito das reflexões sobre mediação, cultura e patrimônio; de Nóvoa e Josso, no âmbito das abordagens de investigação sobre formação e de Dewey, no âmbito de uma reflexão mais sensível sobre a formação a partir de sua concepção de experiência. Nas leituras que me propus a fazer nessa pesquisa, todos esses

autores abordam aspectos da dimensão humana – pessoal, profissional, cultural, social – com a formação, seja do aluno, educador, mediador ou formador numa perspectiva viva, dinâmica, pois, humana. Uma perspectiva também situada pelos educadores do projeto do MCSP.

A realização das conversas com os educadores por meio da estratégia de grupo focal foi uma situação que potencializou em mim um processo de percepção sobre eles e sobre a ideia de formação. Perceber, nesse sentido, foi movimento de aprender com o outro, por isso, formar-se com o outro. Mas, afinal, qual o sentido de perceber para Dewey que testemunha esse processo de aprendizado? Para o autor, diferente de um simples reconhecimento que “satisfaz-se quando se afixa uma etiqueta ou um rótulo apropriado” e “não envolve nenhuma agitação do organismo, nenhuma comoção interna”, o ato de percepção “procede por ondas que se estendem em todo o organismo” onde o “objeto ou cena percebido é inteiramente perpassado pela emoção” (DEWEY, 2010, p.135 e 136). Essa percepção é um ato de rendição, entrega de energia para receber, absorver, ser impregnado numa atitude receptiva que é a fase estética da experiência. Durante os relatos dos educadores nas dinâmicas de grupo focal, havia uma rendição de minha parte como ouvinte, sim, mas também deles próprios em relação as suas experiências percebidas e reveladas como formadoras.

No processo de pesquisa que também é de formação, a sensação é que quanto mais nos entregamos, nos envolvemos com as nossas experiências passadas e presentes, percepções de outras histórias, outras imagens, outros temas, outras pessoas surgem e instigam a composição de novas discussões sobre a ideia de formação continua. Uma lembrança despertada por uma leitura de anotação do caderno que nos acompanha na pesquisa, uma nova conexão a partir da releitura dos autores em investigação, um relato de um educador guardado em meus arquivos, uma experiência de formação reavivada no contato com imagens para compor as ideias do texto original, uma coisa aqui outra lá, todas elas parecem como reservatórios e promessas de experiências.

Dewey diz que para que o passado seja um reservatório de recursos com os quais se avança confiantemente, ele não deve assentar-se sobre o presente como uma opressão ou perturbação. Não deve haver uma cisão entre a vida atual, o seu passado e o seu futuro. O passado deve ser adotado, não como um fardo que invade o presente, mas como sucessos anteriores para instrumentalizar e ampliar a cautela no presente. Da mesma forma, o futuro não pode ser ominoso e nos deixar ansiosos, apreensivos, divididos e subordinamos aquilo que esta ausente, mas deve se tornar uma promessa e, somente quando o “passado deixa de perturbar e as expectativas do futuro não são aflitivas é que o ser se une inteiramente com seu meio e, com isso, fica plenamente vivo” (DEWEY, 2010, p. 82).

A partir das ideias de Dewey passei a compreender a formação contínua por suas dimensões vivas e como processo vital, passível de valor estético. O autor entende que uma experiência prática ou uma intelectual podem possuir qualidade estética desde que sejam integradas internamente e se movam – de forma ordeira e organizada - por seu próprio impulso para a consumação, para um desfecho (2010, p. 114). Seus “atos sucessivos são perpassados por um sentimento de significado crescente, que é conservado e se acumula em direção a um fim vivido como a consumação de um processo” (2010, p. 114, 115) e seu desfecho se relaciona com tudo o que veio antes, como a culminação de um movimento contínuo, como Dewey nos instiga a imaginar ao ilustrar a experiência de uma pedra rolando morro abaixo.

Tal como a experiência da pedra, foi a dessa pesquisa. Movimento de crescimento emocional e intelectual sobre o qual investiguei a partir das experiências narradas sua forma e sentido singulares. A compreensão do sentido de experiência de Dewey só foi possível de acontecer a partir da experiência que foi esta escrita e de sua consumação.

## REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. *Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio*. In: Aguirre, Imanol; Fontal, Olaia; Darras, Bernard; Rickenmann, René. El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates. Cadernos da Cátedra Jorge Oteiza: Universidade Pública de Navarra, Espanha, 2008.

DARRAS, Bernard. *Del patrimonio artístico a la ecología de las culturas. La cuestión de La cultura elitista en democracia*. In: AGUIRRE, Imanol; FONTAL, Olaia; DARRAS, Bernard; RICKENMANN, René. El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates. Cadernos da Cátedra Jorge Oteiza. Espanha: Universidade Pública de Navarra, 2008.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010. Coleção Todas as Artes.

FINGER, Matthias; NÓVOA, Antônio. (org). *O método auto(biográfico) e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 226 p. Pesquisa (auto) biográfica – Educação. Clássicos das histórias de vida.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 77 p. Série Pesquisa em Educação; 10.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004

LIA, Camila Serino. Experiências de educadores: convite para reflexão sobre a formação contínua - São Paulo, 129 f. ; il. Orientador: Rejane Galvão Coutinho. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2012.

NÓVOA, Antônio (org). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

### **Camila Serino Lia**

Mestre em Arte e Educação pelo IA/UNESP (2012). Graduada em Artes Plásticas e Educação Artística pelo Mackenzie (1996). Especialização em Estudos de Museus de Arte pelo MAC/USP (2006). Experiência como arte-educadora, supervisora e formadora em instituições culturais e docência em graduação e ensino médio. Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0724269674252914>



GT: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal

Eixo Temático: Artes Visuais

## DIALÓGO ENTRE O ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Marines Salviano Alves (UFPB, PB, Brasil)

### RESUMO

A área de arte tem sido um campo favorável às experiências com inclusão social no Brasil. Nos últimos anos acompanhamos o esforço das escolas no sentido de adotarem no seu cotidiano, práticas que se afinem com os princípios do ensino inclusivo. Pretendemos aqui tecer algumas reflexões sobre o ensino de arte e a educação que atinja todos os educandos do país, indistintamente. Aproximamos autores como Morin (2000), Mantoan (2001), Cardoso (2003), Godoy (1998) e Barbosa (2005), bem como a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e a própria Constituição Brasileira (1988), por serem documentos oficiais que tratam de políticas educacionais. A arte, nesse contexto, pode ser um caminho para trazer à realidade práticas que incluem o alunado, favorecendo a reelaboração do que está posto, de modo a evitar segregar o aluno diferente, pela única condição de sê-lo.

**Palavras-chave:** Arte/Educação, Inclusão.

### DIALOGUE BETWEEN ART EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION

**ABSTRACT:** Art has been a friendly field to experiments with social inclusion in Brazil. In recent years, we have observed the efforts of schools to adopt in their daily life practices that agree with the principles of inclusive education. We intend here to set some reflections on the teaching of art, and an education that reaches all Brazilian students alike. We use authors like Morin (2000), Mantoan (2001), Cardoso (2003), Godoy (1998) and Barbosa (2005) and the Law of Guidelines and Bases (1996) and even the Brazilian Constitution (1988), as those are official documents dealing with educational policies in the country. Art, in this context, can be a way to bring to reality practices that include all students, favoring the re-elaboration of what is institutionalized, in order to avoid segregating different students solely because they are so.

**Keywords:** Art/Education, Inclusion.



## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de arte influencia positivamente na educação integral do aluno, especialmente na contemporaneidade quando temos um entendimento mais alargado do conceito de arte. Para além da arte outorgada, hoje se considera outras esferas da criação artística que estão mais próximas da realidade da criança, haja vista a perspectiva intercultural (RICHTER, 2003), a cultura visual (HERNÁNDEZ, 2000), para citar apenas algumas. Essas são vertentes que perseguem processos de ensino e de aprendizagem que se abrem a experimentação, a proposição, a colaboração e a pesquisa, que tentam, cada vez mais, se aproximar da realidade do alunado.

É nesse contexto que pensamos sobre metodologias de trabalho que atendam ao sentido de uma educação inclusiva e tentamos entender, a partir das teorias de diversos pensadores como Edgar Morin (2000), Mantoan (2001), Cardoso (2003), Godoy (1998) e Ana Mae Barbosa (2005), em possibilidades de ensino inclusivo e qualificado. A educação inclusiva está atrelada aos direitos do cidadão, sendo que o verbo incluir, que vem do latim *includere* significa conter, compreende, fazer parte, participar. Na perspectiva da estudiosa Patrícia Andrade, o vocábulo inclusão, bem como os conceitos que lhe implicam, estão ligados diretamente à terminologia exclusão. Esta palavra aponta para certo desequilíbrio que é provocado pela desigualdade social. No entanto, esses vocábulos relacionam-se entre si.

Abordaremos o ensino de arte como gerador do conhecimento, num tópico que discute a inclusão a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, e em outro tópico o debate segue pela relação existente entre o ensino de arte e a inclusão social. Neste, discutiremos a partir de teóricos que pensam especificamente sobre a temática. Nesta perspectiva, construiremos uma trama afinada com as últimas discussões sobre a temática, atrelada a acessibilidade e a educação inclusiva.

## 2. O Ensino Inclusivo: Interloquções com o ensino de arte

Qualquer proposta que avance na perspectiva do ensino inclusivo terá como foco a busca de atender a todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam algum tipo de problema ao longo de sua escolaridade, exigindo do arte/educador uma atenção específica. É importante o uso de recursos educacionais diferenciados daqueles oferecidos aos demais alunos na mesma faixa etária ou nível de ensino, de modo que a escola garanta uma aprendizagem significativa para todos, indistintamente. Nenhum aluno deve ser segregado no ambiente escolar, pois compete a instituição de ensino receber a todos com atenção e respeito. Para o pensador Jean Piaget,

Todo ser humano tem o direito de ser colocado, durante a sua formação, em um meio escolar de tal ordem que lhe seja possível chegar ao ponto de elaborar, até a conclusão, os instrumentos indispensáveis à adaptação, que são as operações da lógica (PIAGET, 1977, p. 38).

A inclusão aparece neste cenário com possibilidades de beneficiar o alunado, com e sem necessidades educativas especiais. Esse contexto nos leva a observar a importância do ensino que considera o conhecimento constituído de modo satisfatório, a fim de gerar oportunidades mais justas para todos. Esta é uma visão de educação cidadã, onde a proposta inclusiva procura se apoiar na relação existente entre o conhecer, o conviver e o ser.

A política de inclusão se apresenta em vários documentos e vem sendo debatida por pesquisadores, estudiosos do ensino e educadores no sentido de buscar caminhos para que a mesma se efetive no dia a dia escolar. É neste momento que surge a arte/educação como possibilidade de favorecer caminhos enriquecedores para o processo de ensino e de aprendizagem na escola. O fazer em arte traz para o educando possibilidades de se relacionar com os acontecimentos do mundo no momento em que, ao criar, o mesmo se posiciona de maneira ativa, numa experiência complexa que transforma não só o sujeito, mas o contexto a sua volta. Para Ana Mae a arte, quando entendida como linguagem capaz de aguçar os sentidos, “transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica” (BARBOSA, 2005, p. 99).

A arte possibilita a expressão do aluno e isso pode ampliar sua capacidade inventiva. Relacionar conteúdos, justapor e sobrepor saberes e manusear materiais são canais por onde se constroem novos modos de habitar o mundo. Quando alguém se comunica ou se manifesta artisticamente, deixa nesse fazer traços de si, de sua identidade. O modo subjetivo de expressão torna-se um registro fiel das manifestações do sujeito.

Ao trabalhar com os conceitos que tangenciam as visualidades, o professor expande as formas expressivas do aluno, ampliando suas vivências com os códigos da arte e contribuindo para o surgimento de novos conhecimentos que podem fortalecer a identidade dos envolvidos. O aluno quando chega a escola, trás consigo suas experiências cotidianas e uma série de conhecimentos que foram previamente vivenciados. São saberes que precisam ser respeitados para que se avance com as propostas artístico/expressivas, pois na concepção do estudioso espanhol Fernando Hernández,

[...] quando um estudante realiza uma atividade vinculada ao conhecimento artístico [...] delinea e fortalece sua identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar, etc, o que lhe cerca e também a si mesmo (HERNÁNDEZ, 2000, p. 42).

Assim como no ensino inclusivo, o fazer artístico não aceita formulas prontas ou aprendizagem pré-estabelecida. Os professores de arte estão inseridos neste espaço formal de ensino que é a escola e vêm contribuindo de modo significativo para a efetivação da escola inclusiva, sendo que assim como os demais, ainda carecem de formação que lhes dê subsídios para enriquecer suas experiências docente.

### **3. Breve percurso sobre o ensino de arte**

Inicialmente conhecida como Educação Artística, a partir da década de 1980 começou a se discutir em simpósios, seminários e congressos nacionais e internacionais, as implicações do ensino e da história da arte, com propostas de inovação e renovação desta área do conhecimento. O termo “Educação Artística” passa a não ser mais empregado, sendo substituído por ensino de arte. Este “constituirá ensino curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Quando surgiu a proposta de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para o ensino de arte, houve muita crítica, no sentido de uma

possível padronização desse ensino. A pesquisadora da Universidade de São Paulo/USP Rosa Iavelberg levanta alguns questionamentos, dos quais destacamos o seguinte: “como escrever um documento governamental crítico e atualizado, para um profissional de educação que se quer participativo e livre, competente e responsável para edificar seus projetos educativos e curriculares?” (IAVELBERG 2003, p. 26).

Com seus erros e acertos, o documento foi elaborado e disponibilizado para o professorado, em âmbito nacional. Percebemos que para trabalhar com o PCN – arte, o professor necessita experienciar as visualidades, mas também adquirir conhecimentos técnicos e de saberes outros do Campo, para abranger um ensino de arte qualificado.

Entendemos por ensino de arte qualificado aquele ensino que se pauta em proposições artísticas seguindo preceitos contemporâneos que abrangem a experimentação, a acessibilidade, a inclusão das diferenças, a diluição de fronteiras disciplinares e a conseqüente abertura de espaços de criação e produção artística. Um ensino que esteja em estreita sintonia com a vida do aluno, que aconteça por meio das trocas, ao mesmo tempo em que considere o aluno de forma global e não fragmentado e desvinculado do todo, como quer as propostas neoliberais de ensino.

A disciplina de arte, na matriz curricular do ensino básico nacional, está situada na área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elenca alguns critérios para selecionar conteúdos de ensino e de aprendizagem, como podemos observar:

- Conteúdos que favoreçam a compreensão da arte como cultura, do artista como ser social e dos alunos como produtores e apreciadores;
- Conteúdos que valorizem as manifestações artísticas de povos e de culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte brasileira;
- Conteúdos que possibilitem que os três eixos da aprendizagem (produzir, contextualizar e apreciar) possam ser realizados com grau crescente de elaboração e aprofundamento (BRASIL, 1998).

Percebemos que o PCN – arte, mesmo sem explicitar, utiliza os mesmos eixos que sustentam a abordagem triangular (BARBOSA, 1991). Esta abordagem foi implantada no Brasil a partir dos estudos da advogada Ana Mae Barbosa, que na década de 1980 defendeu um currículo que integrasse a análise de obras de arte, o fazer artístico e a história da arte (estética). Esse currículo trouxe para o arte/educador uma postura renovada, tratando a Arte como área de conhecimento, pesquisa e ensino. Avançando nos encadeamentos do seu pensamento, percebemos que:

Através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2005, p. 100).

É possível aproximar essa fala dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois nestes consta como um ponto em comum entre a ciência e a manifestação artística, o caráter de criação e inovação.

Tanto a ciência quanto a arte, respondem a essa necessidade mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações

sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura (PCN, 2001, p. 33).

Toda essa reflexão sobre o ensino de arte como gerador de conhecimento é recente no Brasil, o que tem suscitado novas teorias que vêm sendo constantemente aplicadas e ampliadas. No seu caráter histórico, social e transformador, a Arte se relaciona com o processo educacional, dentro de um posicionamento dinâmico e crítico, abrindo-se as questões que visam atingir ao alunado de modo indistinto.

#### **4. Um olhar sobre a inclusão**

Grande parte do conhecimento que temos hoje sobre o trabalho em arte com alunos com deficiência provêm da educação especial, geralmente em escolas que contavam com uma população homogênea e, que hoje, se abre ao acolhimento de alunos com necessidades outras. Quando nos voltamos para o ensino de arte na perspectiva inclusiva, já é possível encontrar relevantes estudos sobre o tema.

A doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano (USP), Maria de Fatima Reipert de Godoy, atua com Psicologia do Ensino e da Aprendizagem na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP. Esta pesquisadora aponta que:

1. Os professores desconhecem a existência de uma proposta curricular de Educação Artística que possa direcionar e fundamentar o trabalho realizado com deficientes auditivos. 2. Os programas desenvolvidos em Educação Artística são, na maioria das vezes, realizados sem fundamentação teórica e/ou bases metodológicas. 3. O desenvolvimento do programa e os trabalhos realizados com essa clientela ficam a critério da competência e responsabilidade de cada professor (GODOY, 1998, p. 198).

A formação do professor é um ponto crucial em toda essa problemática. As instituições que formam os profissionais para atuarem nesse campo têm tentado melhorar suas bases curriculares para atender a demanda em relação a inclusão social, como observamos em estudo realizado pelo professor Robson Xavier da Costa:

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Artes Visuais - Licenciatura, da UFPB, assegurou que as questões ligadas à área de educação especial, educação inclusiva e Arteterapia estivessem garantidas na formação inicial do futuro professor de Artes Visuais na Paraíba, por meio da inclusão da disciplina "Ensino de Artes Visuais e Educação Inclusiva" como conteúdo básico e profissional obrigatório e das disciplinas: Arte, Educação e Psicologia; Arte/Educação e o Aluno Especial; Introdução à Arteterapia; Arteterapia e Saúde Mental, Arteterapia em Organizações, Comunidades e Instituições; Metodologia de Projetos em Arteterapia, como conteúdos complementares optativos (COSTA, 2010, p. 62).

Nossa reflexão segue com a contribuição da Prof.<sup>a</sup> Maria Teresa Eglér Mantoan, pelas suas pesquisas que adotam a trilha do direito incondicional de todos os alunos à educação escolar de nível básico e superior de ensino. Mantoan (2001) adensa esse contexto, uma vez que acredita no processo inclusivo e na sua antecipação do uso de formas e técnicas de ensino que atendam a singularidade de cada aluno deficiente. É importante que os alunos compreendam quais são seus limites, nesse contexto onde o ensino se volta para os desafios e suas possibilidades pedagógicas. A pesquisadora segue no sentido de propor atividades

abertas, de modo a favorecer que o aluno, dentro de sua singularidade, tenha condições de ser inserido nas propostas. Seus interesses e necessidades devem ser respeitados, de modo que eles possam tanto resolver problemas e realizar tarefas, quanto elaborar suas ideias e criar.

Trabalhar com as visualidades no ensino de arte traz inúmeras possibilidades de ampliação das vivências que os alunos carregam. Na visão de Ana Mae Barbosa os conceitos da arte são fundamentais para o seu ensino e a ampliação do mundo. A pesquisadora salienta que é necessário

Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte, e decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano (BARBOSA, 2005, p. 100).

A Constituição Brasileira de 1988, trata do assunto da inclusão, no capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205, e prescreve que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família.” No artigo 208, se torna ainda mais específico: “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

No Brasil aconteceram várias mudanças na nomenclatura do aluno com deficiência longo dos anos, a começar pela troca do uso corriqueiro de alunos com necessidades especiais por esse. Sobre essa problemática, a estudiosa Marilene da Silva Cardoso, se reportando a seus pares Coll, Palácios e Marchesi, salienta que o conceito de Necessidades Educativas Especiais era empregado desde a década de 1960, “mas não foi capaz de modificar a concepção dominante” (CARDOSO, 2003, p. 19).

Pesquisadores estão refletindo sobre outros conceitos que abarcam essa problemática, numa tentativa de afinar o discurso sobre a inclusão às práticas que abrangem tais intentos. Romeu Kazumi Sassaki se interessa pelo assunto e assina diversos artigos e livros sobre a temática. Suas reflexões apontam para o empoderamento e a mudança social, como diretrizes básicas a serem seguidas pelos educadores, como podemos acompanhar:

Os valores agregados às pessoas com deficiência são: 1) o do empoderamento [uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um] e 2) o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência (SASSAKI, 2003, p. 8).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – LEI n. 9394 de 20/12/1996 – traz conceituação e orientação inclusiva para os sistemas regulares de ensino, enfatizando, no capítulo V, notadamente à Educação Especial. No artigo 59, está escrito que “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Após a LDB de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs foram elaborados com propostas curriculares para Estados e municípios. As propostas seguem princípios éticos e de cidadania, de participação política, e orienta a educação nos primeiros passos de introdução das diferenças no currículo e no conteúdo de ensino, com intenção de promover e ampliar a visão de diversidade.

Apesar de não tratar da Educação Inclusiva diretamente, é uma contribuição fundamental quando traz à tona os temas transversais, sendo eles: ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo e pluralidade cultural.

Não podemos deixar de elucidar também a importância da Declaração de Salamanca, que representa um marco na documentação a favor da educação inclusiva. Devido a todas as inquietações trazidas sobre essa problemática envolvendo os processos de exclusão das pessoas com deficiência, em 10 de junho de 1994 na cidade de Salamanca, Espanha, foi feita uma assembleia com os delegados da Conferência Mundial de Educação. Estavam representados 92 países e 25 organizações internacionais com o patrocínio do governo espanhol e da UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. No encontro foi selado o compromisso com a Educação para todos e elaborada a declaração que ficou conhecida como a Declaração de Salamanca, com metas de ação para se efetivar na sociedade a educação inclusiva.

Atualmente, no Brasil, inúmeras medidas legislativas atestam o direito das pessoas com deficiência de frequentarem as escolas regulares. Essas medidas refletem nos dados levantados pela UNESCO, que mostram o Brasil como um dos países que mais inserem alunos com essas características na rede de ensino, seguido do México e do Chile. “São pessoas com ao menos alguma dificuldade de enxergar, de ouvir, locomover-se ou com alguma deficiência física ou mental” (IBGE, 2000).

Entretanto, a inclusão ainda esbarra nos desafios que permeiam a escola regular, na qual impera um currículo muitas vezes engessado que não favorece a diversidade. Vários autores apontam para o fato de que é muito rico o convívio com o diferente, pois a ideia de uma sala de aula homogênea não corresponde à realidade da sociedade em que estão inseridos os educandos. Para o antropólogo e filósofo francês Edgar Morin, ao refletir sobre a diversidade, assegura que

[...] cabe a educação do futuro cuidar para que a espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a diversidade não apague a da unidade. [...] É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o ser humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas (MORIN, 2000, p. 52).

Faz-se necessário refletir sobre as demandas da inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de arte, pois alunos com este perfil estão presentes dentro da escola e o arte-educador está inserido efetivamente nesse processo.

Nesse sentido, a arte propicia a inteiração dos deficientes, integrando-os num processo de desenvolvimento por meio do fazer, sem levar em conta os aspectos patológicos ou orgânicos. Não enfatiza os déficits, as deficiências, mas capacidades e possibilidades reais num processo mental e sensível de compreensão, abstração, planejamento, elaboração, relações e associações, que resulta na produção e criação artística (BUENO, 2005, p. 09).

O contato do professor de artes com o cotidiano escolar dos alunos com deficiência faz com que ele perceba a necessidade de utilizar novos recursos no campo da motricidade, linguagem, mobilidade e produção artística, criando uma interlocução entre os campos da educação especial e do ensino de arte.

## Considerações

Com as políticas públicas de inclusão e a municipalização do ensino fundamental, aumentou o número de alunos com deficiência na escola; porém, nem sempre ocorrendo a permanência e o sucesso dos mesmos. A partir desta nova realidade que se configura no ambiente escolar, abrem-se oportunidades de novas aprendizagens não somente aos alunos, mas também aos professores, que precisam se adaptar, desenvolvendo novas habilidades. Por isso acreditamos que é necessário o aumento das investigações que problematizem as relações entre o ensino de arte e a inclusão nas escolas.

A linguagem artística tem vocação às dinâmicas da sala de aula, integrando a sensibilidade, a teoria e a prática. Nesta perspectiva o professor se prepara para as especificidades que envolvem a diversidade e o modo de efetivar a participação plena de seus educandos, sem correr o risco de cair em recorrente senso comum e estereotipado.

A arte no contexto da inclusão social pode ser um caminho para trazer à realidade práticas que incluam o alunado nas escolas, favorecendo a reelaboração do que está posto, de modo a evitar segregar o diferente pela única condição de sê-lo. Tudo isso se apresenta como um desafio para encontrar um caminho para a construção de um espaço escolar que a todos aceite, que a todos respeite.

Um número crescente de pessoas com deficiência tem se envolvido em atividades relacionadas as diversas linguagens artísticas como: teatro, cinema, dança, música, entre outras. Para o arte-educador, é uma possibilidade que se abre para que possa conciliar os conteúdos desenvolvidos em sala com o repertório que esses alunos trazem em suas bagagens pessoais. Com isso podemos favorecer a inserção dos mesmos favorecidos na escola, trabalhando a aceitação das diferenças e valorizando, ao mesmo tempo, a individualidade de cada aluno.

## Referências

ANDRADE, Patrícia Dantas de Miranda. **Inclusão Social Por Meio das Artes: o caso do Programa “Viva Arte” no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo.** Disponível em <[biblioteca.rosana.unesp.br/uplod/PatriciaDantas.pdf](http://biblioteca.rosana.unesp.br/uplod/PatriciaDantas.pdf)> acesso em 08/08/2015.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte.** São Paulo: Perspectiva, 1991.  
\_\_\_\_\_. (Org.). **Arte/Educação Contemporânea, Consonâncias Internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo.** Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria CENESP/MEC, n. 69. Brasília, 1986.

BRASIL. Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

BUENO, R. P. P. A arte na diferença: um estudo da relação arte/conhecimento do deficiente mental. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994.

CARDOSO, Marilene da Silva. **Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada.** In: MOSQUERA, J. e STOBAÜS, C. (Orgs). Educação Especial: Em Direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

COSTA, Robson Xavier da. **Ensino inclusivo de artes visuais ou arteterapia?** reflexões sobre a formação em educação inclusiva na estrutura curricular do curso de artes visuais da UFPB. In: COSTA, Robson Xavier da (Org.). Arteterapia & Educação Inclusiva: diálogo multidisciplinar. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994.

GODOY, Maria de Fátima Reipert de. **Educação artística para deficientes auditivos: uma leitura a partir da visão dos professores.** 1998. 220f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 2000.

IABELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Artes: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Todas as crianças são bem-vindas à escola.** Disponível em <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.16.htm> acesso em 04/12/2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** In: SASSAKI, R. K. Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.



**Sites consultados na rede mundial de computadores**

[www.unesco.org/education/efa](http://www.unesco.org/education/efa)

[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

<http://www.associacaosaolucas.org.br/>

**Marines Salviano Alves**

Arte-Educadora. Mestranda do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais pela UFPB/UFPE, na linha de pesquisa Ensino de Artes Visuais no Brasil. E-mail: marines-alves@hotmail.com



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Iniciação a docência

## RELATOS DE APRENDIZAGEM

Andréa Sobreira de Oliveira (URCA-Universidade Regional do Cariri, Ceará, Brasil).  
Ana Claudia Lopes de Assunção (URCA-Universidade Regional do Cariri, Ceará, Brasil).

### RESUMO:

O texto a seguir apresenta de forma sucinta através de alguns caracteres e imagens o que foi a experiência em estágio supervisionado em Artes Visuais IV, disciplina que acontece no Curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Regional do Cariri-URCA, Centro de Artes Violeta Arraes de Alencar Gervaseau. As experiências acontecem em dois contextos distintos que serão apresentados a partir de escritos construídos durante o processo de estágio, escritos compostos em meio a muitas interrogações e algumas exclamações. O estágio IV se situando como último estágio no Curso de Licenciatura trouxe novas percepções da prática docente nas escolas, início na escola como estagiária aberta a entender como funciona o sistema da escola, e para saber o local que a arte ocupa na mesma. Tal espaço me traz receio quanto a gama de dificuldades enfrentadas que sempre é pontuada pelos professores que atuam nela, e mais ainda quanto à responsabilidade de educar que extrapola o ato ler e escrever, Paulo freire coloca isso muito bem em suas palavras “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, diante de uma tarefa tão grande, seria ingênuo pensar na docência como algo fácil a ser construído.

**Palavras-chave:** Artes Visuais; Estágio; Docência.

## LEARNING REPORTS

### ABSTRACT:

*The hereafter text presents succinct's form through some characters and images what was the experience in supervised training in Visual Arts IV, discipline that happens in the degree course in Visual Arts through the Regional University of Cariri - URCA, Arts Center of Violet Alencar Gervaseau. The experiments take place in two distinct contexts that will be presented from written built during happen training process, compounds written amid many questions and some exclamations. Stage IV situate as the last stage in the degree course has brought new perceptions into teaching practice in schools, I go the school as open trainee understand how the school*

*system works and to know the place that art occupies in it. The school space brings me awe for the range of difficulties faced which is always punctuated by teachers who work in it and even more so on the responsibility of educating that goes beyond the act of reading and writing, Paulo Freire puts it very well in his words "Teach It requires understanding that education is a form of intervention in the world", against such a task, it would be naive to think of teaching as something easy to be built.*

**Key words:** Visual Arts, stage, teaching.

## 1 Introdução

O ato de educar pressupõe inúmeras questões, e o ato de educar através das artes visuais perpassa ainda por ainda mais especificidades, tomo como ponto de partida as experiências vividas na disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais IV. Observo que o professor de Artes não esta atuando nas salas de aulas por algumas questões e uma das mais pontuais é a falta de professores com formação na área, esse não número existe suficientemente para suprir a demanda da região do Cariri cearense, região onde me situo, sendo assim, constata-se que o ensino de artes na rede pública é equivocado, partindo da premissa que o professor de matemática tem formação superior em matemática, por que a situação mudaria em relação à disciplina de Artes?

O contexto ao qual faço parte, situado no Sul do Ceará na cidade de Juazeiro do Norte, não se caracteriza como um fato isolado quanto a negligência com a disciplina artes, no Brasil poucos espaços são privilegiados com o 'ideal' que seria esperado, estudiosos da educação e do ensino das artes visuais como Ana Mae Barbosa, John Dewey e Paulo Freire são alguns dos importantes nomes que ajudam a construir considerações e indagações importantes a respeito do assunto.

Na experiência prática é onde ocorrem as 'tensões' sendo possível visualizar as teorias, e abordagens tomando formas, acredito que é o momento mais produtivo no processo ensinar e aprender. As dificuldades encontradas dentro do sistema de ensino são inúmeras, não somente quanto às questões de estrutura física da escola, mas também em relação às questões a cerca do que se entende por arte, deve-se pensar artes como cognição, produção e transformação.

## 2 Desenvolvimento

O texto apresentará a experiência de estágio em dois espaços distintos onde aconteceram as ações em duas escolas, dois contextos distintos, e sabendo que existem vários contextos dentro da escola, as duas experiências estão organizadas por ordem cronológica, inicialmente as duas escolas serão descritas seguindo a experiência em sala.

Como foi pontuado o Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais IV aconteceu em mais de um espaço, inicialmente na Escola de Ensino Fundamental Cícera Germano Correia (imagem 1), localizada no bairro Aeroporto, atende alunos do 1º ao 9º ano e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola atende alunos dos bairros Pedrinhas, Villa Nova, Vila São Francisco e Brejo Seco, o espaço que a escola se situa é

bastante marginalizado diferente das escolas que já atuei como bolsista do PIBID<sup>1</sup> que estão mais próximas à região central da cidade.

Imagem 1 – Fotografia da parte interna da Escola Cícera Germano Correia



Imagem de Andréa Sobreira de Oliveira  
**Fonte: acervo da pesquisadora**

O segundo espaço onde aconteceu o Estágio IV, foi na Escola de Ensino Fundamental João Alencar de Figueiredo (imagem 2) localizada na cidade de Juazeiro do Norte, bairro Romeirão, zona que recebe estudantes de baixa renda de áreas consideradas periféricas do município. A escola recebe estudantes do fundamental I e II no período diurno e estudantes do Ensino de Jovens e Adultos – EJA no período noturno.

O espaço da escola já se apresentava familiar para mim, por que havia atuado como bolsista do PIBID durante quatro meses, conhecendo assim a estrutura física, parte do corpo docente e direção.

Imagem 2 - Parte frontal externa da Escola João Alencar de Figueiredo

---

<sup>1</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência-PIBID, PIBID- Artes Visuais-Processos Poéticos de Criação Artística.



Imagem de Andréa Sobreira de Oliveira  
Fonte: Acervo da pesquisadora

Anteriormente as atividades de estágio tive experiência como bolsista, então o contato com os alunos através das oficinas já serviram de referências para encaminhar as aulas posteriormente no estágio. As experiências no PIBID tiveram muita contribuição para a minha prática em sala, experimentamos atividades (imagem3) que puderam ser construídas com os alunos durante as oficinas do PIBID, os experimentos também se tornam referências para a minha construção como docente. Nos encontros de planejamento do PIBID foi possível ter a participação da professora Isabel Vieira que atua na escola João Alencar de Figueiredo, sua contribuição tem grande valor nos encontros com sua experiência em docência com mais de quinze anos é visível que a experiência prática é necessária para entender o ensino e o sistema de ensino que posso vir a fazer parte futuramente.

Imagem 3 - Exercício de planejamento PIBID.



Imagem de Andréa Sobreira de Oliveira  
Fonte: Acervo da pesquisadora

Conforme Barbosa (1998, p.23) “A experiência artística, o fazer artístico, o trabalho com materiais da Arte, é fundamental, segundo Dewey, para desenvolver as capacidades de produção – apreciação que constitui a experiência significativa em qualquer área”.

Fazendo parte de atividade do estágio o planejamento na escola com a presença dos professores que fazem parte do corpo docente da mesma, foi mais um espaço de aprendizagem. O dia de acompanhar o planejamento na escola Cícera Germana para visualizar e discutir o planejamento pensado pelos professores de arte da escola (imagem4), os professores que ficaram de ir para discutirmos foram Cicero Gonçalves Vieira e Maria Socorro Leal de Moraes que são supervisores de escola do PIBID não puderam comparecer no momento, o que não deixou que aproveitássemos para conversar com algumas professoras que se encontravam no planejamento, eram quatro professoras licenciadas em letras, sendo que uma ministrava algumas aulas de artes para preencher carga horária. A pauta da conversa girou em torno das problemáticas enfrentadas pelas professoras diariamente na escola, no mesmo dia anterior a essa conversa aconteceu um ato bastante performático de uma professora que relatava um acontecido na escola (um aluno havia desrespeitado a professora), ela chegou bastante exaltada discorrendo em voz alta que se repetisse o acontecido não voltaria mais pra essa escola (Cícera Germano).

Nota-se a partir dos relatos e de acontecidos na escola que fazer parte de uma instituição de ensino não é algo ‘fácil’ de encarar, para não usar o termo ‘difícil’. Então me pergunto o que move essas professoras a estarem todos os dias em sala de aula com cenários e perspectivas tão “desmotivadoras”?... Será somente a necessidade de uma

salário pra sobreviver?... Pensar e apostar em um melhor cenário para a educação?...Em meio a essas perguntas também me pergunto o que poderá me mover para fazer parte do sistema de ensino?...

Imagem 4 - Planejamento na Escola Cícera Germano Correia



Imagem de Andréa Sobreira de Oliveira

**Fonte: Acervo da pesquisadora**

Mesmo acompanhando o planejamento na escola, não foi possível prosseguir com atividades na mesma, por um fato ocorrido na escola, um colega bolsista do PIBID e também estagiário que teve seu computador roubado enquanto estava atuando em sala, o que assustou bastante os bolsistas e estagiários, não consegui lidar muito bem com a situação, então foi possível uma alteração de escola para dar continuidade ao estágio.

Iniciamos as atividades na Escola João Alencar de Figueiredo já participando do planejamento (imagem 5), que foi mediado pela professora Isabel Vieira visando às possibilidades de aula, a professora apresentou uma proposta de metodologia que poderiam ser utilizadas como referências nas aulas, uma proposta subsidiada pelo professor Fabio José Rodrigues da Costa, professor da Universidade que faço parte, no dia se encontrava somente a professora Isabel que leciona artes na escola, os demais participavam de um congresso, conversamos sobre como organizar as aulas e os conteúdos para cada série específica, conseguimos organizar parte do planejado, eu poderia finalizar somente quando conversasse com os professores que estaria atuando em sala, com os horários organizados entraria nas aulas do professor Siedo Alves com 8º anos, e a professora Ana Célia Alves com 7ºanos, nenhum com formação em artes.

O professor com formação específica em sua área de atuação deveria ser algo lógico a se pensar, já que a partir da sua formação terá domínio em seu campo de conhecimento, possuindo coerência na sua didática. Ao se deparar com um documento tão importante como a Lei de Diretrizes e Bases Nacional – LDBN, que em 1971 a arte é incluída no currículo escolar, nota-se que já se é obrigatório por lei.

A Lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, significou um avanço para a área. Em primeiro lugar, pôs fim a discussões sobre o eventual caráter de não obrigatoriedade. E arte passa a ser considerada obrigatória na

Educação Básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (art. 26, § 2º)(AZEVEDO,2005,p.1).

Os instrumentos que estão nessa construção do ensino de artes no Brasil ajudam a construir um novo olhar no ensinar e aprender artes, como aparece nos PCN's.

As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjuntos de palavras, como no texto literário ou teatral). Não é um discurso linear sobre objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos. A forma artística é antes uma combinação de imagens que são objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos, ordenados não pelas leis da lógica objetiva, mas por uma lógica intrínseca ao domínio do imaginário. O artista faz com que dois e dois possam ser cinco, uma árvore possa ser azul, uma tartaruga possa voar. A arte não representa ou reflete a realidade, ela é realidade percebida de um outro ponto de vista. (PCN, 1997, p. 28).

As proposições encontradas nos PCN's, se tratam de importantes ferramentas que podem vir a ser usadas nas escolas, mas que não são soluções para todos os contextos, cada espaço tem suas especificidades, e quando na instituição não tiver um profissional da área de atuação?...Cenário muito presente no contexto ao qual faço parte, como prosseguir?... Algumas perguntas vão sendo geradas nesse processo.

Imagem 5 – Planejamento na escola João Alencar de Figueiredo.



Imagem de João Eudes Ribeiro Machado Filho  
Fonte: Acervo do pesquisador

Agora darei início as experiências em sala, seguirá uma breve descrição do dia de observação da aula que posteriormente faria regência.

Entro no 8ºA aula regida pelo professor Sieldo formado em pedagogia e agora é estudante do curso de design de produtos da UFCA - Universidade Federal do Cariri. Na aula alguns dos alunos já possuíam o caderno de desenho que anteriormente fora pedido



pelo professor, que inicialmente optou por estudar o desenho de observação, sendo que já haviam estudado o desenho 3D de maneira sucinta. A proposição da aula foi desenho de observação, os alunos deveriam escolher algum objeto aleatório presente na sala, e reproduzi-lo no caderno. Observando a aula parece humanamente impossível ter a atenção de uma média de 40 alunos e desenvolver um conteúdo inteiro em 50 min, logo após o final da aula foi justamente o que o professor conversou comigo, da dificuldade de pensar uma aula com qualidade dentro do tempo que é instituído nas escolas, não esquecendo-se de outro fator, o numero de alunos que normalmente se encontram em sala , falta de materiais e estrutura física, percebo logo que ficar se limitado a pensar nas problemáticas existentes na escola que são inúmeras para se listar, e não pensar nas ferramentas que existem em mãos buscando estratégias e criatividade na construção aula, ela não acontece.

O primeiro dia de regência em sala acontece na sala anteriormente observada o 8ºA, houve o auxílio do professor Sieldo que ficou em sala, inicialmente foi um tanto desconfortável estar à frente de uma turma sendo que me encontrava como “forasteira”, ver mais de quarenta alunos estando agora na posição frontal de destaque a eles, se torna intimidador, até por que não tive muitas experiências de fala para muitas pessoas, o que colabora de maneira significativa para meu estranhamento. Após o contato visual falei rapidamente sobre a minha experiência como estudante de artes visuais, e da melhor maneira que uma artista visual poderia “seduzir” os alunos, mostrei esboços, projetos dos meus sketchbooks, e alguns trabalhos feitos dentro e fora de disciplinas práticas, fazendo um diálogo sucinto do meu processo e dos materiais usados em artes visuais, consegui durante toda essa fala a atenção dos alunos. Percebo que 50min duram ainda menos do que fora pensado. A atividade para a aula foi uma introdução aos elementos da visualidade o que daria suporte para construir o desenho de observação na aula seguinte dando continuidade ao conteúdo proposto pelo professor, primeiramente falei dos elementos da visualidade básicos ponto, linha, plano, cor e textura, depois seguimos em um exercício de um estudo se utilizando das formas geométricas elementares pensando-as como estrutura para a construção do desenho (estudo técnico muito utilizado em exercícios na linguagem do desenho), todos conseguiram concluir o exercício (imagem6), para exemplificar o uso dos elementos das visualidades, citei o uso dele na construção do desenho que constituía o próprio espaço que nos encontrávamos, a sala de aula, tendo por objetivo incitar a percepção deles.

Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo (PCN, 1997, p. 32).

Imagem 6 – Regência em sala na escola João Alencar de Figueiredo.



Imagem de Andréa Sobreira de Oliveira  
Fonte: Acervo da pesquisadora

Seguindo com a regência em sala, prossegui com aula no 8º C, após o contato visual e uma apresentação minha enquanto estudante de artes visuais, já senti um tanto confortável na sala, que foi bem receptiva, apesar de algumas vezes acontecer as conversas paralelas entre alunos, foi muito agradável ver o interesse partindo dos alunos, e me surpreendi quando reparei que um aluno que inicialmente parecia agitado em um dado momento pediu silêncio por que queria aprender, tal cena em uma sala com média de cinquenta alunos com condições de estruturas e materiais não favoráveis, chega de maneira bastante positiva para mim, existe sim o querer aprender apesar de todas as condições dizerem o contrário.

O tempo é umas das problemáticas que não colabora muito na construção da aula, e nem as interrupções que ocorreram durante a aula, pois pessoas da escola entravam para avisos e procedimentos padrões para verificar a presença de alunos, acontece que é necessário tempo para aprender, e pontuo aqui a área das artes visuais com um tempo menor, uma aula semanal o pensar e produzir exercícios em artes se torna tarefa difícil, como pensar e construir uma aula de arte que tem uma duração tão mínima?.. Como torna-la proveitosa em curto prazo?... São perguntas que vão sendo geradas enquanto se esta na posição de “mestre”, com a grande responsabilidade de educar, podendo colaborar na construção de pessoas melhores, ou não contribuindo assim dessa maneira tão desejada.

Seguindo para outra experiência onde o impacto inicial foi uma sala agitada com alunos dispersos, o 7ºB uma turma de alunos com faixa etária entre dez e doze anos, menores que a turma anterior, a inquietude e o fluxo de conversa era crescente, e a estratégia que utilizei para conseguir a atenção dos alunos foi utilizar como ferramenta

minhas produções e esboços dos sketches<sup>2</sup> (imagem 7), já sabia mas confirmei o poder da imagem sobre as pessoas, ao falar e mostrar para a sala onde sua organização se encontrava em formato de 'U', o que colaborou no circular na sala e para a visualização dos trabalhos, os alunos faziam um 'O' com a boca, aparentando o encantamento a cada trabalho que estava sendo mostrado, foi incrível que após essa "sedução através das imagens" como havia conquistado total atenção dos alunos que perguntavam quanto tempo tinha levado pra fazer, que material havia usado, e quando faria um daqueles desenhos pra eles?...

Prosseguimos com um exercício, inicialmente falei da importância do desenho que estava presente desde a construção da escola que estávamos, até a roupa que vestíamos então os elementos da visualidade ponto, linha, plano, formas e textura foram introduzidos, sendo feito um exercício a partir do uso das formas geométricas o que geraria a construção de imagens mais simples seguindo até a figura humana, foi possível dentro do tempo de aula o exercitar o desenho da face humana, todos participaram da atividade, discorri brevemente a importância dos materiais usados e suportes, o tempo correu rapidamente como esperado, chegando o fim do exercício o sinal toca. Ao fim da aula aconteceu algo que me deixou extremamente empolgada, a aula que estava regendo era a quarta aula, e os alunos em coro pediram por uma quinta aula, a partir das minhas vivências, e próprias memórias de escola quanto a quinta aula, recordo que era algo que os alunos dispensam totalmente, isso realmente me envolveu e me fez pensar que isso poderia vir a ser um motivo pra continuar lecionando apesar dos pesares encontrados nas escola.

A prática docente se torna um espaço de constantes experimentações e aprendizagens, é dentro da sala que falas de Ana Mae Barbosa, Paulo Freire, John Dewey tomam forma, estudiosos do ensinar e aprender artes, acredito que seja necessário essa experiência empírica para ter ciência do que se trata o ensino e aprendizagem. A arte como experiência como é tratado por John Dewey deve-se estar presente no inventar-se professor.

Imagem 7 – Regência em sala na escola João Alencar de Figueiredo.



Imagem de Andréa Sobreira de Oliveira  
Fonte: Acervo da pesquisadora

<sup>2</sup> sketch.book n caderno de esboços. Fonte: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/ingles/definicao/ingles-portugues/sketchbook%20487534.html> acesso: 25/08/2015.

Acontece mais uma reunião de planejamento tendo por pauta principal as festividades juninas, sendo vista a programação das festividades, e como seria ornamentada a escola, foi comentado em certo momento o clichê popularizado para os professores de arte “os professores de artes ficam responsáveis pela decoração da escola”... Por fim da discussão dos professores e coordenadores ficou decidido que todos que fazem parte do corpo docente e alunos colaborassem de alguma maneira com a programação junina na escola.

A partir desse contato com a escola agora como docente, tenho outra consciência que se difere muito do período em que me encontrava como discente, mas existem fatos que aconteciam anteriormente e que agora basicamente se repetem, a didática que normalmente é adotada pelos professores, a maneira como lidam a disciplina Artes nas escolas, é um cenário muito próximo ao que havia vivido.

O que agora se apresenta em novas perspectivas no contexto que faço parte é o curso de Licenciatura em Artes na região do Cariri cearense, que apesar de ser muito recente, acredito que mudará esse cenário gradativamente, e pesquisas posteriores deverão relatar experiências sob um novo panorama.

Desvincular-se de preconceitos é tarefa árdua e ocorre de maneira lenta. Buscar a transformação de uma realidade com preconceitos tão enraizados exige reflexão, conhecimento e indignação por parte de todos os envolvidos na arte-educação. O professor é sem dúvida o principal agente de transformação dessa realidade. “O que nós, professores, temos a dar é principalmente nós mesmos, nossa visão do mundo em relação às disciplinas de nosso estudo e nossa habilidade de responder às preocupações pessoais do aluno” (BARBOSA apud SOLANO, 2009, p.107).

A partir dessas experiências em sala, são notáveis as diferenças encontradas em cada escola, cada série e cada aluno, que possuem suas singularidades, e trabalhar isso é uma tarefa árdua que se constrói diariamente.

## **Conclusão**

O Estágio IV foi a experiência prática mais imersiva a qual participei me situando em espaços educativos que já havia experimentado, não consegui não me envolver nas situações e ações que foram acontecendo durante o percurso que foi intenso e foi muito humano.

Antes de entrar em sala durante as conversas sobre a escola e as problemáticas que são encaradas diariamente pelos professores tinha uma percepção rasa, depois de estar dentro desse espaço de maneira atuante pude compreender realmente as falas e dificuldades que chegam a ser repetitivas, mas que são realmente recorrentes no sistema de ensino e não devem ser ignoradas. O ato de ensinar fez com que eu me retira-se de qualquer zona de conforto que havia construído, me levou para experiências que tive enquanto estudante da escola e me trouxe para a realidade atual que enfrentamos enquanto a extrema falta de professores formados na área de artes nas redes de ensino.

Os diferentes espaços e situações onde aconteceram as experiências fizeram com que acontecessem diálogos e acrescentasse de maneira crescente as minhas vivências como licencianda em artes visuais. Algumas situações foram muito prazerosas outras não muito, mas todas fizeram parte desse percurso e foram necessárias serem vividas, para que agora pudesse pensar tudo o que foi possível experienciar nesses espaços.

Nesse artigo pude compartilhar de maneira sucinta o que foi essa experiência, percebo que algumas coisas que vivi dificilmente conseguiria traduzir em textos, mas

poderão gerar ações. O ato de tornar-se mais humano a cada dia acredito que seja uma constante na vida dos professores, e necessário para entender a prática docente.

O ato de educar, de estar em sala é uma tarefa difícil, compreendi nesse curto tempo de experiência. Tais dificuldades constroem pessoa e ambiente mais forte que se superam diariamente, hoje acredito que posso sim fazer diferença na educação, e almejo que a experiência como docente se expanda, encerrei o estágio ciente das dificuldades presentes na escola, e com vontade de encará-las posteriormente almejando me doar, para ver uma realidade diferente da que presencio hoje.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Neroaldo Pontes de. **Ldbn** ministério da educação conselho nacional de educação, 2005.

BARBOSA, Ana Ma e. **Tópicos Utópicos** 2ed. Belo Horizonte, Editora C/Arte, 1998.

**Parâmetros curriculares nacionais** : Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

SOLANO, Samantha Cristina. **Revista educação O preconceito do ensino da arte** : conhecer para transformar, 2009.

### **Andréa Sobreira de Oliveira**

Estudante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais no Centro de Artes Violeta Arraes Gervaseau da Universidade Regional do Cariri URCA. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino das Artes em Contextos Contemporâneos GPEACC/CNPQ. Expôs no Centro Cultural Banco do Nordeste Cariri no ano de 2013/2014. Bolsista do Programa Institucional de Iniciação a Docência. Lattes:<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4982287D9>

### **Ana Claudia Lopes Assunção**

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Artes da UFMG. Professora do Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes Violeta Arraes Gervaseau da Universidade Regional do Cariri/URCA. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino das Artes em Contextos Contemporâneos GPEACC/CNPQ. Coordenadora do Programa Institucional de Iniciação a Docência/PIBID Artes Visuais. Lattes <http://lattes.cnpq.br/5417513938950268>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: História e patrimônio artístico: documentações, acervos e narrativas.

## O PROFESSOR DE ARTE E SUA BUSCA POR APRIMORAMENTO: REFLEXÕES HISTÓRICAS DE UMA HISTÓRIA RECENTE

Guilherme Nakashato (IFSP/Campus São Paulo e USP, São Paulo, Brasil)

### RESUMO:

*O estudo histórico sobre o ensino da arte no Brasil constitui-se como uma das bases fundamentais para a formação das novas gerações de arte/educadores no país. Neste contexto, o presente artigo propõe uma reflexão histórica acerca das iniciativas de aprimoramento dos professores de arte entre as décadas de 1960 a 2000, abordando o Curso Intensivo de Arte na Educação da Escolinha de Arte do Brasil, as transformações epistemológicas do ensino da arte e o surgimento dos programas de pós-graduação nas universidades brasileiras.*

**Palavras-chave:** formação de professores, Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), pós-graduação.

### THE ART TEACHER AND HIS SEARCH FOR SELF-IMPROVEMENT: HISTORICAL MEDITATIONS OF A RECENT HISTORY

### ABSTRACT:

*The historical study of art education in Brazil is established as one of the fundamental bases for the formation of the new generations of art educators in the country. In this context, this paper proposes a historical meditation on the improvement initiatives focusing the art educators from the 1960s to 2000s, including the Art Education Intensive Course of Escolinha de Arte do Brasil, the epistemological change in art education and the emergence of post graduate programs in the Brazilian universities.*

**Key words:** Teacher training, Art Education Intensive Course, post graduate programs

### Introdução

Os estudos históricos sobre o ensino da arte tem ganhado grande importância para a constituição de uma compreensão docente mais profunda na formação dos professores de arte, promovendo uma práxis educativa que corresponda às

necessidades da nossa sociedade contemporânea. Neste contexto, é inegável a imensa contribuição de Ana Mae Barbosa para a consolidação deste cenário, como pesquisadora e pensadora do ensino da arte no país e no mundo, abrindo caminhos para a pesquisa histórica na área e sendo ela mesma, parte significativa desta história.

O intuito deste texto é apresentar algumas reflexões relacionadas à história mais recente da formação e qualificação dos professores de arte nas últimas décadas, como parte da pesquisa em andamento em torno do Curso de Especialização em Arte/Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Fundado por Ana Mae Barbosa e Regina Machado, este curso funcionou entre 1984 e 2001, e constituiu-se como um dos primeiros cursos de pós-graduação em nível de especialização promovidos por uma universidade pública brasileira focando o ensino da arte após o surgimento dos cursos de licenciatura em Educação Artística na década de 1970.

### **O Curso Intensivo de Arte na Educação da Escolinha de Arte do Brasil: novas demandas de formação**

Em relação às propostas formativas do professor de arte que existiam antes deste período do Curso de Especialização da ECA/USP, pode-se destacar o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), criado e desenvolvido pela Escolinha de Artes do Brasil<sup>1</sup> (EAB) no Rio de Janeiro de 1961 a 1981. O surgimento desta iniciativa de qualificação de professores de arte pela EAB ampliou a disseminação dos ideais modernistas do ensino de arte expressionista no Brasil. A partir de 1960 a EAB sistematiza suas experiências com professores interessados em aprofundar os conhecimentos sobre o ensino da arte, pois era uma das poucas instituições que mantinham propostas e projetos com pesquisa sobre arte na educação, mesmo sendo uma instituição de educação não formal.

Em 1960, um acontecimento se projetou como fonte de novas experiências. Neste ano, a Escolinha aceitou para estágio intensivo cinco professores de desenho e pintura vindos do Rio Grande do Sul, recém saídos da Escola de Belas Artes e que estavam interessados em trabalhar em Escolinhas de Arte e, também, em escolas e colégios seguindo a orientação da Escolinha de Arte do Brasil. Foram aceitos juntamente com sete professores do Rio de Janeiro, Bahia, Rondônia e Guanabara. As experiências e debates programados reuniam estagiários e professores, das 9h às 17h, porém, o dia de trabalho terminava quase sempre às 21h. Durante um mês, aproximadamente, trabalhou-se de modo intensivo, visando-se a análise da experiência da Escolinha de Arte do Brasil em sua estrutura e dinâmica em seus processos e técnicas, em seus princípios fundamentais. O debate esclarecia como integrar arte no processo educativo, e qual a forma de fundar e fazer funcionar uma Escolinha com mais êxito e ainda como melhor preparar o educador para a avaliação de sua experiência em classe. Não havia propriamente professores-alunos e mestres. Estavam todos

---

<sup>1</sup> Fundada em 1948 no Rio de Janeiro por Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lúcia Alencastro Valentim, a Escolinha de Artes do Brasil (EAB) foi influenciada pelas teorias de John Dewey, Herbert Read, Victor Lowenfeld e W. Lambert Brittain, promovendo um ensino de arte de concepção modernista, baseado na livre-expressão das crianças. A influência das experiências realizadas na EAB espalhou-se rapidamente entre os professores de arte do país, atraindo a atenção de arte/educadores interessados em aprimoramento de suas práticas. (VARELA, 1986).

envolvidos no diálogo e nas experiências criativas. A conferência e o livro eram apenas instrumentos para esclarecer o processo em marcha em seus aspectos educativos. (VARELA, 1986, p. 16)

Segundo Noêmia Varela (1986), diretora técnica do curso, em 1961 foi lançado o primeiro CIAE pela EAB oferecendo um programa estruturado em tempo integral para todos os interessados do país. Além disso, no mesmo ano, foi realizado o I Seminário de Arte e Educação, com participação dos professores-alunos do CIAE. Entre 1961 a 1981, foram realizados de um a dois cursos intensivos anuais, com uma estrutura curricular experimental prática e teórica, flexível de acordo com as características dos professores-alunos – seus interesses, suas necessidades e suas especificidades pelo contexto de onde trabalhavam (VARELA, 1986, p. 17). Varela ressalta ainda que os CIAEs não eram exclusivos para professores, sendo que artistas, artesãos, estudantes de arte e de cursos de formação docente, psicólogos e pedagogos, enfim, todos os interessados no “processo de preparação do professor criativo” (VARELA, 1986, p. 18) poderiam frequentá-los, tendo em vista que o conceito de criatividade do CIAE estava vinculado ao princípio humanístico e idealista do discurso readiano.

Considerando o panorama formativo do arte/educador da época, o CIAE foi um curso inovador. Desde a década de 1940, além das Escolas Normais que formavam professores para o ensino primário com algumas raras disciplinas vinculadas ao ensino de arte, foram inaugurados os primeiros cursos superiores para o Professorado de Desenho. O primeiro foi em 1941 na Universidade do Distrito Federal (RJ), sob orientação de Anísio Teixeira, mas com a ditadura do Estado Novo (1937-1945) o curso foi fechado e seus alunos obrigados frequentar as aulas da Escola Nacional de Belas Artes e de cursos de pedagogia para obter o diploma, não sem enfrentar preconceitos de ambas as instituições (BARBOSA, 2008, p. 3). Em Recife, já havia o curso de Professorado de Desenho em 1954 em que Noêmia Varela fora professora de Didática do Desenho, por indicação de outros professores da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco – Paulo Freire e Antonio Baltar (VARELA, 1986, p. 15). Segundo Barbosa (2008), vários outros cursos superiores de Desenho<sup>2</sup> foram criados, em confluência ao processo de industrialização desenvolvimentista que o Brasil começava a experimentar com a política de Juscelino Kubitschek (1954-1961).

Costa (2007) analisa que entre 1961 e 1973 passam a coexistir, de forma desconectada, três instâncias de preparação para o ensino da arte.

Así que parece interesante y mismo profundamente necesario establecer las debidas relaciones entre las reformas implementadas em las Escuelas Normales, las Carreras de Profesorado de Dibujo y el Movimiento de las “Escuelitas” de Arte de Brasil.

Estas relaciones son importantes porque es curioso que en um mismo período de la historia de la educación brasileña se pueda mirar a tres realidades sin que entre ellas pueda existir cualquier tipo de vinculación o posibilidades de vínculo. (COSTA, 2007, p. 113)

---

<sup>2</sup> Destacam-se o curso da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) a partir de 1960 e o curso da Universidade de Brasília (UnB), novamente incentivado por Anísio Teixeira, durando de 1960 a 1965, ano que fora fechada por outra ditadura militar (1964). O curso da UnB inovou com “ensino de arte interdisciplinar que misturava o sistema de créditos e o sistema tutorial nos ateliês dos professores” (BARBOSA, 2008, p. 4), sendo que as disciplinas optativas poderiam ser cumpridas em qualquer outra unidade da Universidade.



Dentre as três realidades referidas por Costa, o CIAE destacou-se como polo convergente para os professores de arte que aspiravam a renovação de suas práticas em sala de aula, provocados pela grande visibilidade de Augusto Rodrigues, que encantava a todos com seus discursos contra a escola repressiva em favor do desenvolvimento pleno da criança (RODRIGUES, 1980). De fato, segundo a análise de Varela, o CIAE ousava em propostas pouco comuns dos cursos de formação da época, inclinando-se a uma postura que hoje se associaria como multiculturalista, ao integrar a interlocução de convidados das mais distintas origens e saberes junto aos cursistas:

É um curso, também, de autodescoberta jamais completo, estimulando atitudes pela reformulação e reavaliação de experiências. [...] A equipe de professores do Curso Intensivo vem sendo formada de modo singular e, mais uma vez, Augusto Rodrigues, inovou quando, na procura da solução para formá-la, chamou não somente o professor titulado e com experiência de alto nível, mas também, conquistou para essa equipe o artista, o artesão, o crítico de arte, o jornalista, o técnico de futebol, o poeta, o cientista e todo aquele capaz de alargar a percepção do professor-aluno. A diversidade de formação do staff de professores e a heterogeneidade do grupo de professores-alunos têm constituído fonte de renovação e transformação desse curso. [...] Provoca o uso da imaginação na meta da organização de experiências construtivas. É um aprender fazendo, que se fundamenta em estudos sobre Arte, Educação e Psicologia, e no enfoque dos princípios filosóficos básicos para uma melhor compreensão de como educar pela arte. (VARELA, 1986, p. 18)

Sob esta perspectiva fundamentada no desenvolvimento do indivíduo pela experiência, de 1961 a 1981 o CIAE da EAB reuniu um corpo docente e de colaboradores<sup>3</sup>, que ajudou a atrair e formar cerca de 1.200 educadores e interessados de várias partes do Brasil, além de outros países como Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile, Peru, Venezuela, Honduras, Panamá, Portugal, França e Israel (VARELA, 1986, p. 20). A preocupação formativa da EAB fez com que o curso fosse constantemente reestruturado ao longo dos anos para permanecer em diálogo com os anseios dos professores-alunos em seus diferentes contextos, ampliando a visão profissional para o campo da arte, tanto pela integração das questões da escola fundamental como abrindo um campo para que artistas explorassem o ensino da arte em oficinas e ateliês. O CIAE tornou-se um propagador de ideias e experiências de ensino da arte com ampla repercussão no contexto da arte na educação entre as décadas de 1960 e 1970.

No panorama sociopolítico, durante a vigência do CIAE, o país testemunhou a queda do regime democrático para ditadura militar (1964-1985) e, com ela, a instauração de amplos aparatos de controle e repressão em todos os setores, incluindo a educação. Segundo Fausto, diferente das ditaduras baseadas no foco de um detentor do poder aliado ao aparato de convencimento ideológico massificador, a

<sup>3</sup> Entre docentes e colaboradores do CIAE, Varela cita: Anísio Teixeira, Helena Antipoff, Augusto Rodrigues, Ferreira Gullar, Nise da Silveira, Abelardo Zaluar, Liddy Mignone, Edison Carneiro, Cecília Conde, José Maria Neves, Fayga Ostrower, Carlos Cavalcanti, Clarival Valladares, Léa Elliot, Maria Helena Novaes, Therezinha Lins de Albuquerque, Eliana Barbieri, Ana Mae Barbosa, Onofre Penteado Neto, Vânia Granja, Orlando da Silva, Marília Rodrigues, Laís Aderne, Isabel Maria de Carvalho Vieira, Samir C. Meserani, Hilton Araújo, Ilo Krugli, Pedro Domingues, Maria Fux e Sílvia Aderne (VARELA, 1986, p. 20).

ditadura militar brasileira, em geral, não realizou “esforços para organizar as massas em apoio ao governo; não se tentou construir um partido único acima do Estado, nem uma ideologia capaz de ganhar os setores letrados”, ou seja, “a ideologia de esquerda continuou a ser dominante nas universidades e nos meios culturais em geral” (FAUSTO, 2002, p. 284). A própria divisão interna no quadro da cúpula militar criou uma disputa de poder que impedia a tomada por um de seus membros. Neste contexto, o controle geral da sociedade deu-se principalmente pelos órgãos de repressão como o Serviço Nacional de Informação (SNI) a partir de 1964 e os Destacamentos de Operações e Informações do Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) em 1969, todos amparados por leis, decretos e atos baixados pelo governo. No caso das universidades, a intervenção do Estado foi sentida, principalmente a partir de 1968, com a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), ampliando a perseguição política, em especial nos ambientes acadêmicos, e da Lei Federal nº 5.540/68 e do Decreto-Lei nº 464/69 que reformularam o ensino superior. O saldo dessas ações foi a diáspora intelectual das universidades brasileiras. Além disso, a Lei 5.540/68 abriu a possibilidade para a instituição das licenciaturas de curta duração, com características polivalentes, para a formação de professores<sup>4</sup>.

Em 1971, foi promulgada a Lei Federal nº 5.692/71, fixando diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus<sup>5</sup>, instituído também a Educação Artística disposta sem muita definição ou profundidade juntamente com Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde. Segundo Barbosa (1999), a criação da Educação Artística por meio de uma lei federal não foi consequência das demandas dos educadores, e sim, efeito da agressiva política externa norte-americana que, na ostensiva queda de braço contra a Ex-União Soviética, procurava exercer influência em vários países no mundo. Política que dava suporte a regimes autoritários como a ditadura no Brasil, refletindo-se em acordos em várias áreas como o MEC-USAID<sup>6</sup> na educação (BARBOSA, 1999, p. 9). Neste contexto de implementação de uma educação tecnicista, calcada na formação de mão de obra para o modelo de desenvolvimento econômico programado para o país, o ensino de arte nas escolas deparou-se com uma série de indefinições: se por um lado oficializou-se a Educação Artística no ensino formal, por outro, o tratamento dado por orientações do Conselho Federal de Educação (CFE) indicaram que não se constituía plenamente como uma disciplina do currículo, e sim, reduzida a atividades artísticas, como exposto no Parecer CFE nº 540/77, em que “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. Com orientações delineadas por estes contornos imprecisos, os docentes que trabalhavam com Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral, Música e Artes Aplicadas tiveram de transpor suas propostas para a Educação Artística, em

<sup>4</sup> “Art. 23. Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho. § 1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior. § 2º Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos” (BRASIL, 1968).

<sup>5</sup> A organização escolar é dividida de acordo com as leis de diretrizes e bases: em 1961 (Lei 4.024/61) estabelecia o ensino primário e o secundário, este subdividido em ensino ginásial e colegial; em 1971 (Lei 5.692/71) dividiu-se em 1º grau de oito anos e 2º grau de três a quatro anos; a partir da década de 1990 e 2000 (Lei 9.394/96 e alterações) estabeleceu-se a educação básica, constituída pela educação infantil, o ensino fundamental de nove anos e ensino médio.

<sup>6</sup> Com a crescente influência norte-americana no apoio para a reorganização industrial e reaquecimento comercial no Brasil entre 1969 a 1973, período do “milagre econômico”, os pactos de cooperação incluíram a reformulação da educação em massa em prol da qualificação do trabalhador para este novo contexto, junto à Agency for International Development dos Estados Unidos (USAID), refletindo-se no caráter tecnicista da Lei 5.692/71 (COSTA, 2007, pp. 126-127).

caráter de atividade, ao invés de “matéria” ou “disciplina”<sup>7</sup>. Muitos acabaram por recorrer às atividades dos livros didáticos (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 42), instrumento cada vez mais influente na pedagogia tecnicista instaurada pelo sistema educacional.

Com a lacuna de cursos de formação de professores de Educação Artística após a promulgação da Lei 5.692/71, o CIAE da EAB foi uma das poucas opções, senão a única, a oferecer alguma qualificação aos professores de arte com outras formações. Cientes deste novo desafio para o CIAE, Noêmia Varela e outros docentes do curso projetaram uma nova proposta de formação intensiva em dois ciclos em nível superior que, porém, não saiu do papel.

As implicações decorrentes da aprovação da Lei 5.692/71, tornando obrigatória a educação artística no ensino de 1º e 2º graus, aumentaram a procura do Curso Intensivo de Arte na Educação [...]. E, desde abril passado, juntamente com outros diretores, professores e conselheiros da Escolinha, demos os primeiros passos para esta reformulação [...]. O Curso deve conservar seu caráter de processo aberto e criativo, e ser ministrado com no mínimo com 850 horas de atividades (presentemente, o curso de quatro meses, tem 510 horas de atividades) [...]. Precisamos de um curso anual, regular, oficializado, fundamentado em nossa experiência no que tenha de construtivo e coerente com nossa política educacional. Precisa ser ministrado em dois ciclos para atendermos educadores do país e do exterior; e continuarmos recebendo professores não titulados (1º ciclo) artistas, outros profissionais e interessados [...]. Desse modo, continuaria com seu caráter informal de iniciação, propiciando o desenvolvimento criador e a formação das atitudes básicas ao ensino criativo [...]. Esse primeiro ciclo serviria de campo para a gradativa seleção dos candidatos ao 2º ciclo (do CIAE), onde chegariam mediante processos de autoavaliação, trabalhos práticos e teóricos, valendo créditos ou pré-requisitos, desde o 1º ciclo, para a conquista do *certificado de um curso de nível superior* [grifo nosso], em sua etapa final. (VARELA, 1986, p. 19)

Este 2º ciclo do CIAE, preservando a concepção da atmosfera espontânea que caracteriza a pedagogia da EAB, ofereceria ao cursista a pesquisa e o estudo sobre a teoria da arte na educação, conhecimentos estéticos, psicologia da criatividade, da percepção e da aprendizagem, além de acompanhamento da experiência criativa e da prática de ensino (VARELA, 1986, pp. 19-20), conferindo ao cursista o certificado de nível superior. A reformulação do CIAE não se concretizou, permanecendo apenas o 1º ciclo de iniciação até seu término em 1981. Em princípio, não foi possível absorver os professores não titulados formados pela EAB nas escolas de educação básica, pois era exigido o grau universitário específico que a maioria não tinha (BARBOSA, 1999, p. 10). Contudo, Barbosa (2008) cita que houve um convênio entre o Ministério da Educação (MEC) e a EAB em 1971 a fim de preparar técnicos das Secretarias de Educação dos estados para orientarem a implantação da Educação Artísticas nas redes escolares. Poucos estados

---

<sup>7</sup> Sobre Educação Artística, Educação Física, Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde, o Parecer CFE nº 540/77 afirma: “Ao enumerá-los no Art. 7º, não os encara nem como ‘matérias’ na nova acepção do termo, nem como ‘disciplinas’ na linguagem tradicional, mas como ‘uma preocupação geral no processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola, porque partes constitutivas e intransferíveis da educação do homem comum’”.

desenvolveram um programa de preparação docente, destaca-se apenas as secretarias do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais (BARBOSA, 2008, pp. 10-11) e nos anos seguintes o MEC realizou novas propostas tentando minimizar os problemas de implementação do ensino da arte nas escolas<sup>8</sup>.

As licenciaturas curtas, inseridas nas universidades com a reformulação universitária da Lei 5.540/68, foram a resposta imediatista para o preenchimento da repentina demanda por profissionais habilitados para a Educação Artística nas escolas, além da própria expansão da rede escolar promovida desde a década de 1960. O Parecer CFE nº 1.284/73 (AZEVEDO, 1979) e a Resolução CFE nº 23/73 (SÃO PAULO, 1984) normatizam a formação de professores de Educação Artística apontando habilitações específicas para a licenciatura plena<sup>9</sup> como Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho (PENNA, 2010, p. 27). A Resolução nº 23/73 (artigo 5º) possibilitou ainda a abertura de cursos a partir de 1973 tanto da licenciatura de curta duração – 1.500 horas integralizadas entre um e quatro anos (média de dois anos), como a plena – 2.500 horas integralizadas entre três e sete anos (média de quatro anos) (ROSA, 2005, p. 19). Além das duas modalidades de curso de formação de professores de arte, os atos normativos do Conselho Federal de Educação propuseram que a Educação Artística deveria abranger não somente a habilitação específica, mas, paradoxalmente, estender às demais linguagens artísticas, promovendo a polivalência no ensino da arte nas escolas formais.

[...] a “habilitação geral em educação artística” – que integra a licenciatura plena, constituindo o currículo mínimo da parte comum do curso indicado pela Resolução CFE nº 23/73 – dirige-se a uma abordagem integrada das diversas linguagens artísticas. Por sua vez a polivalência também prevista para a prática pedagógica, de acordo com o Parecer CFE nº 540/77, que diz claramente: “A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético”. E adiante: “A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, [...] é certo que as escolas deverão contar com professores de educação artística, preferencialmente polivalente no 1º grau”. Assim, indicada nos termos normativos tanto para a formação do professor quanto para o 1º e 2º graus, a polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem. (PENNA, 2010, p. 28)

---

<sup>8</sup> Outra tentativa do MEC, a partir de 1977, foi o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte/Educação (PRODIARTE), dirigido pela ex-diretora da EAB, Lúcia Alencastro Valentim, propondo a integração da “cultura da comunidade com a escola, estabelecendo convênios com órgãos estaduais e universidades” (BARBOSA, 2008, p. 11), com destaque para os estados da Paraíba, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro.

<sup>9</sup> “A parte diversificada, característica do curso de duração plena, destina-se basicamente a formar professores para as disciplinas relacionadas com as grandes divisões artísticas. A enumeração inicial de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho nada tem de exaustiva e pode ser enriquecida com outros cortes que as instituições façam em seus currículos plenos” (Parecer CFE nº 1.284/73 In: AZEVEDO, 1979, p. 473). “Art.2º. Parágrafo único – A licenciatura de 1º grau proporcionará habilitação geral em Educação Artística e a licenciatura plena, além dessa habilitação específica em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, sem exclusão de outras que sejam acrescentadas por este Conselho ou pelas instituições de ensino superior (...)” (Resolução CFE nº 23/73 In: SÃO PAULO, 1984).

## Proposições pós-modernas para o ensino da arte: transformações epistemológicas

Pedagogicamente, entre a década de 1970 e 1990, em meio aos embates pela garantia do ensino da arte nas escolas, a prática geral dos professores de arte permanecia sob um véu de dúvidas e incertezas, com raras exceções, agravadas pela formação aligeirada de licenciaturas curtas e mesmo pela estrutura existente das licenciaturas plenas com habilitações específicas que não correspondiam à polivalência almejada nas escolas. Ainda se sentia os resquícios do desenho geométrico, da livre-expressão e do espontaneísmo agregados às práticas de técnicas escolares popularizados no ensino tecnicista, com base em livros didáticos ou atividades com imagens infantilizadas mimeografadas ou fotocopiadas. Eram poucos os professores ou programas de ensino que trabalhavam com imagens da arte ou de outras fontes midiáticas (BARBOSA, 1999, pp. 12-13).

Ana Mae Barbosa, na época professora da Escola de Comunicações e Artes (ECA/USP) e entre 1987 e 1993 diretora do Museu de Arte Contemporânea (MAC/USP) orientou uma equipe de educadores no Museu a fim de investigar novas propostas para o ensino de arte mais alinhado com os desafios da sociedade contemporânea. Outras pesquisas anteriores<sup>10</sup> em diálogo com os estudos do grupo de educadores do MAC, além das experiências nas escolas da rede municipal de São Paulo entre 1989 e 1992<sup>11</sup>, resultaram na Metodologia Triangular, em sua primeira denominação (BARBOSA, 1999, p. 34), depois revisada para Proposta ou Abordagem Triangular para o ensino da arte (BARBOSA, 1998 e BARBOSA e CUNHA, 2010). Baseada na proposição tríptica inter-relacionada entre o fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização dialogada com o desenvolvimento integral do sujeito, a Abordagem Triangular teve sua primeira publicação em 1991, gerando imediata repercussão<sup>12</sup>, tanto na resistência de professores formados aos moldes da livre-expressão, quanto na aceitação e tentativa de adaptações ao cenário existente.

A Imagem no Ensino da Arte anunciou a nova metodologia provocando uma intensa discussão entre os arte/educadores, reações adversas, leituras distorcidas e, até mesmo, certo modismo: quem trabalhasse com a triangulação era bom profissional e seus alunos aprendiam maravilhosamente bem. Ao contrário, aqueles que trabalhassem com a ideia da livre-expressão eram considerados ultrapassados.

<sup>10</sup> Em publicações, Barbosa (1998, 1999 e BARBOSA e CUNHA, 2010) apresenta profundas reflexões acerca da Abordagem Triangular e sua repercussão, além de reconhecer as influências a partir de outras pesquisas. Bredariolli (2010) recolhe as várias fontes e experiências prévias que levaram Barbosa a direcionar as experiências no MAC/USP à abordagem, como: conceito de leitura como prática social libertária de Paulo Freire; os Estudos Culturais (incluindo a Cultura Visual) britânicos; os Estudos Críticos, principalmente por David Thistlewood; as experiências das *Escuelas al aire libre* mexicanas; as práticas inovadoras da Escolinha de Arte de São Paulo (EASP) de 1968 a 1971; a repercussão da Semana de Arte e Ensino na USP, em 1980; e do impacto das formações realizadas no XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão, em 1983. Todas estas experiências foram determinantes para a concretização teórica e prática da Abordagem Triangular (BREDARIOLLI, 2010, pp. 27-40). Nascimento aponta ainda a influência de Dick Field como crítico do modelo espontaneísta readiano, o método de processos mentais de Robert Saunders e da renovação das concepções de percepção e criatividade impulsionada pelas pesquisas de Rudolph Arnheim, como pressupostos para a compreensão das teorias de Barbosa (NASCIMENTO, 2005, pp. 190-198).

<sup>11</sup> Neste período, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo era comandada por Paulo Freire (1989-1991) e Mário Sérgio Cortella (1991-1992).

<sup>12</sup> Barbosa (1999) descreve as reações adversas dos arte/educadores por ocasião de palestras que ela ministrava a respeito do uso de imagens em sala de aula e outras proposições que quebravam o paradigma modernista da livre-expressão (BARBOSA, 1999, pp. 21-23).

Entre as inúmeras reações contrárias à abordagem triangular, presenciei uma que ocorreu no Recife, protagonizada pelos arte/educadores da Secretaria de Educação da Prefeitura da cidade do Recife. Esse grupo assumiu, diante da proposta de Ana Mae, ao contextualizar a obra de arte e a estética do cotidiano, uma atitude de revolta. Revolta, hoje, compreendida como profunda identificação a uma atitude modernista que considerava o ensino da arte como uma atividade livre e espontânea e que, por isso, deveria enfatizar a catarse emocional por via do fazer. Defendiam o fazer, enquanto Ana Mae propunha um ensino contextualizado. (AZEVEDO, 2008, pp. 253-254)

A mudança de paradigma provocou, além da resistência, o retorno do problema da difusão dos novos ideais que acompanha a formação do arte/educador no país desde os ideais de Dewey, Cizek, Read e Lowenfeld: a interpretação parcial ou indireta dos conceitos fundamentais desenvolvidos pelos autores, afastando-se dos estudos originais. Assim, a Abordagem Triangular sofreu com reduções que limitavam-na para atividades mecânicas segmentadas e rígidas, resultando, geralmente, com releituras-cópias ao final do processo, o que não acrescentava muita coisa ao aluno. Estas interpretações têm sido combatidas pelos crescentes esforços de professores de arte, associações e universidades que estão propondo reflexões em torno da abordagem em publicações, eventos acadêmicos, programas de formação e de qualificação docente nos últimos anos, incluindo iniciativas oriundas de instituições culturais e museus (vinculados a órgãos públicos, empresas privadas ou organizações não governamentais), que têm direcionado sua captação de público focando professores e alunos<sup>13</sup>.

A Abordagem Triangular, fundamentada na educação como prática libertária e na compreensão crítica das culturas que se inter-relacionam com os grupos sociais, identifica-se como uma concepção pós-moderna de ensino da arte, abrangendo outros conceitos atuais que vêm ganhando muito espaço nas últimas décadas como a Cultura Visual<sup>14</sup> e a Multiculturalidade<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Várias pesquisas e publicações têm sido levantadas nos últimos anos em torno de programas de arte/educação e mediação cultural em instituições culturais e museus, dentre as quais podem-se destacar: Utuari (2004); Orloski (2005); Barbosa, Coutinho e Sales (2005); Alencar (2008); Barbosa e Coutinho (2009); Minerini Neto (2014).

<sup>14</sup> "(...) a cultura visual pode ser entendida como um objeto aproximando a reflexão crítica, constituído de tudo o que pode ser visto ou sentido, ou que seja comunicado por meio de visualidades. Não somente reconhecendo as linguagens visuais (pintura, gravura, desenho, escultura, fotografia, história em quadrinhos, *performances*, procedimentos, artes gráficas, moda, *design*, propagandas, *web sites*, filmes televisão, entre outras), mas também as entendendo como formas de produção cultural. A cultura visual tem uma chave sobre a produção, recepção, intenção, organização que pressupõe considerarmos as visualidades em contexto de significado, ou seja, estudar o visual como uma reflexão cultural partindo do que seja real para a construção de repertórios e imaginários visuais para a produção de sentido do sujeito contemporâneo" (LAMPERT, 2010, pp. 444-445). A Cultura Visual está imbricada na gênese da Abordagem Triangular, se considerarmos as propostas que fundamentaram-na como as atividades da Escolinha de Arte de São Paulo (EASP) entre 1968 e 1971, em que os alunos já buscavam analisar as imagens da publicidade e do *design*, ou do XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão em 1983 com as oficinas de leitura crítica de televisão, introdução ao videoteipe e arte em Xerox. Tais experiências foram incorporadas à estrutura conceitual da Abordagem Triangular, tanto que Barbosa frisa que no título da obra publicada: *A imagem no ensino da arte*, a palavra "imagem" foi escolhida para não se restringir apenas às obras de arte (BARBOSA e CUNHA, 2010, p. 16).

<sup>15</sup> "O multiculturalismo no ensino da arte tem chegado ao Brasil por muitos caminhos, vindo de preocupações e discussões que se iniciaram nos Estados Unidos e na Europa, a partir de problemas sociais que se acumulam naquelas sociedades. Como essas preocupações relacionavam-se principalmente com os conflitos étnicos presentes naqueles países, a educação multicultural enfocou especialmente esse aspecto. No entanto, tal enfoque foi sendo ampliado, tendo em vista as numerosas culturas presentes em toda a sociedade, baseadas em aspectos como religião, idade, gênero, ocupação, classe social etc. sendo que a questão étnica é apenas uma das características do indivíduo. (...) A educação multicultural (...) envolve o desenvolvimento de

A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária”.

A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isto e por articular arte como expressão e cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade. (BARBOSA, 1998, pp. 40-41).

A compreensão epistemológica da Abordagem Triangular continua sendo um desafio na formação do educador contemporâneo, pois mesmo arrefecendo o ímpeto pelo ideário modernista iconoclasta e autoexpressivo, a articulação dos vértices do fazer, da leitura e da contextualização para a construção da reflexão crítica e dialogada com os dilemas da sociedade atual, requer uma sólida formação multicultural do educador. A própria crença da hierarquia entre os vértices da abordagem, sendo relativamente comum o pensamento em uma via única de leitura da imagem, seguida da contextualização (reduzida a explicações) e, por fim, da criação-ilustração, é revista pelas práticas pós-modernas não como passagens unilaterais, mas em um ir e vir constante, dependendo das possibilidades da proposta – o que Barbosa (2005b, p. 15) e Lampert (2010, p. 444) chamam de “Abordagem Triangular em zigue e zague”, ou seja, a não-hierarquização dos vértices para a tessitura contextual e relacional pela arte ou imagem.

### **O professor de arte e a pós-graduação: lutas, conquistas e esperanças**

Todas essas pesquisas e revisões caminham para a reflexão deste percurso histórico acerca do estado atual do ensino da arte, considerando a necessidade da pesquisa e a formação qualificada de educadores de arte, principalmente por programas de pós-graduação em universidades. Os cursos de licenciatura em Educação Artística começam a surgir no Brasil a partir de 1973, porém, os de pós-graduação surgem em 1982-1983 com a criação da linha de pesquisa em ensino da arte na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), “constando de doutorado, mestrado e especialização, com orientação de Ana Mae Barbosa” (BARBOSA, 2008, pp. 12-13). O Curso de Especialização em Arte/Educação da ECA/USP foi criado em 1984, portanto, em um momento crucial para o desenvolvimento da área da arte/educação e de reabertura sociopolítica no Brasil. As antigas posturas advindas de paradigmas anteriores (concepções modernistas, ideário escolanovista e imposições tecnicistas) demandaram uma intensa busca por revisões e análises como propostas para o futuro da área. A isto, soma-se a crescente organização coletiva dos educadores que fortaleceram as bases para a reivindicação do reconhecimento da área, inclusive no campo acadêmico e da pesquisa. Ainda que fosse o início do florescimento dos programas de pós-graduação pertinentes especificamente ao ensino da arte, após a

---

competências em muitos sistemas culturais. Ela reconhece similaridades entre grupos étnicos ao invés de salientar as diferenças, promovendo o cruzamento cultural de fronteiras entre as culturas, sejam elas quais forem, e não a sua permanência” (RICHTER, 2002, pp. 86-88). Essa preocupação com a educação multicultural já estava inserida na Abordagem Triangular visto que na sua publicação original consta “a ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente” (BARBOSA, 1999, p. 24), com a ressalva de que deve ser bem conduzida a fim de não criar abismos culturais entre indivíduos e grupos sociais.

inauguração da linha de pesquisa no programa de pós-graduação da ECA/USP, apenas no final da década de 1990 é que foram criadas outras linhas de pesquisa similares, como na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1998 (BARBOSA, 2001, p. 20), seguido de várias outras universidades em todo Brasil (BARBOSA, 2008, p. 13).

Também na década de 1990, Barbosa e um grupo de pesquisadores realizaram um dos primeiros levantamentos de pesquisas produzidas no Brasil entre 1981 a 1993 em que foram reunidas 79 dissertações e teses realizadas no período, e cujo resultado foi registrado na publicação do livro “Arte/educação: leitura no subsolo” (lançado em 1996). Com intuito de promover a aprovação de bolsas de estudo junto aos órgãos de fomento de pesquisa – que desconsideravam as pesquisas em arte/educação como aptas a serem incentivadas – o estudo acabou por comprovar o crescimento da área, especialmente pela criação de linhas de pesquisa específicas nos programas de pós-graduação nas universidades brasileiras (BARBOSA, 2001, pp. 9-10). Considerando que, até 1989, no Brasil, havia apenas uma doutora em ensino da arte em artes visuais, duas em teatro-educação e uma em educação musical (BARBOSA, 1999, pp. 15-16), nos anos seguintes o aumento quantitativo é notável, apesar de, no livro, Barbosa não especificar a quantidade de teses de doutorado dentre as 79 pesquisas abordadas. Com relação à questão qualitativa, porém, a pesquisa apresentou também constatações delicadas, como, por exemplo, o limitado uso de fontes de pesquisa teórica em língua estrangeira (em um momento que pouco material existia em língua portuguesa), freando o potencial das pesquisas (BARBOSA, 2001, p. 20). Barbosa calcula ainda que, em termos quantitativos, o número de dissertações e teses deve ter quintuplicado entre 1993 e 2003, passando de 79 para quase 400 trabalhos de pesquisa em pós-graduação na área (BARBOSA, 2008, p. 13).

A primeira década do novo milênio foi vivida com muitos desafios superados, porém outros inúmeros ainda existem para serem enfrentados. Ao se pensar criticamente os caminhos construídos pela área de arte/educação no Brasil nas últimas décadas, torna-se imprescindível refletir sobre a importância dos estudos históricos: a) estudar a história do ensino e da aprendizagem da arte para compreendermos, de fato, nosso presente; b) conhecer o passado para consolidar nossa identidade como arte/educador e lutarmos por um lugar ao sol; e c) combater a amnésia crítica que cega nossa posição e nossas atividades na escola, no museu, na instituição cultural, na organização não governamental e em todos os campos profissionais que demandem um educador especializado no ensino da arte. Assim,

[...] conhecer o passado, encarando-o como uma condição histórica de possibilidade, é um passo importante para evitar que seja uma imposição massacrante e o presente não seja mais o que é. (NASCIMENTO, 2005, p. 18)

Muito ainda há de ser feito, como, por exemplo, enfrentar o paradoxo das formações específicas nas licenciaturas em arte diante da diversidade das linguagens artísticas (artes visuais, música, teatro e dança) desdobrados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>16</sup>, considerando a dissolução do modelo

<sup>16</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos criados por especialistas e educadores a partir de um projeto centralizado pelo MEC e lançado em 1997 para orientar as equipes escolares em cada componente curricular. Caracteriza-se por recomendar a exploração das quatro linguagens artísticas (artes visuais, música, teatro e dança), além de propor organizações didáticas baseadas na Abordagem Triangular, sem explicitar a origem das ideias. Apesar de alguns pesquisadores olharem com reservas alguns ganhos pelos



formativo polivalente da antiga Educação Artística, como reflexo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei Federal nº 9.394/1996). Isso demonstra que existem muitas questões a serem tratadas, discutidas, refletidas e deliberadas na coletividade pelos educadores do país, considerando os árduos anos de lutas desta e de outras gerações de professores que edificaram o espírito crítico presente.

Este condensado olhar sobre a trajetória da formação do professor de no Brasil nas últimas décadas apresenta-se como um cenário inicial para a reflexão da pertinência de um curso de especialização *lato sensu* que foi criado e recriado pela própria dinâmica epistemológica e das relações sociais inerentes ao ambiente universitário. De certa maneira, historicamente, o Curso de Especialização da ECA/USP testemunhou várias transformações da área de arte/educação em seu período de funcionamento, por meio dos educadores, artistas e pesquisadores que tiveram a oportunidade de vivenciá-lo e consumir experiências significativas, reestruturando seu entendimento e sua prática educativa. O Curso de Especialização em Arte/Educação da ECA/USP compõe também, em si, a memória dos esforços pelo reconhecimento acadêmico da área de ensino da arte, desde seu início na década de 1980 até seu encerramento em 2001, questão abordada na presente pesquisa em desenvolvimento.

## Referências

ALENCAR, Valéria Peixoto. *O mediador cultural: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e de exposição de arte*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

AZEVEDO, Fernando A. G. *Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

AZEVEDO, Gilka Vicentini Ferreira de (org.). *Do ensino de 1º grau: legislação e pareceres*. Parecer do Conselho Federal de Educação nº 1.284 de 09 de agosto de 1973. Mínimos de conteúdo e duração a observar na organização do curso de licenciatura em Educação Artística (Indicação CFE nº 36/73). Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.

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

\_\_\_\_\_. *A imagem no ensino da arte*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. *Arte-educação: leitura no subsolo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

\_\_\_\_\_. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002b.

\_\_\_\_\_. (org.) *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005a.

---

PCNs como a influência nas práticas de educadores estagnados pela prática acrítica (ROSA, 2005), os parâmetros são motivo de críticas de vários outros educadores (BARBOSA, 1998, 2002b, 2008; e PENNA, 2012). “A pretensão de um único professor realizando as propostas dos PCN-Arte em todas as linguagens artísticas contradiz a amplitude e profundidade das propostas específicas, atualizando a polivalência e conduzindo, inevitavelmente, a um esvaziamento de conteúdos. Se os PCN-Arte forem implementados desta forma, ou se ficarem apenas no papel – em belos planejamentos e relatórios –, estarão sendo reduzidos a meros atos de discurso, mascarando, na verdade, a ausência de renovação das ações pedagógicas em arte” (PENNA, 2012, s/p.).

\_\_\_\_\_. Introdução – Formação do(a) professor(a) e o ensino das artes visuais: um livro necessário. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de e HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: UFSM, 2005b.

\_\_\_\_\_. *Arte-educação no Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

\_\_\_\_\_. (org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão. *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Unesp, 2009.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão e SALES, Heloisa Margarido. *Artes visuais: da exposição à sala de aula*. São Paulo: Edusp, 2005.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Lei Federal nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Brasília, 1968. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm)>. Acesso em: 29 dez. 2013.

BREDARIOLLI, Rita Luciana B. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, Fábio José Rodrigues da. *Didáctica de las artes visuales: una proposición postmoderna*. Tese (Doutorado). Universidad de Sevilla, Sevilla (Espanha), 2007.

FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp, Imprensa Oficial do Estado, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T e FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino da arte*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FUSARI, Maria F. de Rezende e; e FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Arte na educação escolar*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAMPERT, Jocielle. Deambulações sobre a contemporaneidade e o ensino das artes visuais e da cultura visual. In: BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

MINERINI NETO, José. *Educação nas Bienais de Arte de São Paulo: dos cursos do MAM ao Educativo Permanente*. 2014. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. *As mudanças dos nomes da arte na educação: qual infância? Que ensino? Quem é o bom sujeito docente?* Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ORLOSKI, Erick. *Diálogos e reflexões com educadores: a instituição cultural como potencialidade na formação docente*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

PENNA, Maura. Perspectivas atuais para o ensino da música nas escolas de educação básica. In: *Anais do VII seminário do ensino de arte do Estado de Goiás: desafios e possibilidades contemporâneas e CONFAEB 20 anos*. Goiânia: FAEB, 2010.

\_\_\_\_\_. *PCNs nas escolas: e agora?* Instituto Arte na Escola, 2012. Disponível em <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69319&>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

- RODRIGUES, Augusto (coord.). *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília: MEC/INEP, 1980.
- ROSA, Maria Cristina da. *A formação do professor de arte: diversidade e complexidade pedagógica*. Florianópolis, 2005.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Educação e Ensino Artísticos*. Legislação Básica (Federal e Estadual). Resolução do Conselho Federal de Educação nº 23 de 23 de outubro de 1973. Sobre o curso de Educação Artística. São Paulo. SE/CENP, 1984.
- UTUARI, Solange dos Santos. *O papel do museu na experiência estética do professor de arte*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2004.
- VARELA, Noêmia. A formação do arte/educador no Brasil. In: BARBOSA, Ana Mae. *História da arte/educação: a experiência de Brasília*. São Paulo, 1986.

### **Guilherme Nakashato**

Mestre em Artes Visuais (2009) pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP. Doutorando em Artes Visuais pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Atualmente é professor efetivo de Arte do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP/Campus São Paulo).

Currículo Lattes:<http://lattes.cnpq.br/4542974139430450>



GT:Artes Visuais Eixo Temático: 2. Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal

## CHRÔNICAS ARQUEOLÓGICAS: MEMORIAL DOS SENTIDOS

**A construção da memória através da fotografia e a intervenção artística como veículo de ressignificação.**

Fernanda Maria Macahiba Massagardi (Universidade Estadual de Campinas- SP – Brasil)

### RESUMO:

*A partir de relatos orais, observações e intervenções em fotografias, esta investigação de pós-doutorado está sendo realizada em dois núcleos, um em Campinas-SP e outro em Virgínia-MG, e pretende ressignificar, por meio da arte, questões sociais, afetivas e estéticas a partir de reflexões existenciais. Os participantes são idosos com mais de sessenta anos, moradores de duas cidades que apresentam aspectos distintos. Com o objetivo de transformar a memória comunicativa, que é suscetível ao tempo, em memória cultural, permanente e documental, esta proposta fará registros de dois grupos no intuito de transpor a existência individual para a vivência do homem universal, na medida em que será registro da natureza humana por excelência. Considerando que o idoso, em nossa sociedade, perdeu a voz e tem recebido um tratamento indigno sob vários aspectos, esta proposta pretende devolver a ele a importância que lhe é própria, aumentando a consciência de si, a autoestima, passando a ter ciência de que é provido de experiências e memórias que são o alicerce de nossa sociedade presente e ensinamento para a sociedade futura. Ao término da pesquisa serão realizadas exposições. Também atuará como registro um livro com imagens das obras artísticas, além das reproduções das fotografias originais e fragmentos de relatos.*

**Palavras-chave:** Terceira Idade, Arte, Memória

## ARCHAEOLOGICAL RESEARCH: MEMORIAL OF FEELINGS

**Memory reconstruction through photography and artistic intervention as a vehicle of renewed signification**

### ABSTRACT:

*Based upon oral reports and photo interference, this post-graduation investigation is being performed in two nucleus, one in Campinas, SP, the other in Virgínia, MG and aims at the redefinition, through Art, of social, affective and aesthetical questions, emerging from existential reflection. The involved participants are Third Age people over 60 years old, living*

*in the two cities, with different characteristics. In order to transform the communicative memory into cultural, permanent and documentary memory, this proposition will obtain data from the two groups, in order to transfer the individual existence into the experience of the universal citizen, as well as the registration of the human nature in itself. Considering that the aged person in our society has lost the voice and has been receiving an unfair treatment in different aspects, this proposition intends to give him back the importance that he deserves, increasing his self-conscience and self-esteem, and getting the knowledge of experience and memories that are the foundation of our actual society, as well as of the society of the future. At the end of the research, exhibitions will be organized. There will be a book to register images of the art works, as well as reproductions of original photos and fragments of the reports.*

**Key-words:** *Third Age, Art, Memory*

## **1 Introdução**

Por qual motivo a maioria das famílias guardam álbuns fotográficos? Quais memórias estão relacionadas às imagens? Quais são os sentidos ativados quando observamos uma fotografia que traz a voz do outro, em forma de narrativa? E quando tal imagem é parte de nossa vida? Se fosse possível modificar uma imagem da vida "real" cristalizada num átimo por uma objetiva, quais seriam os critérios significativos que moveriam tal transformação? Qual a relação das imagens passadas com o homem atual? Qual o papel do idoso dentro de uma comunidade? Tal papel é reconhecido pelas novas gerações? A experiência de vida modifica sensações evocadas por imagens, no decorrer dos anos? Das impressões evocadas pela imagem no passado e no presente o que foi passível de mudança e o que permanece?

As questões supracitadas mobilizaram esta pesquisa de pós-doutorado, supervisionada pela profa. Dra. Luise Weiss, cujos estudos preliminares serão apresentados neste artigo.

Considerando que uma das formas de representar o passado é por meio da arte da fotografia, muitas pessoas são portadoras de registros que, ao serem analisados, trazem informações de uma época e suas peculiaridades individuais e sociais. No entanto, a maioria desses jaz em caixas ou gavetas e eventualmente são trazidos à presença de seus portadores em momentos específicos.

Esta pesquisa é um convite para que as fotografias sejam retiradas de seus relicários habituais e, ao serem reproduzidas em diversas técnicas, tornem-se matéria-prima para intervenções artísticas. E também motivo de reflexões e partilhas de experiências, que darão origem a novas significações.

Dessa forma, por meio de intervenções na matéria, serão realizadas produções que unem o passado ao presente, veiculando nossas impressões e reflexões, modificando, dessa forma, o que aparentemente não poderia ser mudado, criando uma consciência da existência e da impermanência das opiniões e também da importância do eu no núcleo social.

### **1.1 Núcleos da pesquisa:**

Um dos núcleos desta investigação é um grupo de idosos da cidade de Virgínia, que foi fundada por portugueses em 1865 e situa-se no estado de Minas Gerais, nas terras altas da Serra da Mantiqueira.

Sua população é de aproximadamente 10 mil habitantes, sendo a arquitetura amplamente preservada, além das tradições do artesanato, festas típicas e

encontros na praça da cidade, tendo por marco a igreja católica e o coreto. Foi neste local que passei minha primeira infância, ouvindo histórias de vida. Ainda residem nesta cidade pessoas que conheci quando pequena e fizeram parte de minha vida, que serão parte do grupo a ser pesquisado.

O segundo núcleo será na cidade de Campinas, que possui condições diferenciadas da cidade de Virgínia, tanto no que se refere ao número de habitantes quanto ao cotidiano das pessoas. Assim, as aulas ministradas se darão no espaço da Universidade Estadual de Campinas, mais especificamente no Instituto de Artes, na sala de gravura.

Os participantes dessa pesquisa serão em número de dez por grupo. Há alguns fatos correlatos nestes dois grupos. Ambos fazem trabalhos manuais, são idosos, guardam álbuns de fotografias e objetos antigos, viveram períodos de ditadura. E, como explicitado anteriormente, há fatores divergentes, tais como o número de habitantes das cidades o cotidiano das pessoas.

Durante o processo, ao lembrar, os participantes irão refazer seus percursos de vida, por meio de reflexões e intervenções de arte, que terão por fundamento imagens captadas no passado, criando uma memória coletiva a partir do relato oral.

May (1997), em seu livro “A coragem de criar”, propõe a coragem criativa como forma de alcançar a imortalidade, promovendo novos significados para as gerações futuras. De acordo com o autor “Se a coragem moral é a correção do que está errado, a coragem criativa é a descoberta de novas formas, novos símbolos, novos padrões segundo os quais uma nova sociedade pode ser construída.” (MAY, 1997, p.19)

O resultado da atividade que é fundamento para esta pesquisa reunirá trabalhos artísticos para a realização de uma exposição coletiva, em homenagem à cultura e vivência dos participantes, além de registrar, por meio de um livro, com fotografias das intervenções e fragmentos dos discursos, o processo desenvolvido nas duas cidades.

A organização dos resultados obtidos, que constitui o cerne desta pesquisa, a estruturação teórica e a diagramação final serão realizadas na Universidade Estadual de Campinas.

Esta pesquisa será fundamentada no tripé arte, memória e sociedade.

## **2 Referencial teórico**

A proposta desta investigação é compreender a construção da memória por meio da imagem fotográfica e a resignificação destas reminiscências por meio da reflexão e intervenções artísticas que traduzam tais pensamentos. O aporte teórico-prático está sendo promovido a partir de um ciclo de oficinas e discussões acerca da arte com idosos.

Dessa forma, por meio de intervenções artísticas, imagens cristalizadas em fotografias antigas, aliadas às recordações, estão sendo transformadas. Unindo o universo da memória ao da imagem concreta, evocando sensações provenientes daquele universo, será criado um registro que pretende representar a consciência coletiva de pessoas de um grupo, a partir de um olhar reflexivo. São fundamentais:

[...] as recordações familiares, as histórias locais, de clã, de famílias, de aldeias, as recordações pessoais, [...] que de algum modo representam a consciência coletiva de grupos inteiros (famílias, aldeias) ou de indivíduos (recordações e experiências pessoais),

contrapondo-se a um conhecimento privatizado e monopolizado por grupos precisos em defesa de interesses constituídos. (RANGER, 1977, p. 477)

Esta investigação propõe a transformação da memória comunicativa em memória cultural, incluindo nos registros componentes particulares, coletivos, sensações e sentidos. Tais registros ilustrarão as páginas de um livro e farão ponte entre o passado, o presente e o futuro. De acordo com Assmann:

A comunicação entre épocas e gerações interrompe-se quando um dado repositório de conhecimento partilhado se perde.

[...]

As anotações de nossos avós e bisavós só são legíveis nos termos das histórias de famílias recontadas oralmente. Há, então, um paralelo entre a memória *cultural*, que supera épocas e é guardada em textos normativos, e a memória *comunicativa*, que normalmente liga três gerações consecutivas e baseia-se nas lembranças legadas oralmente. Schöne diagnostica a diminuição da memória nos dois níveis – memória cultural e comunicativa.

Nora descreve a crise da memória como um desacoplamento entre passado e presente. (ASSMANN, 2011, p.17-18)

Religar o passado e o presente de maneira significativa é tarefa fundamental para que se formem identidades enraizadas e não superficiais, gerando uma consciência do ser vivente na sociedade. A arte pode viabilizar esta religação.

## **2.1 Álbum de família: o retrato de nós mesmos e da sociedade**

Registros são possibilidades de reconhecimento da imortalidade na esfera dos mortais, quando há reverberação do outro em mim.

De acordo com SILVA (2008), em seu livro “Álbuns de família: a imagem de nós mesmos”, a fotografia que tem por tema o homem representa não apenas um núcleo social e cultural, apesar de fazer referência a eles. Ela vai além, é a imagem da condição da natureza humana por excelência.

Por mais que existam sistemáticas para a análise de uma fotografia, como acontecimento visual e comunicativo, ela tem um caráter próprio de encantamento.

Muitas famílias guardam álbuns de fotografia como verdadeiras relíquias. Tais álbuns são arquivos de uma realidade passada que tem um enorme potencial para comunicar às gerações presentes e futuras os percursos de pessoas nos mais diversos âmbitos da vida.

Vale ressaltar que tais álbuns não são apenas registros visuais, mas literários, na medida em que as imagens são geralmente narradas para outros por pessoas que estabeleceram uma relação com os fotografados, seja por convivência física ou por ouvir falar deles pela voz de outrem. Assim sendo, o álbum de família não é apenas para ser visto, mas ouvido. Renascem, com essa prática, não apenas fatos e situações de pessoas conhecidas, mas também os que já morreram e ainda, de certa forma, vivem, enquanto habitam o registro fotográfico.

Esta investigação, apesar de fundamentada numa geografia cultural e física específica, pretende transformar os dados coletados, por meio da arte e da narrativa, em verdadeiros relatos visuais e orais da história do homem universal, fazendo uma transposição do particular para o coletivo. Segundo Silva:

Para concluir, o álbum de família é um tema que fascina, mas também exige demais – isto é, apaixona e faz interiorizar, ao mesmo tempo que remete a todo tipo de relação, tanto afetiva quanto cultural, pois de uma forma ou de outra nos mostra as mitologias sociais de cada época. (SILVA, 2008, p. 22)

De acordo com Silva (2008), para que a condição narrativa exista são necessários: o sujeito representado, a foto (meio visual de registro) e o álbum (enquanto arquivo). Nesse sentido, esta investigação tem seguido tais basilares indicativos. Mas ela vai além da narrativa oriunda da observação, permitindo que os participantes interfiram na imagem que foi cristalizada pela máquina fotográfica.

## 2.2 Memórias

De acordo com Assmann (2011) a memória está se perdendo. Nora (1990) também aponta a crise da memória. Assim, neste território, no qual o presente é significativo e o passado é relegado ao descaso, emergem situações de não afetividade por parte dos jovens com relação aos mais velhos. Tal panorama certamente poderia ser minimizado se tais jovens possuísem vínculos com a história de seus antepassados, aprendendo a respeitar e valorizar o outro, visualizando um significado coletivo e não apenas pessoal. Numa sociedade organizada pela razão que prima pelo lucro, a memória se desvanece, pois é considerada inútil. Atualmente, essa razão é predicado das ações, e tornou-se inimiga da memória. Weinrich afirma:

De qualquer forma, é notável que a inimizade entre razão e memória, constatada primeiro por Huarte, tenha conduzido em toda a Europa, desde o Iluminismo, a uma guerra generalizada contra a memória, na qual foi vencedora a razão esclarecida. Desde então temos todos uma péssima memória, e sequer nos envergonhamos disso. Por outro lado, não se veem muitas pessoas reclamando de serem fracas da razão. (WEINRICH, 2001, 579)

Kandel, em seu livro intitulado “Em busca da memória: o nascimento de uma nova ciência da mente” revela a importância da memória para a formação de um sujeito que possui uma identidade, local de pertença, competência para evocar um passado, pensar o presente e planejar um futuro. Também aponta os estudos recentes da neurologia que se referem a essa temática. O autor relata:

A memória sempre me fascinou. Pense no que ela é capaz de nos proporcionar. Podemos nos lembrar, por vontade própria, de nosso primeiro dia de aula na escola secundária, de nosso primeiro encontro, de nosso primeiro amor. Ao fazer isso, não nos recordamos somente do evento em si, mas experimentamos também



a atmosfera em que ele ocorreu – os cenários, os sons, os cheiros, o ambiente social, o momento do dia, as conversas e o clima emocional. Recordar o passado é uma forma de viagem mental no tempo. Ela nos liberta dos limites temporais e espaciais e permite que nos movamos livremente ao longo de dimensões completamente outras. (KANDEL, 2009, p.17)

Desde os tempos mais remotos, a capacidade humana de rememorar fatos tem sido um expoente na história da humanidade. De início, possibilitou a evocação do passado através da oralidade, por meio de narrativas que atravessaram gerações. Depois, com a escrita, foi possível registrar eventos que, anteriormente, dependiam apenas da memória para existir. E com as novas tecnologias, atualmente temos as memórias dos computadores, virtuais, que são os novos guardiões dos relatos da existência humana. Assmann ensina:

O fascínio duradouro pelo tema da memória parece ser uma evidência de que diferentes questões e interesses se cruzam, se estimulam e se condensam, provenientes dos estudos culturais, das ciências naturais e da tecnologia da informação. (ASSMANN, 2011, p.20)

Vale ressaltar que a memória é seletiva, mas de forma alguma é arbitrária. Seria impensável armazenar tudo o que foi vivido. Dessa forma, apreende-se e registram-se fatos que, de alguma forma, assumem uma significação especial. Bosi afirma:

A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo. (BOSI, 2003, p.31)

Assim esta pesquisa tem como aporte a memória evocada por vestígios materiais do passado. Dessa forma, como a ideia que fundamenta a arqueologia, o estudar vestígios, no intuito de, por meio de índices, atribuir significação a uma determinada sociedade ou espécie, este estudo pretende trazer à luz, ou seja, à realidade presente, por meio de intervenções artísticas em fotografias antigas, representações atuais do passado. Vale ressaltar que para Bosi:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoa nossa consciência atual. (BOSI, 1994, p. 17)

Considerando a citação anterior, esta pesquisa tem o intuito de reconstruir cenários do passado, sem desconsiderar o tempo presente. Dá lugar ao cronista em detrimento do cientista da história. A seres reais, pessoais e não mitificados.

Homens sujeitos às agruras e alegrias próprias da vida e não seres intocados e heróis que não se deterioram. E há beleza nessa manifestação, que é a manifestação da própria existência de todos os seres humanos. Que permite voos ao sublime, mas também abjeções ao degradante.

Enquanto a história registra eventos e situações ocorridas em períodos específicos de maneira abrangente e impessoal, segundo Bosi (2003), as crônicas revelam as paixões, os microcomportamentos típicos do cotidiano e sentimentos individuais.

A terminologia crônica foi amplamente utilizada na Idade Média e tem relação com o conceito grego de tempo, *chronos* e, de acordo com Bosi (2003, p.13) é relativa às situações “anedóticas, tecida de pequenos sucessos, de episódios breves da família, de cenas de rua vividas por anônimos.” Considerando a raiz grega, este trabalho traz no título a palavra *chrônicas*, sem dispensar a letra h. Tal escrita esteve vigente no Brasil até meados do século XX e remete ao radical grego com mais força, além de estabelecer um diálogo mnemônico com as pessoas que farão parte deste estudo.

Esta pesquisa pretende dar forma aos afetos contrapondo os conhecidos relatos impessoais típicos de historiadores. De acordo com Halbwachs:

Nossa memória não se apoia na história aprendida, mas na história vivida. Por história, devemos entender não uma sucessão cronológica de eventos e datas, mas tudo o que faz com que um período se distinga dos outros, do qual os livros e as narrativas em geral nos apresentam apenas um quadro muito esquemático e incompleto. (HALBWACHS, 2006, p. 78-79)

Tendo por referências as histórias orais fundamentadas em imagens fotográficas, as *chrônicas* de nossos idosos serão mediadoras entre a realidade atual e a realidade passada, denominadas por Bosi (2003) de “História das Mentalidades” e “História das Sensibilidades.” Assmann alerta:

Chama a atenção o fato de que a arte começa a se ocupar mais fortemente da memória justamente no momento em que a sociedade faz pressão para que a memória se perca ou seja apagada. Nesse contexto, a memória artística não funciona como armazenador, mas estimula os armazenadores, ao tematizar os processos de lembrar e esquecer. Pois para os artistas não se trata de usar armazenadores tecnológicos; eles buscam, sim, um “glossário de sentimentos”, em que reconhecem uma fonte de elementos artísticos. (ASSMANN, 2011, p.26)

Considerando a citação anterior, podemos inferir que a arte é veículo de estímulo de memórias. E o maior objetivo dessa investigação é incentivar o rememorar, estabelecendo registros, por meio da arte, tendo por tema “Memórias”.

Pessoas sem memória são pessoas sem passado, sem vínculos, que primam pelo presente e não articulam situações antigas com as novas. Construir um mundo sem alicerce no passado é desconsiderar a experiência ulterior que foi basilar de nossa sociedade atual.

### **2.3 O idoso e a sociedade**

Em nossa sociedade contemporânea, repleta de contradições, o idoso, que deveria ser a memória viva de nossa cultura, tem sido oprimido, esquecido, desprezado.

Simone de Beauvoir em seu livro intitulado “A velhice” revela o preconceito de nossa sociedade e a negação da velhice, que é uma constante. Por vezes, há dificuldade do próprio idoso em aceitar sua condição. Em conversa informal com uma amiga idosa, escutei o seguinte relato: “Estando eu nos tempos de “jovem eternamente”, vi minha mãe passando por um espelho, voltar um pouco atrás, olhar - e dizer, entre risonha e assustada: “Quem é AQUELA velha???!?”

De acordo com Beauvoir:

A América riscou de seu vocabulário a palavra morto: fala-se de caro ausente; do mesmo modo, ela evita qualquer referência à idade avançada. Na França de hoje, este é também um assunto proibido. Quando, no fim de Sob o signo da História (La Force des choses), enfrentei esse tabu, quanta celeuma provoquei. Admitir que eu estava no limiar da velhice era dizer que esta espreitava todas as mulheres e que já se apoderara de muitas delas. Com gentileza ou com raiva, um grande número de pessoas, sobretudo pessoas idosas, repetiram-me insistentemente que “velhice, isso não existe!”. (BEAUVOIR, 1990, 7-8)

Banidos da população considerada ativa, os idosos estão finalizando a vida sem deixar registros, como se esses não fossem necessários: ideia equivocada. A memória passada e as pequenas crônicas do cotidiano são fundamentais para que as gerações atuais e vindouras compreendam o processo da existência humana e criem um vínculo com pessoas e locais que fazem e fizeram parte de sua história, reconhecendo a si mesmos no outro, conscientes de que um dia chegarão à velhice. Nesse sentido, Beauvoir alerta:

Paremos de trapacear; o sentido de nossa vida está em questão no futuro que nos espera; não sabemos quem somos, se ignorarmos quem seremos: aquele velho, aquela velha, reconheçamo-nos neles. Isso é necessário, se quisermos assumir em sua totalidade nossa condição humana. Para começar, não aceitaremos mais com indiferença a infelicidade da idade avançada, mas sentiremos que é algo que nos diz respeito. Somos nós os interessados. Essa infelicidade denuncia contundentemente o sistema de exploração no qual vivemos. (BEAUVOIR, 1990, p. 12)

No Brasil, onde a população é, em sua maioria, jovem, até mesmo o adulto encontra dificuldades na busca de um emprego e reconhecimento pessoal. Para algumas vagas, um homem de 50 anos é considerado velho e incapaz. Algumas instituições denominadas de “terceira idade” estabelecem a idade supracitada como condição para a participação em atividades específicas. O que pensar de uma sociedade que cria grupos particulares para que pessoas de determinada idade, teoricamente não produtivas, possam conviver?

De acordo com Bosi (1994), muitas são as formas de opressão as quais os idosos estão sujeitos. Entre elas, podemos citar: a burocracia e a desvalorizada aposentadoria; os asilos, verdadeiros depósitos de pessoas; a precariedade do atendimento público de saúde; o relegar ao velho as atividades monótonas e

repetitivas, a recusa do diálogo, as pesquisas que demonstram a incapacidade e incompetência social dos idosos.

De acordo com o exposto, é legítima a luta empenhada das pessoas que passaram anos adquirindo experiência e trabalhando em prol de nossa sociedade e que hoje estão sofrendo essas adversidades que os impedem de estabelecer com a vida um diálogo saudável. Ao contrário, agora enfrentam um embate ainda maior: a luta pela sobrevivência. Bosi alerta:

Que é, pois, ser velho na sociedade capitalista? É sobreviver. Sem projeto, impedido de lembrar e ensinar, sofrendo as adversidades de um corpo que se desagrega à medida que a memória vai-se tornando cada vez mais viva, a velhice, que não existe para si, mas somente para o outro. E este outro é um opressor. (BOSI, 1994 p. 19).

Memórias são vozes das experiências de vida, necessárias para o registro do passado, que é alicerce do presente e cujos efeitos serão percebidos num futuro. Lição aos jovens e também possibilidade de encontro de um lugar de pertencimento dentro de uma sociedade desenraizada, na qual os guardiões de memórias, em sua maioria, têm terminado sua vida sem dignidade, oprimidos pelas gerações mais jovens. De acordo com Bosi:

A função social do velho é lembrar e aconselhar – *memini, moneo* – unir o começo e o fim, ligando o que foi e o porvir. Mas a sociedade capitalista impede a lembrança [...]  
A sociedade capitalista desarma o velho mobilizando mecanismos pelos quais oprime a velhice, destrói os apoios da memória e substitui a lembrança pela história oficial celebrativa. (BOSI, 1994, p. 18)

Em meio a esse panorama, o que é possível realizar para que tais lembranças possam emergir do esquecimento e alheamento social? Propostas que celebrem a importância dessas memórias e que façam delas, além de registro, uma entidade que tenha significação para nossos jovens, crianças e adultos. Pontes que permitam visões mais amplas do cotidiano. Que criem vínculos entre o velho ao jovem, estabelecendo afetividade entre pessoas de diversas gerações, demonstrando a importância daquele que tem experiência de vida. Que sugiram a compreensão do hoje a partir do registro e intervenção artísticas e leituras poéticas do ontem reconstruído. É importante lembrar que “a conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda. Repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens: caras, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte.” (BOSI, 1994, p. 22)

Arcabouço de memórias, os velhos têm perdido o direito ao lugar e à memória. E com essa perda, o ideal de sociedade participativa e humanitária está distante e, com ele, o fado da extinção dos aspectos significativos da vida humana. Sem essa significação estamos relegados à morte das lembranças e sujeitos à tendenciosa história geral. O saber impresso nas pequenas crônicas do cotidiano, amplamente experimentado pelos idosos, que explica aos jovens alguns porquês aparentemente indecifráveis, está morrendo. Também estão morrendo para a verdadeira vida psicológica pessoas que são rotuladas como incapazes.

É preciso dar a devida importância às lembranças compartilhadas, reavivadas e revalidadas, que passam a ser matéria-prima para a reflexão do eu e do outro e se transformam em fonte de cooperação e coexistência de gerações de ouvintes atentos e reflexivos. Pensar a experiência alheia, estabelecendo um diálogo com o passado, ressignifica o presente e atribui sentido àquilo que parece à deriva no tempo e no espaço. Confere a dimensão da causa e efeito das situações, proporcionando aos pequenos e jovens o ouvir histórias e relacioná-las à sua vida. Bosi (1994, p. 24) questiona e responde: “Por que decaiu a arte de contar histórias? [...] Talvez porque tenha decaído a arte de trocar experiências.” Mas a experiência é base da vida. Se não houver registros ou multiplicação daquelas, de que servem, a não ser para um fim pessoal?

É fato que “do vínculo com o passado se extrai a força para a formação da identidade” (BOSI, 2003, p. 16). É irreal crer que as mudanças ocorridas no presente são desvinculadas do passado. Kandel (2009, p. 22) afirma que “toda revolução tem suas origens no passado.” Steinder declara:

Não é o passado literal que nos governa, salvo, possivelmente, num sentido biológico. São as imagens do passado. Quase sempre essas imagens são tão estruturadas e seletivas quanto os mitos. As imagens e sínteses mentais do passado são impressas, quase à maneira de informação genética, em nossa sensibilidade. Cada nova era histórica se espelha na imagem e na mitologia ativa de seu passado. (STEINER, 1991, p.28)

No entanto, o individualismo crescente em nossa sociedade atual termina por romper vínculos importantes entre as pessoas. Elias ensina:

Muitas vezes, as pessoas hoje se veem como indivíduos isolados, totalmente independentes dos outros. Perseguir os próprios interesses – vistos isoladamente – parece então a coisa mais sensata e gratificante que uma pessoa poderia fazer. Nesse caso, a tarefa mais importante da vida parece ser a busca de sentido apenas para si mesmo, independente de outras pessoas. Não é de surpreender que as pessoas que procuram essa espécie de sentido achem absurdas suas vidas. Raramente, e com dificuldade, as pessoas podem ver a si mesmas, em sua dependência dos outros – uma dependência que pode ser mútua -, como elos limitados na cadeia das gerações, como quem carrega uma tocha numa corrida de revezamento, e que por fim a passará ao seguinte. (ELIAS, 2001, p.42)

Muitas correntes terapêuticas divulgam a importância das pessoas serem felizes sozinhas, bastarem-se. No entanto, é surpreendente o crescente número de doenças contemporâneas como *stress* e *depressão*.

Tais sintomas alertam para uma crise social aguda e requer propostas de diferentes âmbitos para que esse cenário seja modificado.

## 2.4 Fotografia, memória e sentidos:

A fotografia é um recorte de um amplo universo observável, uma seleção de elementos que interessam ao fotógrafo e muitas vezes ao fotografado. Toda fotografia é codificada pelo ângulo da tomada e tal codificação permite a busca de uma história, de um sentido. Atribuimos significado àquilo que observamos na imagem a partir do que sabemos ou vivemos. Machado esclarece:

Toda fotografia, seja qual for o referente que a motiva, é sempre um *retângulo que recorta o visível*. O primeiro papel da fotografia é selecionar e destacar um campo significativo, limitá-lo pelas bordas do quadro, isolá-lo na zona circunvizinha que é a sua continuidade censurada. O quadro da câmera é uma espécie de tesoura que recorta aquilo que deve ser valorizado, que separa o que é importante para os interesses da enunciação do que é acessório, que estabelece logo de início uma primeira organização das coisas visíveis. (MACHADO, p. 76, 1984)

Só podemos acessar aspectos relevantes do passado por meio de construções, de atribuições de sentido. Assim, vale apontar que a fotografia é concretizada na matéria, mas está relacionada com valores não materiais. Desta forma, é repleta de significados que são evocados a partir de elementos visíveis, que podem ser observados, foram vivenciados ou dos quais as pessoas ouviram explicações. Podemos destacar, entre tais elementos o material utilizado como suporte da fotografia, que traz impresso a marca do tempo e as memórias individuais ou coletivas. Tais memórias são indícios buscados nesta investigação, de forma a trazer à tona o passado e ressignificar imagens deste passado no presente, por meio da arte. Duarte Júnior, em entrevista, ensina:

A arte é uma maneira de simbolizarmos, de tornarmos concreto, visível, palpável, essa dimensão intangível do saber humano que é o sentimento, aquilo que é sentido pelo nosso corpo. A arte é uma tentativa de se construir formas que simbolizem isso. Ao ter contato com essas formas eu reconheço, nelas, sentimentos meus – sentimento num sentido mais amplo, não significando apenas emoção – sentimento significando um estar no mundo, nosso perceber o mundo, nossa percepção das coisas. (LINS, 2011, p.14)

A fotografia é arte que procura simbolizar, registrar e dar sentido à experiência vivida. E a intervenção artística, objeto desta pesquisa, possibilita a ressignificação dos elementos da fotografia, por meio de uma “cirurgia estética” realizada no suporte, gerando poesia. Duarte Júnior esclarece:

A percepção poética do mundo constitui um caminho direto para a valorização de nossa existência como seres do *sentido*, no que há de mais amplamente poético nessa bela palavra da língua portuguesa. Sentido como *significado*, sentido como referente aos *órgãos dos sentidos*, sentido como *consciência* (que é perdida quando se perdem os sentidos), ou mesmo indicando uma *direção*, um *rumo*, para chegar ainda àquilo tudo o que é *sentido* pelo nosso corpo antes de o intelecto disso se ocupar. (DUARTE JÚNIOR, p. 89, 2010)

Dessa forma, é preciso que haja uma relação do ser vivente e sensível com o mundo e os significados proveniente das vivências. Assim, podemos afirmar que a

observação ou a realização de uma obra de arte é um dos meios do humano alcançar experiências sensíveis, que emocionem ou ressignifiquem situações da vida. Duarte Júnior ensina:

Nosso corpo (e toda a sensibilidade que ele carrega) consiste, portanto, na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida. “Produzir sentido, interpretar a significância, não é uma atividade puramente cognitiva, ou mesmo intelectual ou cerebral, é o corpo, esse laço de nossas sensibilidades, que significa, que interpreta.” (Duarte Júnior, p.130, 2004)

Vale ressaltar que a fotografia também pode ser um instrumento de integração do sujeito com o mundo. Que os significados são atribuídos às situações que são relevantes. E que os fotógrafos são os grandes guardiões dos instantâneos vividos, que constroem poeticamente um registro social e mnemônico, de uma sociedade e da família, num ritual. Nesse sentido, Bourdieu é claro:

Mais de dois terços dos fotógrafos são conformistas sazonais que tiram fotografias em festas familiares, reuniões sociais ou durante os feriados de verão. [...] torna-se claro que a prática fotográfica só existe e subsiste para a maioria do tempo em virtude de sua função familiar, ou melhor, pela função que lhe foi conferida pelo grupo familiar, ou seja, imortalizando os pontos altos da vida familiar, em suma, de reforçar a integração do grupo da família. [...] porque a fotografia de família é um ritual do culto doméstico em que a família é tanto sujeito e objeto, porque expressa o sentimento de celebração que o grupo familiar dá a si mesmo, e que reforça, dando-lhe a expressão, a necessidade de fotografias e da prática de tirar fotografias (a internalização da função social desta prática) são sentidos ainda mais intensamente capturados em um momento de maior integração. (BOURDIEU, 1998, p.19)

Assim sendo, as memórias impressas no álbum de família são poéticas selecionadas pelo enquadramento do fotógrafo, muitas vezes a pedido do fotografado, de forma a gerar um sentido para aquele que viveu o instante e também o que contemplará o recorte da ‘realidade’ num futuro.

### **3.0 Metodologia**

Criada por David Tripp, a metodologia a ser utilizada nesta investigação, que chegou ao Brasil no ano 2000, será a pesquisa-ação, que é essencialmente pedagógica e prática, configurada como uma ação que tem predicados acadêmicos e científicos, além de gerar mudanças. Tem por finalidade promover discussões e produção de conhecimentos específicos acerca da realidade vivida, originando consciência social.

Enquanto na França esta metodologia se destinou às instituições sociais, no Brasil ela dirigiu-se aos oprimidos ou dominados. Paulo Freire fez uso dos princípios desta metodologia em sua prática, auxiliando milhares de pessoas a formarem uma opinião crítica e ética, além de reconhecerem a importância de seus papéis dentro da sociedade.

São características da pesquisa-ação: a participação efetiva dos pesquisados no processo investigativo, a inserção do pesquisador no meio a ser investigado, a transformação da realidade; a construção de uma nova concepção de identidade, individual e coletiva, promoção da autonomia na prática investigativa, busca de sentidos e das representações e fundamentalmente, a socialização dos resultados obtidos. É inovadora, estratégica, ética, participativa, emancipatória, intervencionista, problematizadora e documentada por excelência.

Esta metodologia exige do pesquisador um comprometimento não apenas com a prática, mas com a pesquisa, ou seja, a prática cotidiana e a pesquisa científica estão interrelacionadas.

Também autores como Bourdieu (1998), Machado (1984), Duarte Júnior (2010), Barthes (2012), Beauvoir (1990) e artistas que fazem da fotografia um suporte para intervenção serão parte dos fundamentos teóricos.

Estão sendo promovidas reuniões de cunho teórico-práticas com grupos de idosos para reflexões acerca da existência humana, do papel que assumem na comunidade, sociedade e análise de fotografias dos álbuns. Também serão realizadas comparações entre as imagens de cada participante e narrativas referentes a elas. Os participantes estão realizando intervenções artísticas em fotografias que, após *scaneadas*, são transferidas para diversos suportes, tais como: papel, madeira, tecido etc., fazendo uso de diversas técnicas aliadas ao processo criativo.

#### **4.0 Considerações**

Reunir grupos no intuito de descrever e refletir acerca de imagens que são parte de repertórios pessoais e familiares é uma atividade que desperta um olhar atento para a existência humana. Caminhos e experiências que aconteceram em locais diferentes mas que, muitas vezes, repercutem em forma de identidade no outro, que também possui um acervo vivencial rico, parte da humanidade e das crônicas do cotidiano.

Assim, emergem e prolongam-se memórias a partir de uma imagem fixa apenas no suporte, mas fluida e viva em cada participante.

Refletir acerca de tais impressões e reverberações possíveis com as gerações mais jovens é um exercício de conscientização e valorização de si e um estímulo à reflexão das vivências e da existência humana no seio de uma comunidade, gerando consciência da importância das histórias de vida e experiências como constructos da estrutura afetiva, social e política do presente e basilar da sociedade futura.

Não apenas o diálogo promove ressignificações, mas também o fazer artístico. Assim, produções criativas e originais surgem em uma prática criativa e singular, interagindo com materiais e técnicas artísticas diversas, por meio da reflexão individual e coletiva, que tem por fundamento a fotografia - matéria que, até então, estava inerte.

A arte permite burlar a realidade e a intervenção nas imagens proporciona uma liberdade de ação que incorpora e expressa materialmente afetos, desejos e sonhos.

É um desafio oferecer, em um curto espaço de tempo, repertório literário e artístico para pessoas que, em sua maioria, não tiveram, no decorrer da vida, essa oportunidade, propondo a transposição do saber sensível e reflexivo para suportes de arte, concretizando memórias por meio da oralidade e da plasticidade, tornando



essa coletânea um registro consciente, estético, crítico e concreto para as gerações futuras.

Espera-se alcançar, no término desta pesquisa, a valorização da cultura local, a conscientização da importância das experiências de vida no âmbito do ser humano universal e aumento da autoestima dos idosos, criando uma experiência que tenha por desdobramento a conscientização social e artística dos participantes.

A próxima etapa desta investigação é realizar a análise de dados coletados, realizar a exposição com as obras dos grupos e diagramar em forma de livro os resultados.

## 5.0 Referências bibliográficas

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural**. Tradução: Paulo Soethe. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Tradução: Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BEAUVOIR, Simone. **A velhice**. Tradução: Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O Tempo vivo da Memória**. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**. Curitiba: Criar edições, 2004.  
\_\_\_\_\_. **A montanha e o videogame**. Campinas: Papirus, 2010.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

KANDEL, Eric R. **Em busca da Memória: o nascimento de uma nova ciência da mente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

MACHADO, Arlindo. **A ilusão especular: introdução à fotografia**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

SILVA, Armando. **Álbum de família: a imagem de nós mesmos**. São Paulo: Editora Senacc, 2008.

STEINER, George. **No castelo do Barba Azul – algumas notas para a redefinição da cultura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

WEINRICH, Harald. **Lete – Arte e crítica do esquecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

**Fernanda Maria Macahiba Massagardi**

Bacharel e Licenciada em Artes Visuais. Doutorado Direto em Psicologia Educacional e Pós-doutorado em Artes em andamento pela Universidade Estadual de Campinas. Possui curso de extensão universitária em Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica em Educação Infantil e Ensino Fundamental. Associada da APECV (Porto- Portugal), líder do grupo de pesquisa em Educação Estética CNPq.  
<http://lattes.cnpq.br/1293467561626097>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Cultura Visual e ensino/aprendizagem em artes visuais

## VIDEOGAMES EM SALA DE AULA: APROXIMAÇÕES ENTRE CULTURA VISUAL CONTEMPORÂNEA E ENSINO DE ARTES VISUAIS

Jordana Falcão Tavares (Faculdade de Artes Visuais - UFG, Goiás, Brasil)

Pablo Sérvio (Faculdade de Artes Visuais - UFG, Goiás, Brasil)

### RESUMO:

*O alcance dos videogames na sociedade contemporânea tem sido claramente percebido quando se fala na movimentação financeira alavancada pelo setor. Entre pesquisadores, como neurocientista ou educadores, o assunto também desperta interesse. Seu uso tem sido apropriado por empresas e empreendimentos a fim de oferecer formação eficiente, segura e econômica a seus colaboradores. Entretanto, o impacto dos games incide de forma mais direta e forte sobre os jogadores, claro. A proposta desse artigo, portanto, é discorrer sobre os videogames como artefatos culturais e sua potência como pedagogia cultural<sup>1</sup>. Para tanto, abordaremos o princípio da gamificação em obras de artistas da geração dos nativos digitais para aproximar arte e educação ao refletir sobre as críticas propostas por esses artistas usando o videogame como suporte. Mas antes de tratar dos games relacionando-os à arte ou à educação, vale a pena apresentar um panorama sobre sua importância econômica e social.*

**Palavras-chave:** Videogames, Educação da Cultura Visual, Ensino de Artes Visuais.

## VIDEO GAMES IN THE CLASSROOM: CONTEMPORARY VISUAL CULTURE CLOSE TO VISUAL ARTS EDUCATION

### ABSTRACT

*The importance of videogames in contemporary society has been clearly understood when speaking in leveraged financial transactions by sector. Among researchers, as neuroscientist or educators, it also arouses interest. Its use has been appropriated by companies and enterprises in order to provide effective training, safe and economical to its employees. However, the impact of the games focuses more directly and strongly on the players, of*

<sup>1</sup> Aguirre define pedagogia cultural como sendo “um conjunto de conteúdos formativos que não são administrados pelas vias tradicionais de educação formal, mas sim pelos meios de comunicação de massa, basicamente” (2009, p. 165).

*course. The purpose of this article, therefore, is to discuss video games as cultural artifacts and their power as a cultural pedagogy. To this end, we discuss the principle of gamification in works by artists of the generation of digital natives to bring art and education to reflect on the criticism brought by these artists using video games as support. But before we deal with games relating them to art or education, it is worthwhile to present an overview of its economic and social importance.*

**Key words:** Videogames, Visual Culture Education, Visual Arts Education

## **1. Introdução**

A proposta de reflexão que apresento por meio desse artigo surge a partir das leituras, dúvidas e debates contidos num projeto maior de doutorado. A pesquisa que deu origem a esse recorte tem por objetivo compreender que sentidos para juventude crianças e jovens atribuem às construções promovidas por um jogo eletrônico desenvolvido para uma marca de refrigerantes. Aqui, entretanto, a ideia é pensar a incidência dos videogames na sociedade de modo geral, desde as cifras que faz circular no mercado econômico, passando pela influência que tem inclusive sobre o processo criativo daqueles que foram/são conformados por sua lógica, até chegar às provocações que são capazes de iniciar sob o olhar de mediadores/educadores.

Para desenvolver tais argumentos, o texto se divide em 3 grandes tópicos. No primeiro, apresento um pouco da história dos videogames, o surgimento do conceito de gamificação e resultado de pesquisas feitas sobre as aprendizagens advindas da interação com eles. O segundo tópico trata sobre educação da cultura visual, explicando quais os seus interesses e como pode colaborar no ensino de artes contemporâneo. Por fim, no último tópico, tomo a produção de Cory Arcangel para exemplificar problematizações possíveis nas salas de aulas de arte a partir de obras que usam o videogame como suporte.

## **2. Games: destaque econômico, relevância social.**

### **2.1 Um breve panorama histórico e econômico sobre os videogames.**

A história dos videogames, como veremos, toca muitas vezes a de experimentos militares. Os primeiros jogos eletrônicos surgiram nos anos 50 em instalações militares americanas com o intuito de explorar as possibilidades dos computadores da época. Entretiam muitos visitantes e funcionários, mas nunca deixaram aquelas bases (OLIVEIRA, 2010). Só nos anos 60 estudantes do Massachusetts Institute of Technology criaram o *Spacewar*, jogo em que cada jogador controla uma nave espacial tentando destruir-se mutuamente num espaço sem gravidade. O sucesso fez com que o jogo passasse a ser instalado ainda na fábrica em computadores domésticos (MATOS, 2012). Desde então os avanços tecnológicos permitiram a criação de jogos cada vez mais complexos, aplicativos para dispositivos móveis, como celulares e tablets, e a interação remota entre jogadores por meio da rede. As novidades não param de crescer, bem como a quantidade de jogadores, o tempo e a energia investidos nessa atividade.

Em seu livro lançado em 2011, Jane McGonigal, pesquisadora e entusiasta do tema, constatou que os jogadores espalhados ao redor do mundo gastam juntos 3 bilhões de horas por semana em games. Naquele ano, ela contabilizou que

somente em World of Warcraft, ou WOW, haviam sido investidas 6 milhões de anos até então. WOW é o tema da segunda maior enciclopédia colaborativa virtual do mundo, perdendo em número de verbetes apenas para a Wikipedia. Revertendo esses números em cifras, vemos que os jogos eletrônicos são muito mais lucrativos que o cinema. Call of Duty 3, que narra uma guerra entre americanos e russos em 2016, vendeu só no dia de seu lançamento, em 2011, 400 milhões de dólares enquanto o campeão de bilheterias de cinema do mesmo ano, o último filme da série Harry Potter, arrecadou 381 milhões (VENTICINQUE E SOLLITO, 2012).

## 2.2 Entendendo a gamificação.

Além – ou a partir - da vultuosidade de tempo e dinheiro que a indústria dos games mobiliza por si mesma, outros setores tem reconhecido vantagens em aplicar o princípio dos jogos em suas atividades. A esse fenômeno dá-se o nome de gamificação. O termo foi usado pela primeira vez por empresas de mídias digitais (DETERDING ET AL, 2011) para designar a influência dos videogames no cotidiano. De modo mais específico, gamificar é “aplicar mecanismos dos *games* a atividades que não são jogos para mudar o comportamento das pessoas”<sup>2</sup> (BUNCHBALL, 2010, p. 2). Esquemáticamente, gamificar é aplicar os princípios dos jogos a atividades oferecendo diversão como recompensa a realização de tarefas gerando engajamento no sujeito que interage. Essa dinâmica por ser usada no mundo dos negócios, da política, educação entre outros, para gerar participação e envolvimento.

Usos industriais, militares e acadêmicos também tem acontecido porque “simuladores de jogos são muito eficientes (e economicamente viáveis) para o treinamento de soldados, pilotos, motoristas, pois evitam que o ser humano coloque em risco a própria vida em um treinamento inicial de algo perigoso e pouco conhecido” (MENDES, 2006, p. 10). O exército americano vai além do uso dos jogos para simular situações de combate em treinamentos. As forças armadas apelaram para a diversão e todo o encantamento<sup>3</sup> presente nos jogos eletrônicos para criar America's Army, um game que reproduz a vida militar desde o treinamento até as intensas batalhas.

A *gamificação* tem sido empregada também a disciplinas escolares para facilitar o aprendizado, já que por meio de jogos, sejam eles digitais ou não, os estudantes aplicam os conteúdos a situações simuladas de realidade (SHAFFER et al, 2004, p. 4 e 5). Entretanto, os jogos educativos são minoria frente aos títulos de entretenimento e é preciso refletir sobre o que esses games são capazes de ensinar.

## 2.3 O que alunos jogadores tem aprendido.

Pensando sobre o que os jogos podem ensinar, Correa (2010) questionou jovens estudante do ensino médio sobre o que aprendem jogando The Sims<sup>4</sup>. Além

---

<sup>2</sup> No original: “*gamification* applies the mechanics of gaming to nongame activities to change people's behavior”.

<sup>3</sup> Silverstone retoma a noção “encantamento” de Alfred Gell (1988) que afirma que as pessoas criam formas de exercer controle sobre as ideias e ações de outras para propor que as tecnologias também encantam e assim controlam ideias e ações de seus usuários (SILVERSTONE, 2005).

<sup>4</sup> The Sims é um jogo on line que simula a vida real. Nele os jogadores assumem o papel de personagens que interagem com a família, vizinhança, trabalho e outros aspectos cotidianos da vida. A primeira versão foi lançada

de decodificar símbolos e organizar ideias, ela identificou que os jogadores citam entre as habilidades desenvolvidas, o reconhecimento de padrões, a orientação espacial e a seleção de informações pertinentes frente a vários estímulos simultâneos, entre outras. A autora observa que a ideia de decodificar sinais se aplica, inclusive, à linguagem em que o jogo opera, pois a aquisição de princípios de inglês (presentes em comandos sonoros ou escritos na tela) está listada entre as competências que os jogadores dizem trabalhar e desenvolver.

Mendes (2006) soma aos aprendizados que os *videogames* proporcionam *saberes históricos e geográficos* e ainda *saberes mitológicos e ficcionais*. Esses saberes estão relacionados à temática ou ao pano de fundo em que se constrói a narrativa do jogo. Como exemplo, ele cita o *Endgame* - jogo no qual 16 capitais de países da Europa estão sob ameaça terrorista e, para não seguir pistas erradas, é preciso ter noção de suas localizações. Cita, também, *God of War* – em que o jogador encarna Kratos e luta contra os deuses do Olimpo e criaturas mitológicas.

Cláudio Mendes (2006, p. 10), ao analisar e construir relações entre jogos eletrônicos e o conceito foucaultiano de subjetivação, lista algumas preocupações sobre o que os *games* são capazes de ensinar:

(...) os jogos eletrônicos são considerados artefatos nada inocentes. Eles, segundo a literatura, educam de alguma forma: educam para o consumo (CABRAL, 2001); educam para a violência (CHILDREN & THE MEDIA, 2002; JOGOS DO MILÊNIO, 2001; AGUIAR, 2002); educam para os papéis de gênero (CHILDREN & THE MEDIA, 2002). De uma forma ou de outra, os estudiosos reafirmam seu papel pedagógico (PROVENZO JR. 1997; LOPES, 2000; PIRES, 2002)

O autor centra sua análise nas relações que se estabelecem nas comunidades de jogadores e seu entorno (lojas, revistas, sites e programas dedicados a eles). Ele destaca dois aspectos da aprendizagem promovida pelos *games*: os jogos educam para o consumo à medida que *hard e softwares* se tornam rapidamente obsoletos e exigem atualização, e educam o corpo condicionando-o para uma economia de gestos e habilidades necessárias à interação com personagens e cenários (MENDES, 2006).

Alves, em seu estudo sobre jogos e violência, relata sobre os aprendizados comentados por seus colaboradores:

Percebe-se nas narrativas dos autores e atores que se aprende porque há interação com o objeto do conhecimento, nesse caso, os *games*, que demandam respostas rápidas diante de constantes desafios que exigem soluções para os problemas, desenvolvendo estratégias, raciocínio lógico-matemático e um pensamento hipertextual, caracterizado por conexões e associações com diferentes janelas (ALVES, 2005, p.209).

Para o médico e neurocientista Ramon Cosenza (2009) há ganhos significativos quanto à plasticidade cerebral daqueles que chama de nativos digitais. Nativos digitais (PESCADOR, 2010), ou screenagers (RUSHKOFF, 1999 in ALVES L., 2005), são parte de uma geração nascida a partir fim do século XX, extremamente familiarizada com tecnologias e telas, como TVs, games, computadores, smartphones etc. Eles dominam a linguagem digital desde que nasceram, estão continuamente conectados entre si por meio da internet, produzem

---

em 2000, hoje existem versões temáticas, como a medieval, cinema e anos 70, 80 e 90. Na versão Ikea Home Stuff os jogadores podem mobiliar e decorar a casa com produtos disponíveis na rede lojas Ikea.

e consomem informações de forma rápida e descontínua, e costumam dividir seu interesse e atenção entre muitas ações simultâneas (PESCADOR, 2010).

Cosenza explica que essa geração tem a memória operacional<sup>5</sup> constantemente desafiada ao realizar várias tarefas ao mesmo tempo. Por outro lado, a pesquisa aponta que os múltiplos estímulos oferecidos pelas novas tecnologias, como o videogame, exigem demais dos cérebros dos nativos digitais, tornando difícil processar tantas informações. Além disso, quando a atenção se alterna rapidamente entre diferentes focos há “um retardo nas respostas e a uma perda na eficiência de processamento da informação” (COSENZA, 2009, s/p), ou seja, a dedicação a cada uma das tarefas em execução diminui.

O autor também constata que há maior propensão à obesidade e diminuição das habilidades interpessoais entre os nativos digitais. Observa, ainda, que a recompensa imediata conseguida nos jogos torna os nativos digitais impacientes no que se refere a atividades que exigem concentração, como a leitura de textos longos e atenção durante as atividades escolares.

Sobre a falta de interesse pela escola, Lee e Hammer (2011) afirmam que, nos Estados Unidos, todos os anos pelo menos 1,2 milhão de alunos deixam de concluir o ensino médio e a falta de compromisso é um dos principais motivos. No Brasil, a evasão chega a cerca de 3,5 milhões de alunos do ensino médio (dados de 2005) e as principais justificativas são a necessidade de entrar no mercado de trabalho, falta de transporte ou doenças, mas, também, o desinteresse (LOPES, 2010).

As soluções para manter os alunos brasileiros dentro das escolas passam principalmente por questões estruturais, mas é importante também criar estratégias que os envolvam com o ensino e lhes recompensem de forma mais clara do que apenas a expectativa de “um futuro melhor”. Lee e Hammer (2011) sugerem que a gamificação do ensino pode ser de grande valia porque gera engajamento, proporciona aprendizados aplicados e, sobretudo, valoriza o exercício da tentativa e erro, princípio da pesquisa empírica.

Enquanto a gamificação não chega à escola, cabe a professores e pesquisadores refletir sobre como aproximar-se dessa tendência tão cara a toda uma geração de nativos digitais em sala de aula. No próximo tópico apresentaremos artistas que usam os games como suporte para suas obras e como essas peças podem gerar reflexões nas salas de aulas de arte.

### **3. Games e educação da cultura visual: o que professores de arte podem aprender.**

É preciso ter em mente que não consideramos antagônica a relação entre videogames e artes. E ao sugerirmos uma aproximação entre eles, bem como propostas pedagógicas que a contemplem, estamos nos baseando na educação da cultura visual. Longe de oferecer propostas prontas, métodos ou mesmo se fixar como uma disciplina, essa abordagem se apresenta como “uma maneira de pensar e abordar imagens e artefatos que instituem sentidos e significados para e com esse

---

<sup>5</sup> Memória operacional ou memória de trabalho é a capacidade de manter na consciência as informações necessárias para realizar uma tarefa em andamento, como extrair o sentido geral de um parágrafo ao final de sua leitura, por exemplo (CONSEZA, 2009).

mundo cultural-eletrônico-digital” (MARTINS E TOURINHO, 2011, p. 57). A educação da cultura visual admite a importância de ampliar o repertório de imagens a serem abordadas pedagogicamente para além daquelas tradicionalmente incluídas em livros de história da arte e leva especialmente em conta visualidades do cotidiano dos alunos. Cabe ressaltar que esta preocupação não renega a presença da arte. Até mesmo porque, como diz Eleanor Heartney (2002) foram os artistas ligados ao debate sobre o pós-moderno e à conclusão de que “nossa compreensão do mundo é baseada, antes de mais nada, nas imagens mediadas” que requisitaram o direito de propor reflexões sobre este cotidiano visual (p.7). Neste sentido também a Educação da Cultura Visual, propõe debates sobre fenômenos e artefatos visuais que já foram ignorados pelo currículo, estudando seus usos e efeitos sensíveis e sociais. Investiga, também, a potência educativa desses artefatos para os indivíduos, situando a escola como espaço de interseção entre alunos e educadores, espaço onde se pode indagar, perceber e aprender através de formas distintas de cotidianidade (NASCIMENTO, 2010).

Para Hernández (2011), a escola precisa ser repensada para se tornar um local de produção de conhecimento conjunto entre professores e alunos, bem como um local de produção de conhecimento com sentidos, ou seja, relacionados com a vida cotidiana. Para tanto, o autor propõe a aproximação da educação da cultura visual do ensino de artes. Atento, contudo, a provisoriedade do campo, Hernández (idem, p. 44) sugere uma educação da cultura visual que aja para questionar narrativas presentes nos currículos a fim de construir colaborativamente saberes que façam discentes e docentes “interrogar e expandir os sentidos do desejo de aprender sobre si mesmos, os outros e o mundo”.

Duncum (2011, p. 16) corrobora com o posicionamento acerca de uma mudança necessária no ensino, sendo o de artes seu principal foco. Seus argumentos se baseiam tanto na avassaladora emergência das novas tecnologias de informação quanto na vida social mediada pelo capitalismo. Para Duncum (idem, p. 17):

[A] tecnologia tem proporcionado uma proliferação da imagem sem precedentes que revolucionou por completo, aparentemente em um piscar de olhos, nossa paisagem visual. (...) Eis que a proliferação de imagens, ao mesmo tempo em que resulta de novas tecnologias, é também motivada pela combinação de demanda econômica e necessidades humanas assentadas sobre novos arranjos sociais.

Assim, a grande maioria das imagens presente na vida escolar dos alunos deixou de ser artística e passou a ser comercial. São “representações que corroboram posições sociais existentes, as quais são comumente sexistas, racistas, xenófobas e homófobas, bem como marginalizam e objetificam os deficientes mentais e físicos, e assim por diante” (idem, p.20). Logo, é preciso incluir nos debates sobre arte e imagem em sala de aula temas que toquem o interesse do alunado não apenas por seu apelo hedonista, mas principalmente por ser parte de seu cotidiano e colaborar para questionar as construções em torno de narrativas hegemônicas. Hernández (2011, p.44) sugere criar uma nova narrativa para a escola a partir da educação das artes e da cultura visual em que:

(a) propiciem-se situações e experiências nas quais se possa aprender a estabelecer vínculos entre imagens, objetos, artefatos relacionados com experiências culturais do olhar e coloca-los em relação aos seus contextos de produção, distribuição e recepção, além de com as experiências dos sujeitos; (b) investiguem-se os



efeitos dessas relações nas construções subjetivas de diferentes audiências e instituições produtoras e divulgadoras de cultura visual; tudo isso com a finalidade de (c) estabelecer processos de compreensão que permitam detectar regularidades e diferenças e desvelar as posições de poder sobre as quais o conhecimento construído se estabelece; ao mesmo tempo em que (d) possibilite elaborar/criar narrativas visuais, por processos e meios diversos, nas quais se ponha em evidência a capacidade de resistência, autoria e ação dos aprendizes.

Também por meio da educação da cultura visual o paralelo entre games e ensino de artes que traçamos com esse artigo tentar romper com a ideia de que:

Os estudantes, em geral, são vistos como ignorantes, desinformados e alienados culturalmente (...) só devem escutar, obedecer e seguir o que está sendo proposto. Aliás, formar sujeitos obedientes é o que historicamente se difundiu e prepondera como uma missão, não divulgada ou não explicitada, para as escolas (NASCIMENTO, 2010).

Ao trazer um objeto de diversão tão presente no universo dos alunos para diálogos, o que se espera é tanto motivar os estudantes por meio de conteúdos significativos em seu cotidiano quanto relacionar esses conteúdos a questões pedagógicas necessárias na contemporaneidade, como consumo ou gênero, entre tantos possíveis.

#### **4. Games e arte: uma relação pedagógica possível e atual**

Quando atentamos para as exposições de arte mais visitadas de 2014, vemos como as mais expressivas: Obsessão Infinita - da japonesa Yayoi Kusama, montada na capital paulista por dois meses, com 522 mil visitantes (ROCHA, 2014), e a Bienal de São Paulo - com um público de 472 mil pessoas em três meses de duração (FUNDAÇÃO BIENAL, 2015). Já o Museu do Videogame Itinerante, exposto em um shopping de Campo Grande – MT por uma quinzena do mesmo ano, recebeu 162 mil visitantes (OLIVEIRA, 2015). As proporções entre a quantidade de visitantes e o período de cada mostra revelam que Obsessão Infinita teve uma visita diária média de 8,7 mil pessoas, a Bienal recebeu 5,2 mil pessoas por dia e pelo MVI passaram cerca de 10,8 mil visitantes a cada dia. Esses números reiteram a estima dos nativos digitais pelos videogames em detrimento das artes “tradicionais” e, conseqüentemente, a necessidade professores e pesquisadores pensarem a relação entre esse artefato visual e o universo da arte hoje.

De forma análoga a Andy Warhol - que produzia imagens em série para referir-se à indústria cultural em meados do século XX - ou Cindy Sherman – que criava autorretratos como diferentes mulheres em paralelo ao fortalecimento do movimento feminista pelos anos 70 e 80, artistas contemporâneos tem buscado suporte nas novas tecnologias para produzir e refletir sobre as conseqüências que elas nos tem imposto. Uma leva de nativos digitais está subvertendo as máquinas que lhes acompanharam desde a infância para propor obras que questionam a lógica com que tais máquinas trabalham.

O site do coletivo Video Game Art Gallery – VGA reúne uma boa mostra de trabalhos de artistas que usam os jogos eletrônicos como suporte. O VGA foi fundado em 2013 por Jonathan Kinkley e Chaz Evans. O primeiro é historiador de arte e tem mais de 10 anos de experiência em museus, já o segundo é artista, historiador, professor, além de trabalhar com programação criativa, webart e games

(VAG, 2015). A proposta da galeria é valorizar o uso cultural do que considera um dos principais meios de comunicação do século XXI: o videogame. Mostras, estudos e comércio estão entre as atividades da galeria que conta com um time de quase 20 artistas dedicados à linguagem dos jogos eletrônicos. O paralelo entre os jogos e arte ou educação é claro em vários dos títulos apresentados no site, como em *Manifold Garden* (figura 1), de William Chrys. Descrito como um jogo cuja estética é inspirada nos desenhos de M.C. Escher, em *Manifold Garden* o jogador se com depara desafios baseados em questões de física. Em *Lumino City*, Luke Whittaker produz um game a partir da técnica de stop motion animando personagens feitos artesanalmente à base de cola e papel em que o chiaroscuro (estética renascentista) marca a identidade visual do jogo (VAG, 2015). Os exemplos citados indiciam mesmo que sutilmente possibilidades de se trabalhar com videogames em sala de aula – tanto como artefato de interação como disparador de debates sobre os conteúdos curriculares, pois sua descrição deixa patente a relação com arte, por exemplo.

Figura 1 - *Manifold Garden*, de William Chrys



Imagem disponível no site da Video Game Art Gallery

Uma relação direta entre videogames e o ensino de artes foi materializado por meio de "A mansão de Quelícera". Bahia et al (2014, p. 9) relatam a criação de um jogo pensado para promover "o desenvolvimento de um ambiente digital promotor da fruição artística para o público infanto-juvenil". Os jogadores em idade escolar são convidados a entrar na mansão da feiticeira Quelícera e desvendar mistérios que levam ao contato com obras de artistas clássicos, como Arcimboldo ou Bosch. Entre 2008 e 2009, A mansão de Quelícera integrou o Guia de Tecnologias Educacionais, publicação do Ministério da Educação que recomenda tecnologias educacionais para serem usadas em salas de aula. Além do jogo, o projeto conta com um site de apoio a pais e educadores. "São mais de 300 laudas de hipertextos que estabelecem relações entre imagens, conceitos, informações do game, verbetes de um glossário, site dos museus proprietários das obras citadas e muito mais" (idem, p. 11). Embora indicado pelo MEC, A mansão de Quelícera não está disponível para

todos os interessados, pois faz parte de um projeto específico do estado de Santa Catarina. Não é difícil, entretanto, encontrar artistas cujos trabalhos baseados na lógica dos games possam disparar reflexões. É o caso Cory Arcangel, exemplo que tomaremos para pensar sobre jogos, arte e educação.

#### **4. De nativo digital para nativo digital: obras de Cory Arcangel e reflexões para sala de aula**

Nascido no fim dos anos 70 em Nova York, Arcangel trabalha com vídeo, música, performance, programação e videogame. Ele é um expoente de arte-tecnologia tendo exposto seus trabalhos em importantes galerias e museus, tais como Museum of Contemporary Art (Miami), Hamburger Bahnhof (Berlim) e Whitney Museum of American Arte (Nova York), sendo o segundo artista mais jovem da história da instituição a ser convidado para ocupar um andar inteiro de exposição (LISSON GALLERY, 2015). Entre seus trabalhos de destaque estão aqueles em que subverte a programação de games, como em “Super Mario Clouds”, de 2002. A partir do clássico Super Mario Brothers, Arcangel removeu grande parte do cenário e suprimiu a interação, deixando apenas o pano de fundo azul do céu com nuvens atravessando lentamente a tela. Em seu site, o artista disponibiliza um tutorial ensinando como hacker o jogo (ARCANGEL, 2015).

Em Super Slow Tetris, o artista alterou o código do jogo para discutir a pressa e o imediatismo de nosso tempo. No original, o jogador deve encaixar blocos de diferentes formatos a fim de formar linhas que desaparecem. A atividade requer noções espaciais, uma vez que as peças podem ser giradas para que o encaixe não deixe espaços vazios. Além de pontuar ao completar linhas, o jogador é recompensando também se impõe velocidade aos blocos. Já na versão de Arcangel cada bloco leva cerca de 8 horas até chegar à base da tela, mesmo os movimentos laterais são demorados, tornando a interação extremamente maçante. Acompanhar o trajeto, segundo ele, “é enlouquecedor” (ARCANGEL, 2015). O clássico revisitado por Arcangel aborda questões extremamente pertinentes ao nosso tempo e à escola de modo específico.

É possível afirmar que jogos como Tetris estão associados a uma sociedade que quer treinar nossos sentidos, sensibilidade e cognição a respostas/reações cada vez mais velozes. Em oposição, a opinião do pedagogo português Antonio Nóvoa (2010) é a de que a escola “deve ser capaz, isso sim, de reintroduzir a calma e a serenidade no espaço escolar” (p.39) ao invés de investir em uma competição com a sociedade hiper-sensacionalista, como a descreve Singer (2004).

As tecnologias e o estilo de vida contemporâneo cobram cada vez mais resultados instantâneos, realização de várias tarefas ao mesmo tempo e conexão ininterrupta seja nos círculos sociais ou profissionais. Esse ritmo afeta até mesmo crianças e adolescentes. Uma pesquisa realizada em 2006 mostrou que enquanto realizavam as atividades escolares, 84% dos adolescentes americanos escutavam música, 42% assistiam TV e 21% faziam duas ou mais atividades ao mesmo tempo em que estudavam. Segundo o Cosenza (2009):

O envolvimento nessa quantidade de tarefas múltiplas, com seu fluxo contínuo de informação, requisição de ações paralelas e mudança contínua do foco de atenção, produz alterações no cérebro dos

indivíduos que a elas se submetem. Naturalmente, com o treino, eles passam a ter maior habilidade. Essas pessoas desenvolvem, por exemplo, uma atenção periférica mais eficiente e conseguem responder mais rapidamente aos estímulos visuais.

Entretanto, fazer mais coisas ao mesmo tempo não significa fazê-las todas bem. A atenção é dividida e o treinamento (mesmo não proposital) que essa rotina impõe torna enfadonhas as tarefas que exigem mais envolvimento, como leituras.

Outro problema de quem se acostuma a trabalhar com tarefas múltiplas em um ambiente tecnologicamente avançado é que o cérebro habitua-se a gratificação imediata. Qualquer demora passa a ser motivo de desagrado e impaciência. Acostumados a esse tipo de estimulação, os jovens tendem a considerar entediante o estudo e a leitura de um texto mais extenso, o mesmo acontecendo com as aulas tradicionais (idem).

Além da superficialidade no aprendizado ou o fastio quanto às atividades mais duradouras, o pesquisador indica que uma exposição contínua, sem acompanhamento e sem limites, ao computador pode inibir a interação social. Os contatos pessoais, por seu turno, são importantes para desenvolver aspectos cognitivos, como a aquisição de vocabulário (idem). Assim, Super Slow Tetris aponta para reflexões relevantes na atualidade como a ansiedade por resultados, importância do convívio social e a disponibilidade para comprometer-se com trabalhos mais demorados, como a própria leitura, base da aquisição de conhecimentos.

## 5. Concluindo

Longe de criticar as atuais práticas dos professores de artes, a reflexão que tentei propor por meio da aproximação entre videogame, educação da cultura visual e ensino de arte, tem por objetivo ampliar as ferramentas de atuação pedagógica. Tendo em conta todas as dificuldades que se apresentam aos docentes, tais como cumprimento de carga horária, falta de estrutura escolar, desinteresse por parte dos discentes, entre tantos, trabalhar com um artefato que, além de dinâmico, é familiar e cativante para os alunos pode se apresentar como uma maneira de mobilizá-los e oferecer-lhes um ensino mais relacionado com o cotidiano.

Vale ter em mente que a educação da cultura visual tem entre suas preocupações a formação de cidadãos críticos, capazes de duvidar, questionar e ressignificar o meio em que vivem. Ao incorporar conteúdos externos aos currículos aos debates escolares, professores e educadores estamos reconhecendo que a educação é processo contínuo, não restrito a espaços ou assuntos pré-determinados. Também estamos contribuindo para valorizar os saberes dos nossos alunos, bem como oportunizando-lhes a reflexão sobre como educação, arte, mídia e divertimento são responsáveis por sua (con)formação.

## Referências bibliográficas

AGUIRRE, Imanol. *Imaginando um futuro para a educação artística*. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

ALVES, Lynn. **Game Over: jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Futura, 2005.

ARCANGEL, Cory. Disponível em: <<http://www.coryarcangel.com>>. Acesso 15/09/15.

- BAHIA, Ana Beatriz et al. *Jogo, Arte e Educação*. Florianópolis: Editora UDESC, 2014.
- BUNCHBALL. **Gamification 101: An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior**. 2010. Disponível em: <<http://www.bunchball.com/sites/default/files/downloads/gamification101.pdf>>. Acesso em: 12/03/2014.
- CORREA, E. **Aprende-se com videogames? Com a palavra os jogadores**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Santa Catarina: Florianópolis, 2010.
- COSENZA, Ramon M. **O cérebro diferente dos nativos digitais**. In Revista Patio, n. 9, 2009. Disponível em < [http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/5859/o-cerebro-diferente-dos-nativosdigitais.aspx?utm\\_source=Mailee&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=2013%2F10+EMM&utm\\_term=&utm\\_content=AREA++HUM++Edu++Vamos+falar+de+educacao+27%2F11](http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/5859/o-cerebro-diferente-dos-nativosdigitais.aspx?utm_source=Mailee&utm_medium=email&utm_campaign=2013%2F10+EMM&utm_term=&utm_content=AREA++HUM++Edu++Vamos+falar+de+educacao+27%2F11)> acesso em 18/12/13
- DETERDING, S., KHALED, R., NACKE, L.E., DIXON, D. *Gamification: Toward a Definition*. In **Gamification Workshop Proceedings**, 2010. Vancouver, BC, Canada. Disponível em <<http://hci.usask.ca/uploads/219-02-Deterding,-Khaled,-Nacke,-Dixon.pdf>>. Acesso 16/09/2012.
- DUNCUM, Paul. Porque a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p.15-30.
- FUNDAÇÃO BIENAL disponível em <<http://www.31bienal.org.br/>> acesso em 13/02/2015.
- HEARTNEY, E. **Pós-modernismo**. São Paulo: Cosac Naif, 2002.
- HERNANDEZ, Fernando. *A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito*. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p.31 – 50.
- LEE, Joey J. & HAMMER, Jessica. **Gamification in Education: What, How, Why Bother?** 2011. Disponível em <<http://www.gamifyingeducation.org/files/Lee-Hammer-AEQ-2011.pdf>>
- LISSON GALLERY disponível em <[lissongallery.com](http://lissongallery.com)> acesso em 15/09/15
- LOPES, Noêmia. Como combater o abandono e a evasão escolar. In *Gestão Escolar*. Edição 7, 2010. Disponível em <<http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/como-combater-abandono-evasao-escolar-falta-alunos-abandono-acompanhamento-frequencia-551821.shtml>> acesso em 18/12/13
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p.51 – 68.
- MATOS, Carlos. **Spacewar! O primeiro game da história**. In <<http://www.pstart.com.br/wordpress/2012/11/12/spacewar-o-primeiro-game-da-historia/>> Acesso em 28/02/2013.
- MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo. Por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.
- MENDES, Cláudio L. **Jogos eletrônicos. Diversão, poder e subjetivação**. São Paulo: Papyrus, 2006.
- Nascimento, Erinaldo A. *Visualidade e infância até os seis anos: versões em imagens e os desafios da educação infantil*. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: Editora UFSM, 2010.
- NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Lisboa: Educa, 2010.

OLIVEIRA, Sérgio. **A história dos video games #1. O começo de tudo.** In <http://www.nintendoblast.com.br/2010/01/historia-dos-video-games-1-o-comeco-de.html>>. Acesso em 28/02/2013.

PESCADOR, Cristina M. Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais. V CINFE, Caxias do Sul – RS, 2010.

ROCHA, Raquel. *Os museus estão vivos*. Disponível em <[http://www.istoe.com.br/reportagens/395397\\_OS+MUSEUS+ESTAO+VIVOS](http://www.istoe.com.br/reportagens/395397_OS+MUSEUS+ESTAO+VIVOS)> acesso em 13/02/2015.

SHAFFER, David W. et al. **Video games and the future of learning.** University of Wisconsin-Madison and Academic Advanced Distributed Learning Co-Laboratory. 2004. Disponível em < <http://gise.rice.edu/documents/FutureOfLearning.pdf>> Acesso 16/09/2012.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 1999.

SINGER, B. Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular. In: CHARNEY, L.; SCHWARTZ, V. (orgs.). **O cinema e a invenção da vida moderna.** 2ª. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

VENTICINQUE, D. e SOLLITTO, A. **A maior diversão da terra.** In Revista Época. 24/02/2012. Disponível em < <http://revistaepoca.globo.com/ideias/noticia/2012/02/maior-diversao-da-terra.html>> Acesso em 12/03/2014

VIDEOGAME ART GALLERY. Disponível em <[www.videogameartgallery.com](http://www.videogameartgallery.com)> \_

### **Currículos dos autores**

**Jordana Falcão Tavares** é Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. É mestre pelo PPG em Arte e Cultura Visual e Especialista em Teoria da Comunicação e da Imagem pela Universidade Federal do Ceará. <http://lattes.cnpq.br/7668115661963834>

**Pablo Petit Passos Sérvio** é Bolsista do Programa Nacional de Pós Doutorado (CAPES) no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. É Doutor e Mestre pelo PPG em Arte e Cultura Visual e Especialista em Teoria da Comunicação e da Imagem pela Universidade Federal do Ceará. <http://lattes.cnpq.br/1358162078604076>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Artes Visuais

## A PAISAGEM DA TEXTURA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Alayne Mateini Madeira (UFES, ES, Brasil)  
Kristal Vago Soares (UFES, ES, Brasil)  
Thaís Souza de Oliveira (UFES, ES, Brasil)

### RESUMO:

A proposta desta pesquisa é fomentar a discussão acerca de conteúdos básicos lecionados na educação infantil, no caso a paisagem, a textura, e a gravura, para isso desenvolvemos o projeto-oficina “A paisagem da textura e seus desdobramentos”. O projeto aconteceu com uma turma de trinta alunos, de Ensino fundamental em uma escola da Rede Municipal da Prefeitura de Vitória, dentre esses alunos selecionamos cinco para ser o nosso grupo focal, com idades entre nove e onze anos.

Apresentamos uma discussão reflexiva a partir dessa prática acerca da importância da experiência estética e criativa no ensino de Artes Visuais. O estudo dessas temáticas, são essenciais para prática artística, proporcionam também uma compreensão mais ampla de assuntos frequentemente abordados e discutidos na atualidade como, por exemplo, o ambiente, e a territorialidade, dando a perceber que não só a paisagem, mas também a gravura e o estudo de texturas é fruto de um longo, e rico aprendizado. Esse contato é fundamental na constituição e formação do indivíduo criativo, e deve ser repensado e incorporado no ensino de artes na escola. **Palavras-chave:** Paisagem; Gravura; educação básica; projeto-oficina.

## LANDSCAPE TEXTURE AND ITS DEVELOPMENTS

## ABSTRACT:

The purpose of this research is to foster discussion about basic contents taught in kindergarten, where the landscape, the texture, and the picture, for it developed the project workshop "The texture of landscape and its consequences." The project took place with a group of 30 students from Elementary school in a school Municipal Network of Vitória, among these students select 5 to be our focus group, ages 9 and 11 years. We present a reflective discussion from that practice about the importance of aesthetic and creative experience in teaching Visual Arts. The study of these issues are essential to artistic practice, also provide a broader understanding of issues often raised and discussed at present such as the environment, and the territoriality, giving notice that not only the landscape, but also the picture and the study of textures is the result of a long and rich learning. This contact is essential in the formation and training of the spectator and creative individual, and should be rethought and incorporated in arts education in school.

**Key words:** Landscape; engraving; basic education; workshop

## Introdução

A paisagem é formada por diferentes elementos que podem ser de domínio cultural, econômico e social, e ambos se articulam entre si. A paisagem sofre mudanças constantes por motivo das inúmeras modificações humanas.

Para o geógrafo francês Oliver Dolfuss, "as paisagens são frutos da intervenção humana no espaço e as classifica em três grandes famílias":

- Paisagem natural: não foi submetida à ação do homem.
- Paisagem modificada: é fruto da ação das coletividades de caçadores e de coletores que, mesmo não exercendo atividades pastoril ou agrícolas, em seus constantes deslocamentos, pode modificar a paisagem de modo irreversível, através do fogo, derrubadas de árvores etc.
- Paisagens organizadas: são aquelas que representam o resultado de uma ação consciente, combinada e contínua sobre o meio natural, como, por exemplo, as cidades, praças etc.

O homem estabelece um envolvimento com a natureza, desde a antiguidade. Para falar sobre a pintura de paisagem, digamos que o conceito de paisagem está ligado a essa relação e, mesmo a definição não seja rígida, desde os tempos antigos a natureza era considerada como o ambiente que está em nossa volta.

Segundo estudos produzidos por Mariela Sobrinho (2014), o homem estabelece um envolvimento com a natureza, desde a antiguidade. Para falar sobre a pintura de paisagem, digamos que o conceito de paisagem está ligado a essa relação e, mesmo a



definição não seja rígida, desde os tempos antigos a natureza é considerada como o ambiente que está em nossa volta. Na história da pintura, a paisagem passou de segundo plano para cena principal, ganhando maior reconhecimento no século XIX com chegada do impressionismo.

No período medieval, com o pensamento cristão, a natureza era vista como parte do ciclo da vida. Sendo um espaço pecaminoso, nada deveria ser absorvido. Mas, aos poucos a natureza começou a representar o divino. A facilidade de simbolizar permitiu ao homem a atribuição de significados a objetos por meio de símbolos (cristãos). Os objetos eram apreendidos, cada um tendo referências a qualidades divinas; até que juntos, formariam um todo, simbolizando a perfeição.

Acredita-se que a ideia central de paisagem tenha surgido com um poeta, Francisco Petrarca, ao subir ao Monte Ventoux (em 1336, na Provence), onde experimentou o prazer do olhar, admirando a natureza de uma forma diferente em relação aos medievais, sendo assim, foi considerado o primeiro homem moderno.

No renascimento a natureza era percebida por meios de desenhos e pinturas. A perspectiva, as proporções, e os claros e escuros apesar de serem recursos utilizados para construir a paisagem de maneira um tanto quanto artificial, pode se tornar também um dado da natureza.

Na atualidade, o estudo da paisagem na prática artística compreende noções mais amplas como a de meio ambiente, ecologia, e territorialidade, ao passo de que cada dia surgem novas tecnologias, propondo versões perceptivas inusitadas de paisagem, dando a perceber que a paisagem é fruto de um longo, complexo e demorado aprendizado.

## **Projeto-Oficina**

A ideia surgiu a partir de uma aula de gravura, ministrada na Universidade Federal do Espírito Santo, onde o professor Fernando Gomes, mostrou para os alunos alguns exemplos de gravuras feitas com materiais alternativos. Nas observações que fazemos numa escola da prefeitura municipal de Vitória, A professora regente da escola, já havia trabalhando com os alunos do 5º ano a questão da textura em uma das aulas que ela ministrou na turma, onde discutiram sobre as texturas gráficas. A partir disso procuramos uma forma de os próprios alunos criarem uma textura gráfica, e no decorrer do processo decidimos unir a gravura com os estudos sobre texturas e paisagem. O projeto aconteceu com uma turma de 30 alunos, em uma escola da Rede Municipal da Prefeitura de Vitória, dentre esses alunos foi selecionado 5 alunos para ser o nosso grupo focal, e nele estavam João, Carlos, Marina, Maria e Rebeca, com idades entre 9 e 11 anos.

Ao criar texturas utilizando grãos como feijão, arroz, tapioca, entre outros que estão presentes no dia a dia deles, podem perceber a possibilidade de utilização desses

materiais de outras maneiras em seu cotidiano, bem como por meio da gravura criar sua própria textura gráfica. Nesse sentido, sensibilizar o aluno a ver, perceber e sentir as paisagens que estão a nossa volta, na cidade em que vivemos. Estimular o trabalho em grupo, pensando o processo e o produto final, como um trabalho coletivo, onde todos contribuíram para que ele se realize, segundo Vago-Soares e Dias (2011) a criança interagindo com seus pares compartilha suas experiência e ressignifica seus conhecimentos.

Começamos o projeto-oficina, mostrando e identificando os tipos de paisagens impressas, como natureza morta e viva, construções, cidades, entre outras. Fizemos uma conversa coletiva onde eles tiravam suas dúvidas e expressaram suas opiniões, como, “Ah, eu já fui nessa pedra”, “Nossa, não acho isso bonito”, “tia nós vamos ir aí?”. ASSIM, ACREDITAMOS que “[...] Não há possibilidade de observar as coisas somente de fora, é da coisa observada que surgem os questionamentos e a trajetória de uma ação educativa que não se fecha nela mesma [...]” (REBOUÇAS; MAGRO, 2009, p. 11).

Explicamos aos alunos como que se procederia a atividade e sobre o material que seria utilizado, pedimos de solicitamos que trouxesse materiais diversos: sementes, cascalhos e grãos de casa ou até mesmos encontrados na rua.

Como o projeto é ministrado em uma Escola Municipal de Vitória, achamos que seria de grande importância pedir que eles trouxessem imagens impressas de fotos tiradas por eles mesmos, da Grande Vitória, para que eles pudessem notar as paisagens que temos no lugar onde estamos e no tempo em que estamos e também para dar-nos oportunidade de ver através do olhar deles, tendo em vista que “[...] a relação do homem com a imagem depende em grande parte dos processos de produção das imagens, mas também da experiência de visão de quem as produz [...]” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 25), assim é uma maneira de eles conhecerem ainda mais as paisagens da realidade na qual eles vivem.

No segundo dia, na sala de aula, pedimos para os alunos se separarem e organizar seus grupos, juntando as mesas, a sala ficou dividida em quatro grupos dentre eles, escolhemos o grupo focal, em seguida entregamos a cada grupo uma tela de pintura no tamanho 40x60 (essas telas foram cedidas pelo PIBID de Artes Visuais) e pedimos que desenhassem nela tendo como inspiração a imagem que cada grupo escolheu e fomos mediando esse processo, respondendo suas dúvidas e resolvendo alguns problemas que surgiam durante a produção do desenho na tela. Sugerimos que eles desenhassem na tela apenas os traços vazios da paisagem escolhida, (IMAGEM 1) já que os detalhes não apareceriam quando a imagem fosse preenchida pelos grãos, sementes e cascalhos.

Fotografia 1– Grupo de alunos desenhando em uma tela



Fotografia de Kristal Vago Soares  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

No terceiro e quarto dia, na sala de artes, os grupos se reunirão para colar as sementes e os grãos, na tela que foi desenhada, distribuímos cola e pincéis (cedidos pela própria escola) para eles poderem trabalhar nas telas (Imagens 2 e 3).

Fotografia 2 e 3–Grupo focal colando grãos e macarrões na tela



Fotografia de Kristal Vago Soares  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

Todos contribuíram para a execução da atividade proposta, percebemos que eles ficarão muito animados com a oportunidade de poder trabalhar com telas de pintura, utilizando a técnica de colagem e entre a realidade e o imaginário, os alunos foram

produzindo suas composições de maneira lúdica e prazerosa, tendo em vista que “[...] a vida social é um processo dinâmico, no qual cada sujeito é ativo e em que acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 39). E nessas interações os conhecimentos formais e informais vão se constituindo.

Após as experiências produzidas acerca das texturas com materiais diversos, pretendemos produzir com os alunos exercícios que tenham como base aspectos relacionados à gravura, já que essa técnica também dialoga com a textura. Conversaremos com os alunos a respeito da gravura e suas características. A gravura é uma imagem obtida através da impressão de uma matriz artesanal. O material da matriz pode variar, e classifica o tipo da gravura. A gravação da imagem é um processo de incisão (riscar, gravar) sobre determinada superfície ou material que se tornará a matriz da gravura. O resultado de uma ou mais técnicas de impressão, consiste na transferência da “imagem” da matriz para outro tipo de suporte, como papel ou tecido.

Na gravura existem várias técnicas e a mesma pode ser trabalhada, se dividindo assim em: Gravura em metal, litografia, xilografia, linóleo e serigrafia. Alguns detalhes:

- METAL: A técnica da gravura em metal consiste na "gravação" de uma imagem sobre uma chapa de cobre. Para esse método é utilizado a ponta seca (instrumento de metal semelhante a uma grande agulha que serve de "caneta ou lápis), com o mesmo desenha-se sobre a chapa de cobre, os traços formam assim micro cavidades onde entra a tinta, após feita essa etapa, o desenho será transferido para o papel através de uma forte pressão, saindo assim impresso o desenho.
- LITOGRAFIA: Nesta técnica, diferente da gravura em metal, utiliza-se como base uma pedra, e é utilizando um material oleoso para que se elabore a imagem.
- XILOGRAFIA: Utilizando a base em madeira, na qual se utilizam goivas para fazer o desenho, entalhando, cortando, que formaram micro cavidades, porém, diferente da litografia e do metal, a parte na qual receberá a tinta é a que está em alto relevo, à mesma sofrerá uma pressão para ser transferida para o papel.
- LINÓLEO: A matriz utilizada nessa técnica é de material sintético - placas de borracha, chamadas "linóleo". Assim como na xilografia a placa de linóleo recebe a tinta que ficará nas partes em alto relevo, e sobre pressão será transferida para o papel.
- SERIGRAFIA: O processo de gravação consiste em transferir a imagem desenhada para uma "tela de nylon". O desenho pode ser feito com tinta opaca (nanquim) em material transparente (acetato ou papel vegetal), obtendo-se o "filme" que servirá para gravar a tela (matriz). A impressão se faz através de rolos que "empurram" a tinta que é posta dentro da tela de nylon, pelos orifícios deixados em aberto que formam o desenho. É feita numa mesa na qual se fixa a tela com dobradiças, de modo a permitir que se levante a tela (como quem abre e fecha uma porta) e coloque-se o papel sempre no mesmo lugar para receber a imagem. O número de impressões é que permite a composição total do desenho, somando as cores e formas a cada nova impressão, assim como quem pinta uma paisagem,

e primeiro pinta o tudo o que é azul, depois o que é amarelo, e assim por diante, e dessa forma chega ao resultado final.

Temos também alguns tipos de matrizes. A Matriz perdida (Imagem 4) é uma técnica da gravura em que uma mesma matriz dá origem a diferentes estampas em diferentes estágios. Cada nova impressão corresponde à perda da possibilidade de fazer uma nova estampa da etapa anterior. Um novo prédio nas paisagens é uma subtração linear na matriz de madeira. Mudanças na paisagem da gravura, como na real, são permanentes e irreversíveis.

Fotografia 4– Exemplo de matriz perdida



Fotografo não identificado

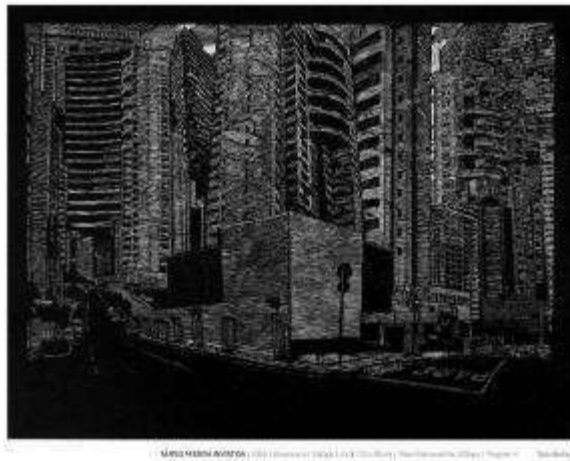
Fonte: Internet.<sup>1</sup>

Matriz Perdida Invertida (Imagem 5) é um desdobramento da Matriz Perdida. Carregada dos movimentos da cidade e dos padrões arquitetônicos das novas metrópoles, ela faz o movimento inverso do primeiro trabalho. Enquanto em Matriz Perdida a imagem vai se configurando a partir de uma paisagem –virgem-, em Matriz Perdida Invertida, é como se a natureza tomasse de volta o seu espaço. O ambiente urbano vai dando lugar ao -céu de antes-.

Fotografia 5– Exemplo de matriz perdida invertida

---

<sup>1</sup> Disponível em: < <http://talesbedeschi.blogspot.com.br/2012/07/matriz-perdida-invertida.html> >. Acesso em: 11 de maio de 2015



Fotografo não identificado

Fonte: Internet.<sup>2</sup>

Em geral uma gravura pode ser feita com apenas uma matriz e uma impressão, isto serve para todas as modalidades consideradas aqui. Mas a utilização de várias matrizes e várias impressões também é bastante comum, sobretudo nas Serigrafias. Desta forma, o processo descrito para a gravação da imagem numa matriz, seja no cobre, na pedra, na madeira, na borracha ou no nylon, é multiplicado pelo número de vezes que o artista precisou para obter sua imagem ideal. O mesmo ocorre com a impressão. Assim, temos gravuras que resultam de 4, 5, 8 matrizes, e que exigiram o mesmo número de impressões. Há casos de Serigrafias com até 30 impressões ou mais.

No quinto e sexto dia foi a vez de imprimir a gravura no tecido, todos os alunos estavam em êxtase, muito ansiosos para ver como ficaria a impressão. O primeiro passo foi passar a tinta tipográfica na matriz (tela) utilizando um rolo de espuma, os alunos infelizmente não puderam participar cem por cento dessa fase do processo, pelo fato de que a tinta utilizada poderia provocar alergia em alguns alunos e por ela ter uma forte aderência em qualquer superfície, especulamos a possibilidade de trabalharmos com outras tintas que não são próprias para a gravura, porém depois de realizarmos alguns testes vimos que ela não nos daria o resultado necessário.

Após passada a tinta os alunos então estenderam sobre a tela o tecido bem esticado e com a ajuda de algumas pás de madeira pressionaram o tecido sobre a tela com movimentos contínuos para obter uma boa fixação da tinta, o próximo foi retirar com muita calma e cuidado o tecido da tela. Os alunos ficaram encantados com o resultado, e conosco também não foi diferente, foi magnifico ver o quanto a proposta foi atendida, e a alegria e surpresa no rosto de nossos pequenos alunos.

---

<sup>2</sup> Disponível em: < <http://talesbedeschi.blogspot.com.br/2012/07/matriz-perdida-inverda.html>>. Acesso em: 11 de maio de 2015

Fotografia 6e 7– Alunos pressionando tecido sobre a gravura



Fotografo: Kristal Vago Soaes  
**Fonte: Nosso acervo**

Fotografia 8– Impressão concluída



Fotografo: Kristal Vago Soares  
**Fonte: Nosso acervo**

## **Considerações**

Ao realizar tal projeto, observamos que o grupo conseguiu assimilar os conteúdos propostos, assim, os elementos, trabalhados, como: a textura foi amplamente e, principalmente, vivenciados, marcando uma ação concreta de aprendizado. Seu desdobramento esperado era o de proporcionar aos alunos uma reflexão crítica em torno dos saberes específicos da arte e assim, contribuir para a ampliação do universo cultural e do *know how* de ação desses alunos.

Sabemos que conteúdos da arte são utilizados em diferentes áreas de conhecimento, entretanto, muitas vezes, nosso aluno não percebe isso, esvaziando a ação educativa em arte.

Nosso objetivo foi alcançado ao trabalharmos com a capacidade de síntese dos alunos no ato da ação educativa. Isto feito nos interessa continuar com a prática educativa consciente e reflexiva de como o ensino de arte perpassa a vida e a história.



## REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, M. K. De. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

REBOUÇA, M. M.; MAGRO, A. **A Cidade que mora em mim**. Vitória: EDUFES, 2009.

SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. **Leitura de imagens: um desafio à educação contemporânea**. Vitória: EDUFES, 2004.

VAGO-SOARES, M. A.; DIAS, A. Criatividade e imaginário: Resignificando a Praça João Clímaco. In: SCHÜTZ-FOERSTE, G. M; FERREIRA, S. M. O.; CONTI, R. F. (Org.). **Relendo imagens, atribuindo significados: As cidades que devem ser esquecidas**. Vitória: GM, 2011.

## SITES

[http://www.casadacultura.org/arte/Artigos\\_o\\_que\\_e\\_arte\\_definicoes/gr01/gravura\\_conceito\\_hist.html](http://www.casadacultura.org/arte/Artigos_o_que_e_arte_definicoes/gr01/gravura_conceito_hist.html)

<http://talesbedeschi.blogspot.com.br/p/gravuras-e-desenhos-woodcut.html>

<http://www.mundoeducacao.com/geografia/conceito-paisagem.htm>

<http://historiaearte2.blogspot.com.br/p/pintura-de-paisagem.html>

[https://www.epochtimes.com.br/conceito-paisagem-lugar-historia-arte-parte-1/#.VVS\\_DvIVikp](https://www.epochtimes.com.br/conceito-paisagem-lugar-historia-arte-parte-1/#.VVS_DvIVikp)

[https://www.epochtimes.com.br/conceito-paisagem-lugar-historia-arte-parte-2/#.VVS\\_rPIViko](https://www.epochtimes.com.br/conceito-paisagem-lugar-historia-arte-parte-2/#.VVS_rPIViko)

<http://www.suapesquisa.com/artesliteratura/impressionismo.htm>

[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300655135\\_ARQUIVO\\_Arte,histepaisagemANPUHM.LuciaKern2011.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300655135_ARQUIVO_Arte,histepaisagemANPUHM.LuciaKern2011.pdf)

<http://www.mundoeducacao.com/geografia/a-ligacao-entre-arte-as-paisagens.htm>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Impressionismo>

<http://www.historiadaarte.com.br/linha/impressionismo.html>

## **BREVE CURRICULO DAS AUTORAS:**

### **ALAYNE MATEINI MADEIRA**

Graduanda em Artes Visuais, início 2012/02 - (UFES). Bolsista do PIBID 2014 / 2015.. Autora do Artigo “A Relação da Cultura Com a Educação” apresentado no (Encontro Nacional dos Estudantes de Licenciatura) ENALIC 2014, realizado de 08 a 12 de dezembro de 2014 em Natal/RN. Artigo “A Relação da Cultura Com a Educação” aprovado e apresentado no seminário “Relações interculturais” que aconteceu na UFES em 2014.

### **KRISTAL VAGO SOARES**

Graduanda em Artes Visuais, início 2012/02 - (UFES). Bolsista do PIBID 2014 / 2015 – Programa Institucional de Formação a Docência, gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Professora de Arte na escola COC Lusíadas para o Ensino Fundamental I.

### **THAÍS SOUZA DE OLIVEIRA**

Graduanda em Artes Visuais, início 2012/02 - (UFES). Bolsista do PIBID 2013 / 2014 / 201. Estagiária de Artes Visuais do Centro Cultural Sesc Glória 2014 / 2015. Monitoria no 17º Encontro Nacional de Estudantes de Artes ENEART (2013). Expositora de trabalho artístico, na Biblioteca Central da UFES (2013). Trabalho apresentado no ENALIC 2013. Coautora do Artigo “A Relação da Cultura Com a Educação” ESCOLAR apresentado ENALIC 2014.



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal

## AS OBRAS, O MUSEU E OS ALUNOS: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS PARA A LEITURA DE IMAGENS NO MUNDO

Luciana Dilascio Neves (UFRRJ, RJ, Brasil)  
Daniel Prado Alves (UFRRJ, RJ, Brasil)  
Ana Paula Lemos Pacheco (UFRRJ, RJ, Brasil)  
Bruno Matos Vieira (UFRRJ, RJ, Brasil)

### RESUMO:

*A proposta de leitura de imagens do subprojeto PIBID/Belas Artes da UFRRJ foi realizada em uma escola conveniada ao programa. O nosso objetivo, além de criar uma aproximação entre os alunos, as imagens artísticas e o museu, foi o de contribuir na apreensão mais qualificada das imagens apresentadas. E que, assim, estes alunos pudessem compreender arte como uma manifestação específica que, para além de conteúdos narrativos possuem sentidos não verbais articulados pelas cores e formas que de modo particular imprimem sentimentos, sensações e pensamentos na apreensão do espectador. Deste modo, buscou-se também relacionar significados presentes nas obras, apreendidos na sua relação forma e conteúdo, com a realidade social dos alunos.*

**Palavras-chave:** Arte-educação; Leitura de imagem; Abordagem triangular.

### THE WORKS , THE MUSEUM AND STUDENTS: LIVINGS AND EXPERIENCES FOR IMAGE READING IN THE WORLD

### ABSTRACT:

*The proposed reading images of the subproject PIBID / Fine Arts UFRRJ. The objective was to contribute to the critical formation of the images presented to them, avoiding the formation of uncritical art consumers. And that, well, students can understand art as a specific language, as well as narrative content that may be implied by the images is also made up of pre-verbal senses articulated by the colors and shapes that autonomously print feelings, sensations and thoughts the seizure of the viewer. Thus, it sought to relate the messages of the works seized in their relationship form and content with the social reality of the students. We did read the nineteenth century works of art, using an educational approach known as Proposal Triangular "creation (art making) reading of the work of art and context."*

**Keywords:** Art education; Image reading; Triangular approach.

## 1. Introdução

Este trabalho refere-se à proposta de leitura de imagens artísticas do subprojeto PIBID/Belas Artes<sup>1</sup> que foi realizada na Escola Estadual Municipalizada Professora Creuza de Paula Bastos, situada no bairro INCRA, do município de Seropédica, localizado no estado do Rio de Janeiro. Nessa escola que atende a educação infantil e o primeiro segmento do ensino fundamental foram realizadas atividades práticas e teóricas com o 3º, 4º e 5º anos, uma vez por semana, nas aulas de arte, durante o primeiro semestre de 2015. O objetivo inicial foi criar uma proximidade dos alunos com as imagens artísticas e com o espaço do museu, para, a partir de então, contribuir na reflexão crítica das imagens que foram apresentadas aos alunos, objetivando com isto procurar estratégias que, se inseridas numa prática mais contínua dentro das escolas, possam evitar a formação de consumidores de imagens pouco reflexivos; assim como pesquisar e avaliar em que medida, realmente, a apreensão de imagens artísticas pode contribuir para o desenvolvimento sensível dos alunos. Desta forma, intencionou-se que os alunos participantes pudessem compreender a arte apresentada como uma manifestação específica que, para além de conteúdos narrativos que podem estar implícitos nas imagens é formada também por sentidos não verbais<sup>2</sup> articulados pelas cores e formas que, de maneira particular, também imprimem sentimentos, sensações e pensamentos na apreensão do espectador.

A área de arte/educação<sup>3</sup> no Brasil esteve, por muito tempo, inserida num contexto que a desfavoreceu, fruto de preconceitos baseados na Arte como algo desnecessário, uma função decorativa ou para o treino das habilidades manuais, assim como de medidas políticas negativas ao desenvolvimento da área. Hoje, acreditamos que vem sendo construída uma consciência sobre a valoração do ensino e da área de Artes no que se refere a uma formação mais integral dos indivíduos. Entende-se assim que a importância deste ensino não se refere apenas à formação do artista propriamente dito, ou para o desenvolvimento de uma habilidade técnica, mas antes, dos indivíduos de modo geral, com atuação nas áreas intelectivas, sensíveis, perceptivas e imaginárias.

É deste modo que compreendemos também o potencial da leitura de imagens artísticas, não especificamente ou somente destinada a uma abertura ao mundo artístico-cultural a qual cada imagem corresponde, mas também, a uma abertura para as imagens do mundo, as quais cada e qualquer indivíduo pode percorrer as distâncias e as proximidades que estabelece entre a sua vivência e as imagens.

Dentro destas considerações, sabemos que atualmente existem estudos que consideram a Arte como um meio de conhecimento, com formas de avaliação

---

<sup>1</sup> O subprojeto PIBID Belas Artes da UFRRJ intitulado “Vivências e Educação Cotidianas através das Formas de Narratividades Visuais, Textuais e Audiovisuais” foi aprovado pela CAPES, por meio do edital CAPES nº 61/2013, oferecendo 24 bolsas de iniciação à docência.

<sup>2</sup> De acordo com Ostrower, o termo não verbal “indica que o modo de comunicação não pressupõe a mediação das palavras” (1991, p.23). De acordo com Rudolf Arnheim, “não há motivos para que as formas visuais se desassociem daquilo que nos dizem [...] Longe de ser um registro mecânico de elementos sensórios, a visão prova ser uma apreensão verdadeiramente criadora da realidade – imaginativa, inventiva, perspicaz e bela [...] Toda a percepção é também pensamento, todo o raciocínio é também intuição, toda observação é também invenção” (1989, Introdução).

<sup>3</sup> Frange (2008, p. 45) aduz que o termo “Arte/Educação com barra é sugestão de uma linguista para reforçar a ideia de imbricamento, contiguidade, terceiro espaço” entre arte e educação. Utilizamos, portanto, este termo por concordarmos com essa terminologia.

aplicável. Assim, entendemos a necessidade de pensar a arte como uma possibilidade de ampliação cultural, de atitudes e de compreensão do mundo em que vivemos, sem deixar de considerar que a mesma comporta também uma maneira particular de experiência, desenvolvida dentro de um pensar próprio dos modos sensíveis e intuitivos, muitas vezes, de natureza distinta das formas discursivas ou de razões exatas.

Ainda com relação a defesa de um pensar visual sensível e ativo, devemos considerar também a especificidade do contexto histórico em que estamos inseridos. Nossa sociedade passa por um período marcado por um grande fluxo de informação, reflexo do desenvolvimento tecnológico e midiático. Nesse panorama, onde um dos meios mais utilizados é a comunicação visual faz-se necessário uma educação visual, como salienta Barbosa (1991):

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens veiculadas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, *slogans* políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. (BARBOSA, 1991, p. 31).

Com relação a esta constatação, acreditamos que ser afetado apenas inconscientemente pelas imagens significa ser influenciado pelas mesmas de modo passivo; no entanto, faz-se necessário que as imagens estimulem a atividade do pensar, do sentir e do imaginar, para que os sentidos sejam revelados ao espectador, ou melhor, para que um espectador ativo reconstrua os sentidos latentes nas imagens.

Concernente a isto, autores tais como Rebouças reforçam, ainda, a influência de meios midiáticos, que atuam e influem na constituição do indivíduo: “os produtos da mídia estão se tornando cada vez mais populares e poderosos e, por isso, é preciso que se desenvolvam métodos capazes de promover sua pedagogia” (REBOUÇAS, 2014, p. 382), indicando a necessidade de um processo de aprendizagem para leituras de imagens no mundo as quais o indivíduo não está ciente e assume um papel passivo.

A importância da inserção da leitura de imagem na escola tem sido amplamente discutida por diversos teóricos que apresentam estratégias metodológicas para esse fim. No entanto, como mostra Schlichta:

[...] embora os meios de comunicação apresentem uma falsa ideia de participação e de comunicação e de que é “naturalmente fácil” ler uma imagem, a leitura realizada por um aluno com conhecimento precário dos códigos de construção da imagem é de caráter mais emotivo que cognitivo. Aliás, a sensibilidade estética não é um atributo inato ao sujeito, nem o senso estético é uma qualidade natural ao objeto, conseqüentemente, a formação dos sentidos humanos se configura como uma das principais tarefas da escola, sobretudo, no âmbito do ensino de artes. [...] a grande maioria não consegue compreender e interpretar os significados das imagens para além do que se apresenta de imediato. [...] a leitura de uma imagem, enquanto prática humana, requer um campo de conhecimentos interdisciplinares, tanto históricos e antropológicos quanto estéticos, que consubstanciem a aprendizagem de estratégias de interpretação das imagens (SCHLICHTA, 2006, p.359, *apud* RIBEIRO & NUNES, 2014, p. 2).

Deste modo, como sugere a autora é necessário a “formação” do leitor de imagens, considerando os vários tipos de imagens existentes. Assim, faz-se necessário um aprofundamento nas imagens, para além de seu conteúdo mais aparente, entendendo a natureza plural e ambivalente de seus sentidos, assim como seu caráter interdisciplinar que possibilita relacionar e intercambiar os vários tipos de experiências e conhecimentos humanos. Fundamentalmente, a leitura de imagens no mundo inaugura-se quando as mesmas passam a receber a atenção e a observação do espectador, para além de uma recepção passiva; quando passam a ser problematizadas e investigadas, quando passam a sensibilizar e serem vistas pelo olhar sensibilizado do observador. Acreditamos que o primeiro encaminhamento para a leitura de imagem trata-se de um “ativar” o olhar, numa prática que pode ser ensinada e estimulada através do próprio exercício da leitura, capaz de incorporar novas maneiras de olhar que se amplificam na dinâmica contínua desta leitura.

Neste sentido, acreditamos que o olhar ativo é aquele que articula os diversos sentidos latentes na imagem numa síntese criativa, fazendo revelar a si próprio a sua compreensão da imagem. A síntese criativa torna, de certa forma, também o leitor em criador, e, com relação aos processos de criação inerentes à vivência humana, Ostrower nos mostra que

A cada síntese, a cada novo nível de compreensão que é possível alcançar, corresponde a base para o aparecimento de novas possibilidades de ser e de criar. A cada síntese se requalificam os limites que funcionam como referencial para o desenvolvimento subsequente. O próprio referencial é continuamente requalificado pelo mesmo processo que ele referencia e qualifica (OSTROWER, 2008, p.165).

Consideramos também que as várias imagens as quais temos contato e fazem parte de nossa vida são formadas por um meio constituinte específico, sejam estas imagens: pintura, escultura, foto, imagens digitais etc. Deste modo, tais imagens são pensadas aqui como “construções”, com meios e procedimentos próprios que fazem parte desta “construção”. Por isto, entendemos que a consciência da criação destas imagens se relaciona diretamente com o potencial para sua leitura, sendo a experiência de criação um fator que vem a contribuir fundamentalmente para a leitura das mesmas.

No caso das imagens de pintura, as quais se vincula nossa proposta, acreditamos que o fazer artístico é de grande importância para a formação deste tipo de leitor. Na medida que experimenta, o aluno pode ser estimulado a se conscientizar e a refletir sobre o modo como articulou os elementos constituintes da imagem – com suas cores, formas, proporções, ordenações espaciais etc – qual foi sua intenção e se a mesma correspondeu ao resultado obtido; assim como, no coletivo, poderá também avaliar como outros colegas perceberam e compreenderam a imagem criada por ele. Estas ações ajudarão o aluno a penetrar na gênese da imagem, no seu universo próprio, com seus meios materiais e formais, na dinâmica e justa tensão entre forma e conteúdo.

Ainda com relação a proposta aqui apresentada, deixamos claro que se trata de uma ação inicial. Consideramos que o contato e a intimidade com as imagens artísticas necessitam de um tempo para o seu amadurecimento, por isto, o que registramos aqui foi apenas o contato inicial com algumas obras de pintura por parte

de alunos da escola citada, tentando evidenciar o potencial de trabalho a ser desenvolvido, que vimos implicado nestas primeiras ações.

## 2. Desenvolvimento

Em termos de análise de imagem, existem diversas estratégias de leitura, teorizadas por diferentes autores da arte/educação<sup>4</sup>.

No trabalho desenvolvido na citada escola, optamos pela metodologia da pesquisa-ação proposta por Thiollent (2005)<sup>5</sup> e pela Abordagem Triangular<sup>6</sup> sistematizada pela pesquisadora Ana Mae Barbosa. Consideramos que o fato de se apropriar da linguagem<sup>7</sup> artística, contribui para que o aluno desenvolva sua própria leitura do mundo, ampliando seu repertório e sua vivência cultural.

Partindo dessas proposições, optamos assim, por enfatizar o processo de produção dos alunos como estratégia que melhor propiciará a vivência e a apreensão sensível das imagens artísticas. A opção da Abordagem Triangular é justificada, entre outras coisas, por favorecer a interdisciplinaridade, como diz Ana Mae:

Como esta proposta não se baseia em conteúdos, mas em ações, é facilmente apropriada a diversos conteúdos. A Abordagem Triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende. (BARBOSA, 2010, p. XXVII).

No desenvolvimento das atividades na escola, constatamos que a experiência de visita ao museu, que estava prevista para acontecer no decorrer da nossa proposta, seria a primeira da grande maioria dos alunos. Esse ineditismo é

---

<sup>4</sup> "Vários estudiosos do ensino das artes plásticas refletiram suas práticas para essa leitura com diferentes grupos de aprendizagens da arte e chegaram a algumas metodologias específicas. [Edmund Burke Feldman - Seleção de obras por algum critério; problematização; possibilidades./provocando a leitura; o que você pode fazer/ações expressivas.] Seu processo de leitura envolve a descrição, a análise, a interpretação e o julgamento da obra de arte. Menos conhecido, [Robert William Ott apresenta cinco estágios: 1)descrevendo; 2)analizando; 3)interpretando; 4)fundamentando e 5) revelando]. Marjorie e Robert Wilson e All Hurwitz interessam-se mais pela aprendizagem da arte através de sua leitura, com ênfase no desenho. Apontam cinco fatores que a influenciam e que podem ser priorizados na leitura, conforme os objetivos do projeto: tema/assunto/símbolos, forma/composição/design, estilo/qualidade expressiva, meio/técnica, movimento/emoção/época" (MARTINS, PICOSQUE & GUERRA, 1998, p. 79-80).

<sup>5</sup> Thiollent (2005, p.18) aduz, sobretudo, que a pesquisa-ação é:"[...] uma forma pesquisa social na qual há uma ampla e explícita integração entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados [...]; a pesquisa-ação não se limita a uma forma de ação: pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados".

<sup>6</sup> proposta do ensino de arte pautado em três bases: "fazer artístico, leitura de imagem e contextualização histórica, antropológica, psicológica, cultural, social, ambiental, etc."

<sup>7</sup> Usamos o termo linguagens porque é dessa forma que a Arte é reconhecida pelos PCNs do ensino fundamental e ensino médio, no entanto, entendemos que o termo é polêmico, e para melhor nos fazer entender aqui, utilizamos as palavras de Otávio Paz a respeito da imagem poética e sua relação com a linguagem, considerando que este entendimento do poeta é pertinente para outras imagens artísticas, onde as relações formais instituem seu próprio modo de dizer: "Há muitas maneiras de dizer a mesma coisa em prosa; só existe uma em poesia. Não é a mesma coisa dizer „de desnuda que está brilla la estrella" e „la estrella brilla porque está desnuda" [...] A imagem faz com que as palavras percam sua mobilidade e intermutabilidade [...] A linguagem deixa de ser um utensílio [...] tocada pela poesia, cessa imediatamente de ser linguagem. Ou seja: conjunto de signos móveis e significantes [...] o poema é linguagem [...] mas é também mais alguma coisa [...] inexplicável pela linguagem, embora só possa ser alcançado por ela (PAZ, 2003, p. 48).

decorrente, em parte, da ausência de opções culturais na cidade e proximidades da escola, e ainda, por se tratar de uma experiência, de certa forma, distante da realidade dos alunos, inseridos dentro do contexto rural de sua localidade, com pouco acesso a uma diversidade de contextos culturais próprios das metrópoles, como, por exemplo, os contemplados nos museus, teatros, cinemas e outros espetáculos, mas com acesso à produção midiática propagada em maior escala, em especial, por canais da televisão, rádio, internet; relacionada ao que podemos denominar, grosso modo, de “cultura de massa”, tal como a definiu preliminarmente Edgar Morin, isto é,

produzida segundo as normas maciças da fabricação industrial; propagada pelas técnicas de difusão [...] destinando-se a uma massa social, isto é, um aglomerado gigantesco de indivíduos compreendidos aquém e além das estruturas internas da sociedade (classes, famílias, etc) (1997, p.14).

Ter acesso apenas a essa cultura de massa pode fragilizar a percepção do educando acerca da sua cultura local e das demais manifestações simbólicas e artísticas diversificadas. Desta maneira, essa “cultura de massa” oriunda da indústria cultural criticada por Adorno & Horkheimer (1985) pode funcionar, em alguns casos, como um padrão estético e sob sua influência homogeneizadora as expressões artísticas e culturais não totalitárias podem ficar em segundo plano, como se fossem ultrapassadas e menos importantes, o que acreditamos poder ocasionar uma restrição na motivação e no interesse dos indivíduos por outros contextos e realidades que não fazem parte do seu círculo direto de referências. É nesse sentido que Tourinho e Martins (2011, p.65) ponderam que “a produção imaterial das novas economias virtuais gera um forte impacto sobre práticas artísticas e a produção simbólica, de modo geral, tornando-as vulneráveis aos assédios eletrônicos”.

Diante disso, planejou-se promover uma aproximação entre os alunos e um ambiente cultural ao qual tais alunos não tinham familiaridade, ou seja, o ambiente artístico-museal. Com essa intenção, fizemos, inicialmente, na própria escola, uma simulação do ambiente museal, que consistiu em uma galeria no corredor do colégio, constituído por imagens impressas.

Nesse corredor, em que as três turmas têm acesso constante, colocamos as impressões de algumas pinturas que estão expostas na galeria do século XIX do Museu Nacional de Belas Artes, na intenção de gerar nos alunos, um processo de familiarização, incentivando por meio do convívio, uma intimidade com as obras. Consideramos também essa ação uma forma didática de instruir-lhes na especificidade do ambiente, para que fosse propiciada uma atitude e um tipo de predisposição que pudesse, de melhor forma, incorporar a recepção das imagens por parte dos alunos, tal como concentração e introspecção, objetivando gerar uma atenção específicas às imagens, como num processo decifratório, perscrutando sentidos latentes, para além de um dado imediato.

As imagens selecionadas<sup>8</sup> para estar nessa galeria-escola foram: “Batalha do

---

<sup>8</sup> As imagens escolhidas acabaram tendo uma certa relação estilística, inseridas dentro do que podemos considerar genericamente como “naturalismo”. Considerando a diversidade do Museu, não tivemos a intenção de criar uma associação direta entre este tipo de imagem e o museu. Como parte de um primeiro resultado desta proposta de trabalho, a qual pretendemos prosseguir, deixamos claro para os alunos que, inicialmente, escolhemos imagens que possuem certa proximidade estilística, sendo o museu composto por muitos outros tipos de imagens, os quais pretendemos também fazer uso posteriormente, encontrando também maneiras de relacioná-las com o cotidiano e as vivências dos alunos.



“Avaí”, 1868, de Pedro Américo, “Batalha dos Guararapes”, 1879, de Victor Meireles, “Primeira Missa no Brasil”, 1860, de Victor Meireles, “Mamão e Melancia”, 1860, de Agostinho José da Mota, “A Redenção de Cam”, 1895, de Modesto Brocos.

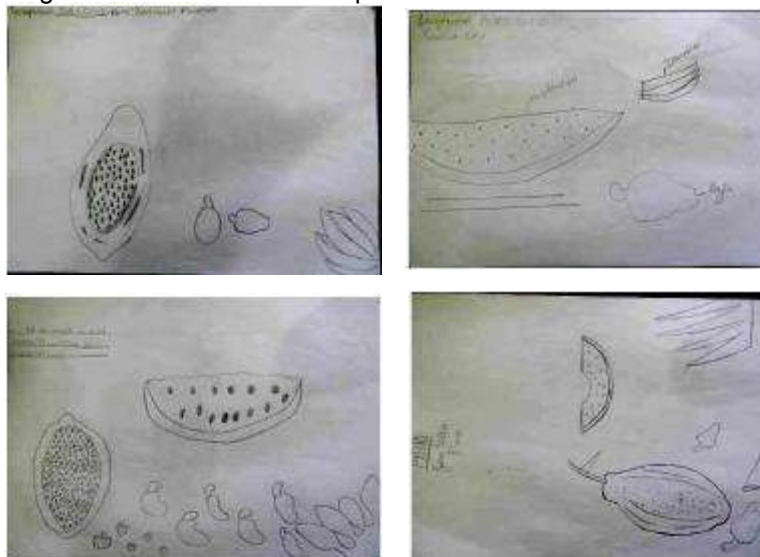
Algumas destas obras têm relação com o cotidiano dos alunos e a identidade regional onde eles vivem, uma vez que retratam ambientes rurais. Dessa forma, o critério pra escolha da maioria das referências, foi pensado de forma a evidenciar, através da temática e figuração das pinturas, possíveis similaridades com seu cotidiano, marcado pelo contexto rural de seu município.

Em sala de aula realizamos uma atividade prática de desenho, na qual foi proposto que eles desenhassem a obra que mais chamou a atenção, e explicassem com suas próprias palavras o que se passava nas cenas representadas nas obras.

Com relação a esta parte do trabalho, os desenhos nos ajudaram a perceber um pouco da relação dos alunos com as imagens apresentadas, assim como as primeiras formulações estabelecidas pelo impacto visual com as obras. Neste sentido, os desenhos são discursos visuais que imprimem sensações e sentimentos dos alunos.

Com relação ao universo próprio e constituição deste tipo de imagem, observamos, de certo modo, a pouca intimidade dos alunos com tal universo pictórico. Mesmo tendo como referência para inspiração às pinturas selecionadas, os alunos se fixam em desenhar os objetos, mas dificilmente percebem as relações compositivas e as ordenações espaciais aos quais tais objetos estão inseridos na pintura.

Fotografia 1: Desenhos criados por alunos do Ensino Fundamental 1



Fotografia dos bolsistas do PIBID Belas Artes/ UFRRJ.  
Fonte: Arquivos do PIBID Belas Artes / UFRRJ

No exemplo acima os alunos escolheram as pinturas de natureza morta de Agostinho José da Motta como referência de base, possivelmente pela proximidade com seus objetos (as frutas), no entanto, tais objetos, na grande maioria dos casos, são colocados lado a lado, ou justapostos livremente sobre a folha de papel, sem muita indicação de uma ordenação, sobreposições e percepção compositiva destes objetos na pintura.

Pode-se conjecturar que os alunos fazem o mais simples por falta de

pensamento espacial, por não entenderem de sobreposições ou planos de profundidade. De certo, existe uma maior complexidade nas imagens compositivas, mas acreditamos, com base em outras experimentações deste tipo, que se chamássemos atenção para este aspecto da imagem observada, muitos passariam a fazê-lo, criando uma solução própria para tal aspecto, independente de um modelo perfeito ou de certo e errado. Acreditamos assim que, se não o fazem, é por se fixarem e se atrelarem mais aos objetos, vínculo com o mundo real ao qual têm proximidade, do que com a natureza plástica e compositiva das imagens, ao qual não têm proximidade.

Um exemplo distinto destes acima apresentados pode ser visto no desenho abaixo, onde o aluno toma como referência uma das pinturas de batalha. De certo, incapaz de registrar a complexidade de elementos da imagem, o aluno assim soluciona visualmente aquilo que para ele se tornou o elemento primordial. Desenha dois pequenos combatentes num canto da folha, e registra a turbulência de movimentos – através de grafismos lineares – que parece ser aquilo que mais lhe impactou visualmente. Ainda que este traçado corresponda a um gesto aleatório, é importante ressaltar aqui esta percepção visual do aluno, onde o conteúdo da cena está claramente imbricado ao formal.

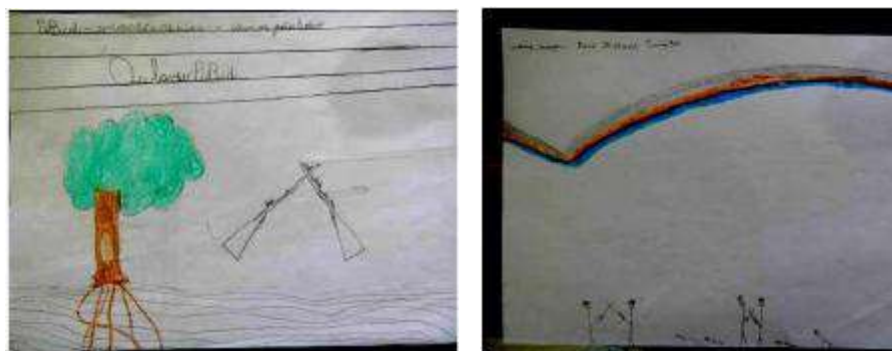
Fotografia 2: Desenhos criados por alunos do Ensino Fundamental 1



Fotografia dos bolsistas do PIBID Belas Artes/ UFRRJ.  
Fonte: Arquivos do PIBID Belas Artes / UFRRJ

Ainda com relação a dois outros desenhos também inspirados nas pinturas das batalhas, perceberemos novas formulações. Conforme podemos observar abaixo, no primeiro desenho o aluno suprimiu os demais elementos, preservando apenas dois, colocados lado a lado: uma árvore que parece sintetizar a presença da natureza no quadro, e duas armas cruzadas, que parece sintetizar a própria batalha. Visualmente, a natureza e a batalha parecem receber a mesma importância com relação ao significado da imagem. Podem de alguma maneira, estabelecer pólos opostos, como guerra e paz, luta e tranqüilidade, como pares inconciliáveis ou indicando um sentido de complementaridade entre ambos. A presença de raízes na árvore também pode denotar um caráter simbólico, que, visualmente, cria também uma relação com as armas cruzadas. As raízes, em baixo, se ramificam, e se opõem visual e semanticamente, com as armas, em cima, que se fecham. Neste sentido podem indicar também oposições complementares como vida e morte, perpetuação e destruição etc.

Fotografia 3: Desenhos criados por alunos do Ensino Fundamental 1



Fotografia dos bolsistas do PIBID Belas Artes/ UFRRJ.  
Fonte: Arquivos do PIBID Belas Artes / UFRRJ

No segundo desenho, o aluno fez pequenas figuras lutando, com algumas caídas, já mortas. Bem acima, utiliza formas de arco colorido, que podem sugerir um arco iris ou montanhas. Visualmente, as pequenas figuras em luta estão inseridas bem abaixo dos arcos que parecem englobar todo o espaço vazio que respira entre as figuras de proporções diminutas e os extensos arcos, remetendo estes também a idéia de natureza. Observamos que também neste desenho as ideias de luta humana e natureza parecem relacionadas, com a diferença que, aqui, a luta humana parece visualmente subordinada à força e extensão dos arcos coloridos, que indicam uma vitalidade, fazendo também certa oposição ao sentido de morte na parte de baixo. Podemos considerar que esta relação entre força da natureza e batalha humana está presente na dinâmica compositiva das pinturas apresentadas, e foram de algum modo assimiladas pelos alunos, dentro de suas formas de compreensões e de expressões.

É claro que entendemos que tais aspectos sugestivos ressaltados aqui não foram intelectualizados ou conscientizados pelos alunos, no entanto, como dissemos anteriormente, em algum nível, a imagem visual imprimiu as compreensões, as sensações e intuições destes alunos. O que pretendemos foi evidenciar a potencialidade das imagens em abrigar sentidos diversos. Que a leitura visual é distinta da leitura verbal e institui seu universo, sua dinâmica e sua lógica própria. Que os aspectos visuais e formais se interligam aos conteúdos intelectivos da experiência humana para sínteses de compreensões e para as reconstruções dos significados.

Com relação à proposta com atividades de desenhos e outros meios de criação, queremos afirmar a sua relevância, uma vez que a visualidade nos revela uma leitura específica, sendo o fazer criativo e investigativo a melhor maneira para se conscientizar a respeito desta experiência.

Por outro lado, foi feita uma atividade teórica, onde contextualizamos historicamente cada obra que foi analisada. Segundo Ana Mae:

Contextualizar não é só contar a história de vida do artista que fez a obra, mas também estabelecer relações dessa ou dessas obras com o mundo ao redor, é pensar sobre a obra de arte de forma mais ampla (BARBOSA, 2005, p.143).

A proposta desta atividade era fazer com que os alunos identificassem as

obras a partir da contextualização das imagens relacionando-as aos autores. Ainda na primeira parte do projeto, executamos a visita técnica ao Museu Nacional de Belas Artes/ RJ, na galeria do século XIX, onde eles puderam ver de perto as dimensões, relações cromáticas, composição e a própria relação de espaço museal e o patrimônio cultural exposto, que a imagem impressa não permite ver. Como nos diz Maria Isabel Leite:

Entretanto, ressalto que, quando se fala de relação sujeito-obra, não se podem confundir idas ao museu com a possibilidade de ver um CD-ROM com as obras de arte; assim como ir ao cinema é diferente de ver vídeo; ou ir ao teatro não é o mesmo que assistir a um grupo teatral encenando uma peça numa escola, e assim por diante. O teatro não vai até a escola – sua ambientação, sua arquitetura, seu cheiro, sua temperatura, seu *glamour*, as pessoas que ali estão... isso é insubstituível (LEITE, 2005, p.24)

Ainda nesse sentido, a autora conclui: “que bom que possamos ter acesso a vídeos, CD-ROMs etc. (...) Mas uma experiência indireta com a obra não substitui a experiência direta” (LEITE, 2005, p.24). Após a visita técnica, registramos dos alunos quais foram as novas observações sobre as obras.

### 3. Resultados e Análises

Como resultado desse processo de trabalho obtivemos os desenhos feitos pelos alunos da escola, a partir das obras apresentadas, bem como um relatório<sup>9</sup> de observação a respeito da recepção das obras pelos mesmos, com suas falas e questionamentos (quadro 1). Todo o projeto foi pensado para desenvolver a percepção e capacidade de análise do aluno, relacionando com seu contexto social. Tendo em vista que as imagens vinculadas ao cotidiano destes alunos sejam repercutidas, em sua maioria, pela televisão, internet ou outros meios de comunicação de maior difusão, como afirma Barbosa (1991, p.31), concernente à experimentação artística, para que ele possa compreender e discernir aquilo que observa, não basta só o estudo em sala de aula, sendo preciso ir a museus, espaços e eventos culturais, aprendendo e percebendo através da vivência direta, para que possa absorver e apreender aquilo lhe for apresentado. Um dos objetivos esperados com a ida ao museu foi ampliar o imaginário através da vivência e despertar o olhar para novas possibilidades. Observamos que o contato dos alunos com as obras lhes causaram uma mistura de euforia e curiosidade. Nesse momento, surgiram questões como a figura do índio, técnica das obras, as imagens sacras, e um tema que foi trabalhado em sala de aula, e exposto na galeria-escola, que foi a questão do nu. Conduzimos os alunos até as obras que foram trabalhadas em sala, obras que remetem a fatos históricos, como “Redenção de Cam”, que trata da questão étnica racial, e a “Primeira Missa”, que retrata a missão jesuíta e as Batalhas.

Quadro 1: Fala dos alunos durante a visita mediada à exposição<sup>10</sup>

Aluno 1 (5º ano)
<b>Redenção de Cam</b>

<sup>9</sup> Esse relatório foi obtido por entrevista. Esta, posteriormente, foi transcrita pelos autores do artigo.

<sup>10</sup> Apresentamos aqui apenas uma parte reduzida destas falas.

<p>Eu gostei dela, ela é bonita. Eu gostei mais da mulher negra abençoando a criança branca.</p> <p><b>Mamão e Melancia</b></p> <p>Essa imagem me dá fome. A primeira vez que eu a vi eu não entendi bem o porque que pintaram frutas.</p> <p><b>Moça com o livro</b></p> <p>É uma mulher lendo um livro que pode ser qualquer livro. O que mais me chamou a atenção foi a paciência que o pintor teve de pintar esse livro tão bem.</p>
Aluno 2 (5º ano)
<p><b>.Caipiras negoçando</b></p> <p>Essa daí me incomodou, parecem que eles estão caçando animais, eu não gosto muito de caça</p> <p><b>Batalha dos Guararapes</b></p> <p>Parece que a guerra ta dando vida a tudo</p> <p><b>Iracema</b></p> <p>Essa é a mais belas!!! Gostei dessa parte (ela aponta para a beira da praia) O mar parece que está em movimento</p>
Aluno 3 (5º ano)
<p><b>Mamão e melancia</b></p> <p>Ela é engraçada, são frutas, não sabia que as pessoas pintavam frutas.</p>

Podemos observar que, de certo modo, obtemos respostas diferenciadas quando solicitamos para que os alunos falem verbalmente das imagens e quando solicitamos que desenhem sobre as mesmas. Acreditamos que são modos de estruturas diferentes, mas que, no que tange às compreensões das imagens podem, muitas vezes se aliar.

Consideramos que, muitas vezes, as respostas verbais tendem a ser mais diretas e específicas; apresentam noções mais simples como qualidades relacionados aos gostos e aos repertórios do contexto social e ideológico dos alunos, expressando assim, indagações e formulações vinculadas às experiências e realidade dos mesmos.

As respostas visuais tendem a ser mais indiretas assumindo a ambivalência e a pluralidade de sentidos. Certamente, sendo desenhos que não são feitos com uma intencionalidade artística, suas formulações são, em grande parte, inconscientes para o criador, sendo importante fazer refletir, individual e coletivamente, sobre o que foi feito, porque foi feito desta maneira, quais as possibilidades de se fazer e os sentidos que suscitam.

Acreditamos que as respostas verbais também são modos para a conscientização, de descoberta, principalmente, quando conjugadas com a perscrutação do pensamento visual.

Nas respostas acima, observamos que dois alunos mostram indignação com o fato de se pintar frutas. Para eles, qual a função de se pintar frutas que são tão mais plausíveis no mundo “real”, onde podem ser sentidas e comidas? Certamente, esse sentimento pode ser relacionado também ao que encontramos nos desenhos a partir da natureza morta, e que justificamos pela falta de proximidade com o universo da imagem artística. Consideramos que, nestes casos, ainda não há uma consciência da autonomia referente à constituição, natureza e função das imagens artísticas, em especial, se tratando de imagens com grande aderência ao real. Tais imagens são vistas assim, como cópias subordinadas à realidade. No entanto, suas indignações deixam entrever que, para além desta aspecto verossímil, as imagens precisam ter um sentido ou uma função (embora eles não consigam ver tal sentido nas imagens com frutas).

Ao retornarmos à escola passamos um questionário com o objetivo de verificar as possíveis transformações na percepção dos alunos causadas pelo espaço museal e pelo contato com os originais. As perguntas realizadas foram:

1. Qual a importância da visita ao museu?
2. Qual obra você mais gostou?
3. Alguma obra lembra o local que você mora ou algo do seu dia a dia?
4. Quais são as diferenças entre as impressões na escola e as obras observadas no museu?
5. Quais elementos lhe chamaram a atenção entre as obras observadas?

As respostas à pergunta número 1 corroboram com a fala da pesquisadora Maria Isabel Leite citada anteriormente, ou seja, o contato com uma reprodução nunca será igual à observação do original. Essa diferença se fez mais evidente na pergunta número 4, onde os alunos se referiam, principalmente, a dimensão das obras do museu e a cromaticidade.

Observamos também, que, quando perguntados sobre a possível diferença entre as obras impressas na escola e a visita ao museu, no número 4, os alunos apresentavam alguma hesitação e certa dificuldade num primeiro momento, como se sentissem alguma insegurança, ou se deparassem com uma pergunta difícil. Ao mudarmos a abordagem, questionando-os se ver as referências impressas nos corredores da escola seria equivalente a ver as pinturas expostas nas galerias do museu, os alunos afirmam com clareza, como se houvessem encontrado meios pra responder.

Na pergunta número 2, uma das respostas nos chamou a atenção: O aluno do 3º ano justificou que o motivo para gostar especificamente da pintura de Agostinho José da Mota, “Mamão e Melancia”, dentre as outras obras vistas no museu, se deveu ao fato que esta seria “mais fácil de copiar”, ou seja, algo que já discutimos anteriormente no texto, mas que entendemos também, por outro lado, como a vontade do aluno de, através do desenho, se aproximar do fazer da obra.

Encontramos certa similaridade nas respostas das perguntas número 3 e 5, em que abordávamos sobre os elementos ou figuras existentes nas imagens, e qual a relação de proximidade destas, com seu cotidiano e meio em que residem. Nesse caso, foi recorrente na fala dos alunos, a proximidade com obras que possuíam uma representação ligada a natureza, como “*Vista de uma mata virgem reduzida a carvão*”, de Félix Ëmile Taunay e “Mamão e Melancia”, de Agostinho José da Mota. Segundo suas respostas, essa similaridade estaria na vegetação de sua localidade, e em suas próprias casas, como podemos ver: “é cheio de mato e muitas árvores”, “Onde resido tem muitas árvores frutíferas”. Com isso, acreditamos que um dos objetivos iniciais do projeto foi alcançado, ou seja, o aluno estabeleceu um vínculo entre sua vivência e as imagens artísticas do espaço museal.

Quadro 2: Fala dos alunos após a visita mediada à exposição.

Aluno	P1	P2	P3	P4	P5
Aluno 1 (3º ano)	O museu é muito bom e tem arte.	Obra soldado.	Vista de uma mata virgem/com paisagem próxima a sua casa.	A dimensão, a Iracema, Mamão e Melancia (tom mais intenso).	A melancia, porque ficou muito bonita.
Aluno 2 (3º ano)	Sempre quis ir ao museu, desde pequeno, meu pai nunca tinha dinheiro pra me	Batalha do Avaí: Porque mostra muitas coisas, a imagem é	Vista de uma mata virgem. Porque na casa em que reside é cheio	Imagem melhor e maior, mostra as pequenas coisas que	As árvores, riachos, homens e fumaça.

	levar. (Ficou muito emocionado).	muito boa e pela demonstração	de mato e muitas árvores	não dava pra ver na impressão.	
Aluno 3 (3º ano)	É legal. As artes no museu. Na escola fizemos de um jeito e no museu de outro. Aqui estava pequeno e no museu com brilho.	Mamão e melancia. Porque é menor e mais fácil de desenhar.	Redenção de Cam. O bairro onde mora lembra a cena representada na obra. (A casinha, aquela dona daquele jeito).	Formato (dimensões), brilho, cor.	A guerra. As pessoas se sacrificando.
Aluno 1 (5º ano)	Conhecer mais obras.	Primeira missa. Achou mais bonito. As cores	-	As maiores. As pinturas do museu são melhores porque apresentam melhor a imagem.	Mulher com neném (Redenção de Cam). Porque estão agradecendo porque o bebê nasceu.
Aluno 2 (5º ano)	Conhecer melhor as coisas (quadros/artistas).	Guerra do Avaí. Interessante	Vista de uma mata virgem. Mato.	São maiores e dá pra ver melhor.	Mamão e melancia. As folhagens por trás.
Aluno 3 (5º ano)	Bom, o museu é maior, dá pra ver bem melhor.	As batalhas, pela dimensão.	Mamão e Melancia. Onde reside tem muitas árvores frutíferas.	Tamanho. No museu parece mais bem pintado.	Cruz da primeira missa.
Aluno 4 (5º ano)	Conhecer frente a frente com a imagem.	A moça com livro.	Vista de uma mata virgem. (Árvores de um sítio).	São maiores, mais cores	As pessoas/ O cavalo no chão agonizando.

#### 4. Considerações

Este projeto encontra-se em sua fase inicial. Tendo como base estratégias vinculadas à leitura de imagens, as propostas apresentadas tiveram como primeiras perspectivas integrar a vivência cotidiana dos alunos com contextos e imagens artísticas que não lhes são familiares, mas que apresentavam vínculos com a realidade social dos mesmos em alguns de seus elementos iconográficos. Acreditamos que a leitura da imagem artística contribui para uma apreensão mais aprofundada sobre as imagens no mundo, uma vez que predispõe o potencial de pensar as imagens para além de seu sentido mais aparente, assim como procura relacionar o sentido das imagens às vivências particulares e a visão de mundo dos alunos.

Tanto no que concerne as atividades práticas com desenho, como no que diz respeito ao registro das visões iniciais dos alunos sobre às obras no museu, procuramos, inicialmente, mais entender a maneira de apreensão e de recepção das obras por parte dos mesmos. No entanto, as reflexões aqui estabelecidas indicam um potencial e um processo de desenvolvimento a ser trabalhado, na medida em que apontamos a necessidade de, através do fazer artístico e de um procedimento investigativo baseado na leitura de imagem, desenvolver uma conscientização sobre

uma lógica própria das imagens visuais, entendidas dentro de sua natureza plural, ambivalente e, construída nas relações imbricadas entre as formas e os conteúdos.

Acreditamos também que a familiarização com o universo e a constituição das imagens artísticas, através do fazer, contribui, em muito, para a conscientização dos diversos níveis e significados presentes nas imagens, relacionados com a própria vivência e as experiências de vida dos alunos.

Esperamos com isto contribuir para uma ampliação no modo de olhar, apreender e reconstruir sentidos e significados presentes nas imagens visuais, por parte destes alunos, ativando e amplificando também sua própria leitura do mundo.

## 5. Referência

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARNHEIM, R. Arte e Percepção Visual. São Paulo: Pioneira, 2003.

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

\_\_\_\_\_. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, A.A.T.B. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, A. M. [Org.]. Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

FRANGE, L. B. P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino de arte. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LEITE, M. I. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, M. I. & OSTETTO, L. (orgs.) Museu, Educação e Cultura, encontros de crianças e professores com a Arte. Campinas: Papirus, 2005.

MARTINS, M.C, PICOSQUE, G & GUERRA, M.T.T.. Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MORIN, Edgar. Cultura de Massas no Século XX: Neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

OSTROWER, Fayga, Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Universos da Arte. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

PAZ, Otavio. Signos em Rotação. São Paulo: Perspectiva, 2003.



REBOUÇAS, M. L. M. O aprendizado com a semiótica nos permite falar de outra coisa.. *In*: OLIVEIRA, A. C. (Org.). Do sensível ao inteligível: duas décadas de construção do sentido. 1ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

RIBEIRO & NUNES. Leitura de imagem: uma compreensão crítica da arte visual. Ponta Grossa: II Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores, 2014.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2005.

TOURINHO, I. & MARTINS, C. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. *In*: TOURINHO, I & MARTINS, C. (orgs). Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.

**Luciana Dilascio Neves**

Professora Assistente do Departamento de Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (DARTES/UFRRJ). Graduação em Pintura pela EBA – UFRJ, Mestrado em Ciência da Arte – UFF. Coordenadora do Subprojeto PIBID Belas Artes do Curso de Licenciatura Belas Artes da UFRRJ, V PIBID (CAPES) – Edital 061-2013. <http://lattes.cnpq.br/9002099783022805>

**Daniel Prado Alves**

Graduando de Licenciatura em Belas Artes pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Atualmente, é Bolsista de Iniciação a Docência (PIBID/CNPqUFRRJ/RJ). <http://lattes.cnpq.br/9280599783890238>

**Ana Paula Lemos Pacheco**

Discente do curso de Licenciatura em Belas Artes do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e bolsista de Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) – subprojeto – Belas Artes. <http://lattes.cnpq.br/5566243224099047>

**Bruno Matos Vieira**

Professor Adjunto do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (DTPE/IE/UFRRJ). Graduação em Gravura e Licenciatura em Educação Artística pela UFRJ, Doutorado em Ciências – ImaqM (UFRJ). Coordenador do Subprojeto PIBID Belas Artes do Curso de Licenciatura em Belas Artes da UFRRJ. <http://lattes.cnpq.br/1816191758677900>



GT: Artes Visuais EIXO TEMÁTICO: 6. Cultura visual e ensino/aprendizagem em artes visuais.

### **DESVELANDO O MUNDO DO SERTÃO DE GONZAGA, J.BORGES E LAMPIÃO ATRAVÉS DO LETRAMENTO LITERÁRIO INTERDISCIPLINADO COM ENSINO DE ARTES**

Luiz César Barbosa da Silva (UAG-UFRPE)  
E-mail: barbosacesar33@gmail.com

**RESUMO:** A leitura atende a diversas finalidades e, entre elas, o deleite, a fruição e a reflexão. Todavia, nas práticas escolares que envolvem leitura, há docentes que utilizam os gêneros literários apenas como mecanismo para o ensino da língua, ou são vistos como mero passatempo. Nessa perspectiva, repensar e ressignificar a práxis pedagógica de leitura de gêneros literários devem implicar na promoção do letramento literário- uma discussão que precisa ser vinculada na escola. À luz de teóricos como Cosson (2007), Bordini & Aguiar (1993), Cândido (1995), dentre outros perspectivas dialógicas entre a escola e o letramento literário, práticas pedagógicas de leitura e artes, são realizadas no Colégio Cecília Meireles da cidade de Garanhuns-PE, nos anos finais do Ensino Fundamental. As ações pedagógicas propostas objetivaram desenvolver o letramento literário através de uma abordagem interdisciplinar com o ensino de artes, sob a perspectiva da Arte-educadora Ana Mae (1990) entendendo que a arte se constitui de modos específicos da atividade criativa dos seres humanos e que capacidade de criar é intrínseca ao homem; ampliar a compreensão leitora dos alunos sobre gênero textual literatura de cordel vinculado às manifestações artísticas populares; desenvolver práticas pedagógicas diversificadas de leituras e, conseqüentemente, possibilitar práticas diversificadas de aprendizagens através das xilogravuras e músicas de Luiz Gonzaga. Além de proporcionar uma cosmovisão do sertão nordestino através da valorização da cultura local num universo de ensino-aprendizagem interativo na perspectiva do Museu Cais do Sertão.

**Palavras-chaves:** Letramento Literário; Ensino de Artes; Sertão nordestino brasileiro.

### **UNVEILING OF THE GONZAGA SERTÃO WORLD, J.BORGES LAMPIÃO AND LITERACY THROUGH THE LITERARY ARTS EDUCATION WITH INTERDISCIPLINADO**

**ABSTRACT:** Reading serves multiple purposes and, among them, the delight, enjoyment and reflection. However, the school practices involving reading, there are teachers who use literary genres only as a mechanism for language teaching, or are seen as a mere hobby. From this perspective, rethink and reframe the pedagogical praxis of reading literary genres should involve the promotion of literacy literário- a discussion that needs to be linked in school. In light of theoretical as Cosson (2007), Bordini & Aguiar (1993), Candide (1995), among other dialogical perspectives between the school and the literary literacy, teaching reading and practical arts, are held in the Cecilia Meireles College City Garanhuns-PE, in the final years of elementary school. Shares educational proposals aimed to develop the literary literacy through an interdisciplinary approach to arts education, from the perspective of Art educator Ana Mae (1990) understanding that art is composed of specific modes of creative activity of human beings and capacity created is intrinsic to man; expand the reading comprehension of students about genre string literature linked to popular art forms; develop diverse pedagogical practices readings and thus enable diverse practices of learning through woodcuts and Luiz Gonzaga songs. In addition to providing a worldview of the northeastern hinterland through the enhancement of local culture in an interactive teaching-learning universe from the perspective of the Wild's Wharf Museum.

**Keywords:** Literacy Literary; Arts education; Brazilian northeastern backlands.

## 1 Introdução

Com o avanço tecnológico e o uso cada vez maior pelos os adolescentes e jovens dessas ferramentas, a leitura precisa ganhar uma roupagem mais atraente para despertar o letramento literário. Porém existe uma diferença entre letramento literário e leitura literária por fruição, todavia uma depende da outra. Segundo Cosson (2007), a literatura deve ser ensinada na escola, pois:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (p. 23).

Em consonância com a teoria de Cosson, o discente, para ter o deleite na leitura, precisa antes passar pelo o processo de letramento literário responsável pela a construção de leitores que ultrapassem a questão decodificadora entendidas por muitos equivocadamente com letramento literário. “Leitores que sejam críticos e cidadãos atuantes de fato (COSSON, 2007, p. 65).”

A Arte é uma das possibilidades que o educando tem de se relacionar com o meio social de forma mais prazerosa. Por outro lado, observa-se que é

através das diferentes manifestações artísticas que se pode valorizar e resgatar elementos da cultura no meio em que o indivíduo está inserido.

Deste modo percebe-se que a Arte deve ser vivenciada como conhecimento específico e não como vem sendo tratada, na maioria das escolas brasileiras, como suporte para as demais disciplinas que compõe o quadro curricular, fato que acaba negando o seu caráter específico enquanto área do conhecimento humano.

Em um projeto interdisciplinar é necessário determinar o valor de cada disciplina, discutir em nível teórico, suas estruturas e a intencionalidade de seu papel no currículo escolar. Esses fundamentos possibilitam entender que a interdisciplinaridade é muito mais que uma simples integração de conteúdos. Para que ocorra a interdisciplinaridade não se trata de eliminar as disciplinas, trata-se de torná-las comunicativas entre si, concebê-las como processos históricos e culturais, e sim torná-la necessária a atualização quando se refere às práticas do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a importância do diálogo entre diferentes saberes pode desenvolver uma aprendizagem mais significativa e subjetiva. O Museu Cais do Sertão, em Recife-PE, em sua proposta propõe que esse espaço seja bem mais do que um museu para abrigar o acervo e reverenciar a obra do artista pernambucano Luiz Gonzaga, entre outros artistas. Utilizando recursos expositivos e tecnológicos inovadores, o espaço proporciona aos visitantes uma experiência de imersão no universo do sertão nordestino, origem e fonte de inspiração de Luiz Gonzaga, em toda sua riqueza, diversidade e complexidade. Barbosa (2002) afirma que:

Com a atenção que a educação vem dando às novas tecnologias na sala de aula, torna-se necessário não só aprender a ensiná-las, inserindo-as na produção cultural dos alunos, mas também para a recepção, o entendimento e a construção de valores das artes tecnologizadas, formando um público consciente (p. 111).

Nessa perspectiva que envolva o estudante no processo de leitura, possibilitamos o contato com o mundo do sertão nordestino, através das xilogravuras de J. Borges, o cangaço na figura de Lampião e Luiz Gonzaga, colocando-os em contato com tecnologias e tradições, temporalidades

diversas, desejos e sensações que desconstrua a visão limitada de miséria e pobreza do sertanejo.

Sendo assim, buscamos anular as fragmentações do saber e proporcionar uma visão mais ampla do nordeste brasileiro, focando o homem do sertão. Provocando discussões sobre esse contexto e ao mesmo tempo inserindo-se enquanto sujeito sociohistórico.

Desta maneira, tivemos como objetivo geral, proporcionar uma visão ampla do sertão nordestino através da valorização do mesmo num universo de ensino-aprendizagem interativo na perspectiva do Museu Cais do Sertão, através da leitura de imagens e produção de novos olhares. Os objetivos específicos serão mencionados na metodologia, já que a proposta de exposição do Museu Cais do Sertão está organizada em territórios e cada um desses propôs uma atividade diferenciada.

## **2 Letramento Literário**

O letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento uma vez que a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas (COSSON, 2007, p. 17).” Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduza ao domínio da palavra a partir dela mesma.

São muitas as questões que envolvem o processo do letramento literário. Essa construção deve ser fomentada através de práticas que motivem e questionem os alunos, com situações onde haja o compartilhamento com os demais, como aponta Cosson (2007):

[...] na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (p. 65).

Sob a perspectiva de Cândido (1995), a literatura tem um papel humanizador, já que possibilita o homem fantasiar, sonhar, repensar a realidade, além de promover o conhecimento de mundo e de si mesmo. Sendo assim, essa humanidade se torna exequível, pois:

[...] ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um "bem incompressível", pois confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CÂNDIDO, 1995, p. 243).

O letramento está ligado à compreensão de leitura e escrita como práticas sociais tem um sentido ampliado da alfabetização, pois consiste em práticas de leitura e escrita, que vão além da alfabetização funcional, em que indivíduos são alfabetizados, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita; muitos não têm habilidade sequer para preencher um requerimento. É por esta razão que, o comprometimento com o ensino da leitura é fundamental e precisa ser visto com outros olhos, já que temos índices elevados de alunos que não compreendem aquilo que estão lendo, e muitas vezes a culpa está nas práticas mal sucedidas ou tradicionais.

Usar Arte e Literatura, além de ousado é algo que mexe com muitas especificidades ao mesmo tempo e isso forma um estudante completo. Fazer com que o aluno tome consciência da necessidade de transformação de si mesmo e do mundo pode ser uma forma de sensibilizá-lo para a leitura, a literatura e a realidade. É preciso ensinar o aluno a fazer a vinculação entre o lido e o vivido.

Com a Globalização, ampliaram-se as facilidades de comunicação e, conseqüentemente, a transmissão dos valores culturais. Assim, observa-se que as diferentes culturas e os diferentes costumes podem se interagir sem a necessidade de uma integração territorial. Entretanto, nota-se também que esse processo não se dissemina de forma igualitária, de modo que alguns centros economicamente dominantes transmitem em maior número os seus elementos culturais.

Por esse motivo, muito se fala em uma *homogeneização* das culturas, ou seja, a padronização dos modos de ser e agir dos indivíduos com base em uma referência dominante, fazendo sucumbir os valores locais e tradicionais. Nesse sentido, muitos acusam o processo de globalização de ser um sistema perverso, uma vez que ele não se democratiza inteiramente e só atinge os setores economicamente dominantes do mundo e das sociedades.

Por outro lado, à medida que os sistemas de comunicação, informação e transporte vão elevando a sua capacidade de disseminação, também a possibilidade dos costumes e valores locais se interporem aos elementos globais. Isso ocorre a partir do momento em que comunidades tradicionais ou culturas regionais conseguem disseminar e divulgar para além de suas fronteiras as suas características.

## **2 Dialogando com Ensino de Artes**

Como foi visto até aqui, o letramento literário envolve muito mais que ler e decodificar. “Os defensores do mero prazer, por vezes, são contraditórios, pois o único valor que atribuem à literatura é o reforço das habilidades linguísticas (COSSON, 2007, p. 29).”

Interdisciplinando literatura e artes, temos várias possibilidades de fomentarmos sujeitos críticos-reflexivos. Esse caminho do ler, fazer e contextualizar é a base da abordagem triangular que conduz sistematicamente o conhecimento, partindo da mediação professor/conhecimento/aluno. Para Ana Mae,

A abordagem triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com mediação do próprio professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária” (BARBOSA, 1998, p. 40). [...] não basta ensinar arte com horário marcado, é necessário ensinar interdisciplinarmente para provocar a capacidade de estabelecer relações, assim como é recomendável introduzi-la transversalmente em todo o currículo, provocando a imbricação de territórios e a multiplicação de interpretações (BARBOSA, 2002, p. 26).

A abordagem triangular parte do princípio que Freire aponta como educação emancipadora do sujeito. Educação que implica na construção de sujeitos críticos e atuantes no contexto em que estão inseridos. Para criar tais possibilidades se faz necessário que o professor conceba o educando enquanto sujeito dotado de conhecimentos e autônomo no processo de aprendizagem, ou seja, eles devem ser concebidos como os principais agentes transformadores de seus contextos sociais, econômicos, culturais e políticos. “É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 1996, p. 54)”.

O discente não pode ser considerado como um depósito de conhecimentos, onde o professor apenas transfere saberes. Ele deve ser entendido como um sujeito cognocente que constrói sua própria aprendizagem, através das interações que constroem com o meio. Dessa forma pode-se afirmar que a aprendizagem torna-se exequível na medida em que há troca de conhecimentos entre professor-aluno-professor, bem como através das relações que o aluno estabelece com o mundo. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção e/ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 47)”. Em consonância com essa perspectiva Ana Mae nos fala que:

Não é possível uma educação intelectual, formal ou não formal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracteriza a arte (BARBOSA, 2002, p. 5).

Esse desenvolvimento integral da educação intelectual se faz no dialogismo com outros saberes, colocando o aluno frente a questões que desperte sua curiosidade e motivação. Prover meios que despertem a curiosidade, vai contribuir a promover a compreensão do conhecimento de mundo da criança, do adolescente, do jovem levando-os a buscarem respostas para suas inquietações de forma a reformularem suas concepções, conforme aponta Freire (1996): “Não haveria criatividade sem curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (p. 32)”.

Seguindo esse pressuposto, a arte desencadeia esse processo de curiosidade, humanização da escola e relações de letramentos. O viés da arte é um caminho preponderante na formação da identidade e compreensão da mesma. Assim pela a “[...] acomodação na dependência, estamos perdendo uma oportunidade de transformar a arte no meio de humanizar a escola e de ajudar a formação de uma identidade cultural (BARBOSA, 1990, p. 121)”. Sobre o processo criativo Ana Mae afirma:

Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisara a realidade percebida e desenvolver a criatividade de



maneira a mudar realidade que foi analisada (BARBOSA, 2002, p. 18).

Interdisciplinando artes com literatura observamos que uma está interligada na outra, já que as manifestações artísticas culturais em diversos períodos retratavam a realidade em que estavam sendo (re) produzidas. Trazendo essa concepção para a sala de aula, possibilitamos ao educando um contato cosmovisor, isto é, através da leitura de imagem relacionada ao seu contexto sócio-histórico-cultural ele terá uma visão mais ampla do contexto literário em que está desvelando. Hernández (2000) fala que:

Quando a aprendizagem é proposta como uma produção ativa de significados, transforma-se numa manifestação das possibilidades dos seres humanos, por exemplo, de sintetizar informação complexa e díspar de maneira coerente, de observar situações a partir de diferentes pontos de vista ou de estar conscientes dos preconceitos determinados diante dos fatos e fenômenos (p. 178).

Nessa perspectiva as imagens nos ensinam a pensarmos e refletirmos, possibilitando uma preparação para compreender os ensinamentos a serem desenvolvidos. Barbosa (1998) endossa essa visão ao afirmar que:

[...] a maior parte de nossa aprendizagem informal se dá através da imagem e parte dessa aprendizagem informal é inconsciente. A imagem nos domina porque não conhecemos a gramática visual e nem exercitamos o pensamento visual para descobrir sistemas de significação através das imagens (p. 138).

Dessa maneira, o uso de leitura de imagens deve ser uma prática mais constante, uma vez que estamos em contato com o visual diariamente. Relacionando teoria e prática, estaremos facilitando a formação leitora e artística do estudante.

### **3 Metodologia**

Tendo em vista a relevância da linguagem artística e literária, trabalhamos a riqueza do sertão nordestino que passa despercebida diante do olhar cada vez mais distante da cultura local. Olhar este que vem paulatinamente sendo influenciado pela a globalização e muitas vezes sendo alvo de xenofobia. Tornando o sertão estereotipado por miséria e pobreza.

Superando essa visão dicotômica desvelamos o sertão nordestino através do Museu Cais do Sertão, em Recife-PE. Onde o mesmo está

organizado em territórios: Migrar, Cantar, Ocupar, Viver, Criar, Crer e Trabalhar. Cada território ocupa conceitos a serem trabalhados que serão especificados mais adiante.

O presente projeto foi fomentado com os alunos dos sextos anos dos anos finais do ensino fundamental, do turno matutino do Colégio Cecília Meireles, que atende alunos da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental. As atividades foram realizadas durante o mês de junho, com o contingente de 40 alunos com a faixa etária de 11 anos.

Iniciamos o projeto em roda de conversa sobre a visão que os estudantes tinham sobre o sertão e a partir desse questionamento introduzimos o primeiro território: Migrar.

Migrar: Trata de um dos temas mais explorados por Gonzaga em sua obra, apresentando a “diáspora” de milhares de famílias sertanejas pelos diferentes lugares do país. Um painel de xilogravuras do artista plástico J. Borges singulariza o espaço e amplia as relações com o tema dos deslocamentos humanos.

Nesse território tivemos como objetivos estimular o olhar crítico para a obra de arte a partir do trabalho da xilogravura do artista plástico J. Borges e focalizar a “diáspora” das famílias nordestinas para outras regiões do Brasil e reconstruir, com imagens, ideias e músicas de Gonzaga do tempo presente, as experiências do nosso passado, associado com cordéis de J. Borges.

Em consonância com essas atividades os alunos fizeram xilogravuras em barras de sabão e pintaram telas sobre essa perspectiva mencionada anteriormente. Paralelamente a essas atividades, leituras foram realizadas e discutidas sobre a migração nordestina possibilitando uma compreensão maior desse fenômeno.

Dando continuidade, entramos no território Crer que envolve o universo sagrado do homem sertanejo, possibilitando sua própria visão do tema em estudo. Nesse território os objetivos foram de problematizar as formas de apropriação do sagrado na tradição popular sertaneja, refletir sobre o dualismo religioso entre Deus e o Diabo nas tradições populares e provocar sobre a relação entre o profano e o sagrado nas práticas cotidianas. Essas possibilidades vimos através dos trabalhos de J. Borges e fragmentações do livro “O alto da Compadecida”, de Ariano Suassuna. Após as leituras e

discussões, os estudantes produziram cartazes falando sobre a crença sertaneja.

Em seguida adentramos o território Criar observando a cultura material sertaneja em sua multiplicidade. Objetivando analisar o imaginário/discurso regional na produção artística cultural local, explorando a literatura de cordel de J. Borges e os bonecos de barro do Mestre Vitalino.

Dando continuidade as atividades propostas, fomos para o território Cantar através das obras de Luiz Gonzaga, músicas que se inspiraram em Gonzaga, os ritmos de forró e Xote, bem como outros elementos retratados por Gonzaga. Os objetivos trabalhados foram: apresentar a trajetória musical de Luiz Gonzaga, trabalhar a música de Luiz Gonzaga e apresentar diferentes tipos musicais tocados e cantados por ele. Nesse sentido além de explorarmos a música e sua letra, fazendo uma análise dos contextos cantados, os alunos produziram desenhos que retravam as letras das músicas.

Na etapa seguinte adentramos no território Trabalhar que retrata os diferentes tipos de ofícios do homem sertanejo através de vídeos e documentários. Os estudantes também pesquisaram fragmentos do livro “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos e discutiram sobre a visão de sertão retratada no enredo do livro. A pesquisa foi apresentada em grupo pelos os alunos em forma de debate, sob o ponto de vista mostrado nos textos e a atual realidade do sertão.

No território Ocupar, observamos as formas que o homem sertanejo ocupa seu espaço, bem como a luta pela a terra, o Rio São Francisco e a sua interiorização. Os discentes puderam criar maquetes que representavam essa perspectiva e ver um pouco sobre o movimento do cangaço através de Lampião com leituras sobre o mesmo.

O último território foi Viver, os estudantes viram a construção das relações de gênero e sexualidade no Nordeste, a formação da população sertaneja, entre outros. Essa sexualidade foi vista na leitura de músicas de Gonzaga, como por exemplo, “Xote das Meninas”.

Após conhecermos cada território, realizamos uma visita ao Museu Cais do Sertão, em Recife-PE para conhecermos mais esses territórios e ampliar as vivências, além de fazermos uma visita ao Memorial da Xilogravura J. Borges, em Bezerros-PE.

Culminando nossa visita e trabalhos, realizamos uma exposição das atividades fomentadas, com fotos da aula campo e uma roda de discussões sobre o “novo sertão” que foi concebido através das práxis pedagógicas realizadas.

#### **4 Resultado e discussão**

Buscando superar a visão estereotipada de sertão apenas como lugar de seca e miséria, o projeto foi iniciado em roda de discussão. Os alunos explanaram oralmente os questionamentos sobre o que o sertão representava para eles. Nesse sentido, introduzimos o território Migrar, através da leitura de xilogravuras de J. Borges, cordéis e a música “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga.

Os estudantes relacionaram essas três perspectivas a fatores climáticos e econômicos, uma vez que o sertanejo migrava por não conseguir se manter em seu lugar de origem. Essa visão foi retratada nas xilogravuras produzidas em barras de sabão e nas telas que os alunos pintaram.

Figura 1- Estudantes produzindo xilogravuras em barras de sabão.



Fotografia de Luiz César Barbosa da Silva  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

No território Crer os discentes observaram a dualidade sertaneja entre o sagrado e o profano, Deus e o Diabo, Fé e crendices. Sob essa perspectiva os alunos leram xilogravuras de J. Borges e pesquisaram cordéis que falavam sobre esse assunto. Após leituras e discussões montamos um painel com

textos denominado “Entre o sagrado e o Profano”. Os estudantes puderam ver a riqueza e a diversidade da crença sertaneja refletindo sobre a mesma.

Dando continuidade adentramos no território Criar com a riqueza artesanal que representa o cotidiano sertanejo. Além de explorarmos J. Borges, vimos um pouco dos bonecos de barro de Mestre Vitalino. Os estudantes fizeram pesquisas de imagens e de artigos para montar uma apresentação. A leitura se apresentava cada vez mais natural e a inquietação dos estudantes em buscar diferentes fontes resultou em um trabalho mais crítico e questionador, uma vez que ao apresentarem seus trabalhos, os colegas questionavam e acrescentavam novas leituras de mundo.

O território Cantar foi vivenciado através das músicas de Luiz Gonzaga, como: “Vida de Sertanejo”, “Viajante”, “Xote das Meninas” e “Asa Branca”. Durante as leituras e interpretações das canções pudemos ver a diversidade de temas relacionados ao sertão. A alegria do sertanejo ao ver sua plantação, a saudade de casa e dos amigos, o namoro e a alegria das comemorações, entre outros temas foram desvelados, mostrando uma nova visão de sertão.

Em seguida, o território Trabalhar foi interpretado com uma visão mais ampla e com maior envolvimento com a leitura. Os estudantes pesquisaram fragmentos de “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos para discutimos em sala de aula. Essa atividade estimulou os estudantes a querer ler a obra por completa, algo bastante relevante, já que antes não tinham o hábito de ler. As discussões foram interligadas com documentários que mostravam as diferentes formas de trabalho no sertão.

Em consonância com os territórios trabalhados fomos para o território Ocupar. O mesmo deu foco a dois fatores: o rio São Francisco e sua interiorização e o movimento do cangaço por Lampião e seu bando. O rio São Francisco foi estudado sobre sua preponderância para o sertanejo e discutido sobre sua transposição, onde os alunos pesquisaram sobre esse assunto e representaram o rio por meio de maquetes, além das leituras e debates. Nessa atividade, um aluno destacou: “não sabia que o sertão era tão rico. Me apresentaram um sertão sem vida e hoje vejo uma riqueza que só a arte dá conta de retratar” (fragmento de uma produção textual).

O movimento do cangaço foi um dos fatores que marcou a ocupação do interior. Muitos discentes ao ler sobre Lampião e seu bando fizeram vários

questionamentos sobre as ações do bando como bandidos ou heróis. Isso resultou em excelentes debates. Para fundamentar as posições “herói ou bandido”, pesquisas foram realizadas antes da realização do debate.

Finalizando os territórios com Viver, observando as relações de gênero, namoro e a formação da família numerosa nordestina através da leitura de músicas de Gonzaga. Nesse contexto foi questionado os papéis sociais, patriarquismo, a mulher com leituras de xilogravuras de Borges e textos. As práticas foram representadas em cartazes que foram expostos. Em um dos cartazes, o grupo destacou as transformações sociais que os papéis sociais tiveram, pois “hoje a composição da família tem novas representações” (fragmento do cartaz realizado em grupo em sala de aula).

Após explorarmos cada um desses territórios mencionados anteriormente, realizamos uma visita ao Museu Cais do Sertão, em Recife-PE e os conhecimentos construídos foram endossados com o contato direto com as obras em estudo. Os alunos ficaram encantados e a interação foi bastante notável através das indagações e questionamentos com os monitores. Fomos também ao Memorial da Xilogravura em Bezerros-PE, conhecer pessoalmente J. Borges e seus trabalhos.

Figura 2- Visita ao Memorial da Xilogravura



Fotografia de Luiz César Barbosa da Silva  
Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

Durante a visita os alunos entrevistaram J. Borges oralmente (sem roteiro escrito) sobre seus trabalhos e questionaram sobre algumas xilogravuras que tínhamos estudado, algo que enriqueceu a visita.

Finalizando o projeto, montamos uma exposição de fotos e trabalhos, discutindo sobre o que mudou na visão de sertão dos alunos e a diversidade que o tema abrange. Essa atividade possibilitou uma reflexão e concepção de sertão que mudou em todos os casos. De lugar seco e miserável, para a riqueza multicultural e o fortalecimento da identidade nordestina.

### **Considerações finais**

Como vimos anteriormente à escola ocupa um papel preponderante na promoção do letramento literário e essa prática é influenciada diretamente através dos mecanismos empregados pelo o professor para estimular e fomentar esse pressuposto dentro e fora de sala de aula. O ensino interdisciplinar de artes e literatura, resultou numa prática inovadora e significativa no processo ensino/aprendizagem e na formação leitora.

O presente projeto fomentado com os alunos proporcionou um encontro literário amplo agregando produções de suas próprias vivências e interligando ao contexto literário e artístico, com atividades de leituras de imagens, visitas a museus e releitura de filmes.

Em linhas gerais, podemos dizer que as ações pedagógicas alcançaram seus objetivos, trazendo novas possibilidades de ensino através da linguagem artística no processo de letramento literário. Temos ainda uma caminhada a trilhar até a conclusão desse trabalho, no qual objetivamos ao término do mesmo, discentes letrados e atuantes no processo de ensino-aprendizagem, no qual fazem parte.

Afinal, o letramento literário é um processo contínuo de aprendizagens e ressignificações. A interdisciplinaridade com artes através da abordagem triangular da arte/educadora Ana Mae nos possibilitou uma ampliação de mundo, cultura, gênero, religiosidade e tantos outros temas que são possíveis através dessa abordagem.

O ensino de artes em consonância com o letramento literário mostra a multiplicidade de ensino-aprendizagem através do campo das artes visuais e multimídias, fortalecendo a identidade cultural local, esses estudantes puderam

construir sua visão de sertão de maneira crítica-reflexiva, projetando assim, como eles bem expuseram, “o novo sertão”.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Política Cultural como prefácio: O museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo**: Banco Safra, 1990.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino de arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CÂNDIDO, Antônio. Vários escritos. **O direito à Literatura**. 3. Ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e pratica**. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

CUNHA, Fernanda Pereira da. **A abordagem triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores de cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

**Luiz César Barbosa da Silva**. Graduado em Licenciatura em Pedagogia através da Unidade Acadêmica de Garanhuns-Universidade Federal Rural de Pernambuco, graduando em Letras/Inglês e suas respectivas literaturas na mesma instituição superior e discente do PIBID. <http://lattes.cnpq.br/7363492328788732>.





GT: Artes Visuais

Eixo Temático: História e patrimônio artístico: documentação, acervos e narrativas

## O SAGRADO FEMININO NA AMAZÔNIA: O BARRO RECRIANDO FORMAS

Maria Betânia Silva Simões- Acadêmica de Artes Visuais da UNAMA/PA

Orientador: Prof. Dr. Éder Jastes - UFPA

### RESUMO

#### O SAGRADO FEMININO NA AMAZÔNIA: O BARRO RECRIANDO FORMAS

Este trabalho desenvolve uma reflexão sobre o Sagrado Feminino na Amazônia com intuito de identificar, selecionar e recriar formas a partir do barro que provoque uma verossimilhança ao imaginário popular com estes elementos sagrados. Buscou-se para isso um diálogo com os ícones culturais e religiosos que predominam na Amazônia e com a produção de pesquisadores e artista que visitam este tema. O resultado que ainda está em processo de construção é um mosaico de 21 peças em Cerâmica medindo 90cm x 2,10m aproximadamente.

Palavras chaves: Amazônia; Feminino; Formas; Sagrado.

### ABSTRAT

The present study develops a reflection about the Sacred Feminine in the Amazon in order to identify, select and recreate shapes out of clay that provokes a verisimilitude to the popular imagination with these sacred elements. To achieve that it sought a dialog with the cultural and religious icons that prevail in the Amazon and the production of research workers and artists that visits that subject. The result, which is still in progress, is a mosaic of 21 pottery pieces measuring approximately 90cm x 2.10m.

Key words: Amazon; Feminine; Sacred; Shapes.

## Introdução

Eu estou apaixonado, por uma menina terra Signo de elemento terra, do mar se diz terra à vista Terra para o pé firmeza, terra para mão carícia... Caetano Veloso

Neste artigo, parto das minhas memórias de infância e remonto imagens, nas quais minha tia avó materna, Antônia Simões quem cuidava de mim, me contava histórias de sua infância, vivida no município do Acará-PA. Ela falava dos Seres Encantados das matas e dos rios, da mãe d'água, estes mundiavam meu imaginário. Lembro-me dos banhos de cheiro que ela preparava com ervas perfumadas nas noites de S. João, para tomarmos na manhã seguinte com o intuito de trazer boa sorte e também dos unguentos e dos chás que ela preparava para cuidar das doenças, assim como das rezas e bênçãos para retirar quebrantos.

Seguindo minhas memórias, trago as referências de férias na bucólica ilha de Mosqueiro, nos anos 70, onde na praia do Ariramba eu e Bel minha irmã de coração, fazíamos bonequinhas e panelinhas de barro.

Estas lembranças contribuíram para que hoje eu busque referências para o meu processo criativo na terra, a mãe, mulheres que nas mais diversas culturas encarnam a representação do divino com toda sua dualidade que se transformam e se traduzem em poéticas visuais.

Dos arquétipos universais do sagrado feminino: a virgem, a guerreira, a mães, a anciã... surgem as sacerdotisas, que guardam e velam as labás, as Orixás: Oxum, Iansã, Iemanjá e Nanã representantes dos elementos água, fogo, ar e terra. Estas guardiãs, pajés, caboclas, feiticeiras provedoras do sagrado mantêm a conexão com os portais dos reinos naturais para que a transformação da vida e a magia permita o equilíbrio ao planeta terra, Gaia, Mãe, Cy, a Deusa.

Dos elementos femininos, terra e água, nasce a argila, matéria fecunda para criação de formas, que me tomam como que por um encanto a mergulhar na busca de signos que traduzam o Sagrado Feminino na Amazônia.

Neste intuito me proponho a caminhar através da pesquisa exploratória sobre o tema construindo uma cartografia do Sagrado Feminino, que ajudará a compreender os fatos históricos, imagens, contos, formas e cores que estampam até hoje os trajetos e referência, das produções ocorridas nos cinco continentes até chegar na Amazônia brasileira.

Essas informações em diálogo com as experiências dos sujeitos culturais: artistas, artesões, poetas, acadêmicos entre outros, alimentarão o processo para elaborar minha leitura sobre Sagrado Feminino na Amazônia.

O sagrado é encontrado em variadas formas ritualísticas religiosas universais, em celebrações, ou simplesmente no cotidiano de nossa população.

Com a identificação simbólica através do meu olhar sobre o Sagrado Feminino na Amazônia e utilizando as técnicas de produção de objetos em argila. Busquei dialogar com obras relacionadas aos enigmas e signos referentes a este tema e com as narrativas presentes no cotidiano que serão reveladas por formas na abstração do imaginário amazônico construindo a identidade da minha obra. Apresento um glossário de termos utilizados nas circunstâncias técnicas e do vocabulário popular dos mestres ceramistas da Amazônia.

Conversando com conceitos da estética pós-moderna, que tem como característica, diferentes identidades em diferentes momentos, que para Stuart Hall “apresentam não somente uma identidade fixa, permanente, essencial, mais uma identidade transformada continuamente em relação às formas pelos quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. (Hall,1987-pg 12e 13).

## **AS REPRESENTAÇÕES DA DEUSA, A GRANDE MÃE!**

A imagem ou arquétipo da “Grande Mãe” não se refere à existência de uma única representação concreta relacionada a tempo e espaço, mas, a imagem interior criada no imaginário de cada um. Ela está presente nas mais diversas culturas, na religiosidade e mitos, em variadas formas de representações desde os primórdios da humanidade. E através de sonhos, fantasias e nas criações artísticas.

Neumann (1974) afirma a representação simbólica da Deusa compreende uma dinâmica que envolve vários fatores entre eles os emocionais e materiais. O simbolismo do arquétipo é a maneira como ele se manifesta sob a forma de imagens.

O termo “Grande Mãe” é uma abstração, esta designação “magna mater” surge relativamente tarde na história da humanidade. Ela no entanto, já era venerada e representada em milhares de imagens em milhares de anos antes do surgimento do termo. A combinação das palavras “mãe” e “grande” mais que uma reunião de símbolos e emoções que nos provoca, expressa um caráter de superioridade que a figura arquetípica possui em relação a todas as criaturas. Se no Egito, a deusa Toeris (Ta-urt) é chamada “a grande”, esta, é portanto, a expressão simbólica do anonimato impessoal do arquétipo, análogo à forma “As Mães” empregadas no plural por Goethe.

Já na África ancestral as grandes deusas:

- Nanã representa o arquétipo da mulher velha. A sábia, é terra e o mangue;
- Iemanjá é arquétipo da mulher madura. A mãe, é o mar;
- Iansã é arquétipo da mulher adulta. A guerreira, é o ar e o fogo;
- Oxum é arquétipo da jovem. A virgem representa os rios de águas doces; entre outras do panteão africano.

Para Neumann:

Antes de ocorrerem os abrangentes fenômenos ligados à figura humana da Grande Mãe, verificamos o surgimento espontâneo de uma vasta gama de símbolos, que se referem à sua imagem ainda não determinada e amorfa. Tais símbolos, especialmente os da natureza em todos os seus reinos, estão de certa forma marcados pela imagem do Grande Maternal, que vive neles e lhes é idêntica, sejam eles, uma pedra, uma árvore, um lago, uma fruta ou um animal. Aos poucos elas se unem a figura da Grande Mãe como atributos e criam o círculo de aspectos simbólicos que cinge a figura arquetípica e se manifesta no rito e no mito. Esse círculo de imagens simbólicas, porém envolve não apenas uma figura, mas uma pluralidade de figuras de “Grandes Mães”, as quais a humanidade se incumbiu de difundir através dos hábitos, rituais, mitos, religiões e fábulas, sob forma de deusas e fadas, demônios femininos e ninfas ou entidades graciosas ou malévolas. Todas são manifestações de uma só Grande Desconhecido que é o aspecto central do Grande Feminino. (NEUMANN 1974:25)

Na Grécia, berço da civilização ocidental, Gaia é a terra, a “Grande Mãe”, fecundidade geração de vida. Com a chegada e o domínio dos romanos à Grécia, e outros povos que cultuavam a deusa, houve a expansão deste culto por todas as terras conquistadas durante séculos. Com o advento do cristianismo que dominou o Império Romano e instituiu o culto a Cristo, oprimindo o culto à Deusa e a qualquer outro Deus, a personificação da Deusa passa a ser cultuada através da imagem de Maria, a grande Mãe do Cristianismo, chegando às américas com o descobrimento do novo mundo.

No grande continente americano, as diversas tribos existentes cultuavam a presença do sagrado em toda as faces da criação divina, na qual a Deusa se apresenta em diversas formas de Cy, que em Tupi – Guarani significa Mãe.

O folclorista Cascudo (1979), elenca os diversos arquétipos de Mãe presentes na configuração dos grupos étnicos que formaram o povo brasileiro.

A Virgem Mãe; a Mãe-da-Chuva; a Mãe - D'Água; a Mãe- D'Água Doce; a Mãe- da – Lua; a Mãe – da – Mata; a Mãe – Dandá; a Mãe – da – Peste; a Mãe - da – Seringueira; a Mãe – da – Cobra; a Mãe – de Fogo; a Mãe – do – Dia; a Mãe – do – Mato; a Mãe – do – Ouro; a Mãe – Parteira; a A Mãe – de – Santo e a Mãe – Pequena.

Sendo as duas últimas referências de Mães, citadas acima, diretamente ligadas às religiões de matriz africana, consideradas sacerdotisas, responsáveis pela educação do Sagrado aos seus Filhos – Santo, presidindo as cerimônias e rituais.

Na Umbanda, Deus é o criador e os Orixás são seus co-criadores, corporificados representam cada elemento na natureza. E os orixás femininas, Deusas africanas, são denominadas de labás. E sofreram um processo de sincretismo com o catolicismo, sendo as mais cultuadas no Norte:

- Nanã <> S'Antana, mãe de Maria;
- Iemanjá <> Nossa Sr<sup>a</sup> da Conceição;
- Iansã <> Santa Bárbara;
- Oxum <> Nossa Sr<sup>a</sup> de Nazaré.

Já as cabocas mas conhecidas da Umbanda são as três irmãs filhas de Rei Sebastião: Dona Mariana, a Arara; Dona Herondina, a Onça e Dona Jarina, a Cobra.

Assim como também outras caboclas como Dona Jurema, filha de seu Tupinambá; Dona Tereza de légua; Dona Maria de légua; Dona Leonor de légua entre outras... Bastante cultuadas nos terreiros de Umbanda.

Estas divindades da cultura Afro-brasileira, representam os arquétipos das mulheres em suas diversas faces... A virgem, a guerreira, a mártir, a mãe, a sacerdotisa e a feiticeira.

Na religiosidade afro-brasileira, existe um mito cosmogônico sobre a origem do homem, Nanã é a protagonista, Orixá mais antiga e está associada ao fundo das águas, ao barro, pois foi ela quem doou a Oxalá a matéria para moldar o primeiro ser humano, exigindo o seu retorno à terra após seu desencarne. O que é confirmado nas escrituras sagradas em Genesis capítulo 2, versículo 7, que diz: " Formou, pois, o Senhor Deus ao homem do barro da terra, e inspirou no seu rosto um sopro de vida, e foi feito o homem em alma vivente."

Assim, a argila matéria prima da origem das formas primordiais será o material com o qual desenvolverei o meu processo de criação ligado a essência sagrada a qual norteia esta pesquisa. Desde a descoberta do fogo, o barro tem sido usado para a fabricação de peças ritualísticas e utilitárias, moldando a arte e a vida.

## **CONSTRUINDO REFERÊNCIAS**

A forte influência do Cristianismo, que predomina ainda hoje sobre as outras formas de culto ao sagrado existente na diversidade amazônica, constitui uma barreira através de formas veladas de preconceito para se chegar a fontes significativas do culto a Deusa e o sagrado feminino na Amazônia.

Nesta região há um misto de culturas, transfiguradas nas diversas formas de arte do popular e de fé. Em pesquisas acadêmicas e artísticas, em geral, encontramos a imagem de Nossa Senhora de Nazaré, como a grande referência do Sagrado Feminino na Amazônia. Artistas visuais paraenses como: Armando Queiroz, Elieni Tenório, Geraldo Teixeira, Jair Júnior, Jocats, Jorge Eiró e Marinaldo Santos que através de variadas técnicas, expressam seus olhares sobre a identidade religiosa popular paraense. Além dos inúmeros trabalhos com esta temática através do olhar fotográfico.

A escassez de registros sobre as técnicas de produção da cerâmica na Amazônia é grande, visto o potencial artístico e cultural existente nesta região, em geral encontramos livros que tratam da cerâmica indígena com o caráter de cerâmica utilitária ou decorativa dentro de uma visão antropológica.

O Polo de ceramistas do Paracuri, bairro localizado às margens do Rio Paracuri, espaço no qual fazia-se a extração da argila em Icoaraci, bairro do município de Belém - PA. Hoje, pelo processo de ocupação desordenada, já não se faz mais a extração da argila desta área devido as influências ambientais negativas.

Alguns Mestres populares deste Polo ceramista trabalham a cerâmica tradicional, trazendo referências nos grupos étnicos que povoaram o Marajó e Santarém e outros utilizam referências populares com a função decorativa, agradando turistas e comunidade em geral.

No Paracuri, encontramos o Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, escola municipal que é a grande referência em relação a produção de conhecimento em relação a cerâmica. Surgiu a partir de uma demanda da comunidade com o intuito de repassar conhecimentos específicos de técnicas de produção da cerâmica através dos Mestres Ceramistas que viviam e alguns ainda hoje vivem no entorno da escola.

Encontrei artistas que produziram trabalhos em cerâmica e transcenderam o que poderia parecer limites para esta técnica e invadiram com suas criações os espaços das galerias, tanto a nível regional, nacional e internacional e que buscaram inspiração como eu no sagrado e no feminino como a artista Caroline Harari e a carioca Celeida Tostes. Assim como os paraenses Mestre Raimundo Cardoso, ceramista de Icoaraci que trabalhou com reproduções arqueológicas para o museu paraense Emílio Goeldi e em seu trabalho autoral reverenciou o feminino, tendo obtido reconhecimento internacional e o artista Ruy Meira, referência de trabalhos que desenvolveram a cerâmica na Amazônia enquanto obra de arte tendo sido agraciado com o primeiro lugar no V Salão Arte Pará realizado pela Fundação Rômulo Maiorana em 1986.

## **MOLDANDO MEU CAMINHO**

Descrevo aqui o início de minha trajetória de artista pesquisadora ao me alimentar nesta diversidade de fontes que brotam através da maleabilidade da argila para então expor as formas que habitam em mim e contar ao Mundo sobre Sagrado Feminino na Amazônia.

Caroline Harari, historiadora paulista, especializada arqueologia e restauração patrimonial, foi em busca de sua vocação artística e, começou a fazer cerâmica onde desenvolveu técnicas “ e como todo artista tem que ser um bom artesão”, segundo Mario de Andrade apud Sylvia Andrade. Carolina colocou a mão na argila, submetendo as peças a altas temperaturas o que lhes garantia certa durabilidade. Criou suas peças a partir do encontro entre o barro e a renda de onde ela imprime a textura da renda no barro e as aplicações de flores e folhas que surgem em suas peças como tivessem sido “tecidas” ali, além do uso de sobreposições e desconstrução de formas. Resultando em peças delicadas

com fino acabamento, são potes, alguidares, gamelas, cântaros, cumbucas e pratos verdadeiras “Oferendas”, aos deuses e orixás.

Encontrei na produção de Harari a delicadeza de suas peças e as possibilidades que temos para a recriação de formas a serem integradas ao universo de ícones do sagrado, pois os arquétipos nascem da incessante renovação das vivências através das gerações. Nossos pensamentos se cruzam na medida em recorreremos a mesma matéria para dialogar sobre questões que surgem em nossa ancestralidade, permeiam os cinco continentes e estão se perdendo hoje pela transformação da sociedade pela modernidade capitalista que desqualifica as práticas tradicionais de produção de cerâmica. Além das referências que buscamos para enfrentar a tragédia das relações contemporâneas com a natureza, um modo de vida simples, como nos ensinamentos passados de pai para filho, como nas populações indígenas, os mitos e as lendas associados à produção cerâmica ajudam a transmitir conhecimentos ancestrais como os Waurá, povo indígena da região do Alto rio Xingu, que associa a origem do trabalho da oleira às peregrinações de uma serpente encantada, portadora de diferentes tipos de recipientes, que os foi depositando em diferentes lugares, de onde nasceram os diversos povos da região. Assim entre os Waurá, diz-se que é preciso tomar cuidado quando se retira o barro de um veio: ele deve ser extraído muito lentamente, pois se alguém fizer barulho, a serpente dona do barro, despertará e devorará as pessoas.

Já a carioca Celeida Tostes, atuou destacadamente no cenário artístico nacional, faz parte da história artística contemporânea de nosso país. Entre tantas obras suas selecionei uma que ela realizou no final da década de 1970, a performance Passagem, quando se misturou com a matéria prima de seu trabalho. Encapsulou-se nua num envoltório de barro molhado que, após romper-se, expulsou seu corpo. Saiu daquela casca e renasceu. Naquele momento fez sua escolha: passou do âmbito da arte formal para enveredar para o caminho da arte em trânsito.

Esta obra fortalece a minha escolha da matéria-prima para a recriação de formas sobre o sagrado, pois o barro é usado com tamanha força geradora de vida na escuridão do útero revisitado por Celeida que surge novamente resignificando conceitos e formas e é com esta consciência que busco reconhecer signos e retraduzi-los.

Entretanto Raimundo Saraiva Cardoso, mas conhecido como Mestre Cardoso. Grande Ceramista paraense, teve em sua mãe Lucília Saraiva Cardoso sua grande mestra, descendente direta do último povo marajoara os Aruã. Em seus trabalhos utilizou as técnicas que aprendeu com a mãe.

Dona Lucília jurava que os encantados da floresta se apropriaram da sombra de Raimundo, durante uma febre intensa que este teve. Raimundo Cardoso por sua vez, garante que mais tarde, os encantados lhe devolveram a sombra e com ela, o dom de traduzir na sua arte a fantasia de uma cultura milenar.

“Nasci na roça e minha infância foi toda permeada pelos mitos da cerâmica amazônica. E os encantados faziam parte dessas lendas. As uiaras roubavam as crianças que passavam pelos rios ao meio-dia.” (conta o artista)

Em seu trabalho autoral, Mestre Cardoso, além dos traços sensuais eróticos, trazidos da genuína cultura indígena, Cardoso explora em suas esculturas, de maneira constante, a figura feminina – a mulher que reproduz e alimenta o mundo, matriarcal de seios fartos e ventre volumoso. A mulher vista e esculpida por Mestre Cardoso, segundo ele “simbolizava a fertilidade humana e sugere alguma espécie de culto às mães, também presente em outras culturas”. O artista fez questão de dizer que seu trabalho reverência as mulheres que marcaram sua vida (mãe, esposa e filhas).

As técnicas e rituais indígenas herdados de D. Lucília, que como as demais mulheres indígenas da Amazônia, trabalhavam a cerâmica de forma ritualística. O barro era extraído dos rios, na lua cheia, quando os espíritos eram evocados, afim de autorizarem a retirada da argila da terra. Na produção das peças empregava-se o método conhecido pelos caboclos como pavios (acordelados), os pavios se sobrepunham, emendados uns aos outros e, depois alisados com um pedaço de cuia. O processo de polimento (caliçar), usado para impermeabilizar as peças e lhes dar acabamento brilhante, era feito com uma semente de anajá, fartamente encontrada na região.

Para efeito de decoração, na época de D. Lucília não eram comuns as técnicas de incisão e excisão características da cerâmica marajoara. Explorando motivos florais, os ceramistas utilizavam o engobe – argila líquida de diferentes colorações, aplicadas sobre a peça úmida com uma ponta de capim desfiado, que fazia as vezes de um pincel. A queima, era um ritual à parte, a mulher não podia estar menstruada ou comer farinha durante o trabalho, acreditava-se que isso interferiria no processo da queima. Já bem seca, a peça era queimada durante a lua apropriada, a fim de reduzir os riscos de rachadura ou quebra. A queima geralmente se fazia à noite, para evitar os efeitos do calor e dos ventos e longe dos olhos de pessoas estranhas, pois, acreditavam que prejudicaria o resultado final. A impermeabilização da cerâmica se fazia no momento da retirada das peças do forno. Ainda quentes elas eram untadas por dentro com jutaica – goma vegetal, extraída do jutaíceiro, árvore comum na Amazônia. Esta goma em contato com a chuva, calor e vento, endurece tornando-se brilhante e transparente.

O relato sobre as referências e o processo criativo do Mestre Ceramista Raimundo Cardoso, são a constatação, da importância do conhecimento repassado por gerações familiares, através do qual temos acesso a importantes informações técnicas sobre o tratamento, desenho, pintura, queima e polimento de peças de forma com elementos naturais, mantendo o elo e o respeito a natureza sagrada. Ele como eu nos apropriamos de referências femininas nas produções compartilhando do arquétipo da Mãe como representação simbólica da fertilidade.

O também artista paraense Ruy Meira, amigo desde garoto de Benedicto Mello, que também artista plástico, tiveram as primeiras experiências com a cerâmica, com um velho senhor, que morava às proximidades do igarapé do Galo (Sacramenta) em Belém. A cerâmica conscientemente começou a partir de 1958. Foi quando surgiu a primeira peça influenciada por um livro de arte indígena de tribos da Austrália-Oceania.



“... a cerâmica é trabalhosa, requer uma mão- de –obra muito grande. Todo instante você vai ter que buscar argila, preparar, deixar ela passar dois ou três dias. Depois preparar a peça com rolinho, como eu faço; rolinho por rolinho; fazer os desenhos, pintar, depois queimar...”

Em 1982 passeando por uma praia em Mosqueiro, Ruy encontrou uma argila vermelha, meio rosa, bonita. “ E a argila quando é bonita a gente tem vontade de comer; pegar a massa com vontade de botar a boca e mastigar”.

Foi aí que resolveu reiniciar, fazendo umas peças pequeninas, segundo ele “mal feitas”, as guardou como lembrança do seu reencontro. O amigo Benedicto Mello gostou das peças e disse que ele deveria desenvolver aquilo de outra maneira, aumentando o tamanho, melhorando o acabamento etc. Ruy Meira, acata o conselho.

“Libertando de tudo o que era influência indígena, a não ser o material e o processo... E fui aprimorando, aprimorando, sempre muito curioso nestas coisas, fundando as coisas na frente. Estou fazendo e já estou pensando em outra coisa na frente...”

Assim aconteceu com a cerâmica de Ruy. As formas foram saindo do amadurecimento de umas e outras, um sistema de geração vertical e horizontal, fruto de ocorrências sucessivas, confirmando o fato de que a inspiração só vem para quem trabalha. Um aprendizado sistemático através de experiências empíricas, concretas, solitárias.

Segundo Marisa Mokazel “Poucos artistas se dedicaram à cerâmica como objeto artístico. Ruy Meira, confeccionou cerâmicas de parede e totens em técnicas indígenas”. No texto “um artista atual” de Carolina Menezes, demonstra o olhar deste artista sobre a cultura amazônica. Ela afirma:

[...]Em fim ele tinha plena consciência que essa relação com a cultura cabocla dava a ele um vocabulário técnico, um vocabulário formal, que ele poderia utilizar em uma nova poética, que é a poética da visualidade amazônica. Ruy estava muito ligado a origem indígena do caboclo, sem dúvida ele foi o grande influenciador para muitos artistas paraenses, nesse sentido. Ali está espiritualmente o Ruy Meira, como uma referência histórica. Porque é Meira quem coloca esta tecnologia da terra a serviço da arte contemporânea no Pará.

Para mim, a contribuição que retiro da obra de Ruy Meira é a reflexão que fazemos sobre a nossa origem, a não negação das referências caboclas, descobrir os caminhos para encontrar a nossa identidade artística por mais difícil e distante que isto nos pareça e que um material milenar como a argila pode ser contemporâneo, pois o artista é quem faz do material o meio de expressão de seu pensamento.

Como disse Montes, em seu texto do catálogo da Exposição “Oferenda” 2009/BA, de Harari,:

“...Entre o céu e o mundo subterrâneo, filha da terra, da água e do fogo, a cerâmica e uma arte que percorre o ciclo da natureza e de toda a existência humana, no trânsito entre a vida e a morte... No Brasil graças ao milagre da persistência da memória, sob a barbárie da escravidão a cerâmica permanece aos domínios dos deuses da terra, do lodo e do fogo, Obaluaê, Nanã, Iansã...”

E para nós amazônicos sob as bênçãos de mamãe Oxum dona dos rios de água doce, onde tantos mistérios se fazem em portais de encantarias, onde a cabocla Jarina, filha de Oxum se faz a cobra-grande, encantada em baixo de igrejas é a grande cobra, “a corda” do Círio de Nossa Senhora de Nazaré.

Por tantos mistérios a cerâmica sempre será uma grande oferenda. Os rituais sagrados femininos continuam presentes em nossa Amazônia das Icamíabas, guerreiras que moldavam amuletos com figuras de animais de força (o mais conhecido entre os muraquitãs, é o sapo), para presentear o seu homem escolhido.

## **PROCEDIMENTOS TÉCNICOS E CRIATIVOS**

O processo de criação (gestação) de uma obra, é o momento de maior riqueza, pois, é quanto surgem as ideias e os conflitos entre estas, no meu caso ao eleger o sagrado feminino, os dogmas religiosos se confrontaram, me instigando a fazer questionamentos: Deus, é masculino ou feminino? Quando a figura feminina surge em relação ao Sagrado? Como representarei o Sagrado Feminino na Amazônia?

Não tenho a pretensão de responder estas questões filosóficas, porém, busquei referências históricas, culturais e religiosas para dar suporte à criação das formas dos elementos que para mim representam o Sagrado Feminino na Amazônia.

Após ler o Mark O’Connell – Raje Airey, no Almanaque de Símbolos percebi a extensão que o tema possibilitava caminhar, me assustei, mas, logo me animei com o desafio. Percebi que a extensão não era problema então parti para o trabalho, reli o tema proposto “O Barro na Criação de Formas: Recriando Signos Sobre o Sagrado Feminino na Amazônia”. Percebi um acúmulo de termos na frase textual, a palavra forma neste contexto assumiu um destaque e signos outro, e esta, segunda, foi retirada pelo entendimento de que o termo remete ao estudo através da semiótica, requerendo um aprofundamento na pesquisa que acredito ser possível em um outro momento. Após as retificações, o tema ficou o seguinte: “O Sagrado Feminino na Amazônia: O Barro Recriando Formas”.

Com o “objeto claro” ficou mais simples a organização da proposta estética. Logo pensei em criar objetos, depois em fazer uma instalação e cheguei ao projeto atual de um grande mosaico em cerâmica representando o sagrado feminino na Amazônia.

O primeiro passo desta fase foi compreender os conceitos de Sagrado, de Feminino e de Amazônia para este processo criativo.

A representação do sagrado Feminino, segundo Neumann:

surge na Idade da Pedra, retratando a Grande Mãe como Deusa, repentinamente emerge da humanidade o arquétipo do Grande Feminino pela primeira vez, em arrebatadora perfeição e totalidade. Essas imagens da Grande Deusa, são pinturas rupestres, obras cúlticas e artísticas as mais antigas que a humanidade conhece. O culto ao Sagrado tem a Grande Mãe, enquanto mãe e terra-mulher, é o “trono em si” e caracteristicamente o “útero” (a maternidade) do feminino, não é somente a genitália, mas toda a superfície das coxas

da mulher sentada, o colo onde a criança que ali teve origem senta-se como num trono. “Ser levado ao colo”, como ser “levado ao seio”, são expressões simbólicas da aceitação da criança e do homem pelo Grande Feminino. Nos rituais de coroação do rei indiano, o renascimento do rei, realizado através de seus rituais e vestuário, culmina com a ascensão do rei ao trono: ” O rei é levado a sentar-se num trono que representa o útero. (...) o deus masculino do céu, das nuvens, do relâmpago, do trovão e da chuva desce e se une a deusa-terra feminina. (NEUMANN: 89-93).

Neumann, reforça as minhas convicções sobre as representações do Sagrado, reverenciando a Grande Mãe e terra- mulher e as características femininas enquanto ícones sagrados. Este referencial surge em minha obra a partir dos estudos de materiais e suportes realizados em 2006, quando iniciei uma série de desenhos de símbolos femininos, como seios, útero, óvulos, quando realizei o projeto “Íntima Imensidão”, reflexões sobre as dores e prazeres de ser mulher, com obras em terracota. Estas imagens tornaram-se recorrentes em meu processo criativo. Hoje estes ícones femininos aliados a outros que busquei nas lendas amazônicas e referências culturais que atravessam tempo, espaço, povos, religiosidade além das referências orais e escritas.

A construção do mosaico em cerâmica foi se definindo, vários desenhos, surgiram até chegar ao projeto que está disposto da seguinte forma: 21 blocos em argila medindo cada um 30 x 30 aproximadamente, montados em 7 colunas verticalmente por 3 na horizontal. As representações simbólicas que dão forma ao mosaico recriando o olhar ao Sagrado Feminino na Amazônia, são:

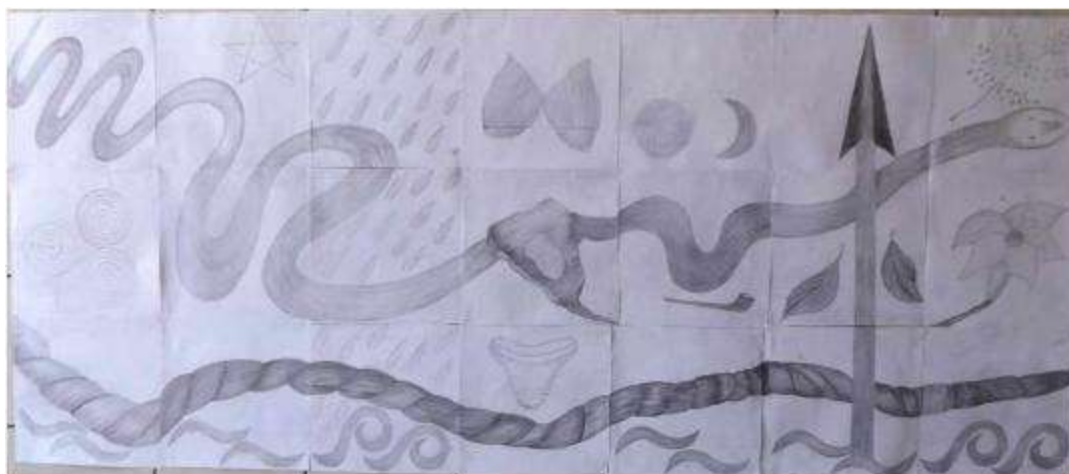
O ÚTERO, os SEIOS, a TANGA, a COBRA, a CORDA, o LÍRIO, a ESTRELA, a LUA, as FOLHAS, o CACHIMBO, a ÁGUA e a LANÇA, ver as imagens.

Imagem 1: Estudo 1, Desenho dos símbolos do sagrado feminino na Amazônia, Betânia Simões 2015.



Fotografia de Caê Jastes.  
Fonte: portfólio da artista.

Imagem 2: Estudo 2, Desenho dos símbolos do sagrado feminino na Amazônia, Betânia Simões 2015.



Fotografia de Caê Jastes.  
Fonte: portfólio da artista.

Neste sentido, após vários estudos de técnicas, formas, texturas e cores, optei pela técnica de prensagem e moldagem da argila para obter blocos com alto relevos e texturas com as quais consegui o resultado em forma de mosaico, em processo, o qual denomino de “Paisagem do Sagrado Feminino na Amazônia”.

Imagem 3: Processo de produção da obra, Betânia Simões, no Ateliê de Cerâmica do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, Paracuri/ Icoaraci 2015.



Fotografia de Caê Jastes.  
Fonte: portfólio da artista

O processo de pesquisa destes símbolos ligados ao Sagrado Feminino que atravessam o tempo e ainda se fazem presente no mundo contemporâneo na Amazônia brasileira são recorrentes até hoje e apresentam questões culturais e religiosas, que não são o foco da minha pesquisa neste momento e sim as possibilidades que eles trazem de se poder reorganizar criando formas, uma poética visual com elementos significativos que transitam o universo popular desta região do Brasil.

## REFERENCIAS

- BITAR, Rosana. ARTE E TRANSCEDÊNCIA A OBRA DE RUY MEIRA. Apoio Cultural – Estacom Engenharia S.A, Belém-Pa, 1991.
- BUENO, Silveira. VOCABULÁRIO TUPI-GUARANI PORTUGUÊS. 6ª edição revista e aumentada. Éfeta, São Paulo. 1998.
- CASCUDO, Luís da Câmara. DICIONÁRIO DO FOLCLORE BRASILEIRO. Melhoramentos. 1980.
- COSTA, Marcos de Lontra e SILVA, Raquel. CELEIDA TOSTES. Prêmio Procultura de Estímulo às Artes Visuais. FUNART, 2010.
- DALGLISH, Lalada. MESTRE CARDOSO: a arte da cerâmica amazônica. Prefeitura Municipal de Belém/ Secretaria Municipal de Educação, 1986.
- GODOY, Patrícia Bueno. A ARTE DECORATIVA BRASILEIRA INSPIRADA NA CERÂMICA MARAJOARA. II Encontro de História da Arte, IFCH-Unicamp, 27 a 29 de Março de 2006, Campinas, SP.
- HAHARI, Caroline. CERÂMICA: Oferendas. Catálogo de exposição. Museu de Arte da Bahia. 2009.
- HALL, Stuart. A IDENTIDADE CULTURAL NA PÓS MODERNIDADE. 11ed. DPeA, 2006.
- MEIRA, Maria Angélica Almeida de. A ARTE DO FAZER: o artista Ruy Meira e as artes plásticas no Pará dos anos 1940 a 1980. Trabalho de Dissertação apresentado ao Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas Centro de Pesquisa e Documentação de História CONTEMPORÂNEA DO BRASIL – CPDOC, CURSO DE MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM BENS CULTURAIS E PROJETOS SOCIAIS, Rio de Janeiro, agosto de 2008.
- NEUMANN, Erich. A GRANDE MÃE: um estudo fenomenológico da constituição feminina do inconsciente. Cultrix. São Paulo. 1974.
- RIBEIRO, Berta G. DICIONÁRIO DO ARTESANATO INDÍGENA. Coleção Reconquista do Brasil. 3. Série especial; v.4. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- SANTOS, Telma Saraiva dos. AS VOLTAS DO TEMPO: As reminiscências de um projeto de identidade nacional na cerâmica “marajoara” de Icoaraci. Universidade Federal do Pará, Belém. 201-.



**GT:** Artes Visuais **Eixo Temático:** Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal

## ENSINAR E APRENDER ARTE

Mireli Figueiredo Chaves Banzatto<sup>1</sup> - UEMS/Brasil  
Gabriela Di Donato Salvador Santinho<sup>2</sup> – UEMS/Brasil

### RESUMO:

O presente trabalho se apresenta com uma metodologia de revisão bibliográfica, e é resultado de uma investigação em processo de maturação que intenta apreender elementos quanto a essência do ensino da arte na educação básica. Dessa maneira, partindo da questão: como se deve ensinar arte para que o aluno aprenda de forma sensível e significativa? O objetivo deste trabalho, sob uma visão fenomenológica, é contribuir para um melhor entendimento de como a arte pode ser um fator essencial para promover o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos sobre si e sobre o meio no qual o educando está inserido, e, além do mais, fazer uma reflexão acerca do trabalho do professor, arte educador enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, para que este desenvolva um trabalho que atingirá o objetivo maior que é a aprendizagem integral e a elevação da qualidade do ensino na escola. Assim, avaliar a prática pedagógica em arte e desenvolver elementos que podem servir de fios condutores para o desenvolvimento da percepção de mundo que na verdade deve ser a essência para toda e qualquer atividade.

**Palavras chave:** Arte-educação; fenomenologia; relação professor-aluno.

---

<sup>1</sup>Arte educadora – Graduada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em Artes Visuais – Licenciatura, Pósgraduada em Psicopedagogia, pelo Centro Universitário da Grande Dourados e atualmente mestranda pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Professora Doutora Gabriela Di Donato Salvador Santinho. E-mail: mireli85@hotmail.com, lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4435987T1>

<sup>2</sup> Doutora em Artes da Cena pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e Mestre em Artes Cênicas pela mesma instituição, onde também obteve os títulos de bacharel e licenciada em Dança(2001). É Professora do curso de Licenciatura em Artes Cênicas e do mestrado Profissional em educação da UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. E-mail: gabrieladdsalsalvador@gmail.com, lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4205617H7>

## TEACH AND LEARN ART

### **ABSTRACT:**

This paper presents a methodology with a literature review, and is the result of an investigation in the maturation process that tries to apprehend elements as the essence of art education in basic education. In this way, starting from the question: how to teach art to the student to learn in a sensitive and meaningful way? The objective of this work, under a phenomenological view, is to contribute to a better understanding of how art can be a key factor in promoting the development of skills, abilities and knowledge about themselves and the environment in which the student is inserted, and, Furthermore, to reflect about the teacher's work, art educator as mediator of the teaching-learning process, so that it develops a work that will reach the ultimate goal which is the integral learning and raising the quality of teaching at school. Thus, evaluating teaching practice in art and develop elements that can serve as leads for the development of perception of the world that actually should be the essence for any activity.

**Keywords:** Art education; phenomenology; teacher-student relationship.

### **1 Introdução**

Este artigo tem por finalidade abordar questões sobre as práticas educativas em arte cuja ênfase recai, na percepção que temos de mundo. Para tanto, ele é baseado no método fenomenológico como suporte teórico para sugerir a construção de novas posturas, atitudes e ações educativas do arte educador frente ao seu educando. Discutiremos questões relacionadas ao ensino e aprendizado da arte, à valorização do aluno e de suas experiências e percepção de mundo. Nos apoiamos na preocupação que os estudos fenomenológicos tem com o sujeito, o educando, aquele que conhece e também na preocupação em fazer da arte um meio de ampliar o conhecimento que o aluno tem de mundo e de si mesmo. Partimos do princípio de que a percepção que temos de mundo varia de acordo com o que nos é revelado por nossos sentidos ao entrar em contato com um objeto, e, principalmente, pelas experiências vividas, desenvolvemos significações que variam naturalmente. Dessa maneira, segundo Husserl (1989), como tudo o que ocorre no mundo, também o conhecimento se torna, de certo modo, um problema, um objeto de investigação natural. Esta atitude nos conduz para a responsabilidade intransferível que temos pela nossa existência pessoal e coletiva, e desafia à uma nova relação com o conhecimento, para tanto, é preciso estudar alguns mecanismos que nos dão indicações de melhores caminhos a trilhar rumo ao conhecimento significativo.

A ênfase maior recai no trabalho do professor, arte-educador, como mediador das habilidades a serem desenvolvidas nos educandos. Comenius em sua *Didática Magna*

aponta que “Aqueles que instruem e educam a juventude não têm outra obrigação além de semear habilmente na alma dos jovens as sementes daquilo que têm de ensinar” (2001, p. 205). A relação professor-aluno, portanto, é importante, a ponto de conduzir ou não ao progresso intelectual, se a relação entre ambos for positiva, a probabilidade de um maior aprendizado aumenta. A força da relação professor-aluno é significativa e acaba produzindo resultados variados nos indivíduos.

Quem ignora que, para semear e plantar, se exige uma certa arte e uma certa habilidade? Na verdade, ao jardineiro, que ignora a arte de semear um jardim, morre a maior parte das plantinhas, e, se algumas crescem bem, isso depende mais do acaso do que da arte. Se ao contrário, ele é prudente, trabalha com empenho, e sabe o que deve fazer e o que deve deixar de fazer, e onde e quando e como, com certeza que não há o perigo de ele fazer qualquer coisa inutilmente. (COMENIUS, 2001, p. 205)

Assim, sustentado no olhar que se tem da arte e sua grande contribuição para processo de aquisição de conhecimento, faremos alguns apontamentos sobre qual é o papel do educador, frente ao educando para que ela promova uma educação que una a aprendizagem racional e estética no educando, desenvolvendo uma educação simbólica através dos sentidos.

## 2 Fontes

A percepção se constrói por meio de íntimos processos seletivos, a partir das condições físicas e psíquicas de cada pessoa e, baseada em expectativas e certas carências pessoais do indivíduo. Como estabelecemos um esquema de prioridades em nossa atenção, percebemos certas coisas, podendo achá-las importantes ou simplesmente ignorá-las e isso pode ocorrer de forma inconsciente. Assim a seletividade permite-nos interpretar melhor os estímulos e reagir do modo mais coerente com nossos interesses. É por meio da relação mutua entre experiência cognitiva, significação e objeto que nos é possível a elevação do conhecimento e do aprendizado que possibilita diversas interpretações de tudo o que vemos e tocamos. Nesse contexto, Merleau-Ponty em uma de suas conversas sobre o mundo percebido cita:

As coisas não são, portanto, simples objetos neutros que contemplaríamos diante de nós; cada uma delas simboliza e evoca para nós uma certa conduta, provoca de nossa parte reações favoráveis ou desfavoráveis, e é por isso que os gostos de um homem, seu caráter, a atitude que assumiu em relação ao mundo e ao ser exterior são lidos nos objetos que ele escolheu para ter à sua volta, nas cores que prefere, nos lugares onde aprecia passear. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 23)



Dessa maneira, partindo da compreensão que temos de percepção de mundo, considerando que esta varia de acordo com o que nos é revelado por nossos sentidos ao entrar em contato com o objeto, e principalmente, pelas experiências vividas individualmente, desenvolvendo significações que variam naturalmente, esse mundo percebido, de que nos fala Merleau-Ponty (2004, p. 1), é “em grande medida ignorado por nós enquanto permanecemos numa postura prática ou utilitária”, sendo “necessários muito tempo, esforços e cultura para desnudá-lo”. Ocorre que através da arte temos a possibilidade, então, de “redescobrir esse mundo em que vivemos, mas que somos sempre tentados a esquecer”. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 2).

Husserl(1989) dizia que o conhecimento é, em todas as suas configurações uma vivência psíquica: é conhecimento do sujeito que conhece. Porém, percebe-se, de uma maneira geral, que os professores estão descontentes com sua profissão, e, portanto, não vão além do que passar aos educandos os conteúdos do currículo que lhes foi apresentado. De acordo com Facci (2004, p. 13), a profissão tem sofrido retaliações, observa-se também que a indisciplina impera nas salas de aula, não há respeito do aluno com o professor e este não se preocupa se o aluno está apreendendo o conteúdo que lhe é transmitido. Muita coisa mudou, as políticas educacionais tem buscado melhorias no que diz respeito a valorização e formação desejada ao profissional docente. Contudo, muita coisa ainda precisa ser revisada, analisada e modificada. Mediante a pluralidade de tendências que existem, o tradicionalismo, Escolanovismo, Tecnicismo por exemplo, o professor acaba por se sentir confuso, esvaziado e desmotivado ao trabalho, parece-nos que o grande desafio dos educadores está em reverter a relação de desencontros, de conflitos e de *pré-conceitos* estabelecidos entre escola, professores e alunos.

Com a arte a situação se complica ainda mais, pois há quem entenda o ensino da arte exclusivamente como transmissão de diferentes técnicas; outros como mera reprodução de repertórios estabelecidos, cópias de obras artísticas já realizadas, e também outros que consideram a arte um momento de lazer, de desconcentração das “aulas sérias”. Merleau-Ponty (1984) nos ensina que a arte não é uma imitação, nem deve ser, nem por outro lado, uma fabricação segundo seus votos do extinto e do bom gosto. A arte “é uma operação de expressão”, (1984, p. 119) O ensino de arte hoje deixa de ter uma visão meramente técnica, de transmissão de conceitos de formas puramente imitativas, como

também questiona os princípios da “livre-expressão”, do “deixar fazer espontâneo”, na busca por centrar a educação no educando, permitindo que se expresse.

Merleau-Ponty (2004) já nos dizia que enquanto a ciência e a filosofia abrem portas para o mundo percebido, a arte nos dá uma visão extremamente nova e característica de nosso tempo, das coisas, dos espaços e até do homem visto de fora.

A arte, mais que um meio para a educação, estabelece uma ética e uma estética da experiência humana e pode ser considerada uma forma de encarnar os “textos”, as “palavras” e as “letras” que fazem parte do contexto da vida humana. Tudo isso é possível com um educador, que atua como mediador das experiências do aluno, dando voz e viabilidade aos conteúdos, tornando a aprendizagem significativa.

### **3 Ensinar arte**

Atualmente, entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade livre de produção artística, mas também envolve compreender o que se faz e o que os outros fazem através do desenvolvimento da percepção estética e do conhecimento do contexto histórico em que foi feita a obra. A proposta triangular de Ana Mae Barbosa salientou a importância da interpretação através do conhecer e do apreciar, aqui, a arte será tratada como um objeto de cultura, criada pelo homem e dentro de um conjunto de relações.

Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2009, p. 21)

A arte faz parte das formas de conhecimento humano, apresentando especificidades em relação às outras disciplinas. Seu lugar na escola é inquestionável, pois uma proposta de ensino democrático considera a vivência, a expressão e o conhecimento artístico, um direito de todos, de acordo com Duarte Junior (2000, p. 14), “há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos; um saber direto, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio”, este saber sensível não prescinde a arte - pelo contrário - atua num nível anterior ao da simbolização, deste modo, afirmamos a importância do ensino da arte no sentido que:

A arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida. (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 25)

A arte tem se instalado e se tornado um instrumento fundamental para o crescimento e amadurecimento do ser humano, como dizia Merleau-Ponty, (2004) ao mergulhar no mundo percebido, encontramos os meios de contemplar as obras de arte da palavra e da cultura em sua autonomia e em sua riqueza original. A arte frui através de uma percepção que é criada e desenvolvida por meio da troca que acontece entre a obra de arte e o espectador. Apenas com um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos educandos, é que poderemos cooperar para que esta percepção se estabeleça e a arte se torne algo prazeroso e que contribuirá para uma aprendizagem significativa. O objetivo do ensino da arte é despertar no aluno a percepção, imaginação, a emoção, a sensibilidade e reflexão ao realizar e fruir produções artísticas.

Assim, podemos entender que aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado. Para tanto, os conteúdos da arte não podem ser banalizados, mas devem ser ensinados através de situações e/ou propostas que alcancem os modos de aprender do aluno e garantam a participação de cada um dentro da sala de aula. Tais orientações de acordo com os PCNs, favorecem o emergir de formulações pessoais de ideias, hipóteses, teorias e formas artísticas. Progressivamente e através de trabalhos contínuos essas formulações tendem a se aproximar de modos mais elaborados de fazer e pensar sobre arte, dessa maneira, é possível desenvolver uma educação centrada no aluno, proposta por Maria Aparecida Bicudo (2006), que se preocupa, primeiramente, com a realização do ser do estudante, que se propõe a auxiliar o indivíduo a se tornar pessoa, a se tornar humano. Trata-se de uma educação essencialmente humanística ou humanizante<sup>1</sup>, cujo *eu* abre às experiências vividas de modo realista. Para que tais objetivos sejam alcançados é preciso que o currículo possua em seu núcleo todas as linguagens artísticas, como artes visuais, dança, música e teatro, possibilitando as experiências do belo e do próprio corpo, dando oportunidade para que se sinta, se mova e se expresse de forma mais livre.

Cabe ao professor escolher os modos e recursos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas porque,

---

<sup>1</sup> De acordo com Maria Bicudo, uma educação humanista, encontra-se naquilo que ela revela sobre o homem e sua realidade no modo de ver as e no modo de ver suas realizações, tendo o homem como centro dos interesses e procura por meio de suas expressões, propiciar ao aluno melhor compreensão da natureza, da natureza humana e do mundo dos objetos, mais compreensivo, mais humano, humanizado.

ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz, como disse Ana Mae Barbosa “devemos portanto educar os estudantes em arte, através da arte”. Em outras palavras, o texto literário, a canção e a imagem trarão mais conhecimento ao aluno e serão mais eficazes como portadores de informação e sentido. O aluno, em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a excitar-se nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas.

O fazer arte e pensar sobre o que se realiza, pode garantir ao aluno uma aprendizagem contextualizada em relação a valores e meios de produções artísticas das diferentes sociedades, em diferentes épocas. Para isso é importante que o professor permita que o aluno adquira gradualmente autonomia para aprender a buscar a informação desejada, ser um indivíduo investigador e que saiba dividir o que aprendeu. É preciso que o educador ofereça um contato constante com temas e atividades que ajudem o educando a compreender criticamente o seu momento pessoal e seu papel como cidadão numa sociedade. De acordo com o PCN Arte:

“Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno, significa não isolar a escola da informação social e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar, e edificar propostas artísticas pessoais e grupais” (PCN ARTE 1998, p. 44).

A qualidade da ação pedagógica que considera tanto as competências relativas à percepção estética quanto aquelas envolvidas no fazer artístico podem contribuir para o fortalecimento da consciência criadora do aluno. O incentivo à curiosidade pela manifestação artística de diferentes culturas, por suas crenças, usos e costumes, pode despertar no aluno o interesse por valores diferentes dos seus, promovendo o respeito e reconhecimento dessas distinções; ressalta-se assim a pertinência intrínseca de cada grupo e de seu conjunto de valores, possibilitando ao aluno reconhecer em si e valorizar no outro a capacidade artística de manifestar-se na diversidade.

Nesse sentido, percebe-se que a arte e toda forma de expressão humana que aproxima indivíduos possibilita a fantasia de uma imaginação, exercita a sensibilidade, desenvolve espírito crítico, promovendo a transformação do ser humano. Para isso os Parâmetros Curriculares Nacionais(1998) colocam que:

Nessa perspectiva, a área de Arte tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico como fato e necessidade de humanizar o homem histórico, brasileiro, que conhece suas características tanto particulares, tal como se mostram na criação de uma arte brasileira, quanto universais, tal como se revelam no ponto de encontro entre o fazer artístico dos alunos e o fazer artístico dos artistas de todos

os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexplicável. (PCN Arte, 1998, p. 32).

O apreciar é desenvolvido através de exercícios de observação da própria produção, da leitura de obras, assistindo a espetáculos teatrais, de música, de dança, na troca de experiências, nas discussões sobre arte, dos meios de comunicação e do modo social em que a pessoa está inserida. A apreciação estética deve desenvolver o senso crítico do aluno.

Para desenvolver uma percepção visual e estética em seus educandos, o professor na sala de aula deve, ainda de acordo com o PCN (1997, p.98), ser um observador de questões como: o que os alunos querem aprender, quais as suas solicitações, que materiais escolhem preferencialmente, que conhecimento têm de arte, que diferenças de níveis expressivos existem, quais os mais e os menos interessados, os que gostam de trabalhar sozinhos e em grupo, e assim por diante. A partir da observação constante e sistemática desse conjunto de variáveis e tendências de uma classe, o professor pode tornar-se um criador de situações de aprendizagem.

Com relação aos conteúdos, o PCN orienta o ensino da área de modo a acolher a diversidade do repertório cultural que a criança traz para a escola, o trabalho com os produtos da comunidade na qual a escola está localizada e também que se apresentem informações da produção social a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado.

De acordo com os PCNs, os conteúdos devem seguir três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar. Comungando com as ideias de Delors (2009, p. 2) que aponta os quatro pilares da educação, estes eixos devem seguir as mesmas ideias do autor, uma vez que “apreciar” refere-se ao âmbito de recepção, interpretação, fruição da arte e do universo a ela relacionado, ideia apresentada por Delors como “aprender a conhecer”, segundo o autor, combinando uma cultura geral com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de materiais. Ainda que “produzir” refere-se ao fazer artístico, ideia demonstrada por Delors como “aprender a fazer”, ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos. E, além do mais, “contextualizar” que é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, apontada como “aprender a ser e a viver junto”, desenvolvendo no indivíduo a capacidade de realização completa do ser humano na complexidade de suas expressões

de ser “indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos”.

Delors aponta os quatro pilares como uma organização que poderá dar respostas ao conjunto de missões que a educação carrega, descobrir, reanimar e fortalecer o potencial criativo de cada aluno e revelar o tesouro escondido em cada um, da mesma forma, aponta os PCNs que o professor precisa orientar tarefas que aguçam a percepção, incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, aceitando a aprendizagem informal que os alunos trazem, oferecendo outras perspectivas de conhecimento de si e do mundo. Nesse sentido, Delors completa dizendo:

Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como uma via obrigatória para obter certos resultados (saber fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordens econômicas), e se passe a considerá-la em toda sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade aprende a ser. (DELORS, 2009, p.01)

O principal então, é que o professor valorize o repertório de imagens, gestos e falas das crianças como forma de resgatar em si mesmo os momentos que não foram valorizados para ele mesmo enquanto aprendiz. Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998, p.118), “[...] a percepção estética e a imaginação criadora são o passaporte sensível para a aventura no mundo da arte”. O fazer criativo é acompanhado de um sentimento de responsabilidade, pois se trata de um processo de conscientização.

Se a arte, como vimos, é, por si mesma, a experiência sensível em que nosso corpo perceptivo reflete; propor situações de aprendizagem em arte implica vibrar nesse corpo o assombro pelo mundo e o estranhamento diante daquilo que, amortecidos, com os sentidos embotados, já não vemos mais. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.118)

Para tanto, a prática da aula de arte, é resultante da combinação de vários papéis que o professor pode desempenhar antes, durante e depois de cada aula, o PCN aponta cada atitude que o educador como mediador destas situações de aprendizagens deve tomar em cada um desses momentos:

Antes da aula:

- O professor é um pesquisador de fontes de informação, materiais e técnicas;
- O professor é um apreciador de arte, escolhendo obras e artistas a serem estudados;
- O professor é um criador na preparação e na organização da aula e seu espaço.
- O professor é um estudioso da arte, desenvolvendo seu conhecimento artístico; -
- O professor é um profissional que trabalha junto à equipe da escola.

Durante a aula:

- O professor é um incentivador da produção individual ou grupal; o professor propõe questões relativas à arte, interferindo tanto no processo criador dos alunos (com perguntas, sugestões, respostas de acordo com o conhecimento que tem de cada aluno, etc.) quanto nas atividades de apreciação de obras e informações sobre artistas (buscando formas de manter vivo o interesse dos alunos, construindo junto com eles a surpresa, o mistério, o humor, o divertimento, a incerteza, a questão difícil, como ingredientes dessas atividades);
- O professor é um estimulador do olhar crítico dos alunos com relação às formas produzidas por eles, pelos colegas e pelos artistas e temas estudados, bem como às formas da natureza e das que são produzidas pelas culturas;
- O professor é um propiciador de um clima de trabalho em que a curiosidade, o constante desafio perceptivo, a qualidade lúdica e a alegria estejam junto com a paciência, a atenção e o esforço necessários para a continuidade do processo de criação artística;
- O professor é um inventor de formas de apreciação da arte – como, por exemplo, apresentações de trabalho de alunos – e de formas de comunicação: visitas a ateliês e oficinas de artesãos locais, ensaios, maneiras inusitadas de apresentar dados sobre artistas, escolha de objetos artísticos que chamem atenção dos alunos e provoquem questões, utilizando-os como elementos para uma aula, leitura de notícias, poemas e contos durante a aula;
- O professor é um acolhedor de materiais, ideias e sugestões trazidos pelos alunos (um familiar artesão, um vizinho artista, um livro ou um objeto trazido de casa, uma história contada, uma festa da comunidade, uma música, uma dança, etc.);
- O professor é um formulador de um destino para os trabalhos dos alunos (pastas de trabalhos, exposições, apresentações, etc.);
- O professor é um descobridor de propostas de trabalho que visam sugerir procedimentos e atividades que os alunos podem concretizar para desenvolver seu processo de criação, de reflexão ou de apreciação de obras de arte. Assim exercícios de observação de elementos da natureza ou das culturas, por exemplo, podem desenvolver a percepção de linhas, formas, cores, sons, gestos e cenas, o que contribuirá para o enriquecimento do trabalho artístico dos alunos.
- O professor é um reconhecedor do ritmo pessoal dos alunos, o que envolve seu conhecimento da faixa etária do grupo e de cada criança em particular;
- O professor analisa os trabalhos produzidos pelos alunos junto com eles, para que a aprendizagem também possa ocorrer a partir dessa análise, na apreciação que cada aluno faz por si do seu trabalho com relação aos demais.

Depois da aula

- O professor é um articulador das aulas, umas com relação às outras, de acordo com o propósito que fundamenta seu trabalho, podendo desenvolver formas pessoais de articulação entre o que veio antes e o que vem depois;
- O professor é avaliador de cada aula particular (contando com instrumentos de avaliação que podem ocorrer também durante o momento da aula, realizados por ele e pelos alunos) e do conjunto de aulas que forma o processo de ensino e aprendizagem; tal avaliação de integrar-se no projeto curricular da sua unidade escolar;
- O professor é imaginador do que está por acontecer na continuidade do trabalho, com base no conjunto de dados adquiridos na experiência das aulas anteriores. (PCN arte, 1998, p.99)

#### 4 Aprender arte

Acredito ter demonstrado relevância em apresentar a importância do ensino sob uma perspectiva fenomenológica, tornando os fenômenos naturais contidos no processo de percepção do sujeito grandes aliados ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, desenvolvendo uma filosofia de educação centrada no aluno.

De certa forma uma obra de arte se transforma em uma performance cultural para cada aluno ao entrar em contato, uma experiência que está ligada a formação cultural internalizada em cada indivíduo, que pode ser compreendida por estudos culturais que refletem sobre os entendimentos compartilhados acerca de um campo ou movimento que cruza fronteiras, inaugura formas diferentes de pensar sobre quase tudo que acreditamos, segundo os autores Costa, Silveira e Sommer (2003,), os estudos culturais não constituem um conjunto articulado de ideias e pensamento, eles são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas. As performances culturais colocam em foco determinadas produções humanas e procuram entender-se com outras com as quais se dialogam. Partindo das ideias de Teixeira, Dawsey e Camargo (2013, p.175), “as performances culturais são formas simbólicas e concretas que perpassam distintas manifestações, revelando aquilo não evidenciado pelos números, mas atingidos plenamente pela experiência, pela vivência, pela relação humana”. Assim, a partir de um contato significativo e sensível com uma obra artística, uma dança, pinturas, esculturas e outras, o aluno pode criar um processo de reflexão sobre os fatos culturais, que pode se transformar em uma reflexão sobre sua experiência.

Partindo dessas concepções, podemos dizer que por meio do contato com a obra, somos capturados por ela e dela capturamos algo, afinal, quando os artistas criam, eles colocam em suas obras uma gama imensa de suas impressões objetivas e subjetivas, criadas a partir da soma e por meio dela podemos atingir espaços dentro de nós que não conseguiríamos sem ela. Assim dizia Merleau Ponty em suas conversas sobre o mundo percebido:

O pintor só conseguiu dominar essa série de visões e delas tirar uma única paisagem eterna porque interrompeu o modo natural de ver: muitas vezes fecha um olho, mede com seu lápis o tamanho aparente de um detalhe que ele modifica graças a esse procedimento e, submetendo todas essas visões livres a uma visão analítica, constrói desta forma em sua tela uma representação da paisagem que não corresponde a nenhuma das visões livres, domina seu desenvolvimento movimentado, mas também suprime sua vibração e sua vida. Se muitos pintores a partir de Cézanne, recusaram curvar-se à lei da perspectiva geométrica, é porque queriam recuperar e representar o próprio nascimento da paisagem diante de



nossos olhos, é porque não se contentavam com um relatório analítico e queriam aproximar-se do estilo propriamente dito da experiência perceptiva. As diferentes partes de seus quadros são então vistas de ângulos distintos. (MERLEAU-PONTY, 2004, p.14)

Dessa forma, qualquer obra de arte lúdica, colorida e cheia de formas pode ser utilizada em sala de aula como aliada ao ensino, pois a arte permite ligar e promover a educação do indivíduo aos seus sentidos, ensinando-o a se expressar e não apenas se comunicar. A partir deste contato e das diversas sensações que obra pode promover, é possível que haja compreensão dos inúmeros sentimentos que existem como tristeza, alegria, sofrimento, angústia, diversão, muitos outros e, além do mais, que oportunize o aluno a agir no mundo; a adquirir capacidade crítica, a dar sentido e significado aos diversos símbolos que devem ser compreendidos ao longo do processo de ensino/aprendizagem. Tudo isso nos leva a compreender que a arte se relaciona harmoniosamente com a realidade e a fantasia tão presente numa obra e, além do mais, com mundo interno do autor e do expectador, dando voz e visibilidade a nossos conteúdos simbólicos internalizados, propiciando também o autoconhecimento.

Para esse fim, é preciso que o professor de arte, seja um mediador desta experiência dos educandos, proporcionando uma análise e um contato mais próximo com a obra, levando-o a compreender e se tornar no meio em que vive um agente ativo de suas ações.

## **5 Considerações finais**

Pensar o ensino de arte é também pensar o seu processo, mais do que a preocupação com determinadas propostas ou métodos, o professor deve construir uma atitude pedagógica apoiada em fundamentos teóricos como a fenomenologia e fundamentos práticos da educação e da arte. Meios que possibilitem pensar o aluno e o processo de ensino-aprendizagem de formas diversas antes da aula. A pesquisa tem que ser constante tanto para entender esse universo grandioso que é a arte, quanto para tentar compreender o aluno.

O trabalho com a arte na escola tem uma amplitude limitada, mas, ainda assim há possibilidades dessa ação educativa ser quantitativa e qualitativamente bem feita, para isso, seu professor precisa encontrar condições de aperfeiçoar-se continuamente, tanto nos saberes artísticos e sua história, quanto em saberes sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho de educação escolar em Arte. (FERRAZ E FUSARI, 1999, p.19-20).

Traçar algumas diretrizes como fios condutores para o desenvolvimento dentro da especificidade do aprendizado em arte, ter uma dinâmica própria que poderá ser

transformada e adequada às diferentes realidades de cada situação, são ações metodológicas durante a aula, atitudes pedagógicas estas, que envolvem a investigação do professor que é comprometido com seu grupo e ao que se propõem ensinar.

Instigar o educando com ideias, nutri-lo com imagens, alimentá-lo com a ampliação de referenciais e diálogos que problematizam, desafιά-lo a ousadia de buscar novas perspectivas, novos modos de ver, de conhecer outros materiais, outras épocas, outras culturas, criando situações de aprendizagem através de sequências articuladas, continuamente avaliadas e replanejadas, são meios que podem possibilitar e transformar as “atividades” das aulas de artes em ensinar e aprender arte, cabendo ao professor a tarefa de mediar essas ações depois da aula.

Ensinar pode ser uma experiência única, isso dependerá do sentimento transmitido no ato de ensinar, da alegria e da felicidade intrínseca a este ato. Para ensinar arte é preciso, antes de tudo, saber viver, como nos escreveu Duarte Junior:

Saber viver: o saber mais fundamental de que necessitamos agora, o qual, sem dúvida, precisa ter a sua origem na sensibilidade, esteio de todos os conhecimentos construídos por nós. Assim, dar atenção aos sentidos e auxiliar o seu refinamento, seja com base da miríade de estímulos e maravilhas dispostas pelo mundo ao nosso redor, seja através dos signos estéticos que a arte nos provê, tocando a nossa sensibilidade, constitui uma missão fundamental para o educador, desde que este não tome o seu trabalho como estando exclusivamente voltado para a mente e os processos abstrativos de seus aprendizes. (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 227)

Não existe uma receita pronta para ensinar, para que o aluno aprenda não é preciso nem mesmo pensar, basta gostar e o objeto vai para a memória. Esta regra, de acordo com Rubem Alves (2000) é a regra fundamental desse computador que vive no corpo humano: só vai para a memória aquilo que é objeto de desejo e a principal tarefa do professor é seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda. Neste sentido, para compor suas aulas de artes o professor deve ensinar com prazer, no contexto da atual sociedade, precisa-se primeiro de uma educação dos sentidos que na verdade deve ser a essência de toda e qualquer atividade, ou seja, ensinar a perceber que está intrinsecamente ligada a ensinar a se expressar. Finalizo com uma poética citação do autor Rubem Alves ao falar sobre o prazer de ensinar:

Mas será que vocês não percebem que essas coisas que se chamam “disciplinas”, e que vocês devem ensinar, nada mais são que taças multiformes coloridas, que devem estar cheias de alegria? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é preciso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem, se isso não acontecer, vocês terão fracassado na sua missão. (RUBEM ALVES, 2000, P. 12)

## Bibliografia

ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. Campinas – SP: Papirus, 2000.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: arte**. Brasília: SED/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais** – Brasília : MEC/SEF, 1997.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna: tratado universal de ensinar tudo a todos**. 2ª edição Lisboa, Gulbenkian, 1976.

COSTA, M. V; SILVEIRA, R. H. e SOMMER, L. H. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, Agosto de 2003, p. 36-61.

CRUZ, J. G. L; TEIXEIRA, J. C e DAWSEY, R. **Os estudos das performances culturais no Brasil**. In Tempos de Memória: vestígios, ressonância e mutações. Porto Alegre, Ed. AGE, 2013.

DELORS, J. **Os quatro pilares da educação**. Disponível em: < <http://4pilares.net/text-cont/delorspilares.htm> > Acesso em: 02 set. 2009.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. O sentido dos sentidos: A Educação (do) Sensível. 233 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pedagogia, Departamento de Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2000. Disponível em: <http://bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000211363>. Acesso em 14 de Set. 2015.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Campinas: Autores Associados. 2004.

HUSSERL, E. **A idéia da fenomenologia**. Tradução de Artur Morão - Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Metodologia do Ensino de Arte. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa & GUERRA, M. Terezinha Telles. - Didática do ensino de Arte: a língua do mundo poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo:FTD,1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas – 1948**. Organização e notas de Sthéphanie Ménasé; tradução Fabio Landa, Eva Landa; revisão da tradução Marina Appenzeller. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.



GT (Artes Visuais) Eixo Temático: 2 (Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal.)

## PELA LINHA DO TEMPO DO MOVIMENTO DA ARTE/EDUCAÇÃO, UMA BREVE GENEALOGIA DA PRÁXIS ENTRE AS FRONTEIRAS DO CONHECIMENTO

Cleusa Peralta Castell (FURG, RS, BR).

### RESUMO:

*Este trabalho, de caráter autobiográfico, desenha uma linha do tempo do ensino da arte desde a década de 1970 até os dias atuais. Esta linha do tempo resume quase quatro décadas de breve narrativa sobre as tendências do ensino da arte e nossas mútuas influências entre grupos de artistas e cientistas das ciências sociais, naturais e da terra. O texto traz uma reflexão sobre como nossa pesquisa foi influenciada, tanto na educação não formal como na educação formal por outros referenciais externos ao corpus teórico das Artes Visuais, na busca de respostas para questões fundamentais trazidas pelos educandos, como “eu não sei desenhar”. Da mesma forma, influenciadas que fomos pelas questões de impacto ambiental na mudança de cidade, já na educação formal, desenvolvemos pesquisas sobre inter e transdisciplinaridade com as ciências do ambiente, elaborando o construto arte-educação ambiental. A inter e a transdisciplinaridade, portanto, se apresentam como eixos da reflexão. Outro eixo é a centralidade do papel do conceito de criatividade para uma revolução criadora desde os anos 1970 que deu lugar ao debate da leitura da imagem na interculturalidade e na estética do cotidiano na medida em que nos aproximávamos dos anos 2000. Na atualidade, imersas na territorialização do campo visual em arenas sociais que estão em expansão, ainda estão em aberto os estudos da inter e da transdisciplinaridade a partir das artes que ainda são tabus em nossos meios acadêmicos, enquanto somos convocados a interagir com uma grande onda de informações multidisciplinares.*

**Palavras-chave:** criatividade; interdisciplinaridade artes-ciências

### ABSTRACT

*This work, autobiographical in character, draw a timeline of the art education since the late 1970 to the present day. This timeline summarizes nearly four decades of brief narrative on trends of the teaching of art and our mutual influences between groups of artists and scientists of the social sciences, natural and Earth. The text brings a reflection on how our research was influenced, both in non-formal education as formal education by other external references to the theoretical corpus of Visual Arts, in search of answers to fundamental questions brought by students, such as "I can't draw". Similarly, we were influenced by the issues of environmental impact when changing to other city, in this time on formal education, develop inter and transdisciplinary research with the environmental sciences, developing the art-construct environmental art-education. The inter and transdisciplinarity therefore present themselves as axes of reflection. Another axis is the centrality of the role of the concept of creativity for a creative revolution since the years 1970 that gave rise to the debate of*

*imagetical reading on interculturality and aesthetics of everyday life near the years 2000. At present, immersed in the territorialisation of the visual field in social arenas that are expanding, are still open the inter and transdisciplinary studies from the arts that are still taboos in our academia, while we are called upon to interact with a large wave of multidisciplinary information.*

**Key words: creativity; interdisciplinarity arts- sciences**

## **Desenhando a linha do tempo**

Este trabalho, de caráter autobiográfico, busca traçar uma linha do tempo que inicia no final dos anos 1970 até os dias atuais para dar conta de uma breve genealogia de como algumas tendências de ensino da arte foram se desenhando e sendo imantadas pelos contextos culturais e ambientais dos lugares e *modus vivendi*. Foram dois contextos que se sucederam nesta linha do tempo, a partir dos quais sistematizamos nossa práxis: no ensino não formal no Laboratório de Artes Visuais em Porto Alegre e na formação de professores da Universidade Federal do Rio Grande. Em ambas as fases estivemos imersas em um mar fértil de tendências interdisciplinares.

Na primeira fase, entre os anos 1970 e 1980 no nosso atelier, as influências mais imediatas foram se delineando pela necessidade de entendimento da questão: “não sei desenhar”, num contexto oriundo da tendência da livre expressão e da busca identitária e libertária influenciada pelas forças de oposição ao regime militar vigente. Apesar da influência da livre expressão trabalhávamos de forma particular baseada na pesquisa em arte, antecipando a tendência conteudista que mais tarde iria emergir. Ao nosso encontro vieram os aportes teóricos e metodológicos das áreas da Psicologia e da Filosofia e dos campos da expressão corporal e da anti-ginástica. Os aportes destas áreas e campos de conhecimento nos auxiliaram no entendimento de como a nossa expressão artística estava sendo anestesiada e como nossos corpos poderiam iniciar um descongestionamento da expressão pelo movimento, facilitando o exercício de nossa cinestesia gráfica, de nosso pensamento imaginativo e simbólico em Artes Visuais.

Com a mudança de cidade se inaugurou a segunda fase, a partir de nossa entrada no quadro docente da Universidade (1986), trazendo na bagagem todas as vivências anteriores. Se no lócus urbano de metrópole anterior nos debruçamos sobre o entendimento da expressão criadora dos nossos sujeitos, desta vez iríamos ser totalmente abraçados pela natureza exuberante da planície costeira estuarina e teríamos um novo desafio: buscar a nossa interação com este ambiente a partir das artes. Outra vez deparamo-nos com o problema “não sei desenhar”, desta feita com educandos de Artes Visuais e de Pedagogia num primeiro momento e com cientistas (Oceanografia, Geografia, Biologia) no decorrer das ações de formação em Educação Ambiental. Não mais a formação em pequenos grupos, mas turmas numerosas e as práxis da docência e da pesquisa integradas abriram comportas para novas tendências interdisciplinares no campo das Ciências do Ambiente. Em decorrência, grupos de pesquisa e extensão trouxeram à tona uma crescente integração entre artistas e cientistas pesquisadores, sob um guarda chuva que abrigou, e ainda abriga o que chamamos de *arte-educação ambiental*.

Este trabalho, ao elencar as diversas influências de outras áreas de conhecimento sobre nossa docência em artes também pretende discutir, ainda que brevemente, a questão da interdisciplinaridade tendo como ponto de partida o ensino de Arte, capaz de criar novos construtos, como a *arte-educação ambiental* que propõe a criação de eixos transversais de conteúdos similares, tanto em Arte como em Ciências, em oficinas integradas com monitores artistas e cientistas juntos em sala de aula. Novamente a área da Filosofia (da Arte) foi um aporte central. Por fim, acabamos por abrir metodologias transdisciplinares dentro da própria área de Artes, interagindo com grupos locais tanto em Artes Visuais como em Teatro, de acordo com as razões de cada pesquisa.

Desta forma pretendemos refletir, nesta linha do tempo, sobre as motivações que nos levaram a interagir com grupos de pesquisadores e grupos sujeitos de forma interdisciplinares, sempre embaladas pelo movimento de arte/educação que nos levou a transpor limites e possibilidades das disciplinas. Sobre esta construção basilar será possível, talvez, pensar o sentido de nossa práxis atual.

### **O ponto de partida, a práxis libertadora nos anos 1970**

Fotografia1 – Laboratório de Artes Visuais. Livonia confeccionando duplo seu<sup>2</sup>.  
Atividade interdisciplinar Arte-Psicodrama.



Fotografia de Irene Santos (1978)  
Fonte: Acervo de pesquisa.

De onde viemos? Iniciamos nossas pesquisas em artes em plena ditadura militar brasileira (1964-1985). Estudamos no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, nos anos 1970, em plena efervescência do movimento de política estudantil, entre gases lacrimogênicos e performances de vanguarda em galerias de arte locais. Tínhamos uma ideia fixa: a práxis libertadora. Após a formatura, em 1976, encontramos um mercado de trabalho comprometido com esse contexto.

No Laboratório de Artes Visuais, nosso atelier, compartilhado com fotógrafos e colegas da Universidade<sup>1</sup>, iniciamos a sistematizar metodologias para levar arte ao público diretamente, sem as amarras impostas às artes pelo sistema oficial de ensino. Nasceram as *oficinas de sensibilização e expressão*, fruto da influência da tendência da livre expressão e da Escolinha de Arte do Brasil<sup>2</sup>, local onde estagiamos e que nos marcou profundamente.

Fotografia2 – Laboratório de Artes Visuais. De baixo para cima: Tati, Eloisa, Bira, Jovitaillian. Curso sensibilização para a figura humana. Atividade interdisciplinar Arte-PsicodramaCenografia.



Fotografia de Irene Santos (1978)  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Grupos de adultos bateram à porta do nosso atelier para as aulas de desenho. Queriam “aprender a desenhar figura humana”, o que nos surpreendeu. Sentiam-se encorajados por nós, jovens artistas, e pela nossa disposição em arquitetar níveis de espaços de aprendizagem, desde os mais iniciais até os mais performáticos, direcionados tanto aos adolescentes, donas de casa como aos executivos(as). O rumo das *oficinas de sensibilização* teria sido outro se, porventura, aparecessem outros grupos, por exemplo, de crianças.

---

<sup>1</sup> O Laboratório de Artes visuais iniciou em 1975, mas as oficinas de descongestionamento da expressão iniciaram em 1978. Nossos companheiros de trabalho eram os fotógrafos Irene Santos e Luiz Antônio Guerreiro, a artista plástica Carmem Morales (in memoriam) e os artistas gráficos Fernando Mendonça, Ingo Moosburger e José Antônio Vieira Flores.

<sup>2</sup> O movimento das escolinhas de arte iniciou no Brasil em 1948, com a primeira escolinha criada por Augusto Rodrigues no Rio de Janeiro. Em Porto Alegre, foi criada em 1960 a Escolinha da Associação Cultural dos Ex-alunos do Instituto de Artes da UFRGS por Alice Soares. Nesta escolinha, situada no porão do IA, estagiamos em 1976 e fomos iniciadas na arte infantil.

Vimos em cada adulto uma possibilidade de descongestionamento da expressão, perdida em algum momento de sua história. A práxis libertadora dava seus primeiros passos. Foi tratando cada caso com rigor metodológico que chegamos a diagnosticar as etapas do desenvolvimento gráfico nas quais os adultos haviam interrompido sua linha do tempo do desenho (PERALTA-CASTELL, 2012A).

O pressuposto teórico era interdisciplinar: do desenho infantil e suas etapas do desenvolvimento (LOWENFELD; BRITAIN, 1977; READ, 1982; ARNHEIM, 1989), da psicoterapia de grupos e do psicodrama de Jacob Levy Moreno (MORENO, 1972; FONSECA FILHO, 1980) e dos fundamentos de Psicologia analítica de Carl Jung (1985). Também estudávamos, em Filosofia, a teoria do Eu-Tu de Martin Buber (2008; 2012), em expressão corporal os preceitos do corpo em movimento de Rudolf Laban (1978) e a antiginástica de Therese Bertherat (BERNSTEIN; BERTHERAT, 2010). As artes dramáticas também nos influenciaram, especialmente a cenografia e criação de figurinos, que faziam parte de nosso trabalho cotidiano. A história também teria sido outra se não tivéssemos nos aproximado dos profissionais da Psicologia, na época, nossos parceiros inseparáveis na práxis do descongestionamento da expressão criadora<sup>3</sup>. Chegamos a ministrar disciplinas com esse teor no curso de formação em Psicodrama da Associação Gaúcha de Psicodrama - ASP, em Porto Alegre, no início dos anos 1980<sup>4</sup>.

Desta forma, eu e meu grupo, sentíamos-nos motivados e preparados para mediar a aprendizagem dos futuros educandos nas *oficinas de sensibilização*, egressos que éramos de uma licenciatura de 5 anos de ensino de desenho e plástica e amparados pelos profissionais da Psicologia.

Este período de formação e experimentação em grupo, após a conclusão da faculdade, durou mais ou menos 5 anos, sempre trabalhando no âmbito da Educação não formal. A marca da *interdisciplinaridade*, neste caso, entre Artes, Filosofia e Psicologia e da *transdisciplinaridade*, entre artes visuais, vivências corporais e artes cênicas foram indelévels e, com o passar do tempo, na Educação Formal, ampliaram-se para outros campos do conhecimento.

### **A marca da inovação nos anos 1980 e a banalização da criatividade**

Mudando para a Educação formal, na qualidade de professora da Universidade, deparamo-nos com um cenário propício à inovação, já que se iniciava a licenciatura plena do Curso de Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande, em 1986. As *oficinas de descongestionamento da expressão* estavam em alta, pois já havíamos ministrado algumas a convite de colegas dessa mesma Universidade.

O contexto político era de renovada esperança, já que finda a ditadura militar, a tendência da livre expressão ainda era a palavra de ordem. A palavra criatividade passou a fazer parte do senso comum, e, rapidamente foi apropriada por outros campos do saber, especialmente pela área de Comunicação e Marketing.

De nossa parte, sentíamos-nos desconfortáveis com o rumo da tendência da livre expressão em outras áreas e com a crescente banalização do conceito

---

<sup>3</sup> Principalmente a psicóloga Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia Andreoli de Moraes. Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, atuando principalmente nos seguintes temas: psicodrama, pequenos grupos, processos grupais e relacionamento interpessoal.

<sup>4</sup> Juntamente com o Dr. José Antônio Vieira Flores.



criatividade, pois os meios de comunicação, que estiveram silenciados pelo regime militar, lançavam suas bandeiras ao consumo de massa, sem maiores critérios que não o do chamado à acumulação desenvolvimentista. O princípio da não competitividade dos ideais igualitários, por nós defendidos nos programas de arte – *toda a criança é única em seu processo criador e com arte se aprende melhor* – estava em cheque. A palavra *criatividade* passou a ser interpretada como forma de aprimorar competências individuais para a competitividade empresarial, o que segue até os dias atuais.

O confronto entre a corrente essencialista da Arte Moderna – o importante é o produto final – a busca do universal (Final do Séc. XIX) e o ensino de arte modernista centrado no educando – o importante é o processo – componente singular (Início do Séc. XX), deram fôlego à ênfase na livre expressão, que partia da defesa de cânones de não interferência no processo livre criador dos educandos. Entretanto, pela nossa origem em estudos interdisciplinares, citados anteriormente, nossa práxis esteve fundada, o tempo todo, sobre os pilares da pesquisa e análise dos resultados e não compartilhávamos do espontaneísmo do chamado “fazer por fazer”, mas da “revolução criadora” de Moreno (1972). Nossa alma estava marcada pela criatividade.

Assim adaptamos, de certa forma, essa tendência espontaneísta ao método científico. Durante as classes de desenho e nas *oficinas de descongestionamento da expressão* no Laboratório de Artes Visuais, criamos uma base metodológica não só para desencadear o processo criador, como para analisar as formas como os adultos passavam pelo processo, a partir de suas metacognições.

Outra característica que nos diferenciava dessa tendência era a importância que atribuíamos ao produto final dos educandos, já que os adultos que “não desenhavam” precisavam atestar o avanço técnico de seu processo por meio de exposições do produto final de seus trabalhos. Eles próprios mostraram-se muito exigentes em “aprender a desenhar”, num constante exercício de auto superação.

Anos depois, as lideranças do próprio movimento de arte-educação brasileira buscaram mobilizar os(as) professores(as) de educação artística para que fossem resgatados, de forma qualificada, conteúdos e procedimentos específicos, não apenas dos processos de criação mas também do chamado produto final. Militamos também junto a Associação Gaúcha de Arte-educação – AGA<sup>5</sup>. Este nosso aprendizado antecedente foi mais bem sistematizado nos projetos de pesquisa que coordenamos na Universidade<sup>6</sup>.

Para completar este mosaico de tendências lembramos que, se por um lado, tratávamos da formação de professores e professoras de artes, por outro lado, as escolas da rede oficial de ensino haviam sido destituídas de uma formação abrangente pela restrita e econômica disciplina Educação Artística, assunto já amplamente discutido em outras publicações (PERALTA-CASTELL 2012).

---

<sup>5</sup> Por ocasião do II Encontro de Escolinhas de Arte do Rio Grande do Sul, na cidade de Bagé, em 1984 foi criada a Associação Gaúcha de Arte-Educação, sendo a arte-Educadora Marly Meira fundadora e sua primeira presidenta. Também participamos de algumas gestões, tanto da AGA como da Federação dos Arte-educadores do Brasil – FAEB.

<sup>6</sup> Projeto Nascente (anos 1980) e Projeto Arte-Pré-Arte (anos 1990 e 2000) no Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal de Rio Grande.

## Educação estética, multiculturalidade e cotidiano: dos anos 1990 à atualidade

A partir dos escritos de José Augusto Avancini, a raiz da vertente estética do cotidiano emerge nos anos 1980 a 1990, pela corrente historiográfica História do Cotidiano - outras histórias ordinárias de vozes que sempre estiveram caladas, as vozes dos protagonistas anônimos da História (AVANCINI, 1995), a partir da qual, os movimentos sociais e minorias passam a contar suas histórias incomuns.

A pesquisa em ensino da arte avança. Ficam evidentes as relações entre o desenho e os processos de pré-alfabetização, alfabetização e pós-alfabetização (PILLAR, 1996).

As questões que se colocaram no debate para o fim da livre expressão foram, especialmente: a ênfase no conteúdo do ensino de Arte, a partir da origem e contexto da obra de arte e também do educando, o enfoque social e cultural, ou seja, a percepção do educando varia de acordo com as influências de seu grupo social.

Nesse contexto, a partir da década de 1990, surge o enfoque contemporâneo para a pedagogia das artes: o ensino da arte baseado no multiculturalismo – diversidade cultural e globalização (BARBOSA, 1998). Desse enfoque alimenta-se a Interculturalidade (RICHTER, 2003) que propõe a ampliação das fronteiras entre arte erudita e arte popular, incorporando os quefazeres especiais das comunidades e suas influências étnicas. Nas palavras de Ivone Mendes Richter,

O grande desafio atual do ensino da Arte é contribuir para a construção crítica da realidade por meio da liberdade pessoal. [ ] Precisamos de um ensino de Arte na qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre Arte e vida (RICHTER, 2003).

As considerações anteriores podem soar um tanto anacrônicas, visto que convivemos nos anos pós-2000, com outras tendências pedagógicas, distantes da livre expressão, no atual contexto político de inclusão das artes nas escolas pela legislação brasileira. Pessoalmente, direcionamo-nos à educação estética do cotidiano (RICHTER, 2003; DUARTE JUNIOR, 2010; MEIRA, 2001; 2003) e à elaboração do conceito de *arte-educação ambiental*, que abordaremos adiante.

A educação estética está relacionada ao que se aprende, portanto, às temáticas, à abordagem de conteúdo e à educação do olhar. Diz Ana Mae Barbosa que

os novos valores e conceitos da Arte-Educação, entre eles, os conceitos de educação artística e educação estética, que norteiam todas as abordagens contemporâneas de ensino da arte (...) todas, sem exceção, são construídas embaixo do grande guarda-chuva que são as noções de educação artística – a educação do fazer – e educação estética – a educação para o ver, a educação da emoção (BARBOSA, 1997, p. 14).

Marly Meira (2001) propõe uma retomada da relação filosofia e arte, tanto no campo da educação como da cultura, sob pena de não se ter mais argumentos que

sustentem o sentido do humano, esvaziado pela cientificidade desviada para o consumo e os poderes de dominação. De nossa parte, pelo viés da interdisciplinaridade, sempre nos alimentamos de conceitos filosóficos, como citado anteriormente, especialmente, de Herbert Read e de Martin Bubber (2008) até os anos 1990 e, a partir daí também incorporamos em nossos estudos o “Princípio Esperança” de Ernst Bloch (2005)<sup>7</sup> para dialogar com a Educação Ambiental.

Entretanto, consideramos que a tendência da livre expressão, com a qual convivemos no período de nossa formação acadêmica, teve um papel fundamental em nossos quefazeres e na forma como víamos o mundo, enfumaçado pelas batalhas políticas e pelo desejo de libertação-superação.

Ao mesmo tempo, fomos alertados(as) pelas vozes fortes de Laís Aderne<sup>8</sup> e de Ana Mae Barbosa, de que os tempos estavam mudando, que precisávamos ir à luta sempre, desta vez, para trazer a arte para dentro da escola, na Educação formal e que as batalhas seriam árduas. Na atualidade sentimos a marca, a força da novos protagonismos sociais na modernidade líquida (BAUMAN, 2001), diluídos pelos meios digitais, acessíveis à rede mundial.

### **Múltiplos espelhos e a vez do Teatro Fórum na *arte-educação ambiental***

Para além do estreitamento das fronteiras entre arte e vida, a arte/educação (agora sem o hifem) contemporânea também faz referências ao passado – citações, reciclagens. Assim, materiais foram reciclados e revisitados, a criatividade foi customizada, mas, apesar de tudo, preservada, especialmente nos processos de descoberta interdisciplinares propostos em nossas oficinas.

Longe da capital e do Laboratório de Artes Visuais, na cidade litorânea de Rio Grande, RS, desta vez no âmbito da Educação formal da Universidade, um novo cenário a céu aberto, belo, mas degradado, trouxe seus desafios.

O conceito transdisciplinar *arte-educação ambiental* que construímos em grupo originou-se da relação entre as oficinas de descongestionamento da expressão, citadas anteriormente e a vertente da educação ambiental, já que partíamos das metodologias artísticas para sensibilizar os(as) educandos(as) em relação aos conteúdos preservacionistas, trabalhados interdisciplinarmente com os conteúdos de artes, pelos quais havíamos lutado. Outros formatos de pesquisas na seara ambiental surgiram, especialmente a pesquisa-ação.

As oficinas de descongestionamento, a partir dos anos 2000 receberam fortemente o aporte da pedagogia do Teatro do Oprimido (BOAL, 1982; 1983), atualizando a expressão corporal do corpo em movimento de Laban e a antiginástica de Therese Bertherat aos exercícios para atores e não atores de Augusto Boal (1982). Essa transição se deu pelo fato de que as técnicas de Teatro Imagem, Teatro do Invisível e o Teatro Fórum, que fazem parte da estética do oprimido, de Augusto Boal, nos pareceram mais eficientes para o trabalho de mediação entre

---

<sup>7</sup> Bloch faz uma reflexão a respeito da experiência da esperança, tomada de consciência com o que ainda não existe presente nas emoções. Os seres humanos têm sonhos diurnos e uma parte desses sonhos estimula o ser humano a não se conformar com o que aí está, e a não se permitir a submissão ao insuficiente e ao escasso. A existência humana traz inquietações do espírito que colocam o ser humano em “efervescência utópica”. Esta existência intensa revela um ser em excitação, com sonhos em fermentação por onde “circula o possível que talvez nunca poderá se tornar exterior” (BLOCH, 2005, v1, p.194).

<sup>8</sup> Grande mestra, a arte-educadora Laís Fontoura Aderne, falecida em 12 de maio de 2007, foi um ícone da arte-educação, que ajudou a criar a Federação de Arte-educadores do Brasil - FAEB, sendo sua primeira presidente, no grande encontro promovido por ela, o Festival Latino-Americano de Arte e Cultura, em Brasília, em 1987.

os(as) educandos(as) pesquisadores(as) e as comunidades em situação de risco ambiental com as quais iniciamos a interagir diretamente em trabalhos de pesquisa e extensão da nossa Universidade em Rio Grande, RS.

Fotografia3 – Teatro Fórum com mulheres agricultoras na Ilha dos Marinheiros em Rio Grande.



Fotografia da autora(2005)  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Assim como no passado, portávamos espelhos reais para o trabalho de figura humana, com caráter terapêutico-pedagógico para refletir nossas máscaras e identidades, numa perspectiva de imersão subjetiva e desencadeadora de processos gráficos e pictóricos, na arte-educação ambiental performatizávamos jogos corporais de espelho, desta vez pela força expressiva do corpo coletivo dos grupos de atores e não atores.

Fotografia4 – Teatro Fórum com Encontro de Economia Solidária/FURGem Rio Grande.



Fotografia da autora(2005)  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Se nas oficinas dos anos 1970 e 1980 olhávamos para nós mesmos e para as nossas relações eu-tu eu-outro e eu- mundo (BUBBER, 2008; FONSECA FILHO, 1980), reaprendendo a desenhar com liberdade, nos dias atuais o jogo de espelhar o

outro em movimento, reflete a resposta do grupo ao nosso gesto. No jogo do opressor-oprimido, propomos um movimento brusco, por exemplo, e o grupo todo nos devolve esse gesto com muita força.

Não é um jogo de imitação, de mímica, mas de resposta. Mais que observar, na perspectiva ecológica, é recriar, revitalizar, é uma terapêutica, um processo de cura do que já está doente, neste caso o ambiente impactado e suas relações com os sujeitos coletivos e suas tensões de poder, que acabam por afetar a cada um de nós.

O método estético de Augusto Boal sistematiza exercícios, jogos e técnicas teatrais que objetivam a desmecanização física e intelectual e a democratização do teatro, além de estabelecer uma comunicação direta, ativa e propositiva (BOAL, 1983), elementos que nos auxiliaram na interação com as comunidades no trabalho de *arte-educação ambiental*.

Às vezes, alguns exercícios nos lembram do Psicodrama pela troca de papéis. Embora não haja uma relação imediata com os jogos do Teatro do Oprimido, em muitos momentos o aspecto terapêutico dos jogos se evidencia, porque o educando está em processo. Stanislawski (2002) propunha que a realidade só pode ser “física” – fisicalizar está em oposição a uma abordagem intelectual e meramente psicológica.

De qualquer forma, nossa pesquisa antecedente sobre a interdisciplinaridade da Arte com a Psicologia, nos afeta em todos os sentidos e é inegável que ainda hoje a terapêutica inerente a pedagogia das artes continua exercendo seu fascínio, reverberando nos jogos teatrais. Durante os anos 1990 e 2000 ainda éramos acompanhadas por profissionais da Psicologia nas oficinas interdisciplinares arte-ciências do ambiente, assunto que tratamos em outras publicações (PERALTA, 2004; PERALTA-CASTELL, 2012B).

Fotografia5 – Teatro Fórum com agricultores da Quitéria/FURGem Rio Grande.



Fotografia da autora(2003)  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Na prática, pensamos que quando convidamos os grupos e comunidades para jogar conosco num Teatro Fórum, por exemplo, na abordagem da estética do oprimido, acessamos a vida mais cotidiana dessas pessoas e colocamo-nos junto a elas, frente-a-frente, como num jogo de espelho que reflete a própria vida.

## Uma espiral aberta no tempo, reflexões e motivações interdisciplinares

Assim como nos surpreendemos frente às pessoas que se inscreveram em nosso atelier em 1978 para aprender a desenhar figura humana no ambiente urbano, em 2004 grupos de camponeses(as) nos procuraram para debater os problemas mais comuns à vida no campo, como a própria contaminação por agrotóxicos.

Como levar a arte ao campo para promover uma educação *estésica* (DUARTE JR, 2006; 2010; MEIRA, 2001; 2003) e desencadear a possibilidade de um processo de conscientização no coletivo?

De forma semelhante, aprendemos com o próprio processo de formação. Interagimos não mais com sujeitos individuais, mas coletivos. Preparamo-nos juntamente com diversos grupos de formação em Teatro do Oprimido, que, por sua vez, alçaram voo para diversos contextos, a maioria em comunidades rurais ou de periferia, seja grupos de mulheres camponesas, pescadoras, comunidades camponesas impactadas, grupos relacionados ao cooperativismo, e também nas salas de aula. O Teatro do Oprimido aceita qualquer cenário e contexto onde possa estar ocorrendo uma situação de conflito social.

Desta forma, atravessamos o espaço-tempo, neste período aqui recortado, do final dos anos 1970 aos dias atuais, refletindo sobre as tendências nas quais nos espelhamos, desde a livre expressão, a pesquisa de conteúdos em arte até a *arte-educação ambiental*.

Apraz-nos haver testemunhado como as vertentes formadoras de sentido da práxis arte/educadora vieram se configurando, se delineando.

Iniciamos nossa pesquisa pela ênfase no processo criador individual e subjetivo e, na atualidade, pelo viés do que chamamos de *arte-educação ambiental* chegamos aos estudos dos processos e intervenções coletivas, algo semelhante ao que os autores Michael Hardt e Antônio Negri chamam de “inteligência de enxame: somos mais inteligentes juntos do que qualquer um de nós separadamente” (2005, p. 425).

As intervenções de Teatro do Oprimido, embora criadas no início da ditadura militar por Augusto Boal, atravessaram essas décadas, ganhando força em mais de 70 países, talvez pela capacidade do seu método pedagógico em potencializar o protagonismo, hoje descentralizado, dos grupos fortalecidos pela capacidade decisória da multidão (Idem).

Ao longo de três décadas na linha do tempo de nossa práxis vimos a criatividade deixar de ser um objetivo em si a ser alcançado no ensino das artes para ser um instrumento de leitura de imagens e leitura do mundo. Não mais a criatividade, capaz de dar protagonismo à “revolução criadora” de Moreno (1972), mas a competência simbólica para transitar no que Raimundo Martins chama de territorialização do campo visual em arenas sociais que estão em constante processo de expansão. Para o autor, as imagens veiculadas abrigam narrativas, trajetórias e histórias que nos provocam e para as quais precisamos criar respostas e explicações. E que, “as mídias, juntas, veiculam imagens de informação, arte, ciência, ficção, publicidade, entretenimento e da chamada cultura popular”, daí o importante papel das visualidades e das mídias visuais no nosso cotidiano (MARTINS, 2012, p.21). Assim, no nosso entendimento, a integração das áreas do conhecimento, antes focalizadas por nosso grupo como campo de pesquisa a ser constituído, com a intenção de atravessar, transversalizar as fronteiras do

conhecimento e chegar a uma forma de currículo integrado, pleno de sentido ainda está em aberto. O estudo da inter e da transdisciplinaridade a partir das artes ainda é tabu em nossos meios acadêmicos, enquanto somos convocados a interagir com uma grande onda de informações multidisciplinares.

Resta-nos pensar numa metáfora ecológica: se alguma criatividade ainda nos habita, terá as suas próprias razões e saberá como encontrar os caminhos rizomáticos para sempre rebrotar em solos nem sempre férteis.

## Referências:

ARNHEIM, Rudolf. Arte e percepção visual. São Paulo: Pioneira/ EDUSP, 1989.

AVANCINI, José Augusto. A arte-educação cria elos com o cotidiano? In: Anais do Simpósio Estadual de Arte-educação – A arte-educação e a construção do cotidiano. Porto Alegre, junho de 1995.

BARBOSA, Ana Mae Tavares (org.). Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERNSTEIN, Carol; BERTHERAT, Therese. O corpo tem suas razões. São Paulo: WMF Martins fontes, 21ª Edição, 2010.

BLOCH, Ernst. O Princípio Esperança. V1. Trad. Nélio Schneider. EDUERJ: Contraponto. Rio de Janeiro. 2005.

BOAL, Augusto. 200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. Teatro do Oprimido. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

BUBER, Martin. Eu e tu. São Paulo: Centauro, 2ª Edição, 2008.

\_\_\_\_\_. O caminho do Homem. São Paulo: E Realizações, 2012.

DUARTE JR. João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 4ª Ed. Curitiba: Criar, 2006.

\_\_\_\_\_. A montanha e o videogame: escritos sobre educação. Campinas, SP: Papyrus, 2010.  
FONSECA FILHO, José de Souza. Psicodrama da loucura: correlações entre Buber e Moreno. São Paulo: Ágora, 1980.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. Multidão. Rio de Janeiro: Record, 2005.

JUNG, Carl Gustav. Fundamentos de psicologia analítica. Petrópolis: Vozes, 1985.

LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. São Paulo: Summus, 5ª Edição, 1978.

LOWENFELD, Viktor, BRITTAIN, W. I. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, Raimundo. Cultura visual e escola: quando as imagens ajudam a pensar a educação. In: MEIRA, Mirela Ribeiro, DA SILVA, Ursula Rosa (Org). Cultura visual, escola e cotidiano. Pelotas, RS: Editora e Gáfica Universitária, 2012.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. Filosofia da criação – reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORENO, Jacob Levy. Psicodrama. Buenos Aires: Hormé, 1972.

OSTROWER, Fayga. Acasos e criação artística. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

PERALTA, Cleusa. Transdisciplinaridade e confluências entre artes, filosofia e educação básica: da subjetividade criadora à criação das realidades. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (org.). Ensino de artes: múltiplos olhares. Ijuí: Unijuí, 2004.

PERALTA-CASTELL, Cleusa Helena Guaita. Pela linha do tempo do desenho infantil: um caminho *trans* estético para o currículo integrado. Rio Grande, RS : FURG, 2012A.

PERALTA-CASTELL, Cleusa Helena Guaita. Experimentos educacionais: eventos eurísticos transdisciplinares em educação ambiental. In: Ruscheinsky, Aloísio (org.). Educação ambiental – abordagens múltiplas. 2ª. Edição. Porto Alegre: Penso, 2012B.

PILLAR, Analice Dutra (org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2001.

READ, Herbert. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

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

Profª aposentada do ILA/FURG. Lic. em Desenho e Plástica/UFRGS (1976), MSC em Ed. Ambiental/FURG (1997), formação em Interdisciplinaridade/IPN/UniKiel, Alemanha (1996) e Drª em Educação/UFRGS (2007). Foi presidenta da Associação Gaúcha de Arte-educação - AGA (1989 e 1996) e secretária da FAEB (1990). Vive atualmente no sítio agroecológico Talismã da Serra, Três Coroas, RS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6715167298433969>





GT: Artes Visuais - Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal.

## **ARTE-EDUCAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DE ARTEFATOS TECNOLÓGICOS EM SALA DE AULA COMO MEIO DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA**

SONIA MARIA DA COSTA MENDES (UEM, PARANÁ, BRASIL)  
ANA CAROLINE MARQUES (UEM, PARANÁ, BRASIL)  
EVA LACERDA (UEM, PARANÁ, BRASIL)

### **RESUMO**

*Este artigo foi elaborado a partir de experiências e vivências na disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Visuais III, desenvolvida no quarto ano do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Nosso objetivo é promover reflexões sobre as intervenções pedagógicas realizadas com alunos e alunas do primeiro ano do Ensino Médio. Em um primeiro momento discutimos a respeito do que é Estágio Curricular e na sequência apresentamos as propostas de intervenções pedagógicas na perspectiva de discutirmos e questionarmos sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula. Nossas considerações são de que é pertinente apresentar aos alunos e alunas, propostas pedagógicas que voltadas para temáticas atuais e que façam uso de materiais do cotidiano dos alunos como os celulares e computadores.*

**Palavras-chaves:** Educação Escolar; Artes Visuais; Stop Motion.

### **ART - EDUCATION: THE ARTIFACTS OF USE TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM AS ARTISTIC PRODUCTION MEANS**

#### **ABSTRACT:**

*This article was drawn from experiences and livings in the discipline of Supervised Internship in Visual Arts III, developed in the fourth year of Visual Arts at the State University of Maringa - UEM. Our goal is to promote reflections on the pedagogical interventions with male and female students of the first year of high school. At first we discussed about what's Internship and following we present the proposals of pedagogical intervention in discussing perspective and questioning of the use of new technologies in the classroom. Our considerations are that it is appropriate to introduce students, pedagogical proposals that focused on current issues and making use of everyday materials the students as mobile phones and computers.*

**Keywords:** School Education; Visual Arts; Stop Motion

## 1. Introdução

O presente artigo é fruto das experiências vivenciadas durante o desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Visuais III - componente curricular do quarto ano de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Trata-se de um relato da intervenção pedagógica realizada com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio de um colégio público no município de Maringá. Nossa intenção foi de inserir as novas tecnologias como recurso para o ensino de Arte. Para isso, usamos o celular para realizar as produções.

Assim, conforme o Regulamento do Componente Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Artes Visuais, anexado à Resolução N.º 061/2010–CI / CCH (UEM, 2010), a disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Visuais é desenvolvida pelos/as alunos/as nos dois anos finais da graduação, subdividida em quatro etapas, sendo: Estágio Supervisionado em Artes Visuais I, II, III e IV. O estagiário tem seu primeiro contato prático nas séries iniciais da Educação Infantil, realiza a segunda etapa do Estágio nos anos do Ensino Fundamental, tem sua experiência com o Ensino Médio em sua terceira etapa e finaliza a disciplina realizando atividades junto à Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva. (UEM, 2010)

Considerando que o presente artigo visa apresentar e discutir as experiências vivenciadas com os alunos do Ensino Médio, durante o Estágio Supervisionado em Artes Visuais III, discutiremos e apresentaremos especialmente as situações vivenciadas no decorrer da disciplina de Estágio III.

A disciplina de Estágio Curricular em Artes Visuais III tem por objetivo problematizar as peculiaridades do Ensino Médio. Nesta disciplina o acadêmico tem a oportunidade de se apropriar de instrumentos teóricos e metodológicos para a experimentação destes no ambiente escolar. É o momento em que o aluno dispõe para conhecer a realidade das instituições escolares em nível médio, bem como entender seu funcionamento, suas políticas, seu sistema de ensino com um olhar crítico. A respeito da disciplina de estágio em Artes Visuais, a autora Marilda Oliveira de Oliveira comenta:

Ouvimos muito que o estágio é a parte prática dos cursos de licenciatura. Como se ele não fosse eminentemente teórico também. É preciso encará-lo como uma atitude investigativa, atitude esta que envolva reflexão, assumi-lo como uma intervenção no espaço de atuação - a escola. O estágio deve propiciar ao aluno uma aproximação da realidade na qual ira atuar. (OLIVEIRA, 2005, p. 61).

Dessa forma, concordamos com a autora que o estágio constitui uma relação entre teoria e prática, onde o acadêmico tem a oportunidade não apenas de realizar em sala de aula sua proposta pedagógica, mas também problematizar o sistema escolar em Arte, construindo conhecimento a partir de suas experiências. Enxergamos o Estágio Curricular como uma disciplina complexa, sendo inexequível separá-la em teoria e prática uma vez que estabelece conexão entre a teoria e metodologia aprendida na academia e suas relações com o espaço escolar.

Nossa proposta pedagógica teve entre outros objetivos apresentar a técnica de

Stop Motion. Assim, a proposta nomeada *Fotografia em movimento: Stop Motion* surgiu a partir das discussões realizadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Visuais III, no qual pensamos em temas para a realização de diversas oficinas de arte realizadas em três encontros de quatro horas cada.

A ideia de apresentar o conceito de *Stop Motion* surgiu quando pensamos em trabalhar fotografia de uma maneira diferenciada durante os três dias de oficina de arte com os alunos e alunas do Ensino Médio.

Quanto a estrutura textual desta reflexão, primeiramente discorreremos sobre aspectos da disciplina de Estágio Curricular, destacando sua relevância na formação de professores de Arte uma vez que promove o contato com a realidade escolar e funciona como uma interligação entre teoria e prática. Em um segundo momento, apresentamos o tema da proposta pedagógica relatada neste artigo, justificando e apontando suas contribuições na formação do aluno do Ensino Básico. A seguir descrevemos a experiência vivenciada na disciplina de estágio, analisando-a com base em e nas leituras realizadas.

## 2. Metodologia

Procuramos descrever detalhadamente o passo a passo das nossas atividades. Entendemos ser pertinente descrever o processo, a organização e a metodologia utilizada na elaboração desta proposta pedagógica, de forma a contribuir para com a formação do professor de Arte Visuais.

Iniciamos nossa intervenção/regência com uma breve discussão com os alunos e alunas a respeito do que conheciam sobre o tema *Stop Motion*. A partir dessa discussão foi possível perceber o que os alunos e alunas sabiam ou não sabiam sobre a temática que seria apresentada. Percebemos que a grande maioria dos alunos que se manifestaram nunca tinham ouvido falar no termo *Stop Motion* apesar de ser uma técnica muito usada e conhecida na atualidade. Os slides usados para a apresentação do tema foram organizados de forma que iniciamos a aula conceituando a técnica do *Stop Motion*, como mostra a figura 1. Destacamos também que os slides são parte das atividades de intervenções junto aos alunos do Ensino Médio de uma escola pública.

As intervenções seguiram algumas etapas, conforme as figuras elencadas.

Figura 1: Slides utilizados nas Intervenções sobre Stop Motion



Fonte: arquivo pessoal

Depois realizamos um apanhado histórico de artistas que utilizaram e aprimoraram a técnica. Assim, começamos apresentando o cineasta e ilusionista francês George Méliès, que foi o primeiro artista a fazer uso da técnica do Stop Motion em seu filme *A viagem a Lua* gravado no ano de 1902. Dessa forma, apresentamos aos alunos e alunas, por meio do recurso do projetor, o filme *A viagem a lua* destacando o momento em que o cineasta francês utilizou a técnica do *Stop Motion*, como podemos notar na figura 2.

Figura 2: Slides sobre a viagem à Lua

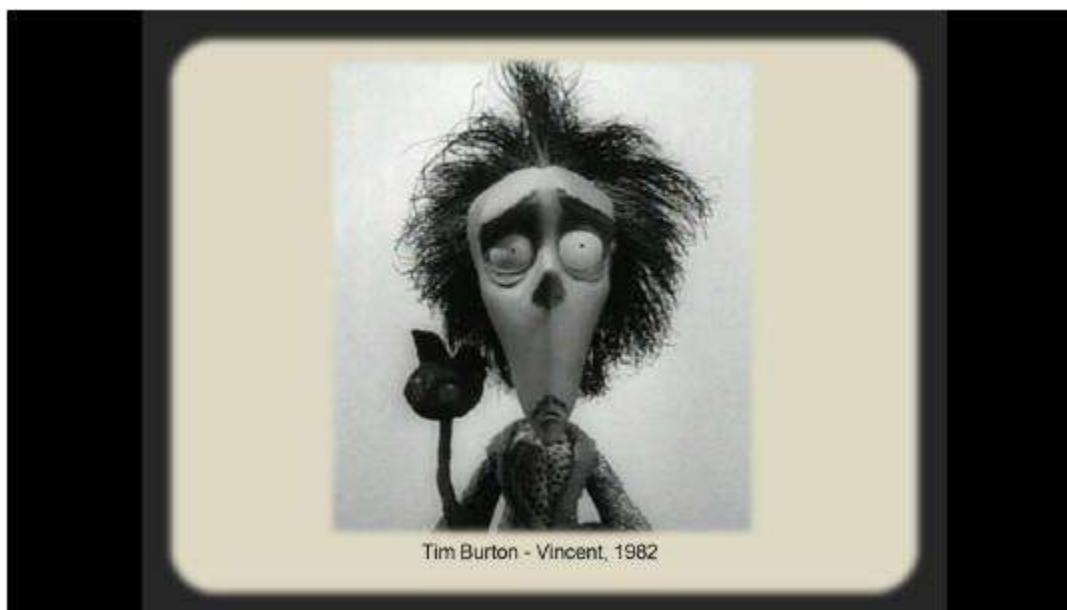


Fonte: Arquivo pessoal

Trabalhar com filmes e fotografias possibilita aos alunos e alunas terem contato direto com a obra original, diferente dos quadros, esculturas e outras formas de arte as quais são utilizadas reproduções para a apresentação em sala de aula. Assim, explicamos que a técnica do *Stop Motion* foi usada inicialmente com o objetivo de produzir efeitos especiais. Neste momento buscamos a participação dos alunos em um debate que buscou relacionar os efeitos especiais do filme *A viagem a lua* de Méliès com os efeitos especiais dos filmes contemporâneos que eles conheciam. Neste momento de nossa intervenção/regência realizamos a etapa de apreciação, onde fizemos a leitura de imagens. No caso de nossa aula, uma leitura de imagens em movimento que é a característica central do cinema e vídeo.

Após os alunos terem analisado o filme a partir de seu conhecimento prévio, iniciamos a etapa da contextualização, na qual explicamos como era realizada a técnica do *Stop Motion* no cinema, e apresentamos outros artistas que assim como Méliès se apropriaram e aprimoraram a técnica. Artistas como O'Brien, produtor do filme *King Kong* de 1933, e Ray Harryhausen, que trabalhou na série *Puppetoons* produzida por George Paul, foram apresentados aos alunos a partir de slides e vídeos das produções citadas. Em seguida, apontamos alguns filmes contemporâneos que foram produzidos a partir da técnica do *Stop Motion*. Neste momento, exibimos um curta do diretor Tim Burton chamado *Vincent*, produzido com bonecos animados em *Stop Motion* no ano de 1982, como mostra a figura 3.

Figura 3: Slides sobre o Filme Vincent



Fonte: arquivo pessoal

Logo depois, apresentamos alguns filmes contemporâneos, por meio dos slides, que também foram produzidos a partir da técnica citada. Apresentamos também vídeos de *Stop Motions* que foram produzidos com finalidade de publicidade destacando suas possibilidades de produção. Explicamos que a técnica do Stop Motion pode ser realizada de três diferentes maneiras: a partir da animação de desenhos, de objetos e do próprio corpo humano.

Por fim, apresentamos nossa proposta prática que consistiu em uma produção de um *Stop Motion* com o uso dos aparelhos celulares dos próprios alunos e alunas. Pedimos para que os alunos se organizassem em grupos de quatro pessoas, e pedimos que pensassem em um *Stop Motion*, que seria realizado por eles a partir de técnicas de animação de desenhos, de objetos, ou do próprio corpo. A temática deveria ser pensada pelo grupo, e ao final da produção, cada aluno deveria escrever um pequeno texto explicando o a produção realizada.

### 3. Fundamentação

Pensar o ensino da Arte, supõe também a formação docente, inclusive que perfil profissional a educação contemporânea necessita. De acordo com Hernández (2005), ser docente não é uma realidade essencial, mas social, discursiva e, portanto, modificável, produto de cada época e contexto. Nesta mesma linha, Ferraz e Fusari em *Arte na educação Escolar*<sup>1</sup> evidencia que a melhoria do ensino da arte só pode se dar com a consistente preparação estética e artística dos estudantes, formalizada no estudo das linguagens artísticas, da teoria da arte e da História da Arte. Pois, ao

---

<sup>1</sup> (nota a 3 ed.

ensinar Arte, relacionamos esteticamente, a pessoa humana se exterioriza de certo modo sua própria subjetividade, ou seja, formula e expressa suas intenções, emoções, percepções que emergem das relações com o mundo subjetivo. Por consequência, humanizam a si mesmos pela relação estética; como também humanizam o próprio meio social e cultural que se inserem e vivenciam.

O professor de Arte, requer promover reflexões e produções com as mídias digitais, questionar as exacerbações das imagens fixas e em movimento, sobre os modos como são construídas, reconstruídas e disseminadas. E por fim promover o diálogo e indagações sobre quais formas o ensino de Arte pode contribuir para a sensibilização das pessoas, entre outras, sobre as desigualdades, intolerâncias e pré-conceitos sociais e culturais, já que uma das suas premissas está na humanização dos sujeitos e dos objetos.

A fotografia é uma das várias possibilidades que podem ser aplicadas no ensino de arte na escola. E, para os alunos do Ensino Médio, que estão atualmente muito envolvidos com as tecnologias de comunicação digitais, levar para a sala de aula uma proposta que envolva algo que faça parte de suas realidades abrem caminhos para um maior envolvimento dos alunos com as aulas de arte. Pois,

O poder da imagem não diminuiu, pelo contrário, hoje vivemos na chamada “civilização da imagem”. É a era da visualidade, da cultura visual. Há imagens por toda a parte. E, com a entrada da tecnologia na produção das imagens, modificaram-se as bases do conhecimento humano. As crianças, desde cedo, aprendem a interagir com elas através de comandos nos videogames e computadores e aprendem a produzir e consumir imagens de toda ordem. (ROSSI, 2009. p.9)

Trabalhar fotografia em suas várias maneiras, especificamente o *Stop Motion* que usa a fotografia para a realização de uma animação, permite ao aluno de Arte ter mais possibilidades de interpretar imagens, entender significados, além de provocar uma visão crítica daquilo que se vê, deixando de lado o senso comum e passando a exercitar um olhar artístico.

Quanto à imagem da arte, é desnecessário falar da importância e do papel que ela vem assumindo no ensino contemporâneo. Após décadas de ausência na escola, a imagem retorna para ocupar um lugar central nas aulas de arte. Já é consenso a ideia de que todo aluno deve ter a oportunidade de interpretar os símbolos da arte, pois a dimensão estética é constitutiva do potencial humano. (ROSSI, 2009. p.9)

Para Maria Helena Rossi, hoje em dia, a imagem está presente em tudo ao nosso redor e nós como futuros professores de arte precisamos saber que a imagem ocupa um lugar central nas aulas de arte.

Dessa forma, buscando pensar a imagem na era tecnológica e porque não levar conteúdos relacionados as tecnologias para a sala de aula? A decisão de apresentar os processos do *Stop Motion* aos alunos, foi por considerarmos como uma prática muito utilizada nas animações do cinema contemporâneo. O *Stop Motion* é uma técnica que utiliza fotos sequenciais de um objeto, desenho ou corpo inanimado para simular seu movimento. Assim, seu processo apresenta várias possibilidades de execução com materiais de fácil acesso, podendo ser feito com a fotografia de objetos

ou até mesmo do próprio corpo dos alunos. Abordando este tema, possibilitamos aos alunos conhecerem uma forma de expressão artística que pode abarcar outras técnicas como o desenho, a fotografia, a escultura e etc. Entendemos ser necessário pensar propostas que aproximam o ensino de Arte do contexto do aluno, dessa maneira trazemos a apresentação de filmes populares da atualidade e que pode ser executada com o uso de objetos do cotidiano dos alunos.

O colégio escolhido para a realização do Estágio Curricular é um dos poucos colégios públicos de Maringá que conta com uma boa estrutura física. O perfil dos alunos são em geral alunos participativos com condições financeiras razoáveis.

Em nossas observações a reunião com a professora responsável pela disciplina de Arte no Ensino Médio e com os estagiários com o objetivo de conhecermos as normas e regulamentos do colégio e o funcionamento das aulas, foram determinantes. Pois ao entrarmos em contato com a realidade escolar, conseguimos entender sua dinâmica, os fatores favoráveis e não favoráveis que a disciplina de Arte encontra nos espaços escolares. Passamos a compreender as razões que a disciplina de Arte ainda é vista de forma inferior a outras disciplinas tanto pelos outros profissionais da educação como pelos alunos que ainda enxergam o momento da disciplina de Artes como um espaço/tempo de recreação ou muitas vezes percebidas como meio para decorar o espaço escolar.

Concordamos que a disciplina de artes ainda é vista de maneira infundada, colocada abaixo de disciplinas "sérias", consideradas "úteis" como o português, a matemática e as ciências. Hernandez (2000) atribui essa desvalorização da disciplina de artes a uma concepção de "dom" que existe em torno do aprendizado de arte. O autor comenta que no senso comum, pessoas se tornam artistas a partir de um "dom" da natureza. Neste raciocínio, uma pessoa que não nasce dotada deste "dom divino", jamais poderá alcançar a categoria de artista. Essa visão contribui para adulterar o papel da arte e educação. Sobre isso, Hernandez (2000) argumenta:

Esse caráter prático e manual além de atender a outras razões sociológicas e culturais nos países de tradição católica, onde se continua acreditando que os gênios [e as gênias] nascem fruto de um "dom" divino ou genético levou essa disciplina a ser considerada, na educação escolar, como um saber informal ou como uma habilidade funcional de pouca importância e não como um campo de conhecimentos organizados que pode ajudar-nos a interpretar o passado, a realidade presente, e a nós mesmos[as]. (HERNÁNDEZ, 2000, p.38)

Sendo assim, essa noção mítica de arte faz o ensino de arte parecer pouco ou nada relevante na formação de um artista. Afinal, se ser artista é um dom, o ensino de arte torna-se desnecessário. Contudo é interessante notar que as mesmas pessoas que adotam este raciocínio consideram importante aprender a ler e escrever ainda que o aluno ou aluna não se torne um escritor posteriormente, ou ainda que é necessário aprender a fazer equações matemáticas mesmo que o sujeito não venha a se tornar um matemático. Assim, compreendemos que a disciplina de arte não tem necessariamente por objetivo formar artistas, ainda que a formação de um artista também necessita de um ensino de arte formal ou informal. Essa visão errônea sobre a disciplina Arte, nos fez questionar porque existe a disciplina de Arte no Ensino Básico. Concordamos com as autoras que:

A arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem [e pela mulher] através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber. (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998, p.13).

Assim, compreendemos que a Arte, assim como as demais disciplinas do currículo do Ensino Básico, exerce um papel fundamental na formação dos sujeitos, e precisa ser encarada como um ramo do conhecimento que vai além da simples recreação, do fazer manual ou descanso, mas que constrói conhecimento e se relaciona com as demais disciplinas. Entendemos que a Arte é importante não apenas porque esteve presente em toda a história da humanidade, mas também por ser relevante saber interpretar o conhecimento visual, visto que estamos inseridos em uma sociedade onde a imagem é hiper-valorizada.

Ao longo de nossas observações notamos que os alunos e alunas utilizavam um livro didático como apoio e a professora regente dispunha de um projetor (data show) que é propriedade dela, utilizado para exibir slides, vídeos e imagens. Assim, percebemos que diferente de outros colégios em que nós já havíamos desenvolvido o Estágio Curricular, cujo recursos didáticos de vídeos contavam apenas com uma Tv-pendrive, os alunos e alunas já estavam familiarizados com as aulas em slides, vídeos e imagens a partir do recurso do projetor.

Em nossas observações, constatamos que as aulas de arte eram predominantemente teóricas, e seguiam principalmente o livro didático, as propostas pedagógicas práticas, sendo desenvolvidas em apenas uma aula e restrita ao caderno de arte dos alunos. Reparamos que os alunos e alunas faziam análises de imagens com apoio do livro didático e da professora regente. Em nossos dias de observações, as aulas de artes que acompanhamos trabalharam temas e períodos da História da Arte, desde de o período da arte rupestre, do Egito Antigo e arte Grega e Romana.

Notamos que a disciplina de Artes se focava no aprendizado da História da Arte e na leitura de imagens. Em nossa trajetória, compreendemos que na disciplina da arte, como destaca a autora Ana Mae Barbosa, o conhecimento artístico deve ser construído em ações: contextualização, apreciação e prática. A etapa da contextualização diz respeito ao momento onde os alunos e alunas vão conhecer o contexto no qual a obra ou artista que está sendo estudado está inserido. Para isso, é relevante destacar o local, período, e os eventos que marcaram ou contribuíram explicar a produção artística, seja uma obra de arte ou imagem.

Já a etapa da apreciação é um estágio onde os alunos e alunas podem apreciar a obra e realizarem sua leitura de imagem a partir de seu conhecimento prévio, abrindo espaço para um debate que pode ser enriquecido com diferentes pontos de vista.

Por fim, a etapa prática refere-se ao momento que os alunos e alunas dispõem para desenvolverem uma atividade artística, colocando em ação sua capacidade criativa e percepção de mundo. Isso não quer dizer necessariamente que as aulas devem ser planejadas nessa mesma ordem, mas que outras organizações são possíveis como apreciação, prática e contextualização, ou prática, contextualização e apreciação. Essas etapas devem ser encaradas com o mesmo grau de pertinência, conforme aponta Ana Mae Barbosa.

Percebemos em nossas observações que a professora regente teve o cuidado de considerar as três etapas da construção do conhecimento artístico, contudo, as etapas da contextualização e apreciação se sobressaíram em relação a etapa prática.



Compreendemos que esses três pilares da construção do conhecimento artístico por vezes podem acabar por ser descuidado pelos docentes de artes devido a restrita quantidade de aulas em relação à grande proporção de conteúdos para serem trabalhados. Entendemos que é relevante planejar as aulas de forma que as três etapas sejam contempladas com o mesmo grau de importância.

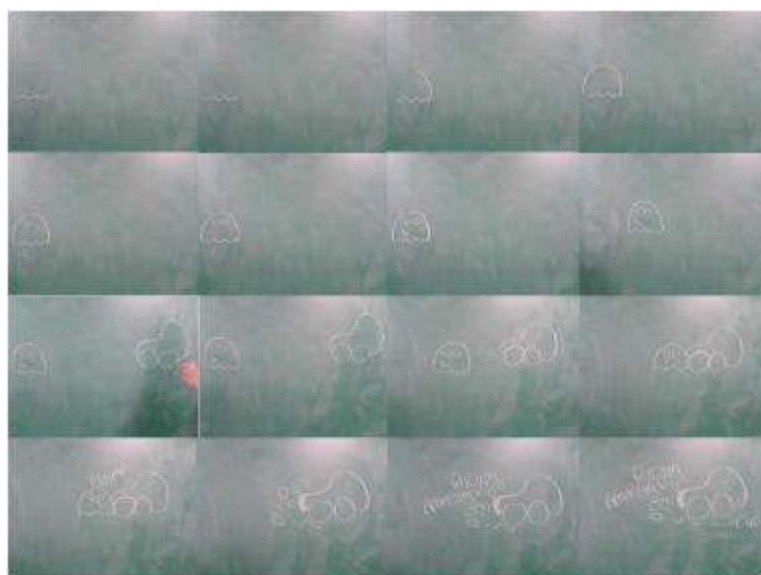
#### 4. Resultados e Discussões

Com o auxílio dos computadores portáteis dos próprios alunos e dos estagiários, transformamos as fotos feitas pelos alunos em um vídeo final que resultou na animação completa do *Stop Motion*. Alguns alunos, editaram os próprios vídeos com o auxílio de aplicativos contidos nos próprios celulares. Ao final da aula, compartilhamos as produções dos grupos com toda a sala exibindo os vídeos com o recurso do projetor. E encerramos a aula com discussões a respeito das atividades realizadas.

Dessa forma, passamos pelas etapas da contextualização, quando apresentamos o contexto no qual a técnica do *Stop Motion* se desenvolveu, desde a sua primeira experimentação com o cineasta George Méliès, até diretores contemporâneos que aderiram a técnica, como o diretor Tim Burton que produziu curtas e longas metragens a partir do *Stop Motion* como o filme *A noiva cadáver* que estreou no ano de 2005. Também cumprimos com a etapa da apreciação quando debatemos com os alunos e alunas sobre as características do filme *A viagem a lua* comparando com os filmes atuais. Com a produção dos *Stop Motions*, cumprimos com a etapa prática, estimulando a capacidade criativa dos alunos que resultou em uma rica produção de vídeos.

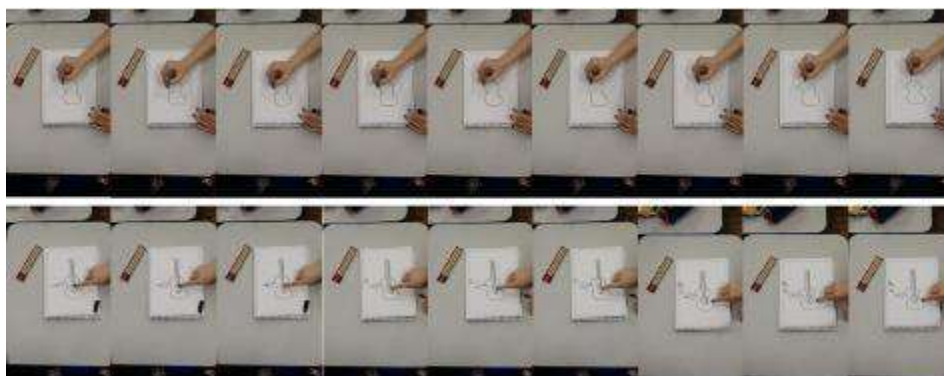
Percebemos um grande envolvimento dos alunos nesta etapa prática, e trabalhos muito interessantes e criativos surgiram, destacamos abaixo alguns dos quadros de *Stop Motion* produzidos em sala, conforme mostram as figuras 4, 5, 6 e 7.

Figura 4: Proposta de Stop Motions



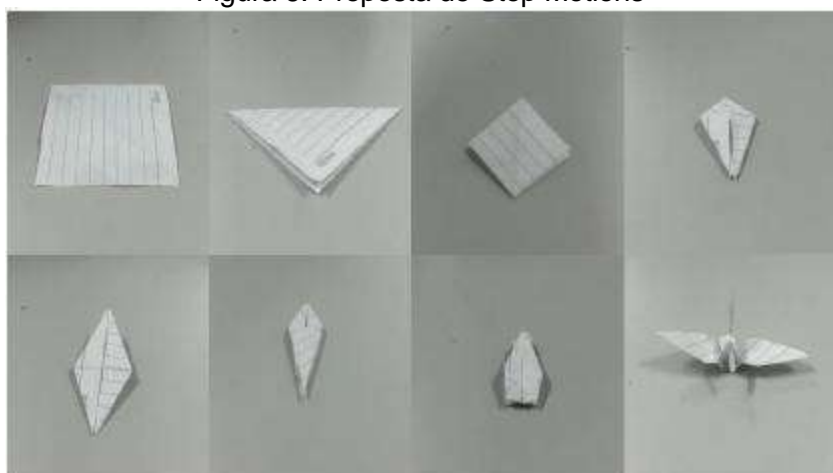
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 5 – proposta de Stop Motions



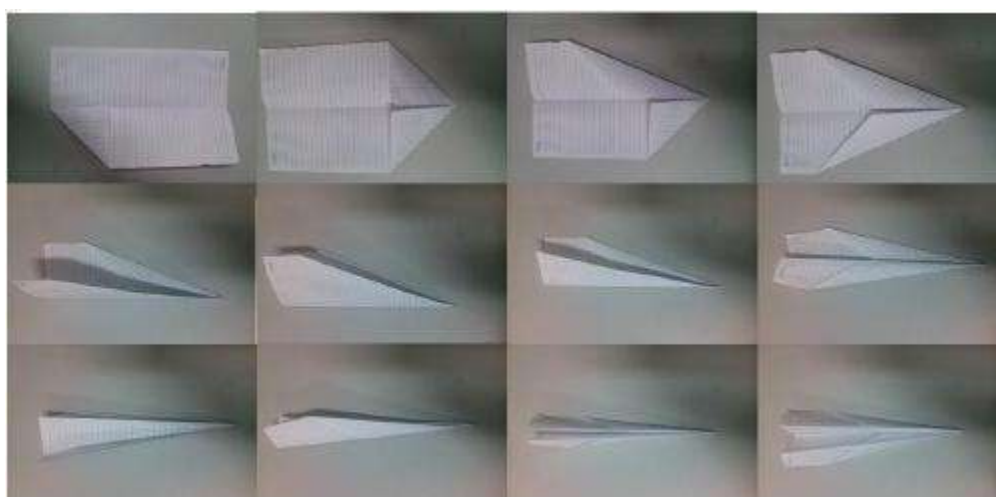
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 6: Proposta de Stop Motions



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 07 - Proposta de Stop Motions



Fonte: Arquivo pessoal

## 5. Considerações Finais

A partir dos conteúdos trabalhados, concluímos que é possível trabalharmos com as diversas linguagens artísticas dentro da sala de aula, incluindo a linguagem cinematografia e a fotografia. Pudemos notar o compromisso e o interesse que os alunos e alunas demonstraram durante as aulas, seja participando das discussões e explicações, ou no momento da execução das atividades práticas.

Segundo Schlichta (2009), o papel do professor de arte é apresentar os conhecimentos a respeito das linguagens artísticas de maneira didática, relacionando teoria e prática. A autora descreve que

É evidente que para a realização de uma educação em Arte no Ensino Médio é indispensável a ampliação do espaço de discussão, dando destaque ao diálogo entre a experiência adquirida e o processo de formação de educador e pesquisador em Arte, [...] a educação não é um projeto acabado, mas, sim, sempre em construção. (SCHLICHTA, 2009. p. 17)

Sendo assim, entendemos que a sala de aula é o lugar onde os alunos e alunas podem executar propostas diferenciadas e esclarecer suas dúvidas a respeito dos mais diversos temas. Vivenciamos isso ao nos depararmos com estudantes que durante as explicações mostravam-se atentos/as a tudo o que estava sendo apresentado. Com isso, podemos concluir que toda e qualquer atividade quando trabalhada de forma significativa pela disciplina de Arte, contribui para a formação do sujeito de maneira estética, social e cultural.

## 5. Referências

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**, tradução Jassara Haubert Rodrigues, Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERRAZ, Maria Heloisa C.T. & FUSARI, Maria Felisminda de R. Metodologia do ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 1991.

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

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. O estágio curricular como campo de conhecimento e suas especificidades. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando. **A formação do professor e o ensino das Artes Visuais**. - Santa Maria, ed. UFSM, 2005, p. 57-72.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SCHLITCHTA, Consuelo. **Arte e educação: há um lugar para a arte no ensino médio?** Curitiba: Aymar, 2009.

**Sonia Maria da Costa Mendes.**

Doutora em Comunicação e Semiótica – PUC/SP; Mestre em Educação – UNESP/SP. Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação – Artes Visuais – UEM. Link do currículo lattes:  
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4775944E9>.

**Ana Caroline Marques Godinho**

Acadêmica do Curso de Artes Visuais – UEM  
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4016667P7>

**Eva Lacerda**

Acadêmica do Curso de Artes Visuais – UEM  
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>



GT: Artes Visuais - Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO COM A FOTOGRAFIA POR MEIO DA LEITURA DE IMAGEM.**

SONIA MARIA DA COSTA MENDES (UEM, PARANÁ, BRASIL)  
DAIANE PAZINI (UEM, PARANÁ, BRASIL)  
GIOVANA VERSOLATTO (UEM, PARANÁ, BRASIL)  
RAONY RUIZ (UEM, PARANÁ, BRASIL)

### **RESUMO:**

*O artigo aqui apresentado é resultado da experiência vivenciada durante o Estágio Curricular Supervisionado III do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá. As ações evidenciadas, foram extraídas de uma escola de Educação Básica da rede pública, com alunos do ensino médio, bem como referente as práticas pedagógicas realizadas pelos acadêmicos do curso de Artes Visuais. A metodologia adotada para as atividades, pautou-se na fotografia e fotomontagem, linguagens que se fazem presentes no cotidiano dos alunos. As atividades foram organizadas em partes, sendo: expositivas de base teórica e dialogadas, seguidas de análises de imagens e produções visuais. Procuramos destacar no presente artigo, a importância da disciplina de artes no ensino médio, assim como a realização de uma prática contextualizada e de interesse do aluno.*

**Palavras-chave:** Artes Visuais; Estágio Supervisionado; Fotografia; Montagem.

### **TEACHER TRAINING FOR THE VISUAL ARTS EDUCATION: ONE STAGE EXPERIENCE WITH PHOTOGRAPHY BY IMAGE READING MIDDLE.**

### **ABSTRACT**

*The article presented here is the result of experience during the Supervised Internship III course in Visual Arts at the Universidade Estadual de Maringá. The actions shown were extracted from a public school of basic education, with high school students, like for pedagogical practices carried out by academics from the course of Visual Arts. The methodology adopted for the activities, was in photography and photo montage, languages that are present in the daily life of the students. The activities were organized in parts, being: the basic theoretical and dialogued exhibition, followed by analysis of images and visual productions. We seek to highlight in this article, the*

*importance of the arts in high school, as well as a contextualized practice and student interest.*

**Keywords:** Visual Arts; Supervised internship; photo montage.

## **Introdução**

O trabalho foi desenvolvido a partir das experiências vivenciadas durante o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Esta disciplina é cursada no quinto, sexto, sétimo e oitavo semestre letivo, nos quais realizamos observações e regências na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Especial. Neste artigo abordaremos as atividades realizadas com o primeiro ano do Ensino Médio em uma escola da rede Estadual do Município de Maringá - PR. Para uma organização textual abordamos primeiramente nossas observações feitas nesta instituição, em seguida as regências que foram desenvolvidas em formato de oficinas em períodos de contra turno dos alunos. Procuramos ilustrar nossas falas com imagens utilizadas durante a realização das ações educativas, inclusive na apresentação dos resultados e análises.

## **Considerações Metodológicas**

Assim sendo, o plano de aula exigido para a realização das ações de intervenções no espaço escolar, levará em conta, as atuais abordagens e objetivos do ensino da arte, levantadas por Rossi (2009, p. 16), que têm por objetivo a alfabetização estética e a superação dos objetivos do ensino da arte no modernismo, mais especificamente na Escola Nova. Que eram o desenvolvimento da criatividade, a percepção visual, a coordenação motora e a produção desvinculada de qualquer reflexão e análise. Ainda sobre isto, Barbosa (1998) explica que a maneira como a metodologia da escola nova foi disposta no Brasil, a disciplina de Arte transformou-se erroneamente em um deixe fazer, no qual os alunos ficam livres e o professor não deve interferir no fazer artístico, com isto a Arte se tornou em muitos casos um momento de descontração, sobre isto Baliscei comenta que:

[..] embora a arte seja um componente curricular, há uma compreensão de seu ensino como um espaço/tempo de descanso e recreação em relação às disciplinas “sérias”. Há ainda o entendimento, percebido nas falas de colegas de trabalho, de que no ensino de arte os/as alunos/as seriam orientados/as a desenvolver composições “bonitas” e “grandiosas” para “decorar” o espaço escolar (BALISCEI, 2014, p. 14).

Assim observamos a dificuldade em que os professores de Arte encontram em algumas escolas que não veem a disciplina de Arte como formadora de conhecimento e sim como atividade de recreação. Em contraposição à esta última concepção de Arte, elaboramos o plano de aula no intuito de proporcionar o desenvolvimento da educação estética do aluno. Compreendemos que alcançar esse objetivo é também, contribuir para a assimilação dos conteúdos, das demais

disciplinas, levando em consideração que, todas as áreas do conhecimento necessitam da compreensão dos fundamentos da linguagem visual e que nós educadores em arte, podemos contribuir nesse aspecto. Assim como, contamos com a contribuição de outros educadores, de outras áreas, para complementarem os conteúdos que abordamos, formando dessa maneira uma parceria e não uma disputa, de qual conteúdo deve-se relevar e qual conteúdo deve-se elevar.

Para direcionar nossa experiência em sala de aula, contamos com alguns objetivos, tais como: promover a aproximação da arte ao cotidiano dos alunos, tendo em vista que, promover o contato com a arte, tornando-a participante de nosso cotidiano se constitui uma preocupação pertinente quando levamos em consideração, que a democratização da arte é indispensável, pois arte é indispensável. Fischer afirma que nossa própria existência não nos basta, vivemos em uma busca constante por completude e é na arte que obtemos as condições necessárias para nos constituirmos como indivíduos, “a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo” (FISCHER, 1987, p. 20).

Nos apropriamos de uma linguagem artística acessível, a fotografia, mais especificamente a fotomontagem e intentamos com isso, abordar o conteúdo presente no ambiente informal do aluno, de forma banalizada e torna-lo em uma atividade para que ele se expresse artisticamente. Para isso, nos condicionamos aos seguintes objetivos: Contextualizar a produção fotográfica por meio de noções históricas; Promover a prática do retrato; Proporcionar o contato com a arte por meio da análise de imagens e consecutivamente a alfabetização visual; Contextualizar a produção da Artista Cindy Sherman e do artista Henri Cartier Bresson; Direcionar a intervenção dos retratos e a sistematização da criação de um personagem.

## **Referencial Teórico**

Concordamos com os escritos de Oliveira (2010) sobre a disciplina de estágio, no qual deve ser entendida como a união da teoria e prática do ensino. Para a autora “[...] o estágio curricular é a disciplina que permite aos alunos de licenciatura a apropriação de instrumentos teórico-metodológicos para atuação no ambiente escolar” (OLIVEIRA, 2010 p.80). As experiências proporcionadas pela disciplina nos oportunizaram ter o contato com os professores e observar a organização escolar e seu cotidiano. Sobre este último item, presenciamos a dificuldade que a professora de Arte enfrenta devido à falta de tempo para organização dos equipamentos para aula, como o Datashow e notebook. Como não havia estes materiais fixos nas salas de aula, a docente precisava em toda sala, antes de começar e ao término da aula, instala-los e desinstala-los. Isto demandava tempo, pudemos notar que, nas aulas que observamos, isto prejudicava o aproveitamento dos alunos devido a perda do tempo, do pouco que esta disciplina dispunha.

Na primeira observação tivemos uma reunião no anfiteatro do colégio para apresentação da professora regente, membros da direção e normas da instituição. Este encontro teve a presença de todos os estagiários que atuavam naquele semestre, foram apresentadas informações sobre a escola, número de salas e alunos, além de instruções sobre vestuário e comportamentos que não são aceitos pela escola. A professora nos explicou que esta apresentação inicial se tornou necessária, pois, já tiveram problemas com estagiários no passado. Após esta primeira apresentação geral, tivemos uma conversa somente com a professora regente de

Artes e nós estagiários de Artes Visuais, nesta a professora relatou sobre sua formação, sua experiência naquela instituição de ensino, os horários das aulas e comentou sobre como era a recepção dos alunos com a disciplina de Artes. Sobre isto informou que todos eram bem receptivos e participativos nas aulas. Em sequência a docente explicou que haviam três professoras de Artes na escola, todas com formação específica na área e que a disciplina de Artes dispõe de três aulas semanais, no caso dela, duas na quarta-feira e uma na sexta-feira, e somente no primeiro dos três anos do ensino médio. Isto, segundo a professora, faz com que as aulas fiquem voltadas preferencialmente para a História da Arte, pois, é o conteúdo exigido para o vestibular.

Realizamos, no total, sete dias de observações sendo seis destes em sala de aula com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, nestas foram trabalhados conteúdos sobre Arte Rupestre, Arte Egípcia, Grécia e Idade Média. Notamos que nas aulas os alunos eram interessados, perguntavam e participavam da análise das imagens propostas pela professora. Um dos comentários feitos pelos alunos nos chamou a atenção, sobre a arte rupestre no Brasil que possui características distintas das pinturas encontradas nas cavernas Lascaux, na França, por ter uma técnica com traços mais simples do que esta última, comentaram “brasileiro faz tudo nas coxas”. Observamos nesse discurso que para o aluno quanto mais complexo os traços, melhor a obra, o que poderia ser discutido mais a fundo, pois, entendemos que não podemos hierarquizar as obras de arte tendo em vista que cada uma é fruto de seu tempo e da sociedade que está inserida. Sobre isto Ostrower (1998) problematiza a diferença na representação entre dois movimentos artísticos, concluindo que não podemos afirmar que as obras renascentistas são melhores do que as bizantinas, por esta última não possuir a verossimilhança, a perspectiva dos mestres renascentistas. A autora aponta que ambos movimentos conseguiram responder as necessidades de seus períodos históricos e isso faz com que ambos sejam complexos e belos.

Outro fato que concluímos ser relevante ressaltar, ocorreu durante a aula sobre o Egito Antigo, notamos que os alunos ficaram mais dispersos e inquietos durante a apresentação do vídeo proposto pela professora do que nas aulas em que esta realizava a aula expositiva. Em nossa análise, por ser um vídeo longo, com quarenta minutos, mesmo que interessante os alunos não conseguem se manter concentrados tanto tempo em uma única atividade. Assim ao término do vídeo, diferentemente de quando eram apresentadas imagens, os alunos pouco argumentaram e discutiram a respeito.

Observamos que em todas as aulas as atividades práticas eram pouco exploradas pela professora, quando feitas eram no final da aula e poucos alunos terminavam as propostas pedidas, compreendemos que devido ao pouco tempo a professora não conseguia acompanhar as ações dos alunos, assim boa parte destes realizavam a atividade de maneira desinteressada.

Pudemos notar durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado que em todos os níveis que atuamos, os professores quando utilizavam meios tecnológicos durante as aulas, se ativeram a televisão com vídeos e imagens, assim concordamos com Nunes e Martins (2012, p.8) que “[...] a ênfase das instituições escolares em apenas alguns meios de expressão e de comunicação já não atende as necessidades dos estudantes que aprenderam a conviver com a diversidade visual. ” Mesmo quando a professora fazia uso da TV, a dinâmica das aulas era a mesma: a professora determinava o assunto e o exercício, sem consultar a opinião e interesses dos alunos. Os autores explicam que:



Em sala de aula, educadores deveriam considerar que as crianças apresentam outro tipo de relacionamento social, muito mais dinâmico e plural, interagindo com imagens e narrativas visuais de maneira perspicaz e corriqueira. O aumento de materiais visuais (com recursos tecnológicos avançados) no cotidiano das crianças é recente ao mesmo tempo em que se mostra crescente. Os estudantes experienciam muitas atividades mediadas pela TV, filmes, internet, vídeo games, revistas e as propagandas publicitárias. Esses recursos se fazem presentes nas salas de aula através de brinquedos, roupas, livros e materiais escolares com ilustrações que são preferência infantil. (NUNES; MARTINS, 2012 p.8).

Pensando nesta consideração feita pelos autores, buscamos trabalhar com os alunos com uma linguagem artística mais próxima do cotidiano dos alunos. Ao analisar o Parâmetro Curricular Nacional de Arte (PCNs) observamos a possibilidade de trabalhar com a fotografia e a fotomontagem, para fundamentar os elementos formais da linguagem visual e propiciar a experimentação de técnicas e suportes para criação artísticas. Tendo em vista que estes elementos são considerados como conteúdo para disciplina de Artes Visuais. Este documento enfatiza que:

A escola deve incorporar o universo jovem, trabalhando seus valores estéticos, escolhas artísticas e padrões visuais. Não se pode imaginar uma escola que mantenha propostas educativas em que o universo cultural do aluno fique fora da sala de aula. (BRASIL, 1998 p.64)

Assim compreendemos que como vivemos na ‘civilização da imagem’ (ROSSI 2009), abordar o conteúdo fotografia e uma de suas ramificações, a fotomontagem, podemos aproximar o ensino dos fundamentos da linguagem visual do cotidiano do aluno. Como as imagens têm adquirido caráter saturado em nossa sociedade, devemos trabalhar para que seja instaurado nas escolas o ensino de sua decodificação, uma vez que, como ressalta Rossi (2009), as simbologias utilizadas nas imagens, principalmente nas imagens com fins publicitários, têm sido enriquecidas de significados, que permearão nossa subjetividade, impondo valores, ideias e comportamentos. Sendo necessário um nível mais elevado de interpretação, “todo aluno deve ter a oportunidade de interpretar símbolos da arte, pois a dimensão estética é constitutiva do potencial humano” (ROSSI, 2009, p. 9).

## **Resultados e Discussões**

Iniciamos a primeira aula com uma apresentação através de um jogo teatral, que consiste em uma brincadeira, onde em um círculo, os alunos e estagiários terão que repassar a bola para o colega sem deixa-la cair e antes de passa-la deve falar o seu nome. A brincadeira finaliza quando todos tiverem participado. Como houve poucos alunos, repetimos o processo, no entanto, no lugar do nome, o participante teve que dizer sua idade e curso que tem interesse em ingressar na faculdade. De forma acelerada repetimos algumas vezes esse procedimento, para que houvesse

descontração e pudéssemos nos familiarizar com o nome dos alunos e eles com os nossos nomes.

Nos apresentamos formalmente e relatamos o que trataríamos na aula atual e nas posteriores. Seguimos com aula expositiva, sobre a história da fotografia e para que o conteúdo fosse ilustrado, utilizamos como material didático a apresentação de slides, trouxemos alguns para o corpo do texto para melhor exemplificar a aula.

Em seguida contextualizamos a fotografia expondo seu percurso histórico, segundo autores (Amar,2013; Costa, 1999) é difícil datar exatamente quando a fotografia foi descoberta pois desde a antiguidade há relatos de aparatos que cumprem papel semelhante ao da fotografia que conhecemos hoje. Como a câmara escura descrita por Aristóteles na observação de um eclipse, e a formação de imagem durante a passagem da luz por um pequeno orifício na parede. Utilizamos imagens ilustrativas, conforme abaixo, para esclarecer aos alunos sobre o funcionamento da câmara escura.

Figura 1- Slide utilizados nas intervenções



Fonte: Portfólio dos pesquisadores

Passamos pelos acontecimentos históricos, apresentando os primeiros avanços na área da fotografia na Grécia e depois na Renascença, as descobertas de materiais fotosensíveis, as contribuições de Nicéphore Niépce e Louis Jacques Mandé Daguerre, assim como Talbot, Herschel e Florence até chegar em George Eastman o criador da Kodak.

Demos continuidade com uma leitura de imagem, com intermediação, mas sem direcionamento. No intuito de reconhecer dos alunos o que sabiam a respeito, sem ignorar seus conhecimentos prévios. Pois segundo o método de análise de imagem de Michael Parsons, de 1992, presente em seu livro "Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo", que é apontado por Maria Helena Rossi (2009, p. 23), como um dos autores que se destacam no desenvolvimento estético sobre o viés desenvolvimentista, que consiste em considerar o ambiente cultural e o conhecimento já adquirido do aluno. A análise de imagens de Parsons é constituída pelos passos: "tema, expressão, aspectos formais e o juízo" (ROSSI, 2009, p. 23). Sobre considerar o ambiente cultural e o conhecimento já adquirido do aluno, destacamos a afirmação de Rossi, "Todos os que se ocupam da educação num mundo eminentemente visual deveriam ouvir as crianças

e os adolescentes para entender o que compreendem e, assim, aprender como ensiná-los. (2009, p. 12).

A fotografia que fizemos a leitura visual foi do artista Henri Cartier Bresson, de 1932, sem título, tirada atrás da Estação Gare St. Lazare em Paris (figura 2). A leitura da imagem, foi feita com a intenção de provocar a participação dos alunos, para que apontassem quais elementos podem conferir à imagem caráter artístico. Os alunos participaram timidamente, dizendo primeiramente o que viam na fotografia, um homem pulando, escada na água, ou seja, os elementos que compõem a fotografia.

Figura 2 - Slide utilizado nas intervenções



Fonte: Henri Cartier Bresson, 1932.

Após introduzirmos o assunto, sobre o reconhecimento da fotografia, como artística ou documental, aprofundamos a explicação, esclarecendo a concepção de artista na renascença e na atualidade, conforme organização abaixo:

Figura 3 - Slide utilizado nas intervenções

**A concepção de artista nasce na Renascença**



- Antes da renascença os artistas eram reconhecidos como artesões.
- A arte era um ofício.
- E as obras não eram relacionadas a quem as realizou.

No Renascimento o artista ganha notoriedade e o estilo de cada um começa a aparecer.  
Como o exemplo ao lado, Mona Lisa de Leonardo da Vinci, uma das obras que melhor exemplifica o reconhecimento que os artistas passaram a ter.

Fonte: Portfólio dos pesquisadores



Figura 4 - Slide utilizado nas intervenções



Fonte: Portfólio dos pesquisadores

Uma vez que o espectador na contemporaneidade pode ser interpretado como o artista, cabe a ele julgar o caráter artístico ou não da obra, como o autor Jean-Claude Lemagny ressalta, “toda fotografia pode ser considerada sob o ângulo do documento ou sob o ângulo da obra de arte. Não se trata de duas espécies de foto. É o olhar de quem considera que decide”. Por isso, concluímos com os alunos, que se faz importante estudarmos arte, para que nossa interpretação fique cada vez mais aprofundada e essa identificação não seja sem embasamentos, nos deixando vulneráveis a possíveis manipulações midiáticas.

Iniciamos a explicação acerca do retrato, ou seja, da fotografia sem objetivo de ser uma obra artística, também através da exposição de slides. Abordamos sobre o retrato “post-mortem”, sobre os “carte de visite”, a criação da Kodak, consecutivamente a popularização da fotografia e um dos primeiros fotógrafos publicitários Irving Penn e Richard Avedon, nesse caso a fotografia é voltada para mídia, mas podemos notar um caráter artístico em sua composição.

Figura 5- Slide utilizado nas intervenções



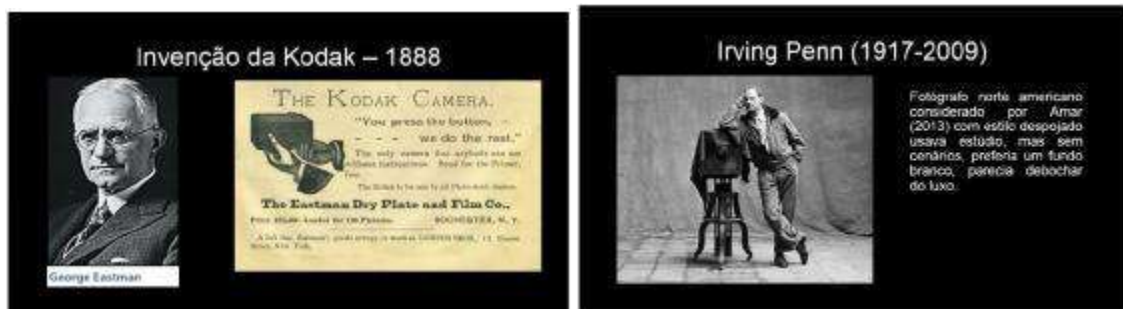
Fonte: Portfólio dos pesquisadores

Figura 6 e 7 - Slides utilizados nas intervenções



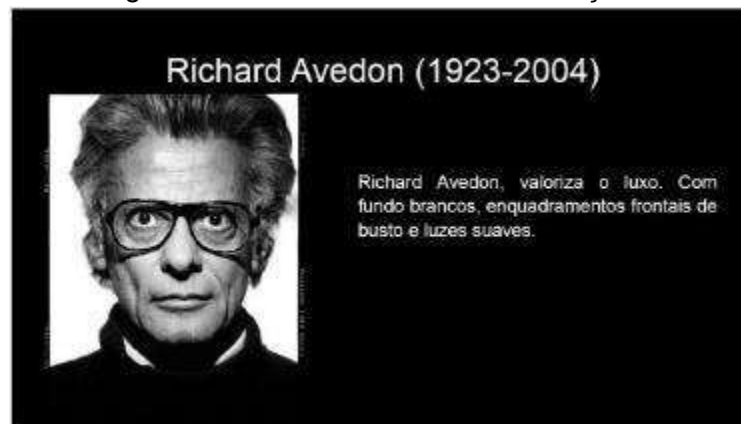
Fonte: Portfólio dos pesquisadores

Figuras 8 e 9 - Slides utilizados nas intervenções



Fonte: Portfólio dos pesquisadores

Figura 10 - Slide utilizado nas intervenções



Fonte: Portfólio dos pesquisadores

Diante do exposto, propomos aos alunos uma produção. Em dupla, deveriam retratar um ao outro, evidenciando a personalidade ou alguma característica que desejassem transmitir, assim como os “carte de visite”. A escolha do local da foto era livre, mas tinha que estar de acordo com o que o retratado queria passar.

Para finalizar a aula, passamos as imagens para o computador e analisamos, com os alunos, as produções. Comentamos sobre a escolha do local da foto, o ângulo, a pose. Solicitamos que escolhessem alguns dos retratos, para que fossem revelados, afim de ser utilizado em uma produção seguinte. Conversamos com os alunos sobre a

experiência e fizemos um fechamento da aula, retomando brevemente os conteúdos que haviam sido abordados. Neste momento abrimos para os alunos falarem, pois é importante para nosso processo de aprendizagem no campo da educação, escutar os alunos sobre o nosso desempenho, comentando nossos acertos e erros.

Sobre a parte histórica, todos concordaram que é importante que haja esse momento na aula, contribuindo para a compreensão de um todo e não a concepção de que determinado conteúdo tenha se instituído a partir do nada. Partindo da contextualização, fica visível o que influenciou o artista. Quanto a prática, os alunos que iniciaram a aula timidamente, ao final dela já estavam mais desinibidos para falar. Notamos em suas falas a satisfação com a prática e o entusiasmo para o próximo encontro.

Pudemos notar nas fotos escolhidas para a intervenção da aula seguinte, que as nossas instruções haviam sido abordadas pelos alunos, tendo em vista que os ambientes e postura dos retratados eram coerentes com o que queriam transmitir, tendo como a base a personalidade e fala de cada aluno. Uma das alunas fez fotos na biblioteca entre os livros, e em outro ponto da escola sentada lendo. Interpretamos a escolha em abordar os livros, como reflexo de sua situação atual, pois está voltada a preparação para o vestibular e imersa nesse universo, acabou por reproduzir essa preocupação.

No segundo encontro, retomamos brevemente os assuntos abordados na aula anterior e demos continuidade ao conteúdo, retomando a fotografia, pelo viés artístico. Trouxemos a artista Cindy Sherman, pois além de trabalhar com a fotografia, ela também trabalha com a fotomontagem. Utilizamos para isso a apresentação abaixo:

Figura 11 - Slide utilizado nas intervenções



Fonte: Portfólio dos pesquisadores

Contextualizamos a época (década de 70) que a série *Untitled Film Stills*, foi produzida e que fez a artista ganhar notoriedade. Abordamos os movimentos políticos que iniciavam nesse período, como o Feminismo, do qual a artista foi considerada precursora. Expomos também, fotos da imagem das mulheres, que inspiraram a artista:

Figura 12 - Slide utilizado nas intervenções



Fonte: Portfólio dos pesquisadores

E algumas de suas produções:

Figura 13 - Slide utilizado nas intervenções



Fonte: Portfólio dos pesquisadores

A partir disso, entregamos os retratos revelados, realizado na aula anterior e pedimos que inspirados na criação de personagens, da série artista Cindy Sherman, fizessem uma intervenção artística revelando traços da identidade individual de cada. Para essa produção disponibilizamos canetas coloridas, lápis de cor, giz de cera, tesouras sulfite e revistas para recortes. Nesse encontro tivemos dois alunos que não haviam participado da pratica do retrato, dessa maneira tivemos que direcionar uma atividade diferenciada para eles. Já que não tinham retrato para intervenção, propomos que por meio de colagens, fizessem uma composição que os retratasse, esclarecendo que para isso não deve haver necessariamente a imagem dos mesmos.

Os resultados alcançados foram satisfatórios, pois corresponderam aos objetivos propostos. Como eles raramente têm contato com a prática durante o horário de aula, puderam nesse momento experienciar o outro lado da aula de artes, a produção. O tempo foi um fator importante, tendo em vista que nas aulas do período



regular, teoria e pratica dividem um tempo limitante, diferente da nossa oficina, onde nos foi disponibilizado tempo suficiente para explorarmos a prática com os alunos.

Com a oficina possibilitamos a aprendizagem em arte pois “[...] uma aprendizagem em arte só é significativa quando o objeto de conhecimento é a própria arte, levando o aprendiz a saber manejar e conhecer a *gramática* específica de cada linguagem que adquire corporalidade por meio de diferentes recursos, técnicas e instrumentos que lhe são peculiares” (MARTINS, 1998, p.131). Apresentamos as técnicas que deram subsídios para a criação em arte, levamos conhecimento por meio da arte e isto ficou visível nas produções e falas dos alunos.

Os alunos produziram conforme orientação e após finalizarem, concluímos a aula com uma discussão e análise dos trabalhos realizados. Esse foi um momento muito importante, pois fizemos um fechamento sobre o que havíamos discutido e os alunos também puderam colocar o que aprenderam. Primeiramente falando sobre os trabalhos, cada aluno comentou sobre a sua produção pensando em seu processo criativo.

Uma professora que conhecia os alunos observou as oficinas e trouxe contribuições para as discussões. Quando os alunos apresentavam suas produções a professora pode notar traços claros de suas personalidades nos trabalhos. Outra aluna cheia de dúvidas sobre a vida, colocou seus sentimentos na produção, suas incertezas sobre o futuro e sobre tudo que quer conhecer. Trabalhou de maneira elaborada a utilização do preto e do branco, considerando que justificou a escolha das cores, onde o contraste das cores representava a relação dela com o vazio, que seria preenchido por experiências futuras, como podemos ver na figura a baixo.

Figura 14 – produção dos alunos do Ensino Médio



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Já em outra produção a mesma aluna representou o mundo todo colorido, e ela em preto e branco, buscando as cores que lhe faltam e que seriam adquiridas ao passo que, tivesse acesso a experiências proporcionadas através do contato com outras culturas, como segue em sua produção abaixo.

Figura 15 – produção dos alunos do Ensino Médio



Fonte: Portfólio dos pesquisadores

Um aluno que se identificava com a escrita, fez sua obra de maneira bem narrativa. Com uma crítica a violência difundida nos estádios de futebol, abordou, segundo ele, os salários milionários dos jogadores e a solidão.

Outra aluna sentiu a necessidade de ampliar o suporte disponibilizado (sulfite A4), para criar um fundo que dialogasse com as árvores presentes em seu retrato, nos afirmou que as ramificações dos galhos era uma abordagem que tinha afinidade e utilizava repetidamente em seus trabalhos.

Figura 16 – produção dos alunos do Ensino Médio



Fonte: Portfólio dos pesquisadores

Os alunos mostraram-se satisfeitos com a aproximação da arte ao seu cotidiano, e durante a produção, teciam comentários de que até o dia em questão não tinham notado quão importante é a arte e como ela está em todo lugar e não apenas no museu. Concluíram que a arte é vida, e fazendo parte da vida ela é tão importante quanto qualquer outro conhecimento. Reconheceram as possibilidades da arte, entre elas a de se comunicar, criticar, enxergar o mundo através do olhar do outro e dessa

forma, compreenderam a necessidade de dar continuidade aos estudos que concernem a arte.

## **Considerações Finais**

Com as conversas com os alunos avaliamos e concluímos que, os objetivos propostos foram alcançados e muito além disso, não foi apenas uma oficina, mas foram sementes plantadas. Foi um conhecimento com uma aproximação tão significativa que acabou por estimular a professora do colégio que nos acompanhava e não tinha formação em artes a se inscrever para uma pós-graduação na área, pois segundo a mesma, ela queria viver aquilo que nós falávamos.

Fischer (1981) discorre sobre essa característica inerente ao homem, de querer ser mais, tornar-se melhor por meio do desejo de identificar-se com algo que lhe foi apresentado pelo outro, mas que é pertencente ao todo, a humanidade. Concluímos assim como Fischer que, “A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias.” (1981, p. 13). As oficinas foram significativas para os alunos, assim como o estágio foi para nós estagiários.

## **Referências**

AMAR, J-P. **A história da fotografia**. 2.ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2013.

BALISCEI, J. P. **Os artefatos visuais e suas pedagogias: reflexões sobre o ensino de arte**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

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

BRASIL. **Parâmetro Curricular Nacional de Arte**. 1998 Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em 30. ago.2015

FISCHER, E. **A necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FISCHER, E. **A necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

JENKINSON, M. **Curso de fotografia de retrato: fundamentos, técnica e prática: o guia essencial para fotógrafos**. São Paulo: Editora Europa, 2012.

MARTINS, M.C. F. D. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

NUNES, L. B; MARTINS, R. **OS REBELDES NAS SALAS DE AULA**. 2012, Disponível em :<[http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1\\_comunicaciones/intervencion\\_reconstruccion/122\\_borre\\_martins\\_rebeldes\\_edart\\_masculidad\\_tv.pdf](http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1_comunicaciones/intervencion_reconstruccion/122_borre_martins_rebeldes_edart_masculidad_tv.pdf)>. Acesso 14 set. 2015.

OLIVEIRA, O.M. **Artes Visuais e o Campo de Estágio Curricular**. 2010 Disponível em <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/3072/2268>>. Acesso em 01 out. 2014.

OSTROWER, F. **A Sensibilidade do Intelecto**. Rio de Janeiro, Editora Campus, 1998.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SOULAGES, F. **Estética da fotografia perda e permanência**. São Paulo: Editora Senac, 2005.

Retratos post-mortem, disponível em:  
<<http://www.historiadigital.org/curiosidades/35-fotos-post-mortem-feitas-apos-amorte/>>

**Sonia Maria da Costa Mendes,**

Doutora em Comunicação e Semiótica – PUC/SP; Mestre em Educação – UNESP/SP.  
Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação – Artes Visuais – UEM.  
Link do currículo lattes:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4775944E9>.

**Daiane Soares Pazini**

Acadêmica do Curso de Artes Visuais – UEM  
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

**Giovana Cardoso Versolatto**

Acadêmica do Curso de Artes Visuais – UEM.  
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

**Raony Robson Ruiz**

Acadêmico do Curso de Artes Visuais – UEM.  
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>



GT: Artes Visuais - Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal.

## FORMAÇÃO DOCENTE: AS TÉCNICAS CINEMATOGRAFICAS NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER ARTE

SONIA MARIA DA COSTA MENDES (UEM, PARANÁ, BRASIL)  
LARISSA NAYARA COELHO KIMURA (UEM, PARANÁ, BRASIL)  
VICTOR HUGO JORDÃO (UEM, PARANÁ, BRASIL)

### RESUMO:

*Discorremos no presente artigo as experiências com a disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá. Realizamos junto aos alunos do 1º ano do Ensino Médio, intervenções relacionadas ao cinema e produção de vídeo. Para que pudéssemos vivenciar esse processo de aprendizagem e ensino, simultaneamente, nos reunimos semanalmente por meio das aulas de estágio na Universidade para discutirmos a preparação dos planos de aula, o compartilhamento de ideias, a definição das temáticas a serem trabalhadas. Também participamos das aulas de artes ministradas pela professora regente para termos contato com a sala de aula e o conteúdo de Arte. Todo o material coletado, serviu de apoio para que enfim, intervíssemos posteriormente nas aulas de Arte. Nossa temática escolhida para ser trabalhada, foi o Cinema e as técnicas cinematográficas, na qual exploramos o contexto histórico, e propusemos análise de produções. Considerando o consumismo de imagens na contemporaneidade, espera-se contribuir para reflexões, pois trata-se de um tema atual, inclusive por ser tão presente em nosso cotidiano.*

**Palavras-Chave:** Arte-Educação; Cinema; Tecnologia.

TEACHER TRAINING: CINEMATOGRAPHIC TECHNIQUES IN THE PROCESS OF TEACHING AND LEARNING ART

### ABSTRACT:

*The present article discuss the experiences with the discipline of Supervised Internship III Course of Visual Arts at the State University of Maringá. We conducted with the students*

*of the 1st year of high school, interventions related to film and video production. So we could experience this process of learning and teaching, both in weekly gathered through the training classes at the University to discuss the preparation of lesson plans, ideas sharing, the definition of the themes to be worked. We also participate in art classes taught by regent teacher to have contact with the classroom and the art of content. All material collected, served as support for last and later intervention in the art classes. Our theme chosen to be worked, was the cinema and cinematic techniques, in which we explore the historical context, and proposed analysis of productions. Considering the consumption of images in contemporary times, is expected to contribute to reflections, because it is a current topic, especially for being so present in our daily lives.*

**Keywords:** Art Education; Cinema; Technology.

## 1. Introdução

O artigo em questão, discorre sobre as intervenções realizadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado IV do curso de Artes Visuais da UEM (Universidade Estadual de Maringá). A pesquisa se caracteriza como bibliográfica e de campo, a parte prática consiste em aulas relacionadas ao cinema realizadas pelos estagiários em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal. A parte teórica consiste nas leituras de autores que serviram como base para a realização das atividades. Objetivamos por meio deste artigo compartilhar com os demais docentes que atuam na área de Arte de como trabalhar o cinema na escola. Mesmo em um contexto pós-greve, em que a escola inteira estava se reformulando e professores quanto alunos sentiram a pressão para finalização dos conteúdos, o resultado final da intervenção demonstrou o envolvimento dos estudantes com o assunto e proximidade com o tema. Apesar de vivermos o fenômeno das novas tecnologias, ainda estamos no âmbito da escola com carências de recursos tecnológicos. Precisamos então, encontrar alternativas que possam contribuir para intervir e moldar o nosso meio e para isso, os aparelhos do cotidiano, no caso o telefone celular tem sido uma das alternativas importantes para o ensino de Arte.

Na contemporaneidade as imagens estão cada vez mais presentes nas nossas vidas e por consequência aparecem em diferentes meios como em programas de televisão, vídeos da internet, filmes no cinema ou em anúncios publicitários. De tão presentes em nossas vidas, essas imagens influenciam nossos gostos e na maneira como enxergamos o mundo. Do momento em que nascemos até o momento em que morremos estamos em contato com essas imagens e somos formados por elas, é nesse contexto que se encontram nossos alunos na Educação Básica.

Os alunos possuem a sensação de que os meios de difusão imagética sempre existiram, no entanto como professores de Arte, procuramos desconstruir esse pensamento e mostramos a eles, os quais possuem o controle técnico dos meios de criação de imagem na palma de suas mãos. Se hoje as imagens podem ser vistas em todos os lugares se deve a um conjunto de processos históricos que permitiram seu desenvolvimento e difusão e são esses processos que discutimos a seguir.

## **2. Processos Metodológicos**

Nossa trajetória na iniciação à docência, iniciou com juntamente com a professora de Arte do Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal que nos recebeu para explicar acerca o regulamento, como deveríamos nos portar durante o período das observações e das regências em relação aos alunos e nos disponibilizou o PPP (Projeto Político Pedagógico). A professora também nos explicou que a escola estava reformulando todo seu PPP e os horários das aulas em razão da greve dos servidores que suspendeu as aulas por quase dois meses.

Para que pudessemos ministrar os conteúdos como estagiários de Artes Visuais IV no primeiro ano do Ensino Médio, foi feita uma preparação longa, que incluiu desde o encontro com a professora regente, dito acima, para nos familiarizarmos com os aspectos específicos da sala, como encontros semanais com nossa professora do estágio, por meio de aulas, para refletirmos a respeito de temas e propostas que fossem interessantes para se trabalhar com os alunos dessa faixa etária.

Objetivamos, por meio das regências, propor aos alunos: compreender a construção histórica que deu origem ao cinema, conhecer as práticas de filmagem que configuraram o cinema como tal, de forma a proporcionar ao aluno a elaboração do olhar sobre o próprio eu dentro do processo de filmagem.

As intervenções foram realizadas vinculando-se às aulas de artes da professora regente.

Nossas regências então, ocupando 3h/a por dia da semana, foram planejadas pensando o contexto a ser abordado, as análises das produções cinematográficas e as atividades práticas.

## **3. As origens do cinema**

O cinema nasceu da fotografia e do desejo dos artistas e estudiosos de dar vida às imagens, ou seja, criar a imagem em movimento. A tentativa de captação de imagens já havia começado no século XVII por meio da lanterna mágica, nas quais, um apresentador mostrava ao público imagens coloridas projetadas numa tela através do foco de luz gerado pela chama de querosene, com acompanhamento de vozes, música e efeitos sonoros. O cinema tem sua origem também em práticas de representação visual pictórica, tais como os panoramas e os digramas, bem como nos "brinquedos ópticos" do século XIX, como o taumatrópio (1825), o fenaquisticópio (1832) e o zootrópio (1833).

Não existiu um único descobridor do cinema, e os aparatos que a invenção envolve não surgiram repentinamente num único lugar. Uma conjunção de circunstâncias técnicas aconteceu quando, no final do século XIX, vários inventores passaram a mostrar os

resultados de suas pesquisas na busca da projeção de imagens em movimento. (MASCARELLO, 2006, p.18)

Não é possível falar de cinema e fotografia dissociados, pois ambos são continuidades na tradição de projeções e capturas de imagens. Graças à fotografia os artistas conseguiram captar uma imagem em um espaço e tempo específico, e com o cinema os artistas conseguiram capturar imagens em movimento. O seu nascimento de fato se deu no final do início do século XX, pois o cinema "não possuía uma linguagem própria e estava misturado com outras formas culturais como, os espetáculos de lanterna mágica, o teatro popular, os cartuns, as revistas ilustradas e os cartões-postais". (MASCARELLO, 2006, p.17)

Os filmes apareceram como mais uma curiosidade entre as várias invenções que surgiram no final do século XIX. "Esses aparelhos eram exibidos como novidade em demonstrações nos círculos de cientistas, em palestras ilustradas e nas exposições universais [...] gabinetes de curiosidades e espetáculos de variedades." (MASCARELLO, 2006, p.18) Os primeiros filmes estão ligados à atividade de mostração. A mostração é a característica de chamar a atenção do espectador de forma direta e agressiva, deixando clara sua intenção exibicionista. "Nesse cinema de atrações, o objetivo é, como nas feiras e parques de diversões, espantar e maravilhar o espectador; contar histórias não é o primordial." (MASCARELLO, 2006, p.24).

O objetivo de mostrar fica claro tanto em cenas documentais, quando os passantes saúdam a câmera, como nas encenações, em que os atores cumprimentam o observador e o incluem na cena, quebrando a possibilidade de construção de um mundo ficcional. Isso é comum, por exemplo, em "La sortie des usines Lumière" produzido pelos irmãos Lumière.

A primeira exibição de filme por meio de um mecanismo foi o quinetoscópio de Thomas Edson, ele foi responsável pela invenção do cinema como um local em que se pagava para assistir um filme. "O primeiro salão de quinetoscópios, com dez máquinas, cada uma delas mostrando um filme diferente, iniciou suas atividades em abril de 1894 em Nova York."

O quinetoscópio possuía um visor individual através do qual se podia assistir, mediante a inserção de uma moeda, à exibição de uma pequena tira de filme em 'looping' na qual apareciam imagens em movimento de números cômicos, animais amestrados e bailarinas. ( MASCARELLO, 2006, p.19)

Os Irmãos Lumière inventaram o cinematógrafo que possuía um *design* muito mais leve e funcional. Assim, o cinema da década de 20 se diferenciava no estilo e no formato dos primeiros filmes. Existem dois modos de comunicação de um relato: a mostração e a narração. A mostração envolve a encenação direta de acontecimentos e a narração envolve a manipulação desses acontecimentos pela atividade do narrador.



No cinema, a mostraçãõ está ligada à encenaçãõ e apresentaçãõ de eventos dentro de cada plano (filmagem); já a narraçãõ está ligada à manipulaçãõ de diversos planos, com o objetivo de contar uma história (montagem)."

"O cinema de atrações apresenta para o espectador uma variedade surpreendente de 'vistas'."

"Essas vistas podiam ser atualidades não-ficcionais (que documentavam terras distantes, fatos recentes ou da natureza) ou encenações de incidentes reais, como guerras e catástrofes naturais, as chamadas 'atualidades reconstituídas'. Podiam ainda ser números de vaudeville (pequenas gagas, acrobacias ou danças), filmes de truques (com transformações mágicas) e narrativas em fragmentos (com os principais momentos de peças famosas, poemas, contos de fadas, lutas de boxe ou os passos da paixão de Cristo)." (MASCARELLO, 2006, p.25).

#### **4. Resultados e Discussões**

Após analisamos o Projeto Político Pedagógico do Colégio, para conhecer seus conceitos, organização curricular e informações no que tangem Artes Visuais, os quais subsidiaram nossa construção dos planos de aula a serem ministrados posteriormente.

A apresentação da disciplina Arte no PPP da escola, a coloca como:

Uma atividade presente na vida humana desde os tempos mais remotos. Para satisfazer suas necessidades básicas de subsistência, o homem criou formas de organizações sociais, em meio as quais produzem cultura, para transmissão e comunicação de suas formas de vida. A arte como um aspecto dessa cultura constitui então, como a expressão da experiência estética construída historicamente (Projeto Político Pedagógico, Gastão Vidigal, 2011, p. 76).

Observa-se que o conceito adotado pelo PPP, para a disciplina de Arte, manifesta uma tendência sócio histórica em arte-educação.

No Projeto Político Pedagógico do Colégio (2011), também constam os objetivos gerais da disciplina Arte, os quais versam em:

- Interpretar a função da arte como um dos instrumentos transformadores da história da humanidade;
- Apreciar produtos de arte em suas várias linguagens desenvolvidas tanto na fruição quanto a análise estética, produzindo novas maneiras de ver e sentir o mundo;
- Valorizar as diversidades culturais, em seus vários aspectos, como meio de preservação das tradições populares e de nossas raízes;

- Realizar produções artísticas, individual ou coletiva, nas linguagens da arte (música, artes visuais, teatro, audiovisual) analisando, refletindo e compreendendo os diferentes processos produtivos, com seus diferentes instrumentos de ordem material, como manifestações socioculturais e históricas; e

- Instrumentalizar o aluno com um conjunto de saberes em arte que permitam utilizar o conhecimento estético na compreensão das diversas manifestações culturais.

Os conteúdos contemplados na linguagem de artes visuais referentes 1º ano do ensino médio, abarcam:

Elementos formais: ponto linha superfície textura volume luz cor;

Composição: figurativa abstrata figura/fundo bidimensional/tridimensional contraste ritmo visual gênero técnica;

Movimentos e Períodos: Arte na pré-história, arte na antiguidade (arte Egípcia, Grega e Romana), arte Afro-brasileira, arte Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Realismo, Impressionismo, Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Abstracionismo, Dadaísmo, Surrealismo, Op-arte, Pop-arte, Arte brasileira e Arte paranaense.

Observa-se em relação aos conteúdos uma certa hierarquização da arte.

Observamos também que os conceitos elencados pelo PPP para o ensino de Arte, está pautado dos conceitos de Arte discorridos pelas Diretrizes Curriculares do Paraná:

Nestas diretrizes, entende-se cultura como toda produção humana resultante do processo de trabalho que envolve as dimensões artística, filosófica e científica do fazer e do conhecer. A Arte é fonte de humanização e por meio dela o ser humano se torna consciente da sua existência individual e social; percebe-se e se interroga, é levado a interpretar o mundo e a si mesmo. A Arte ensina a desaprender os princípios das obviedades atribuídas aos objetos e às coisas, é desafiadora, expõe contradições, emoções e os sentidos de suas construções. Por isso, o ensino da Arte deve interferir e expandir os sentidos, a visão de mundo, aguçar o espírito crítico, para que o aluno possa situar-se como sujeito de sua realidade histórica. (PARANÁ, 2008 p. 56)

#### **a) O período de observação em sala de aula**

A receptividade da professora de artes com os estagiários foi muito importante para a formação, bem como posterior à reunião inicial pela qual nos forneceu informações básicas quanto ao contato com os alunos do colégio e nossas futuras regências. Quando o professor de Arte da escola recebe bem um estagiário e orienta-os nas suas necessidades, ele contribui em larga escala para formamos bons profissionais, mais conscientes da sua tarefa no âmbito da escola.

Quanto as aulas de Arte, a professora explorou uma corrente artística a cada semana e sempre fazendo associações com a atualidade quando possível. Ela nos explicou que alguns contratempus com relação ao dinamismo e agilidade durante as aulas, além da falta de atividade práticas, se devem por conta da paralização (greve) além também do fato daquele colégio só disponibilizar o ensino de Artes até o primeiro ano do Ensino Médio. No entanto, o material que ela utiliza foi feito para ser aplicado ao longo dos três anos, e por isso, ela precisa trabalhar os conteúdos de três anos em dois semestres.

Os conteúdos ministrados se deram, a princípio, com o período pré-histórico, no qual a professora estabeleceu relação com o grafite na atualidade. Prosseguindo com as aulas, foi trabalhada a origem da escrita, assim como a arte e a arquitetura egípcias. As aulas normalmente contavam com alguma atividade prática vinculada ao conteúdo, e ao final do semestre é realizada uma avaliação. A professora também solicitou a preparação de seminários, abarcando teatro com música, identidade, diversidade, dança e imagens do corpo, que não pudemos observar em decorrência da nossa curta permanência no colégio. Conforme fala da professora, a mesma procura trabalhar o ensino da Arte de forma articulada com as demais linguagens, ou seja, de certa forma o trabalho pedagógico, torna-se polivalente.

#### **b) O período de intervenções**

Baseados no PPP do Colégio, optamos em trabalhar com o período do Primeiro Cinema, pois consideramos que filmes e vídeos são referenciais que fazem parte do cotidiano dos alunos, então ao desenvolvermos com eles esse tema, além de nos aproximarmos da realidade em que estão inseridos, também poderíamos contribuir para a construção de um pensamento crítico por meio da produção de filmes. Desenvolvemos nossas intervenções para serem aplicadas em forma de oficinas que ocorreriam no contra turno dos alunos. Devido ao formato da intervenção pedagógica ser uma oficina mesclamos nosso planejamento com outro grupo que trabalharia com *stopmotion* na fotografia. Nossos trabalhos complementavam um ao outro, pois não seria possível falar do cinema sem antes falar da fotografia, uma vez que o primeiro é fruto do segundo.

A primeira regência tratou do Primeiro cinema, e como essa linguagem se configurou. Abordamos os primeiros brinquedos ópticos, e os primeiros cineastas: Irmãos Lumière e George Mellié, e suas respectivas características que marcaram o início do cinema. Como atividade avaliativa, e de forma bastante orientada, distribuímos questões para que eles apontassem alguns tópicos relevantes que observaram nos vídeos, para que pudéssemos ter um retorno da compreensão deles quanto à aula.

Já a segunda intervenção, como a mesma combinação, no conteúdo de fotografia, apresentamos a técnica do Stop Motion com uso de aparelhos celulares. Assim, deixando evidente o cronograma das aulas como fonte de informação e organização das ações educativas na escola.

CRONOGRAMA	PROCEDIMENTOS
------------	---------------

07:10 – 07:40	- Apresentação dos estagiários e breve conversa sobre o que seriam os estágios;
07:40 – 08:10	- Contextualização: Explicação da origem do primeiro cinema (relação com a fotografia), os primeiros brinquedos ópticos, os primeiros cineastas: Irmãos Lumière e George Mellie;
08:10 – 08:30	- Mostra dos vídeos referentes aos primeiros cineastas, e explicação de duas características;
08:30 - 09:10	- Atividade avaliativa: análise dos vídeos dos primeiros cineastas para descrição de pontos relevantes em forma textual.

Como forma de exemplificação, apresentamos de forma detalhada os materiais didáticos elaborados para as aulas, cujas fontes são dos alunos estagiários.

Figura 1- Slides utilizados nas intervenções



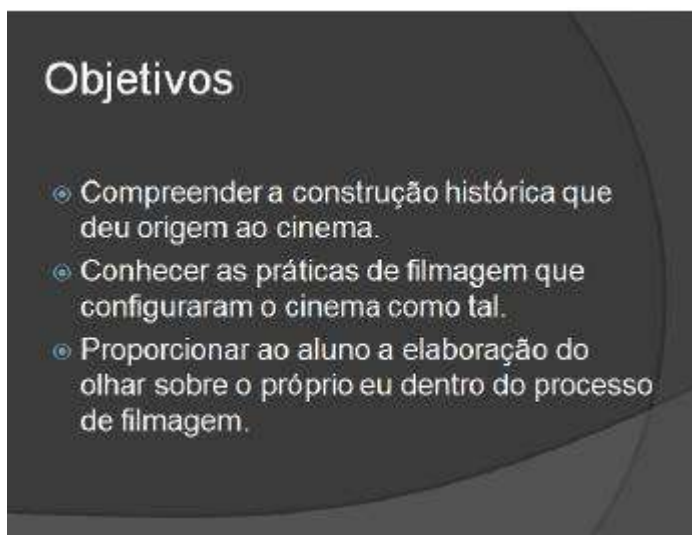
Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

Figura 2- Contrastes de cores



Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

Figura 3- Slides utilizados nas intervenções



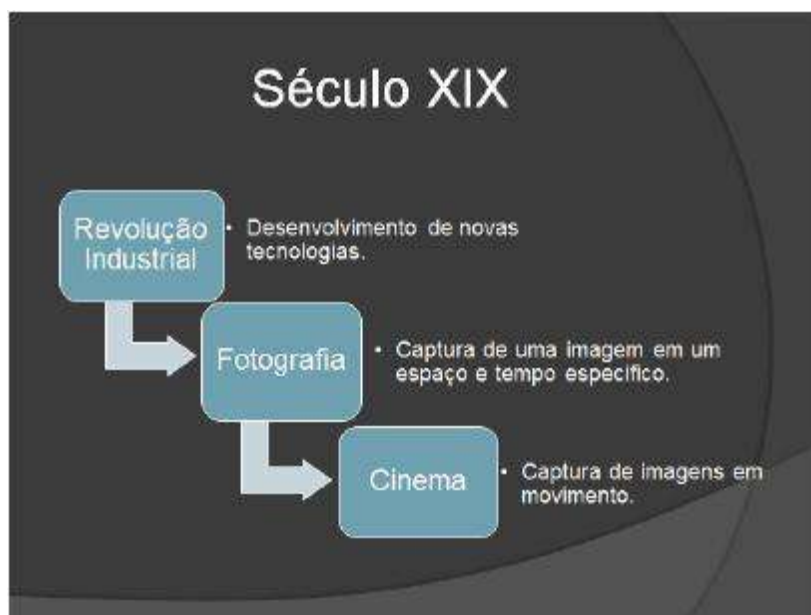
Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

Figura 4- Slides utilizados nas intervenções



Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

Figura 5- Slides utilizados nas intervenções



Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

Figura 6- Slides utilizados nas intervenções



Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

### c) Atividade Prática

As intervenções foram realizadas no Colégio Estadual Dr. Gastão Vigidal, localizado em Maringá, conforme descritos anteriormente.

Quanto à atividade prática, que foi também processo avaliativo, optamos na primeira regência, pela análise dos filmes do Irmãos Lumière e George Mellié. Passamos para os alunos 03 questões consideradas relevantes quanto aos vídeos produzidos pelos primeiros cineastas. Repetimos os vídeos para que os alunos pudessem analisar mais minuciosamente e discorrer sobre o que as questões, conforme segue:

- 1) O que vejo?
- 2) O que sinto?
- 3) O que penso?

Ao final, recolhemos as respostas como forma de avaliação, para que pudéssemos nos orientar quanto ao grau de compreensão da sala sobre os conteúdos propostos.

Nessa primeira regência, não propomos explorar práticas artísticas, ou seja, limitamos aos fatores teóricos e na análise de vídeos, considerando que tais ações caberiam no planejamento das aulas.

A atividade prática ficou para a semana posterior, abarcada pelo conteúdo quanto à fotografia e a técnica de *stopmotion*, abordado. Os alunos ao final dessa aula produziram vídeos, os quais aliavam a técnica fotográfica com a imagem em

movimentação, dando vida à sua produção.

## 5. Considerações Finais

O cinema é um recurso audiovisual que se configurou há relativamente pouco tempo. Com seu início por volta do final do século XIX, a consolidação de uma linguagem própria foi um processo gradativo e longo. Com o aparecimento dos Irmãos Lumiere e George Mellie, primeiros cineastas consagrados, a imagem em movimento tornou-se uma forma de entretenimento para o público, que a princípio, despertou muita curiosidade e surpresa – foi uma técnica bastante inovadora na época.

Ao pensarmos a respeito da nossa trajetória na disciplina do Estágio III, como um ensaio na docência com o primeiro ano do Ensino médio, e por meio da consulta do Projeto Político Pedagógico do colégio, a ideia de se trabalhar com o cinema e as técnicas cinematográficas, tornou-se consistente.

Visto que estamos inseridos em um mundo permeado em demasia pela imagem em movimento (vídeos, filmes, propagandas, etc.), voltar a atenção para como se consolidou essa linguagem, e afinar nossa percepção quanto às informações visuais que recebemos diariamente, pareceu uma tarefa enriquecedora para nós, e para os alunos.

Com um planejamento bem fundamentado e seguindo as orientações das professoras responsável pela disciplina de Estágio, bem como da professora de Artes do colégio, pudemos realizar uma experiência bem sucedida. Percebemos como o direcionamento, a orientação e a metodologia são processos importantes para a construção do conhecimento dos alunos, e para que despertem interesses para determinados conteúdos.

Ao final das nossas regências, pudemos nos sentir satisfeitos com os resultados, e nos motiva a dar continuidade ao entusiasmo em nossa futura docência. O estágio é fundamental para que possamos ter o contato inicial, de forma orientada, com aquilo que faremos após a nossa formação de fato. Além disso, nossa experiência descrita e sistematizada por meio deste artigo, se torna um material interessante para que outros professores possam conhecer e utilizar como referência no preparo de suas aulas ou outras atividades, como também efetuar contribuições para enriquecimento de ações educativas destinadas a formação do professor de Artes Visuais.

## 6. Referências

AMAR, J-P. **A história da fotografia**. 2.ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2013.

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

BRASIL. **Parâmetro Curricular Nacional de Arte**. 1998 Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em 30. ago.2015



GOMBRICH, Ernst H. **A História da Arte/** E.H. Gombrich; tradução: Álvaro Cabral – Rio de Janeiro: LTC,2009.

MASCARELLO, Fernando, **História do cinema mundial**, Campinas, SP: Papyrus, 2006

MARTIN, Marcel, **A Linguagem Cinematográfica**, tradução Lauro Antônio e Maria Eduarda Colares, Dinalivro, 2005

MARTINS, M.C. F. D. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

**Sonia Maria da Costa Mendes**

Doutora em Comunicação e Semiótica – PUC/SP; Mestre em Educação – UNESP/SP.  
Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação – Artes Visuais – UEM.

Link do currículo lattes:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4775944E9>

**Larissa Nayara Coelho Kimura**

Acadêmica do Curso de Artes Visuais – UEM

**Victor Hugo Jordão C. da Silva**

Acadêmico do Curso de Artes Visuais – UEM

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>



GT: Artes visuais

Eixo Temático: Iniciação à docência

## AÇÃO EDUCATIVA E RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA

Kelli Cristina da Luz Freire Maciel (UFPR, PR, Brasil)

### RESUMO:

O artigo tem como objeto expor e discutir uma pesquisa relativa à observação de uma ação educativa. Como objetivo geral, a observação prevê a reflexão acerca da prática da mediação na educação, considerando a didática como forma de trabalho humano em suas relações com o outro. Inclui pensar a formação do educador e suas implicações e/ou limitações. A metodologia aplicada está alicerçada no acompanhamento da ação educativa, além de pesquisas teóricas e metodológicas coerentes com a temática proposta, utilizando autores como Dermeval Saviani, Louis Porcher e Michel Foucault e seminários e discussões com orientação e mediação da professora doutora Katia Maria Kasper. Como resultado, desenvolvi um trabalho de observação preocupado com o sistema disciplinar sob a ótica *foucaultiana* aplicada por uma educadora de arte atuante no ensino da rede pública de ensino. De fundamental importância, não só o estar em sala de aula, mas o possibilitar da familiarização com a realidade, as limitações e dificuldades pertinentes ao ambiente de ensino; bem como a discussão de suas implicações, o que tem permitido o aprofundar teórico e discussões mui ricas com a orientadora e alunos envolvidos, considerando e buscando entender as dicotomias e de que modo a teoria e a prática podem ser ajustadas, ou ter suas diferenças diminuídas. A constante troca de informações com a professora e os alunos envolvidos tem permitido a oxigenação de idéias e conceitos e o reconhecimento de novas abordagens possíveis, além de trocas de experiências.

**Palavras-chave:** Reflexão; formação; metodologia; conteúdo.

### EDUCATIONAL ACTION AND POWER RELATIONS IN SCHOOL

### ABSTRACT:

The article has the object present and discusses research relative to the observation of an educational activity. As a general objective, the observation provides a reflection on the practice of mediation in education, considering the teaching as a form of human labor in their relations with each other. It includes thinking about teacher education and its implications and / or limitations. The methodology is grounded in the monitoring of educational activities, as well as theoretical and methodological research consistent with the proposed theme, using authors such as Dermeval Saviani, Louis Porcher, Michel Foucault and seminars and discussions with guidance and mediation of teacher Dr. Katia Maria Kasper. As a result, I developed a worried observation work with the disciplinary system in the Foucault optical applied by an educator active in art education in public schools. Of fundamental importance, not only to be in the classroom, but allow familiarization with reality, the limitations and

difficulties relevant to the learning environment; and discussing its implications, which has allowed the theoretical deepening and very rich discussions with the counselor and students involved, considering and trying to understand the dichotomies and how theory and practice can be adjusted, or have their diminished differences. The constant exchange of information with the teacher and the students involved has allowed oxygenation of ideas and concepts and to recognize new approaches possible, and exchange of experiences.

**Keywords:** Reflection; training; methodology; content.

## 1 Introdução

Pensar a formação do educador e suas implicações e/ou limitações, além de investigar os métodos e metodologias aplicados em sala de aula, buscando apreender a concepção de conhecimento e relações disciplinares.

Faz-se necessário um processo filosófico, Dermeval Saviani (2009, p.12) nos incita à reflexão, em seus apontamentos quanto à filosofia na formação do educador, cita uma série de questionamentos acerca do tema filosofia na educação e conclui, anelando à filosofia ao que chamou de “problema”, ou seja, algo que interrompe o curso normal da existência humana e que leva o homem a deter-se e examinar a si mesmo, o outro e o cenário em que está inserido.

Para esse autor, a filosofia se resume ao ato de pensar!

E nesse âmbito, para que serve a filosofia? Serve basicamente para refletir sobre a realidade humana, a fim de transformar a realidade em questão, é uma mediação para a compreensão da realidade.

Para Saviani (2009, p.13) , “problema”, como palavra pode ser empregada em vários significados e pesos diferentes; desde “problemas” como exercícios matemáticos e de possíveis e exatas soluções; questões de relevância questionável, mas ainda assim passíveis de descobertas em diferentes níveis de reflexão e pesquisa; à atitudes de fé, gerando então um significado de mistério, mas que ainda pode ser aceitável; até questões inexplicáveis e intangíveis à reflexão humana mais profunda.

Louis Porcher (1982, p. 15), tratando especificamente das finalidades da polêmica educação artística, vai além e atribui ao educador, não apenas a educação visual, mas a geração de uma consciência exigente, desenvolvimento global da personalidade, além da alfabetização estética.

Sob esse aspecto, buscando entender onde se encontram as relações de poder que estabelecem o processo ensino-aprendizagem da educação em artes e onde é necessário recuar, amadurecer ou avançar, façamos então, uma profunda reflexão: onde estamos, como estamos posicionados e para onde queremos ir e direcionar as crianças a um futuro diferente que se encontram hoje.

## 2 Ação educativa e as relações de poder na escola

Antes de problematizar, vamos entender de que se trata: como proposta de observação de uma ação educativa, optei por acompanhar aulas aplicadas por uma educadora de arte atuante no ensino da rede pública de ensino, na cidade de Curitiba/PR, que por motivos éticos, manterei em sigilo. Considerando a didática como forma de trabalho humano em suas relações com o outro, a escola permite o processo de apreensão da aplicação direta de conceitos de mediação. A escola atende aproximadamente 500 alunos divididos entre os turnos matutinos e vespertinos. Os alunos são subdivididos entre: Educação Infantil com Pré - escolar

correspondente à faixa etária de quatro e cinco anos. Pré I – destinado a crianças de quatro anos. Pré II – destinado a crianças de cinco anos. Ensino Fundamental obrigatório de nove anos com implantação gradativa, do 1º ano do Ciclo I, em 2007, com oferta de cinco anos iniciais, organizados em Ciclos - Ciclo I com duração de 03 anos, destinado prioritariamente a crianças a partir dos 06 anos completos ou a completar, de acordo com legislação vigente; Ciclo II com duração de 02 anos, destinadas a crianças que concluíram o Ciclo I ou classificadas, ou ainda reclassificadas para o mesmo. Educação de Jovens e Adultos/Fase I – destinada a jovens maiores de 14 anos e adultos que não cursaram ou não concluíram os estudos regulares em idade apropriada com Programa aprovado para a Rede Municipal de Ensino pela Deliberação n.º 05, de 08 de fevereiro de 1991, do CEE-PR, equivalente aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental; Educação Especial, destinada a estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, sendo atendidos preferencialmente em turmas regulares de ensino ou em Classe Especial.

A escola possui localização privilegiada e tem uma estrutura física equipada para atender à comunidade. Limpa, organizada, possui laboratórios, sala de artes e está passando por um processo de revitalização com a construção de uma cancha de esportes coberta. A escola corresponde ao popular jargão: “atende uma boa clientela”. E é fato, no geral e em suma maioria, as crianças estão sempre bem vestidas, alinhadas, adornadas. São atendidas com merendas de boa qualidade, podem repetir o lanche até que estejam satisfeitas.

A ação educativa acompanhada foi à aplicação de uma aula de arte, aplicada à turma de quarto ano do ensino fundamental. Conheci o espaço onde as aulas são aplicadas, a sala não é ampla, mas tem capacidade para receber as aproximadamente 30 crianças da classe sentadas. Na estrutura física a sala é dotada de mesas quadradas, maiores que as carteiras habituais e cadeiras de plástico, as crianças sentam em grupos de quatro a seis crianças por mesa, independente de o trabalho ser individual ou coletivo. Nos pormenores, a sala possui alguns armários com chaves, estantes, prateleiras avulsas, alguns varais (para pendurar trabalhos feitos em tinta para secagem), cada um desses espaços é preenchido com uma infinidade de materiais que são distribuídos e utilizados pelas crianças, ao longo das propostas de trabalho que a disciplina proporciona: fitas, lápis, tintas, pincéis, folhas avulsas, régua, contas, apliques, retalhos de tecido, argila, tesouras, etc. Além dos materiais didáticos habituais, a professora mantém outros materiais reaproveitados como embalagens plásticas, bandejas de isopor, frascos de perfume vazios, potes plásticos de sorvete, entre outros. Além desses materiais, a sala ainda possui um computador com acesso à internet para quando é necessário o trabalho com imagens ou música, nesse sentido, é importante ressaltar que o monitor é de tamanho normal, sendo pequeno para a visualização para as crianças. Questionei quanto à possibilidade do uso de retroprojetor, a professora explicou que a escola possui, no entanto, apenas uma unidade e existe uma burocracia para agendamento de uso, e para uso corriqueiro ela abre mão. Uma pena, pois prejudica de fato o aproveitamento da leitura de imagem por parte das crianças, - comentário à parte.

O ambiente da escola é muito bom, clima descontraído e amistoso. Acompanhei a primeira aula da manhã, com início às 7 h e 30 m, da turma de quarto ano, crianças entre oito e nove anos. Ao chegar à escola as crianças são recebidas no portão por uma monitora, uma “tia” e ficam soltas correndo e interagindo no pátio. Os professores (em sua maioria absoluta, mulheres) e a diretoria se reúnem na sala

destinada aos professores, onde acontecem trocas de receitas, conversas sobre assuntos variados, lanche coletivo, comercialização de vários itens, como lingerie, perfumaria, acessórios, etc. Complementos de renda alegaram em coro, achei momentaneamente engraçado. No entanto, me faz retomar a visão apontada com propriedade por Saviani, estaremos diante de um “problema”? Segundo o autor, em dados momentos há a necessidade de se recuperar a “problematicidade do problema”, trazer uma análise cada vez mais profunda a fim de tentar diagnosticar os diferentes níveis que a possibilidade dos “problemas” podem chegar, como o tratado por Karel Kosik (1969, citado por Porcher, p.16) e nominado por “pseudoconcreticidade”, ou seja, “o indivíduo toma por problema aquilo que é apenas a manifestação do problema”. Portanto, estaríamos diante do chamado “pseudoproblema”, que pode ser entendido de maneira didática e abreviativa como, o que é um problema para determinado indivíduo, pode ser algo muito simples a outrem e vice versa. Conforme citação do autor, (PORCHER, 2009, P. 19)

em suma: “problema”, apesar do desgaste determinado pelo uso excessivo do termo, possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente.

O autor nos leva a assimilar que a filosofia nada mais é que uma atitude que o ser humano tem que tomar perante uma realidade que se apresenta, à esse desafio, tendencialmente o homem responde com uma reflexão. Em suma, pode-se concluir que a filosofia é de fato uma reflexão, nos mais variados níveis de profundidade, considerando o problema que a realidade apresenta.

Saviani nos traz ainda uma pequena colocação sobre o que chama “filosofia de vida”, essa menos profunda, mas não menos importante, que constitui-se a partir da formação, família, ambiente em que o indivíduo é criado. São as pequenas escolhas diárias, ações desprovidas de reflexões profundas, ou seja, penso, logo faço escolhas, amizades, cardápios, atividades sociais, etc. (2009, P.24)

Complemento de renda? Nesse cenário, não caberia a escola, criar uma didática que consiga democratizar a cultura, nivelando, da melhor maneira possível realidades tão distintas de acesso à arte, à educação e à cultura? Porém, isso não se demonstra uma atitude simples, nem no processo de formação do educador e nem tão pouco em prática, em sala de aula junto aos alunos, é necessário que se aprenda a derrubar barreiras invisíveis e a ensinar de maneira racional e pedagógica, algo imaterial e impalpável, ou seja, é necessário que o aluno antes de compreender a criação, compreenda sua origem. É necessário um processo filosófico. Porém, além de toda a dificuldade social, cultural, econômica, esbarramos em falhas no sistema de ensino em outros assuntos e matérias considerados mais importantes, esbarramos inclusive na deficiência da formação de professores. O que nos leva a crer que ainda teremos um longo caminho a percorrer até que esses assuntos prioritários sejam resolvidos e ao que chamamos de supérfluo, que é a arte e sua apreciação e transformação seja o assunto em pauta.

Ao soar do sinal sonoro para início das aulas, os professores se direcionam para as salas e as crianças formam na porta um grande aglomerado esperando cada qual pela sua professora e vão ao lado, abraçando, rindo, conversando entre eles e buscando a atenção da professora. Chegamos à sala, a professora cumprimenta a todos com “bom dia”, troca algumas informações, pergunta sobre “recados na agenda” e dá início à chamada. Feito isso, os alunos são organizados, pegam cada qual seu estojo e seguimos para sala de artes, que fica localizada nos

fundos da escola, numa sala onde seria o porão, conforme descrição já feita anteriormente.

Ao chegar à sala específica, a professora propõe qual será a atividade do dia. As crianças iriam retomar as atividades da semana anterior: a pintura de esculturas feitas em argila, que ao longo da semana ficaram em processo de secagem.

Figura 01 – esculturas criadas por alunos do quarto ano do Ensino Fundamental.



Fotografia de Kelli Maciel.  
Fonte: Portfólio da pesquisadora.

Além disso, alguns alunos finalizariam a pintura de um desenho produzido há duas outras semanas, em suma haveria atividades diferentes ao mesmo tempo dentro da turma e alguns fariam trabalho coletivo, mas todos com o uso de tinta.

Figura 02 – desenhos produzidos por alunos do quarto ano do Ensino Fundamental.



Fotografia de Kelli Maciel.  
Fonte: Portfólio da pesquisadora.

A professora se manteve a frente da turma, próxima à sua mesa quase todo o tempo, é muito educada ao falar, no entanto, mantém-se no controle durante todo o tempo, pede silêncio, usa das palmas, muda alguns alunos de lugar por mau comportamento e já desde o início dessa aula critica e comenta sobre desvios de comportamento de determinado aluno (que chamarei de K.), chama a atenção de K. algumas vezes e em secreto, me comenta que K. tem sofrido uma série de reclamações da professora regente e que nesse dia haveria uma reunião com a mãe sobre essas questões.

Ajudei a professora com os materiais e durante alguns minutos, enquanto as crianças interagem, eu e a professora, entregamos as esculturas e desenhos para cada aluno e distribuímos tintas e outros materiais para uso coletivo da mesa.

Figura 03 – materiais de uso coletivo durante as atividades de alunos do quarto ano do Ensino Fundamental.



Fotografia de Kelli Maciel.

Fonte: Portfólio da pesquisadora.

Os alunos já estavam em atividade e em dado momento, a professora se irrita com alguma atitude de K. e o coloca para fazer a tarefa em sua mesa à frente da turma. Confesso que não percebi nenhum desvio de postura tão grave que pedisse uma medida tão extrema, mas não me senti a vontade de me pronunciar, apenas assisti passivamente. As atividades prosseguem e mais adiante, o aluno K. suja o rosto com tinta, não sei dizer se de modo proposital ou não, mas isso desencadeou uma reação imprevista, a professora ficou muito nervosa, escreveu um bilhete num pequeno pedaço de papel e pediu que o próprio aluno K. entregasse o bilhete para alguém chamada “tia Lu”. O menino saiu da sala e em alguns minutos ele retorna e junto com ele a “tia Lu”, a pedagoga e orientadora do período matutino. Ao chegar à sala e já com postura austera, fiquei ainda mais surpresa, com o que observei e tentarei relatar da maneira mais imparcial possível.

Com as mãos na cintura a mediadora começou um questionamento inquisidor sobre todo o restante da turma: “o K. pintou o rosto com tinta e todos riram dele, ele por um acaso é um palhaço”? A turma permaneceu imóvel. Ela retomou a pergunta,

todos acenaram que não com a cabeça. “Se K. é um palhaço vocês pensam que estão num circo”? “Isso não é um circo, vocês estão numa escola e estão aqui para aprender”. “Não podem fazer isso e nem rir dos colegas, a mãe dele está vindo aqui para uma conversa hoje, alguém mais quer uma conversa com a mãe”? Confesso que fiquei atônita e chocada com a agressividade da situação, eram crianças, trabalhando com tintas, numa aula de artes. As crianças ficaram momentaneamente assustadas, mas tão logo “tia Lu” saiu da sala, aos poucos a naturalidade das crianças foi retornando e as conversas e risos voltaram à sala. Eu continue perplexa.

Em paralelo, percebi que outro aluno, que chamarei de R. tinha muito mais atitudes de desatenção e brincadeiras, além de tirar a atenção de outros alunos em relação ao aluno K., no entanto, com essas atitudes a professora não demonstrava grandes reações, fiquei confusa.

Bem, ademais a aula seguiu em seu ritmo normal, próximo do horário de encerramento a professora começa a organizar os alunos e dividir tarefas para organizar a sala de artes e retornar a sala didática, a professora seleciona uns três alunos para isso e os demais sobem para lavar as mãos no banheiro antes de retornar à sala e receber a merenda.

A escolha para os “ajudantes” é delicada, infelizmente fica claro a preferência por parte da professora, alguns alunos se prontificam e ela não aceita, escolhe outros que tiveram desvios de comportamento. Além disso, escolhe alguém para ficar de olho na classe que retorna a sala e garantir que nada saia do controle.

Retornando a sala, outro aluno é selecionado para distribuir o álcool gel para ser aplicado nas mãos, depois de todos “limpos”, a professora sugere um momento de silêncio e olhos fechados para gratidão pelos alimentos, cada um a sua maneira, alguns cumprem com o proposto, alguns riem de olhos fechados e alguns fazem brincadeiras e não respeitam o momento, em seguida recebem a merenda, são chamados por filas para retirar seu lanche e lancham na sala mesmo, minutos antes do sinal sonoro, quando esse acontece, todos saem correndo ensandecidos da sala. A professora agradece minha presença, nos despedimos e encerro a minha observação.

Pois bem, à luz da teoria *foucaultiana* há aqui várias questões que podem ser problematizadas, talvez não falemos de todas, mas de algumas pontuais e deveras necessárias.

Século XXI, com tantas mudanças já sofridas em diversas esferas da sociedade como e porque a educação e a disciplina imbuída em sala de aula ainda são tratadas de maneira tão arcaica. Os pulsos de ferro e inflexibilidade, as vozes de comando e vigilância constante. Eminência de julgamentos e desmoralização, humilhações. O curioso é que ao longo do percurso a direção se perdeu, fomos de uma educação jesuítica rigorosa, para um descontrole de conduta emocional. O que houve no decorrer do processo?

Alunos preteridos, falso controle emocional, centralização de poder e conhecimento, postura autoritária, distanciamento entre alunos e professor, rigidez e falta de espaço à criatividade, são algumas das problemáticas percebidas em apenas uma manhã de trabalho.

No entanto, a medida que a tomada de decisão deixa de ser tão corriqueira e as dúvidas passam a permear o indivíduo, surge novamente a necessidade de filosofar, em níveis menos ou mais profundos, analisando as possibilidades, riscos, objetivos, a fim de que a decisão seja compreensível e mais coerente, a esse princípio Saviani (2009, p. 25) denominou, “ideologia”.



Assimilando alguns dos conceitos apresentados por Saviani (2009, p. 11-24), somos levados a crer na possibilidade de uma “esquemática ação – problema – reflexão – problema”, não necessariamente nessa ordem e não impossibilitando novas reformulações, ou seja, “ação – novos problemas – reformulação da ideologia – reformulação da ação” e assim por diante.

Michel Foucault aponta algumas questões em seu livro “Vigiar e punir” que nos levam a compreender, sob determinada ótica algumas relações, nesse caso, a relação de poder envolto na tríplice: conhecimento, poder e sujeito. Para Foucault, a teoria geral do adiestramento está inteiramente relacionada ao uso produtivo do corpo, conceito antigo, datado da época clássica, mas ainda tão atual. Percebam, dentro desse conceito, “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. (...) “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações”. (2009, p. 132) Coeso com o que tratamos aqui, o “pode não pode” da sala de aula, ou o “você pode e você não pode” tão explícito, tão tácito que chega a ser doloroso aos meros olhos observadores da ação.

Vejamos: a aula acabando e, como aluna, quero a total atenção e olhares de minha mestra, me comportei, fiz a tarefa delegada buscando de maneira ansiosa e inconsciente ser premiada, aceita, amada por minha referência como diria Freud<sup>1</sup>, ser escolhida dentre tantos, chegamos ao ponto crucial! Mas não foi o suficiente... Outros que nem fizeram a tarefa tão bem assim, ou que por uma razão misteriosa atraíram aquele olhar que eu esperava sobre mim. Sob a teoria *foucaultiana*, claramente há um fio de esperança em prol da compreensão, “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”.” (FOUCAULT, 2009, p. 133) E convenhamos ciente ou não do seu processo, a professora gera no espaço que pode chamar de seu, a “mecânica do poder”, definindo como pode ter domínio sobre o corpo do outro, nesse caso, os pequenos alunos, não simplesmente para que os alunos façam o que ela quer, mas executem as tarefas como ela quer.

Situando cada detalhe com clareza, para Foucault, (2009, p. 138).

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico.

Numa mesma sala, aproximadamente trinta alunos, cada qual com suas especificidades, características, limitações, como atuar para obter o melhor de cada um deles, além de fazê-los disciplinados e obedientes? “Façamos um combinado”, diz a professora, vocês farão a tarefa, conversando em volume médio (que é um tom de conversa bem baixa para não atrapalhar e envolver os demais em agitações) e ao final da aula escolherei os meus ajudantes. Chantagem emocional, manipulação, nivelamento explícito. Cada qual tem interesse em participar da tarefa e em ser

<sup>1</sup> FREUD, Sigmund. 6 de maio de 1856 – 23 de setembro de 1939. Neurologista e fundador da psicanálise.

premiado como a escolha do dia. Alguns de fato, mesmo com a chantagem não se motivam e se mantem distraídos, então se pergunta: o que fazer com esses anormais, inadequados, desertores, “vadios”? Troco de lugar uma vez, troco outra, isolo na sala, gero pequenos constrangimentos. Ao final de toda a encenação, finalmente escolhidos os ajudantes; partamos para as etapas seguintes, a transição de um espaço a outro, um deles, logicamente, fica responsável por vigiar os demais e ao retorno da professora, relatar qualquer arbitrariedade. “Vigilância hierárquica”, diria Foucault, que ocorre de forma coletiva e ao mesmo tempo individual, mas de que se trata? Trata-se de determinar lugares individuais tornando possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos, foco total em resultados, mas esquecendo do processo envolvido. (2009, p. 142) Nivelamento, mecanismo de vigia, de hierarquização, de recompensa, tão arcaico e tão atual.

Algo me pareceu também muito explícito no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, que direcionado por diretrizes curriculares tem um conteúdo a ser aplicado, no entanto, o tempo é curto para todo o necessário, apenas uma aula de arte durante a semana e com duração de duas horas, do momento em que a professora acolhe aos alunos à dispensa para o recreio as crianças não param nenhum minuto, não há um tempo livre, para libertar à criatividade, não! Atividades integralmente direcionadas, cronometradas. Foucault em sua profunda análise diria, “no bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil”... (2009, p. 147) Quero apenas lembrar que estamos dialogando sobre uma aula de arte aplicada a crianças de oito a nove anos. Vou retomar de maneira maciça o conceito de adestramento que anunciei anteriormente, essa sim, uma problemática que compensa uma discussão. Sob a ótica de Foucault, “o poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”. (2009, p. 164) Mas como isso é possível com crianças tão pequenas? Sim, é possível. Elas são maquiavelicamente condicionadas, mesmo que de maneira não intencional, a vigiar umas às outras e também a delatar quaisquer situações consideradas fora da normalidade, mesmo que elas façam parte do contexto, “profe, fulana molhou todo o banheiro” (ao lavar as mãos), “cicrano veio correndo pelos corredores” (o delator correu mais rápido para poder trazer a notícia) e outros pequenos e grandes detalhes, desde os mais corriqueiros aos mais complexos. Em algum momento da aula um deles se indigna: “profe, fulano soltou um pum e está fedendo aqui, quero mudar de lugar”, situação embaraçosa, aos envolvidos e aos demais. “O aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar tudo ver permanentemente”. (FOUCAULT, 2009, p. 167) Considero que nessa classe, eles estão perfeitamente condicionados, ao que a sociedade considera a formatação ideal, mesmo que ninguém saiba ao certo fazer parte dessas “sociedades”. Mas e a disciplina? Envolve em poder, hierarquia, vigilância, penalidades, punição, segundo La Salle<sup>2</sup> (1828 citado por Foucault, 2009) a fim de nos fazer compreender:

Pela palavra punição, deve-se compreender tudo o que é capaz de fazer as crianças sentirem a falta que cometeram, tudo o que é capaz de humilhá-las, de confundí-las:... uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto”. (p. 204-205)

Retomando o entrave público com o aluno K., e a descompensação emocional partindo de quem deveria mediar, promover o entendimento ou ainda

<sup>2</sup> LA SALLE, J. B. de. *Conduite des Écoles chrétiennes*. (1828), p. 204-205.

entender porque ele foi o único a se sujar com a tinta numa aula de artes, talvez esse aluno esteja unicamente emanando sinais de que não é igual aos outros e o nivelamento não está funcionando didaticamente com ele. Estaria capacitada essa professora e essa orientadora a lidar com as idiosincrasias tão presentes em uma sala de aula onde estão alocadas aproximadamente trinta crianças diferentes, de origens diferentes, necessidades e realidades diferentes?

A eterna disputa entre considerados e nivelados como “normais” e “anormais”, onde os que não são encaixados são excluídos, observa-se, segundo Foucault (2009, p. 185):

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.

Correlato a Karl Marx<sup>3</sup>, para Foucault, a dinâmica disciplina – relações de poder – multiplicação dos efeitos, extrai dos corpos o máximo de tempo e de forças. Fabrica indivíduos adestrados, úteis, inteligíveis – não apenas fazendo o que se quer, mas operando como se quer.

### 3 Considerações finais

Além de derrubar os mitos acerca de uma matéria tão polêmica como a educação em artes; será supérflua, ou mesmo necessária? Há ainda uma missão a ser alcançada que se trata a de encontrar um meio termo entre a didática autoritarista e a liberalista, ensinando o aluno como se expressar, desprovido de gessos e amarras, mas não deliberadamente como se estivesse fazendo apenas o que quer.

Segundo Porcher, “a iniciação artística das crianças passa necessariamente por fases de aprendizagem, ou seja de integração de limitações. A arte não vive num puro terreno de afetividade imediata”. (PORCHER, 1982, p. 22) Sendo assim, é necessário que o aluno possua um certo número de ferramentas intelectuais e técnicas que nenhuma espontaneidade unicamente permite dispensar e caberá aos professores conduzi-los nessa trajetória.

Em suma, a formação estética somente ficará de fato assegurada nas escolas quando as barreiras invisíveis, mas bem conhecidas por todos, puderem ser derrubadas, quando a realidade sócio econômica não for um impedimento para o crescimento cultural dessas crianças, quando o sistema deixar de subestimar o quanto a sensibilidade pode interferir, inclusive, no rendimento de outras matérias ditas como mais prioritárias, quando o acesso a arte e a cultura deixarem de ser um privilégio de poucos e passar a ser uma escolha de muitos, quando pré-conceitos deixarem de ser mais valorizados que a essência da cultura em geral e quando o objeto de ensino deixar de ser apenas figuras, traços e cores, mas tiver o seu conteúdo reconhecido.

---

<sup>3</sup> MARX, Karl. \*05 /05/1818 +14/03/1883, teórico do socialismo.

E nesse âmbito, para que serve a filosofia? Serve basicamente para refletir sobre a realidade humana, a fim de transformar a realidade em questão, é uma mediação para a compreensão da realidade. (SAVIANI, 2009, p. 11)

Tomando como objeto de análise, quanto ao que Saviani nos incita a perceber, a filosofia na formação do educador, coloca no educador o papel de ser um profundo conhecedor da realidade humana e suas exigências, situações existenciais e limitações filosóficas a fim de poder exercer seu papel de formador com eficácia e eficiência que se fazem necessárias, sendo assim, resultando em uma ação pedagógica “mais coerente, mais lúcida, mais justa, mais humana, enfim”, (2009, p. 11-25).

Porcher defende o conceito de criatividade estética, ainda que se trate de uma virtualidade, onde o indivíduo seria estimulado, embasado para que tenha total liberdade de expressão, fazendo uso de si mesmo, de suas propriedades motoras, de técnicas pedagógicas, permitindo que o aluno afluísse, exteriorizasse, se tornasse parte do meio, “sem nada perder da sua especificidade individual e sensível” (1982, p. 34) Ao se tratar da estética infantil, em suma é nitidamente perceptível que a criança é fruto do meio e da realidade em que está inserida, não que isso não possa ser ajustado, no entanto, aos educadores, a que se ater “em que medida esse estereótipo de sensibilidade é um produto da educação elementar, em efeito da influência do meio, e uma disposição maleável e suscetível de ser modificada pela educação escolar” (PORCHER, 1982, P. 38).

E concluindo todo esse conjunto de pensamentos, críticas e ideologias, é necessário que mais e mais, e desde cedo a criança tenha acesso a arte, seus instrumentos e seus resultados o que geraria de maneira natural o profundo conhecimento, além de uma profunda sensibilização, apreciação e entendimento de artistas, suas obras e o meio. E como não poderia deixar de ser, Porcher confronta os educadores quanto suas posições, posturas e de fundamental importância a ponte do poder para dar novo rumo a pedagogia, didática e até mesmo ao futuro humano (1982, p. 47)

o educador que não faz tudo o que pode, agora, no plano da educação escolar – que é o plano mais geral e decisivo – para exaltar e realizar essas virtualidades, que deixa passar o momento oportuno, quer por indiferença, por cansaço ou por negligência, contribui para manter a banalidade do mundo, a mediocridade do homem, a insignificância da vida.

Façamos então, uma profunda reflexão, onde estamos, como estamos posicionados e para onde queremos ir e direcionar as crianças a um futuro diferente que se encontram hoje.

## Referências

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**; tradução de Raquel Ramallete. 37ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PORCHER, Louis. **Educação Artística: Luxo ou necessidade?** São Paulo. Summus, 1982.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18 ed. Campinas, SP: autores associados, 2009.

**Kelli Cristina da Luz Freire Maciel**

Hoje, graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da UFPR, participa de estudos sobre leitura de imagens, na formação do educador em arte, no Departamento de Artes. Participou do Programa Licenciar, em 1998, no campo da Biologia em Cena, desenvolvendo atividades de formação e conscientização de estudantes do 1º Grau e de 2º Grau, da RME, de Curitiba, sobre a AIDS, sexo, drogas e preconceito.

<http://lattes.cnpq.br/6369890118296745>



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal

## A NATUREZA DAS SOCIEDADES: DUAS ATIVIDADES ARTÍSTICAS SOBRE ÍNDIOS E NEGROS NA ESCOLA

Rodrigo Gomes da Silva (CSV – Colégio saber viver, Pernambuco, Brasil)

### RESUMO:

*Duas experiências ocorridas no ensino formal entre os anos de 2014 e 2015, respectivamente, nas semanas da consciência negra e indígena. A primeira experiência foi nomeada como Arte Galáctica: corpo, luz, sinos, e a segunda chamou-se Programa de Índio. Em ambas as propostas pedagógicas, preconizou-se a construção de conhecimento com base em fatos históricos dos povos estudados e de artistas que possuem poéticas étnico-raciais. Pinturas corporais e objetos plásticos foram criados por estudantes dos sextos anos da instituição. Como resultado disso, concretizou-se a feição de uma arte fruto da consciência política e da sensibilidade estética dos jovens. O suporte escolhido para exibição ao público foi fotografia. Estes trabalhos realizados na comunidade escolar confirmam a reflexão étnica como parte da natureza das sociedades e não das diferenças.*

**Palavras-chave:** Arte-educação; raça; etnia

## THE NATURE OF SOCIETY: TWO ARTISTIC ACTIVITIES ON BLACKS AND INDIANS IN SCHOOL

### ABSTRACT:

Two experiences occurred in the formal education between 2014 and 2015 during the respective weeks of black and indigenous consciousness. The first experience called Galactic Art: body, light, bells and second one called Indian program. In both educational proposals was recommended the construction of knowledge based on historical facts of the tribes and artists who have racial-ethnic poetics. Corporal paintings and plastic objects were made by students of primary education. In result, we had a series of artworks made from political consciousness and aesthetic sensibility of the young students. The exhibition was composed by photographs. This works made in educational community confirm the ethnic reflection as part of the society's nature and not the difference.

**Key words:** Art education; breed; Ethnicity

## Introdução

Os dois projetos que serão apresentados neste trabalho, ocorreram entre os anos de 2014 e 2015. O primeiro chama-se *Arte Galáctica*, e o segundo *Programa de índio*. Foram realizados respectivamente na semana da consciência negra e na semana indígena. Eles representam o resultado de ações conjuntas de toda comunidade escolar do colégio Saber Viver. O professor de arte Rodrigo Silva e os estudantes dos sextos e sétimos anos idealizaram as propostas. Rodrigo, além de lecionar no referido colégio, possui vínculo com a prefeitura de Olinda, situação onde exerce o mesmo cargo.

Vale resaltar que, o colégio onde foram desenvolvidos os trabalhos, é pertencente a rede privada de ensino do município do Recife. Uma instituição situada no bairro nobre do Espinheiro, conseqüentemente, os estudantes pertencem a classe A que habita aquele lugar. Classe essa, formada por pessoas brancas e abastecidas. Logo, o perfil do estudante da instituição corresponde a seu grupo social. Isso fica evidente nas aulas, onde o percentual de alunos negros e indígenas é quase nulo. Em média, as turmas possuem 25 alunos.

A carga horária da disciplina de arte é de apenas uma hora aula semanal no ensino fundamental II e no fundamental I. Fato sempre problematizado pelo profissional junto à instituição. Mais tempo para desenvolver as atividades artísticas, é parte da luta do ensino de arte dentro da escola. Visto que, ela ainda possui uma grade curricular voltada as ciências exatas.

Bem equipada, a escola proporciona uma estrutura que favorece boa performance do seu corpo docente. A sala de arte é um espaço grande, climatizado e rico em materiais. Além disso, o professor pode contar com apoio em dinheiro vivo, quando previamente justificado para meio pedagógico. Não faltam estímulos. Apesar desta fartura tecnológica, preconizasse ações sustentáveis. A escola estimula esse tipo de conduta promovendo os chamados encontros da sustentabilidade, situações onde os pais, filhos e professores vão à escola e participam de atividades diversas. Neste contexto, os trabalhos artísticos são sempre realizados com materiais recicláveis, os chamados resíduos sólidos, que terminam transformados em arte. Tudo é reciclado: Jornais, panfletos, revistas, papelão e fitas. Esta ação, além de sustentável e ecológica, se configura como economia de capital.

Esclarecido as devidas condições sobre a realidade e contexto dos projetos a serem apresentados, segue a apresentação do primeiro caso, o projeto da semana da consciência negra.

### **Arte galáctica: corpo, luz, sinos.**

No fim do século XIX e início do século XX, este era o contexto no Congo Belga:

Passado um tempo do reinado soberano de Leopoldo II, foram surgindo denúncias de atrocidades cometidas contra os nativos no Congo Belga. Os primeiros porta-vozes dessas denúncias foram os missionários cristãos, como Henry Grattan Guinness e, em especial, o jornalista Edmund Dene Morel, que começou escrevendo artigos de acusação que criticavam essa política de horror imposta no Congo no periódico *West African Mail*. Segundo Angus Mitchell

(2011), a administração colonial de Leopoldo II foi notoriamente brutal, permeada por chicotadas e mutilações, principalmente depois que a demanda do mercado externo pela borracha chegou ao seu auge.

Graças a essas revelações, passaram a circular boatos de que, no início, os nativos eram enviados para o interior das florestas a fim de coletar borracha em troca de objetos de pouco ou nenhum valor. Depois disso, nada recebiam além de ameaças de morte e de decepamento dos próprios membros, ou os dos filhos, se não atingissem a cota de borracha estabelecida pelo rei. O resultado foi o decepamento generalizado de mãos e pés de homens, mulheres e crianças. Diante desse cenário, o Lorde Lansdowne convocou uma comissão britânica de investigação e foi atribuída a Roger Casement, então cônsul em Boma, na África, a responsabilidade de redigir um relatório em que atestasse a veracidade das acusações feitas contra o Estado Livre do Congo, região que é hoje conhecida como Zaire. (BOLFARINE & MITCHELL, 2012, p. 208-2009).

Tanto o relato acima, como fotografias de missionários tiradas na época, revelam as atrocidades cometidas por Leopoldo II no então nomeado Estado livre do Congo. De lá, através do absolutismo belga, foram extraídas riquezas como o marfim e a borracha. O imperialismo sustentava um discurso de moralidade e da “oportunidade” ao povo africano, essa maquiagem humanitária servia para camuflar a ganância e a cobiça das potências europeias.

São chocantes as fotografias retiradas pelos missionários. Nelas, negros aparecem mutilados ou com sequelas irreversíveis de membros retorcidos. A partir da indignação que essas fotos provocam e da conscientização que estes fatos despertam, nasceu o Projeto *Arte galáctica: corpo, luz, sinos*. Este, fez parte da semana da consciência negra, destinada a trabalhar a cultura negra dentro da escola. O projeto tinha por objetivo, despertar nos alunos, a ciência dos acontecimentos que norteiam a história do povo negro no congo, como também, o aprendizado de uma estética negra.

A ideia da proposta pedagógica era, através de uma atividade plástica, estimular os estudantes dos sextos anos a criarem pinturas em suas mãos e as ofertassem ao Congo em memória de todos os mutilados. Como referência e influência pictórica, os jovens estudaram a Obra do fotógrafo Alemão Hans Silvester. Artista este, que fotografou por mais de uma década tribos as margens do rio Omo na Etiópia, como descreve o curador Emanuel Araújo:

Hans Silvester, um apaixonado pela diversidade artística dos povos da Etiópia, revelou para todo o mundo as manifestações das pinturas corporais e esses extraordinários efeitos decorativos com a natureza. Esse fotógrafo alemão, que vive na França, viaja todos os anos para vivenciar e se alimentar de uma dinâmica da estética que se renova a cada tempo, sempre muito original.

Os arranjos naturais de plantas, folhagens, frutos e flores se contrapõem a uma expressiva arte da pintura corporal. Essas fotografias também revelam o contexto em que os habitantes do Vale do rio Omo – na fronteira da Etiópia, Quênia e atual Sudão do Sul –



convivem com a magnitude dessa natureza. Natureza que vai além da forma como ela se explicita no corpo e na face desses povos. Num sentido imensamente amplo, entre a vida animal, vegetal e humana. (ARAUJO, 2013, p. 15).

Os povos Surma e Mursi não possuem religião, mas, a seriedade das expressões, revelam a força do sagrado condensado em seus corpos. Corpos que transbordam uma energia mágica, algo místico, de força galáctica. Uma arte pura. A pureza física e moral sempre tiveram um lugar central no uso da arte em comunidades tradicionais africanas (CHANDA, 2009). As tribos, nas imagens de Silvester, são seres abstratos que enchem os olhos do espectador de cor e luz.

Fotografia 1: habitante do Vale do Omo



Fotografia de Hans Silvester  
Fonte: [www.museuafrobrasil.org.br](http://www.museuafrobrasil.org.br)

Em entrevista concedida ao jornalista Claudio Leal, o artista revelou:

Eu encontrei um aspecto da pintura moderna, decorativa, feita por uma gente que nunca viu um livro e pinta como Miró. Dediquei-me ao estudo dessa pintura. Há dez anos que eu trabalho nisso.

A África é conhecida pela escultura. Em muitos museus do mundo, há a escultura, mas nada de pintura africana, porque é sempre efêmera, não é feita para durar. Por isso é desconhecida. (SILVESTER, 2013, p. 101-102).

Através de seu trabalho, o artista injeta a pintura africana no calendário expositivo mundial. Redescobre a estética africana pelo olhar europeu. Atualiza a tradição das expedições, que tantos outros artistas europeus, em busca de inspirações, se desbravaram mundo a fora.

O estudo de sua obra, possibilitou aos estudantes, criarem pinturas inspiradas na África. Além disso, os jovens foram provocados a refletirem sobre seu próprio corpo no momento em que foram instigados a procurarem marcas do tempo e sinais de nascença. Assim, compartilharam em sala de aula relatos sobre a história de seus corpos.

Conscientes dos mutilados do Congo, da obra do artista e de seus próprios corpos, os estudantes em duplas, iniciaram as pinturas. Utilizando tinta guache, um pintava a mão do outro. Apesar da tinta não ser tóxica e a escola manter laudo

médico de cada estudante, o professor testou cada tinta em cada aluno antes do início da atividade, isso evitou possíveis desconfortos alérgicos.

Fotografia 2: Mão de estudante pintada para mostra.



Fotografia de Rodrigo Silva  
Fonte: Portfólio do professor

Fotografia 3: Dedos de estudante, pintados para mostra.



Fotografia de Rodrigo Silva  
Fonte: Portfólio do professor

Fotografia 4: Braço de estudante, pintado para mostra.



Fotografia de Rodrigo Silva  
Fonte: Portfólio do professor

As mãos foram fotografadas pelo professor Rodrigo por meio de um aparelho celular. O local escolhido para o ensaio foi o jardim ao lado da sala de artes. Esse processo de fotografar durou um mês, visto que, com o sistema de duplas, o estudante que era pintado não poderia pintar o outro na mesma aula.

O resultado fotográfico terminou bastante diversificado. Essa diversidade deu nome a exposição resultante, que terminou sendo chamada por *Arte galáctica: corpo, luz, sinos*. As fotos foram impressas em papel fotográfico A4 e expostas em memória ao povo congolês na semana da consciência negra de 2014.

### **Programa de Índio**

Povos e povos indígenas desapareceram da face da terra como consequência do que hoje se chama, um eufemismo envergonhado, “o encontro” de sociedades do antigo e do novo mundo. Esse morticínio nunca visto foi fruto de processo complexo cujo agentes foram homens e micro-organismos, mas cujo motores últimos poderiam ser resumidos a dois: ganância e ambição, formas culturais da expansão do que se convencionou chamar o capitalismo mercantil. Motivos mesquinhos e não uma deliberada política de extermínio conseguiram este resultado espantoso de reduzir uma população que estava na casa dos milhões em 1500 aos poucos mais de 800 mil índios que hoje habitam o Brasil. (CUNHA, 2012, p 14).

O texto que inicia a segunda experiência pedagógica a ser relatada neste artigo, chama a atenção para a mortandade que vitimou os povos indígenas entre séculos no Brasil. É importante frisar que o genocídio cometido pelo colonizador dizimou uma verdadeira legião de povos de norte a sul do continente americano. Promovendo com isso, um extermínio cultural gerador de uma espécie de massacre ideológico.

Essa condição despertou no caminhar da história, uma intensa busca dos povos indígenas por seus direitos, como nos diz o fragmento do texto “A hora do índio” publicado na folha de São Paulo em 1983.

Que direitos são esses? Minimamente, direitos históricos a seus territórios, que o Estado tem o dever de garantir, direito a serem reconhecidos como povo, e direito, como todos os segmentos sociais deste país, à cidadania, isto é, a organização e representação. (CUNHA, 2012, p. 110)

Nesta lógica, os direitos exigidos pelos povos indígenas foram sendo incorporados e potencializados por diversos pensadores na história do Brasil, entre eles, José Bonifácio no século XIX, Rondon e Roquette Pinto no início do século XX. Esses, representaram as vozes da tutela do povo indígena. Entretanto, outras visões condenarão tais posturas, denunciando uma suposta infantilização do indígena camuflada pelo discurso de tutela.

Entre dois pesos e duas medidas, o índio deveria ser entendido como integrante do corpo social. E é neste sentido que se desenvolve a proposta da mostra artística: *Programa de Índio*.

Realizada na semana do índio 2015, a atividade teve por objetivo despertar nos estudantes do sétimo ano do fundamental II, a consciência do pertencimento do povo indígena como povo de direito. Com isso, problematizar a ideia de “bicho folclórico” que prevalece em algumas situações, como por exemplo: semana do folclore.

Era preciso potencializar a consciência política do estudante, possibilitando a ele, reconhecer os indígenas como agentes construtores de conhecimento, contraditoriamente, povo massacrado. Dessas provocações políticas, brotou o nome do projeto: Programa de Índio. No contexto social, programa de índio é uma expressão muito popular utilizada pelas pessoas quando querem diminuir uma ação que estão a executar. De tal forma que no uso da expressão o indivíduo executor enquadra o indígena como: ser de hábitos atrasados. Quando essa expressão é problematizada, retirada da “lógica” popular a qual é pertencente e contestada de forma reflexiva, o preconceito torna-se visível. A partir desta provocação, os estudantes foram instigados a pensar o programa de índio como coisa séria, como coisa nossa.

A proposta pedagógica ocorreu em três etapas. No primeiro momento foi ofertado aos estudantes o contato com obras de artistas que retrataram os indígenas nos diversos momentos da história do Brasil. Entre eles, Albert Eckhout, Debret, Vicente do Rego Monteiro, Sebastião Salgado e Claudia Andujar.

Albert Eckhout, pintor da comitiva de Maurício de Nassau, retratou as etnias tapuias e tupinambás no Brasil holandês do século XVII. Debret retratou o indígena durante a missão artística francesa de 1816. Vicente do Rego Monteiro manteve estudos sobre motivos indígenas da Amazonia, o que o levaria a escolher e ilustrar um volume sobre lendas brasileiras, publicado em Paris (AMARAL, 1998). Sebastião Salgado e Claudia Andujar fotografaram o índio na segunda metade do século XX.

Maior abordagem foi dada a obra da Claudia Andujar. A artista fotografou aldeias Yanomamis na Amazônia na década de setenta, como descreve o crítico de Arte Paulo Herkenhoff:

Claudia Andujar sabe que, desde os primórdios da colonização, a crença em certos princípios acelera e prepara ideologicamente a destruição e o avanço sobre os territórios indígenas. A artista vive uma dúvida diante essa melancolia que se generalizou ante o que se considera o futuro da extinção, do inevitável contato com o homem branco e da aculturação. O papel de Andujar tem sido relativizar essa posição, opondo-se a tal inevitabilidade, questionando-a, mesmo compreendendo a fragilidade das possibilidades de sobrevivência dos índios. A invasão sofrida pelos Yanomami está em imagens de garimpo e de índios identificados com números pelo serviço de saúde. Os Algarismos produzem o estranhamento, na contínua guerra semiótica, de confronto de sistemas simbólicos heterogêneos, conforme a análise de Tzvetan Todorov. São índices da intromissão da cultura ocidental no universo indígena. As fotografias trazem uma

palavra cada, formando o terrível vaticínio “marcados para morrer”, tal qual a imagem de um campo de concentração, num dos quais a fotografa perdeu seu pai. Nestas evidências melancólicas estão a reconstrução crítica de um “destino Manifesto”: a irreversibilidade do processo de contato com o homem branco e a aculturação dos índios, com sua soma de morte cultural e física, encontram sua oposição. (HERKENHOFF, p. 235)

O trabalho da Claudia Andujar ofereceu ao estudante não só a compreensão da situação política dos povos Yanomami, mas a realidade dos povos indígenas no Brasil, tomando como referência o povo visitado. Pois a condição dos povos Yanomami não é um fato exclusivo, representa a realidade ainda atuante do massivo processo de desenvolvimento, que esmaga os direitos da cidadania em nome do capital. Além do estudo antropológico, os jovens estudaram a poética estética fotográfica, técnica usada pela artista.

Fotografia 5: Vertical 9, 1981/1983, da série Marcados.

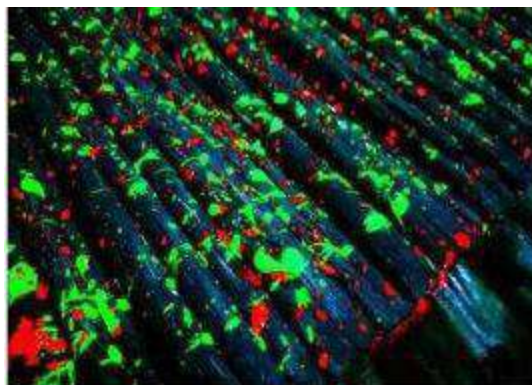


Fotografia de Claudia Andujar

Fonte: <http://www.galeriavermeho.com.br/PT/artista/49/Claudia-andujar>

No segundo momento da proposta pedagógica, os estudantes foram estimulados a criarem objetos artísticos por meio da atividade plástica. Criaram cocares utilizando resíduos sólidos, através da técnica de canudinhos de papel, muito encontrada na feição de artesanato, composto por panfletos, jornais e revistas velhas.

Fotografia 6: fragmento de um cocar pintado de preto simulando os vestígios de uma floresta incendiada.



Fotografia de Rodrigo Silva  
Fonte: Portfólio do professor

Fotografia 7: feição do cocar da Amazônia em chamas.



Fotografia de Rodrigo Silva  
Fonte: Portfólio do professor

Fotografia 8: estudantes pintando cocar



Fotografia de Rodrigo Silva  
Fonte: Portfólio do professor

A intenção era colorir esses cocares com “pinturas manifestos”. E assim foi feito! O estudante provocado pelas obras dos artistas estudados e pelo calor das reflexões, criaram imagens únicas a favor da causa política. Nas pinturas destes trabalhos, podem ser encontrados temas como: o desmatamento florestal, a perda de território, as mudanças culturais e a perda das tradições.

No terceiro momento da proposta pedagógica, com o término das atividades plásticas, os jovens, a convite do professor Rodrigo, fizeram um ensaio fotográfico com seus cocares. A fotografia, suporte que é a técnica da Claudia Andujar,

consumou esse corpo social indígena, no momento em que o estudante carrega em seu corpo a sua própria produção cultural e seu ato de protesto estético. Promovendo com isso uma autoidentificação como ser indígena.

Fotografia 9: imagem de estudante para a exposição Programa de índio.



Fotografia de Rodrigo Silva  
Fonte: Portfólio do professor

Fotografia 10: mãos de estudante segurando um cocar, imagem para a exposição Programa de índio.



Fotografia de Rodrigo Silva  
Fonte: Portfólio do professor

Fotografia 11: imagem de estudante para a exposição Programa de índio.



Fotografia de Rodrigo Silva  
Fonte: Portfólio do professor

A culminância do projeto *Programa de Índio* ocorreu justamente na semana indígena. Os estudantes apresentaram a toda comunidade escolar o resultado do trabalho. Montaram uma exposição das fotografias no Hall de entrada da escola. Encenaram um ato performático na quadra de esportes, situação esta, que se mostravam com os cocares no corpo. Além disso, a convite da instituição, uma emissora de TV, a Rede Brasil, foi até o local e registrou todo o término das atividades, transmitindo posteriormente a vivência em TV aberta. Dessa forma, expandindo para toda sociedade o conhecimento construído, comprovando que, o programa de índio é coisa nossa.

### **Conclusão**

Os povos fotografados Surma e Mursi - semelhante ao que ocorre com os índios no Brasil – perdem cada vez mais território para o governo etíope, que por sua vez, repassa as terras para China. O resultado desse processo é o desencadeamento de diversos conflitos armados. O intenso contato com o homem branco vem transformando a produção artística desses povos. De problemáticas semelhantes, os índios brasileiros e as aldeias africanas foram o centro da discussão sobre política da arte na escola. São percebidos nas atividades apresentadas neste artigo, não como diferentes, mas como participantes e construtores de história da sociedade. Por assim serem, propostas pedagógicas que envolvem discussões sobre índios e negros na escola não promovem somente reflexões étnicas da natureza dos homens, mas sim sobre a dimensão abrangente da natureza das sociedades.

### **Referências:**

ARAUJO, Emanuel (Org). Vale do Rio Omo: o povo e a natureza. SP: Museu Afro Brasil, 2013. p. 208.



BOLFARINE, Mariana; MITCHELL, Angus. Um rei belga contra um cônsul britânico em king Leopold's soliloquy a defense of his Congo rule, de Mark Twain. Polifonia, Cuiabá, MT, v.19, n.26, p.206-217, ago./dez., 2012. Disponível em: <<http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/about>> Acesso em: Julho de 2015.

CUNHA, Manuela C. da. Índios no Brasil: História, direitos e cidadania. 1ª edição. SP: Claro Enigma, 2012.

CHANDA, Jaqueline. Educação artística a serviço da comunidade: perspectiva histórica dos africanos e da diáspora. IN: RIBEIRO, José M. B. (Org.). Trajetória e políticas para o ensino das artes no Brasil: anais do XV Confaeb, 1ª edição. Brasília, 2009.

HERKENHOFF, Paulo. A espessura da luz – fotografia brasileira contemporânea. IN: ANDUJAR, Claudia. A vulnerabilidade do ser. São Paulo: Cosac Naify, Pinacoteca do Estado, 2005.

### **Rodrigo Gomes da Silva**

Graduado pela UFPE – Universidade federal de Pernambuco na licenciatura em Artes plásticas. Foi aluno especial do PPGAV UFPE/UFPB – Programa de pós-graduação em artes Visuais da Universidade federal de Pernambuco e da Paraíba. Atua como professor de artes na rede particular da cidade do Recife e da rede pública da cidade de Olinda. <http://lattes.cnpq.br/7424031971751535>



GT: Artes Visuais.

Eixo Temático: 3. História e patrimônio artístico: documentações, acervos e narrativas.

## **MATRIZ SÃO FRANCISCO DE ASSIS: DA PESQUISA HISTÓRICA AOS SENTIDOS DO PATRIMÔNIO CULTURAL COMO MEDIADOR DO ENSINO DA ARTE**

Nayane Coelho de Laia. UFES, Espírito Santo, Brasil.  
Jhonathas Andrade do Nascimento. UFES, Espírito Santo, Brasil.

### **RESUMO:**

*Este trabalho tem o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa “Matriz São Francisco de Assis: patrimônio, arte e educação”. Nesse projeto, temos como objetivo principal desenvolver uma pesquisa que relate sobre o contexto histórico da fundação da Igreja Católica Matriz São Francisco de Assis, de ordem Passionista, considerando as narrativas desses sujeitos que habitam, não apenas a igreja como também o seu contexto, visibilizando suas memórias, articuladas aos documentos encontrados no acervo da igreja, para que, em um processo dialógico, que considere o dizer do outro, na tessitura da história dessa igreja, que aponta suas especificidades no território do patrimônio artístico e cultural, pelo âmbito religioso e sociocultural. Aborda ainda, o painel de azulejo com estilo português, localizado no portal principal da Matriz, que integra nossa primeira ação analítica com relação artística, quando percebemos que há grandes semelhanças com a composição da obra “Primeira Missa” do artista Vitor Meirelles. A Matriz São Francisco de Assis, está carregada de elementos que se relacionam às características artísticas e podem ser base e objeto de estudo no ensino da arte para toda a região, disseminando a história do patrimônio em questão para todos que se interessarem, potencializando a formação de apreciadores e leitores de obra de arte. Acreditamos ainda, que movimentos investigativos como este, somado às vozes que compõem o cenário investigativo sobre o ensino da arte no Brasil podem fortalecer o caráter discursivo na cultura regional e nacional, democratizando assim, o acesso ao conhecimento – direito de todos garantido constitucionalmente.*

**Palavras-chave:** Arte Religiosa; Patrimônio; Ensino de Arte.

## **SAINT FRANCIS OF ASSISI MAIN CHURCH: HISTORIC RESEARCH TO MEANINGS OF CULTURAL HERITAGE AS ART EDUCATION AGENT**

## **ABSTRAC:**

*This work want to show the results of the research project "São Francisco de Assis Church: heritage, art and education". Our objective is to develop a survey that explain the historical foundation of the Catholic Church St. Francisco de Assis, of the religious order of the Passionists, paying attention to the narratives of those subjects who inhabit both church and its context , seeing your memories, linked to documents found in the church 's files, in order to consider what the other says in making the history of this church, the specifics within the artistic and cultural heritage , the religious and socio-cultural context. It also includes the tile panel with Portuguese style, located in the main entrance of the Church , which includes our first art analytical action , when we notice that there are similarities with the composition of the work "Primeira Missa", of Vitor Meirelles. São Francisco de Assis Church, It is full of lines that relate to artistic features and can be used as an object of study in art education for their neighborhood , spreading the history of heritage for all who are interested , increasing lovers and readers of art. We also believe that research like this, added to applications that integrate the research scene about art education in Brazil, should highlight the discursive character in regional and national culture, democratizing the access to knowledge - right of all people, constitutionally guaranteed.*

**Key words:** Religious Art; heritage; Art education.

## **Introdução**

Este trabalho tem o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa "Matriz São Francisco de Assis: patrimônio, arte e educação", que está articulado ao grupo de estudos "Pesquisas Teóricas em Arte e Teoria e História da Arte Moderna e Contemporânea" e ao "Programa Institucional de Iniciação à Docencia em Artes" (PIBID), credenciados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e desenvolvidos no Centro de Artes (Car) na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Nesse projeto, temos como objetivo principal desenvolver uma pesquisa que relate sobre o contexto histórico da fundação da Igreja Católica Matriz São Francisco de Assis, de ordem *Passionista*, considerando as narrativas desses sujeitos que habitam, não apenas a igreja como também o seu contexto, visibilizando suas memórias, articuladas aos documentos encontrados no acervo da igreja, para que, em um processo dialógico, que considere o *dizer do outro* na tessitura da história dessa igreja que aponta suas especificidades no território do patrimônio artístico e cultural, pelo âmbito religioso e sociocultural.

Nesse movimento, discorreremos nesta Introdução, desde os interesses iniciais que motivaram nossos empreendimentos investigativos tecendo sua problemática até chegarmos, enfim, nos primeiros estudos acumulados com a pesquisa na delimitação da questão que tem norteado nossos objetivos, bem como explanaremos no capítulo de desenvolvimento os primeiros achados históricos da Matriz e seu contexto, onde também apontamos uma pequena análise com relação artística na obra do artista Vitor Meirelles. Nesse panorama, ao ingressarmos no curso de Artes Visuais nessa mesma Universidade, o interesse pela História da Arte foi ganhando amplitude, em especial, quando se tratava sobre os monumentos da arte religiosa, neste caso, chamamos a atenção para as obras evidenciadas nos mais diversos períodos e movimentos artísticos da história da arte ocidental (GOMBRICH, 1999), no entanto, o diálogo que pudemos encontrar com as obras religiosas registradas na história da arte no Brasil foram estruturantes para a

construção deste projeto. Vale a pena salientar também, a importância de programas como o PIBID que visa potencializar a formação inicial de futuros professores, se preocupando com a articulação indissociável do tripé acadêmico – Ensino, Pesquisa e Extensão – que muito tem contribuído para a melhoria da qualidade do ensino, tanto na formação inicial dos licenciandos quanto na formação continuada de professores atuantes, que em parceria com projetos que são desenvolvidos, a partir do Programa, no bojo das Instituições de Ensino Básico, tem promovido inquietações nos modos de ser professor na contemporaneidade, considerando os alunos com sujeitos capazes, com direito a participação nos processos de ensino e aprendizagem em que estão inseridos, seja no ensino formal ou nos espaços de ensino não-formal, fato esse, que nos motiva cotidianamente em empreender esforços nesse caminho investigativo. Nesse entrelaçamento de saberes, é que alocamos os fios iniciais da tessitura desse projeto de pesquisa, sempre com a intenção de socializar a importância do PIBID, e outros programas e grupos de pesquisas na constituição do licenciando também se constituindo como pesquisador.

Assim, salientamos que em 2014, na elaboração de um trabalho final de disciplina da graduação, tivemos a oportunidade de pesquisar sobre cultura na cidade de origem de uma das autoras deste trabalho (Barra de São Francisco no Espírito Santo), que é uma comunidade que visibiliza poucos movimentos culturais, no entanto, ainda que poucos, os que existem estão ligados à tradição da Igreja São Francisco de Assis, que é retratada e referenciada como cartão postal da cidade, (figura 1) sendo observada por sua beleza monumental por turistas que transitam a comunidade, bem como pelas pessoas que são oriundas da própria Igreja e comunidade.

Figura 1: Igreja São Francisco de Assis.



Fonte: Cartão Postal de Barra de São Francisco – Pagina do Facebook da Cidade.

Contudo, ao buscarmos fontes e registros sobre a historicidade da Igreja, nos deparamos com a precariedade de informações sobre o templo. Decidimos então, que precisaríamos recorrer aos relatos das pessoas que participaram da fundação da Igreja e até mesmo da própria cidade, que por ser considerada cidade do interior do estado, conta com moradores intrinsecamente ligados à fundação e cultura da cidade, a partir de memórias desde suas infâncias. Ao percebermos a riqueza e intensidade das narrativas desses sujeitos, encontramos a relevância de se tratar também da “memória coletiva” que potencializa o patrimônio cultural dessa comunidade e precisam ser tratados como *valor*

*imaterial* a serem transmitidos às demais gerações reafirmando as tradições e cultura regional, a fim de se tornar um possível conhecimento de todos no local.

Diante desses pressupostos, o nosso encantamento pela arte e as narrativas presentes em cada igreja que nos eram apresentada, no decorrer do curso de graduação, a partir da história da arte no Brasil, serviram de norteadores para nossas inquietações iniciais de pesquisa e foram, a partir desses apontamentos, que buscamos na Matriz São Francisco de Assis, situada na cidade de Barra de São Francisco (cidade natal de um dos pesquisadores desse projeto) no estado do Espírito Santo (ES), indícios de possíveis relíquias e/ou formas, que contemplassem em suas raízes históricas, referências que pudessem e poderão abrir diálogo com a história da arte, potencializando o seu ensino nos espaços de educação formal, como também servirão de aporte teórico-prático para exposições de aulas nos espaços de educação não-formal na própria comunidade, bem como para todos que possam vir a se interessar pela história deste patrimônio arquitetônico, religioso e cultural.

Nesse movimento, pudemos desenvolver um mapeamento histórico inicial sobre a Matriz São Francisco de Assis, que se configura como uma edificação religiosa, situada na cidade de Barra de São Francisco e foi fundada pela congregação Passionista através do Vicariato de *Nossa Senhora da Vitória* (ES e MG), no entanto, há poucos registros históricos sobre esta congregação e a sua atuação religiosa no estado do Espírito Santo, onde predomina os registros históricos sobre os Jesuítas e Franciscanos, o que nos aponta a congregação Passionista praticamente oculta no que diz respeito há publicações que relatem sua história, uma vez que, assim como as outras ordens religiosas, a Passionista tem uma abrangência considerável no território e história capixaba.

São considerados os filhos de São Paulo da Cruz (santo católico), atualmente regem santuários em várias comunidades do Espírito Santo, tais como em Paul, Itaqueri, Itacibá, Jardim América, São Torquato, São Silvano e Barra de São Francisco. A atividade específica dos Passionistas é a pregação itinerante de missões para o povo.

No entanto, a disseminação do trabalho Passionista não se restringe apenas nesta região, eles também trabalham como missionários em vários países de outros continentes, especialmente nos subdesenvolvidos. Seguindo a tradição de seu fundador - São Paulo da Cruz - os Passionistas não se limitam a pregar somente em igrejas, eles carregam a mensagem do Evangelho em casas, escolas, hospitais, prisões, praças, bares, locais de trabalho e diversão.

Dedicam-se ao fortalecimento da fé dos cristãos, com atenção especial àqueles que se encontram à margem da sociedade em situação de risco e vulnerabilidade social.

Assim, temos a pretensão de levar a problemática de nosso trabalho para o território do Confaeb visando ampliar nosso campo de discussão dialógico com um pensamento entusiasta, mas não impossível, de somarmos nossas vozes num movimento polifônico que corrobore as ações que possam elucidar nossas próprias práticas ressoando no contexto das políticas públicas para o ensino da arte, uma vez que, advogamos esse mesmo ensino pautado na diversidade e riqueza que podem ser encontrados nos patrimônios artísticos e culturais de cada região de nosso país.

## Desenvolvimento

Para fundamentar este trabalho, buscamos diálogo com as pesquisas de Silva e Lopes (1999), que relatam a historicidade do desenvolvimento da comunidade de Barra de São Francisco – ES. Acervos documentais cedidos pelo Vicariato Passionista e escritos pessoais cedidos pelo atual pároco da Matriz São Francisco de Assis - Pe. Valter Andrade – contribuem também para nossas análises.

De acordo com Silva e Lopes (1990), o início da colonização do Município, aconteceu na segunda década do século XX, quando lavradores mineiros e capixabas descendo o Rio Itaúnas em busca de terras devolutas e férteis chegaram a cidade que hoje é nomeada como Barra de São Francisco, mas que iniciou-se o vilarejo com nome de São Sebastião. Abrindo as primeiras clareiras na floresta densa da mata atlântica lentamente a cidade surgia, mas o seu desenvolvimento foi impulsionado a partir de 1940, onde podemos mencionar a abertura da primeira estrada que liga a cidade de Águia Branca a cidade de Barra de São Francisco, estrada que surgiu através de um multirão de presidiários recrutados de Vitória- ES e moradores locais sob comando do Capitão da Polícia Djalma Borges, onde o primeiro veículo automotor a adentrar essa estrada seria do mesmo, (uma caminhonete Ford). Com o passar dos anos, o vilarejo tomava formas de município, em dezembro de 1943 houve a nomeação do primeiro prefeito, o Sr. Manoel Henrique Vilá, nome este que foi atribuído a uma das principais avenidas que cortam o centro da cidade em sua homenagem.

Antecedendo ao fato da emancipação, houve no vilarejo a necessidade de praticar a religião no local, que trata também do nosso objeto de pesquisa – a Igreja originada com a Ordem Passionista. Nesse contexto, em 1930, pessoas locais ergueram um cruzeiro de madeira, em um local onde até hoje é conhecido como Morro das Perobas, segundo Silva e Lopes (1990), local que no dia 06 de Janeiro do mesmo ano foi rezado o primeiro terço pelos senhores João Pinto de Correa e Cleto Ceciliano de Paula Sobrinho (esse último de passagem pelo local). A primeira missa foi celebrada no dia 16 de julho de 1932 numa capela simples construída por voluntários no mesmo morro que foi erguido o cruzeiro (Morro das Perobas), celebrada pelo Pe. Francisco Traverso que veio da cidade de São Mateus-ES para tal ato, e cantada pela família do Sr. Francisco Fernandes de Jesus (muito conhecido pelo codinome Sr. Xixi) residentes do local.

Apenas em 1936 chega a região Pe. Elauro Zacarias de Oliveira, sacerdote que trabalhou junto com a sociedade para o desenvolvimento da Cidade de Barra de São Francisco auxiliando nas diversas atividades e necessidades locais, fundando vilas e igrejas,

Exercendo o cargo de capitão-capelão da Polícia Militar do Estado, na região do contestado por mais de 25 anos, Pe. Zacarias catequizou bandidos e também homens pacíficos e ordeiros, viajou a cavalo meses a fio por mata a dentro passando por lugares perigosos, enfrentando tocaias, impaludismos, sol e chuva no cumprimento do dever, levando a todos uma palavra de conforto, fé e coragem. (SILVIA E LOPES 1990 p. 20).

Assim a religião Católica Apostólica Romana na cidade de Barra de São Francisco foi se fortalecendo com a ajuda de sacerdotes incansáveis e da população do local, muito

embora sofrida pois não haviam estruturas adequadas e básicas como escola, moradia e atendimento hospitalar no início da colonização.

Segundo Pe. Valter Andrade, em um documento interno da Igreja (que foi publicado aos fiéis como artigo na celebração dos 60 anos da Paróquia) em 1950 teve início um movimento religioso nas comunidades adjacentes com o objetivo de construir uma nova igreja porque a que existia não comportava mais os fiéis. A construção foi iniciada pelo Pe. Zacarias de Oliveira, que até tentou empreender uma nova e ampla Igreja, mas, por falta de apoio técnico, não obteve sucesso. Foi quando o bispo Dom José Joaquim Gonçalves, muito preocupado com a escassa condição de abrigar os fiéis na grande região de Barra de São Francisco (contando com outras pequenas cidades adjacentes), oficializou um projeto para construção de uma única paróquia para integrar essas comunidades, propondo assim, aos Passionistas, a assunção da futura Paróquia.

Desse modo, inicia-se a vinda de Sacerdotes Passionistas ao Espírito Santo no ano de 1952 na cidade de Vitória com a chegada de Pe. Fulgênzio Espósito, chamado pelo bispo de Vitória Dom José Joaquim Gonçalves para assumir a Paróquia. No ano seguinte, demais Passionistas (figura 3) foram destinados a imigrar da Itália para assumir paróquias distribuídas em outras regiões, intensificando o movimento Passionista no ES.

Figura 2: Pe. Passionistas imigrantes no Espírito Santo.



Fonte: Acervo documental Passionista.

Após a chegada de Pe. Giuliano Mattei, outros padres também se destinaram para Barra de São Francisco, podendo também serem considerados como pioneiros do desenvolvimento local e da fé dos fiéis os Pes. Giuliano Mattei, Fulgênzio Espósito, Alfredo Sabetta, Daniele Del Bove e Ferdinando Vitale, possibilitando a inauguração da igreja paroquial e do salão paroquial de Barra de São Francisco, segundo Pe. Giovanni Cipriani (2005),

No dia 3 de outubro de 1957 é inaugurado a igreja paroquial de Barra de São Francisco.

No início, os pioneiros de Barra São Francisco, foram o Pes. Giuliano, Fulgênzio, Daniele e Ferdinando.

Em novembro de 1957, é inaugurado o Salão da Paróquia de Barra São Francisco.

Foto 3: casa paroquial, igreja nova e igreja velha.



Fonte: Igreja Matriz São Francisco de Assis.

O salão acima citado (a direita da imagem) faz referência a primeira edificação construída no local pelos Padres Passionistas, o mesmo funcionou como local de celebração de missas por alguns anos como igreja da paróquia até que o templo novo e amplo fosse construído e inaugurado, segundo Pe Valter Andrade, os Padres Alfredo Sabetta e Fernando Vitale, trouxeram da Itália, um técnico em construção para orientar os demais na construção da do novo templo, inaugurando (figura 4) em 26 de outubro de 1969 a monumental Matriz.

O mesmo salão encontra-se preservado ao lado da Matriz e funciona como local de reuniões, catequese, e abrigo (alojamentos com leitos) em sua parte superior disponibilizado em caso de necessidades específicas como catástrofes. Em obras sociais em Barra de São Francisco, segundo Pe. Giovanni Cipriani (2005),

No ano de 1965, os padres conseguiram o registro da entidade de fins filantrópicos com o nome de: "*Obras Sociais da Paróquia da Cidade de São Francisco*", cuja a finalidade era: distribuição de mantimentos, vestuário e ajuda aos pobres da cidade; cuidar da instrução religiosa católica; manter uma escola de aprendizagem de pedreiros, carpinteiros e outros ofícios.

Nesse movimento, percebemos o desenvolvimento da Matriz como referência na cidade e as participações sociais das comunidades que integravam a Paróquia se intensificaram cada vez mais, angariando apoio e recursos vindos da Europa, como de pessoas e fazendeiros locais, até empresas do estado do Espírito Santo e outras comunidades religiosas. Não faltava mão de obra para o desenvolvimento da construção da Matriz, de muitas formas até culminar na sua inauguração concreta. Há portanto, grandes indícios, que apontam esse movimento dialógico de vários atores sociais nas influências e características arquitetônicas da Igreja.



Figura 4: O dia da inauguração de Matriz São Francisco de Assis em 1969.



Fonte: Acervo documental Passionista.

Segundo relatos de muitos dos sujeitos com os quais pudemos já dialogar, a arquitetura religiosa aqui explorada como objeto de estudo teve como inspiração uma igreja italiana, o **Santuário San Gabriele** (figura 5). Nos nossos primeiros achados de pesquisa, identificamos um grande entusiasta da construção da Matriz - o Pe. Alfredo Sabetta – que influenciou bastante a partir do seu desejo de seguir o modelo arquitetônico do santuário de San Gabriele in Itália, Isola del Gran Sasso (Santuário de São Gabriel na Itália). Segundo relatos, alguns artefatos que se encontram em partes da edificação vieram da Itália a pedido dos padres que atuavam na época e que tinham o sonho de transformar tal edificação tendo como inspiração o santuário Italiano citado.

Foto 5: Matriz São Francisco de Assis (a esquerda) e Santuário San Gabriele (a direita).



Fontes: Páginas do Facebook das Igrejas Matriz São Francisco e Santuário San Gabriele.

O templo foi nomeado como “Matriz São Francisco de Assis” pelo fato da cidade ter como padroeiro São Francisco de Assis, e por haver um rio que corta a cidade nomeado como “Rio São Francisco”, a cidade se desenvolveu as barras do Rio São Francisco, de onde deriva seu nome “Barra de São Francisco”.

Ao longo dos anos a paróquia mantém viva as tradições e conservação da igreja. Muito embora não seja tombada pelo Instituto Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN), possui fortes características de igrejas Italianas, atraindo os olhares do expectador que se

encanta com a beleza monumental do templo, situado numa cidade do interior do estado do Espírito Santo.

Sua arquitetura (figura 6) conta com nave central, colunas e *capiteis* que nos remetem às várias igrejas que estão em evidência na história da arte, e que temos a pretensão de analisar à luz dessas obras artísticas e os teóricos da arte até a conclusão da pesquisa.

Os seus vitrais ilustram a paixão de Cristo. No portal principal existe um painel de azulejos estilo português que retratam a primeira missa celebrada no Brasil. Temos ainda, uma bela cúpula ao fundo sobre o altar, um grande corredor com uma espécie de mosaico simbólico que ilustra no chão desenhos que referencia a Congregação Passionista, folhagens e simbolismos do catolicismo. No frontão da igreja encontram-se quatro imagens em pedra que são de Moisés e Elias (antigo testamento), e apóstolo Pedro e Paulo (novo testamento). Na porta do sacrário um artista recentemente foi contratado para fazer uma pintura iconográfica que retrata anjos. Do lado esquerdo do Altar outro artista elaborou uma pintura que retrata uma natureza, uma grande imagem de São Francisco de Assis em escultura situada a frente desta paisagem compõem a obra e a potencialidade artística da Igreja.

Figura 6: Área interna da Matriz São Francisco de Assis



Fonte: Blog Barra Gospel.

Diante de muitas possibilidades, que nortearão nossos próximos passos nesse caminho investigativo, trazemos para este trabalho um recorte analítico, que dispara muitas outras possibilidades para as nossas análises no decorrer da Pesquisa. É no portal principal da Matriz (figura 7 e 8), através do painel de azulejo com estilo português que está nossa primeira ação analítica com relação artística, quando percebemos que há grandes semelhanças com a composição da obra “Primeira Missa” do artista de Vitor Meirelles, podemos visualizar as mesmas características na cruz de madeira, as posições dos índios entre outras características que evidenciam suas relações com a obra artística.

Figura 7: portal principal da Matriz São Francisco de Assis.



Fonte: arquivo pessoal.

A primeira missa no Brasil foi celebrada pelo Franciscano Frei Henrique de Coimbra no dia 26 de abril de 1500 ao afincar uma cruz de madeira em um banco de areia da cidade de Porto Seguro, localizada no estado da Bahia, onde os portugueses tomaram posse daquele lugar conhecido como Ilha de Vera Cruz.

O artista Brasileiro Vitor Meirelles em 1860 pintou um quadro que retrata a primeira missa celebrada no Brasil conforme Pero Vaz de Caminha descreve na carta que se destinou ao Rei, contendo em sua composição Portugueses e índios em meio a natureza num ato de celebração religiosa.

Figura 8: obra de Vitor Meirelles, “ A primeira Pissa no Brasil”, 1860 (a esquerda) e Painele de Azulejo estilo português sobre portal principal da Igreja Matriz são Francisco de Assis (a direita).



Fontes: Museus.gov e Acervo pessoal.

Sinalizamos que em toda arquitetura do templo a ser estudado existem artefatos como: vitrais, capteis, colunas, comungois, desenhos simbólicos no piso do corredor, cúpula, esculturas e etc, que podem ser relacionados ao contexto artístico e da história da arte, sendo passíveis de análises que contribuam para o seu ensino, em especial no contexto sociocultural desta região e comunidade que atribuem significações muito relevantes ao patrimônio arquitetônico monumental da Matriz.

Faz parte de nossos objetivos específicos, ao concluir a pesquisa, a elaboração de um material gráfico com textos verbo-visuais, nos formatos digital e impresso, que possa ser publicado e acessado por qualquer pessoa ou escola. A fim de que sejam melhor exploradas a historicidade da Igreja articulada ao contexto histórico da comunidade e reconhecida como parte integrante do patrimônio cultural regional.

Acreditamos que tais problemáticas, levantadas a partir da pesquisa, poderão influenciar na construção de saberes socioculturais e que merecem ser investigados, dada a escassez de informações e nenhuma pesquisa ainda publicada sobre a temática. A Matriz, carregada de elementos que se relacionam às características artísticas, pode ser base e objeto de estudo no ensino da arte para toda a região, disseminando a história do patrimônio em questão, potencializando a formação de apreciadores e leitores de obra de arte. Acreditamos ainda, que movimentos investigativos como este, somado às vozes que compõe o cenário investigativo sobre o ensino da arte no Brasil podem chamar a atenção e fortalecer o caráter discursivo na cultura regional e nacional, democratizando assim, o acesso ao conhecimento – direito de todos garantido constitucionalmente.

## Referências

ANDRADE, Pe Valter. História da Paróquia São Francisco de Assis de Barra de São Francisco – ES.

CIPRIANI, Pe. Giovanni. Síntese histórica do Vicariato Passionista Nossa Senhora da Vitória; Jardim América, Cariacica – ES, 2003.

GOMBRICH, E. H. A História da Arte. Rio de Janeiro, LTC, 1999.

SILVIA, Marlídia Alves da; LOPES, Maria da Penha Gomes. O Passado e o Presente de Barra de São Francisco. 3Ed. Gráfica ITA, Vitória - ES

## Web referência

<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/500br/missa1.htm>  
Acesso em 01/09/2015 as 21:34 horas

## Nayane Coelho de Laia

Formação acadêmica em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, pela União de Ensino São Francisco de Assis – UNESF. Graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Bolsista do Pibid/Capes.

<http://lattes.cnpq.br/3027563733325720>

**Jhonathas Andrade do Nascimento**

Graduando do curso de Artes Plásticas e aluno do Mestrado em Artes - UFES. Foi integrante do PET EDUCAÇÃO – UFES / 2012-2014. Bolsista do PIBIC/UFES 2014/2015. Integrante do Grupo de Pesquisa Processos Discursivos em Arte Cnpq/UFES. Membro da FAEB, atuando como assistente da representação FAEB-ES. Pesquisador na área de Artes, com ênfase em Novas tecnologias, Ensino de Arte e Sociossemiótica.

<http://lattes.cnpq.br/8231898515991586>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Cultura visual e ensino aprendizagem em Artes Visuais

## A PRÁTICA DOCENTE NO ESTÁGIO DA PÓS-GRADUAÇÃO - ENSINO DE ARTES VISUAIS E CULTURA VISUAL.

Antonia Camila Alves Moreira (UFG, GO, BR)

### RESUMO:

No presente texto busco tecer discussões sobre Cultura Visual e Prática docente com o objetivo de, além de apresentar sobre a experiência que vivi no estágio docente enquanto aluna de Mestrado, argumentar sobre a importância desta na formação docente dos alunos de Pós-Graduação, tendo em vista também a possibilidade de livre trânsito de pesquisas e seus desdobramentos entre demais estudantes-pesquisadores do território acadêmico. Para isso, apresento duas situações vivenciadas nas disciplinas de Pedagogias de Fronteiras e Arte e Educação Especial no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG). O estágio, nesse período, era obrigatório para estudantes do Programa com financiamento público.

**Palavras-chave:** Cultura Visual, Estágio docente e Experiência.

### PRACTICE TEACHING ON STAGE THE GRADUATE - VISUAL ARTS EDUCATION AND VISUAL CULTURE.

### ABSTRACT

In this text I do discussions of Visual Culture and Teaching practice aimed at, and present on the experience I had in teaching stage as Master's student, discuss the importance of this in teacher training of graduate students, taking into also seen the possibility of free transit of research and its consequences among other students - researchers from academic territory. For this, we present two situations experienced in the disciplines of Pedagogias de Fronteira e Arte e Educação Especial in the Bachelor's Degree in Visual Arts from the Faculdade de Artes Visuais (FAV), at Universidade Federal de Goiás (UFG) . The stage in this period was mandatory for students of the program with publicly funded.

**Key words:** Visual Culture, Teaching practice and Experience.

## 1 Introdução

Realizei estágio docente como aluna do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás. Trago dessa experiência questões relacionadas à Cultura Visual e à minha prática docente, tendo em vista apresentar sobre tal vivência e refletir sobre sua importância dentro da pesquisa desenvolvida no Programa, a visibilidade das pesquisas científicas nos demais âmbitos acadêmicos e suas contribuições em minha formação como Educadora.

Cumpri o estágio docente como parte dos requisitos exigidos pelo programa aos alunos que são financiados por bolsas de auxílio. Acompanhei as disciplinas ministradas por minha orientadora na Graduação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da mesma Faculdade já citada. As disciplinas foram; Pedagogias de Fronteira (2º período) e Arte e educação Especial (6º/7º períodos), foram 30 horas de aulas divididas entre as duas disciplinas, nas manhãs de quinta-feira do segundo semestre de 2014.

Não tive experiência anterior em Educação Superior além de minha formação em Letras, ou seja, ainda como aluna. A proposta de estágio confere ao estagiário ministrar aulas para as turmas com a orientação do professor responsável, portanto essa seria e foi minha primeira experiência docente no Ensino Superior. Com um tanto de receio misturado ao caráter novidade resolvi assumir uma postura mais contida, refletindo amplamente sobre quais e que tipos de contribuições faria às discussões propostas pela professora das turmas.

A possibilidade de realizar o estágio com minha orientadora foi um ponto fundamental para essa experiência, pois conhecendo um pouco sobre seus métodos de ensino senti-me muito a vontade para discutir e propor questões no planejamento de muitas ações de aula. Ainda assim, e até mesmo por essa proximidade, sentia que os alunos mostravam certo distanciamento de início, algo que foi constatado com as aulas que ministrei em cada uma das turmas.

No presente trabalho busco elencar alguns fatos atrelados as discussões sobre Cultura Visual e prática docente. Meu objetivo é, além de apresentar sobre a experiência que vivi no estágio docente enquanto aluna de Mestrado, argumentar sobre a importância deste na formação docente dos alunos de Pós-Graduação, tendo em vista também a possibilidade de livre trânsito de pesquisas e seus desdobramentos entre demais estudantes-pesquisadores do território acadêmico.

### Entre casos

Como ponto de partida para as discussões apresentarei dois casos que ocorreram nas duas disciplinas, de forma individual, com atores e razões distintas. Trarei as duas vivências como forma de argumentar algumas ideias importantes para minha forma de ver e refletir sobre a prática docente no estágio.

O primeiro caso aconteceu na disciplina Pedagogias de Fronteiras. Foi a primeira turma de uma disciplina recentemente agrupada ao currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais, e uma disciplina sugerida e argumentada por minha professora orientadora. Nesse sentido, compreendi ser um espaço em construção, em experimento, guardando nessa possibilidade surpresas e encontros.

O conjunto de assuntos que seriam abordados nas aulas, ou seja, o conteúdo da disciplina foi amplamente debatido nas primeiras aulas, com o intuito de mapear os interesses de uma turma heterogênea e, nessa esteira, saber da turma seus conceitos e 'pre-conceitos' sobre a noção de fronteiras.

Dado o correr dos dias e as primeiras discussões fomos surpreendidos com uma péssima notícia sobre a morte de um jovem goiano, na região de Inhumas, vítima de crime homofóbico. A notícia repercutiu em todo país e gerou muitos comentários numa das aulas, quando descobrimos que um dos colegas da turma é amigo próximo da vítima e, na ocasião, estava ainda sem entender sobre o que havia acontecido.

O tema do dia que havíamos começado a discutir foi radicalmente posto de lado. Continuamos a aula conversando sobre o tema e seus desdobramentos; preconceito, diversidade sexual, Direitos Humanos, sexismo e outros. Ao final da aula acompanhei as proposições da professora que imediatamente contornou na contramão do percurso da disciplina e anunciou sobre a próxima aula, um momento para conhecer e aprofundar alguns pontos sobre gênero e sexualidade.

O segundo caso aconteceu na outra disciplina, Arte e Educação Especial, e a ação que destaco não necessariamente foi proposta pela professora, mas sim por uma dos convidados para propor a aula. Um dos métodos utilizados por minha orientadora foi convidar para esta disciplina pessoas com deficiência, para que nós pudessemos saber por elas próprias o que é ser deficiente (apesar de todas as sugestões que essa palavra conclama será a adotada em nosso trabalho) e demais questões pertinentes à deficiência como um todo, propondo de alguma forma reflexões em Artes.

Neste dia que destacarei a convidada é parente de um dos colegas da própria turma e encontra-se em cadeiras de rodas. Decidi não necessariamente identifica-la, apesar de sinalizar seu parentesco, porém, encontro nesse anonimato um resguardo aos aspectos da ética no desenvolvimento da pesquisa. Continuando, nossa convidada encontra-se em cadeiras de rodas por consequência de uma doença, foi convidada pelo grupo de alunos que teve como apresentação de seminário o tema deficiência física. A turma foi separada em grupos e cada um deles teve a função de abordar um tipo de deficiência, e assim, propor uma atividade artística tendo em mente a solução de possíveis exclusões.

Na ocasião, aula já iniciada, todos apresentados e em atividade, foi apresentado um vídeo elaborado pela equipe em que um dos integrantes pôs-se no lugar de um cadeirante em um dia normal de aula, no vídeo a turma tratou de elencar obstáculos vividos por um cadeirante pela ausência de rampas de acesso ao bloco de aulas dentre outras questões de limitação que um deficiente físico tem de saber lidar diariamente. A cadeira de rodas utilizada no vídeo estava na sala e um aluno, surpreso pela presença de uma cadeira com rodas e vazia rapidamente sentou-se e rodou pela sala energicamente, comentou que agora só andaria em uma cadeira de rodas, porque é emocionante e mais fácil.

Prontamente nossa convidada tomou a palavra e comentou docemente sobre seu cotidiano e a dificuldade real de viver num mundo fabricado para um perfil de pessoas, um lugar em que nada é planejado e muito pouco que existe, como vagas de carros para deficientes que não são respeitadas.

O aluno, sem que necessitasse da intervenção da professora, assim como os demais da turma mostrou respeito por nossa convidada e o aprendizado desse momento não esteve restrito aos métodos comumente utilizados por nós educadores, nada de textos, avaliações ou *power-points*.



Cada um dos casos me trouxe aprendizados, experiências importantes vividas no espaço de aula, espaço de muitas surpresas certamente, porém, que em minha situação de estágio ganhou maior proporção. Como comentei anteriormente resolvi apostar em atitudes mais resguardadas, calar mais, ouvir mais, pensar mais e aprender com os alunos e com a professora.

Tais casos apresentados me fizeram refletir sobre urgências em sala de aula, a necessidade de refazer os planos e traçar linhas de fuga de acordo com o que a turma nos oferece.

Jacques Rancière, filósofo francês, escreveu sobre a relação entre alunos e professor no livro “Mestre Ignorante- cinco lições para emancipação intelectual”, no texto Rancière nos apresenta um mestre em apuros, que enviado a missão de ensinar alunos em outra língua, desconhecida e diferente de seu Francês, subestima-os e confere a eles a missão de ler um livro em sua língua materna, sem imaginar, o mestre é surpreendido por seus alunos, que além de conseguir compreender o enredo do livro, desbravam um universo desconhecido e atrevem-se a aprender uma língua diferente. Da lição compreendemos ser o território da educação um mar imenso de partilha, de trocas e aprendizagens compartilhadas.

Pensar sobre as relações tecidas entre mestre e discípulo, sugeridas por Jacques Rancière, significa aqui relacionar meu processo de observação e experimentação do estágio docente aos acontecimentos que descrevi, e seguramente outros que vivenciei nesse período e que não caberiam nesse texto. Ou seja, mesmo com tantas leituras e práticas docente em diversos locais pelos quais já passei, não havia entendido sobre o papel do educador na formação para a emancipação de seus alunos.

Educar também significa silenciar e naquele momento que possamos julgar como o “certo”, também esperar, ao invés de propor soluções e encaminhar respostas, mas perguntar, duvidar, questionar e em alguns momentos, errar.

As contribuições dessas experiências que elenquei, como mote para problematizar esse texto, nos encaminham para o próximo ponto a ser abordado, a saber, a Cultura Visual. Pensar e ver sob a perspectiva da Cultura Visual nos encaminha a reflexões sobre o outro, num exercício de alteridade genuíno, em que o ver o outro significa de fato o outro e não um outro de mim. Desta feita, pensa-se sob a ótica da Cultura Visual quando se pensa em imagens de acordo com ver, produzir e pensar imagens.

## **Cultura Visual**

Compreendemos o mundo contemporâneo como um emaranhado de imagens, desde a sinalização de trânsito ao Museu, atravessando a publicidade, internet, tv e tantos outros lugares e também não-lugares, por isso não assusta ouvir que “pensamos com imagens e através delas”, porém, o campo de estudo da Cultura Visual debruça-se na relação que fazemos com tais imagens, aos modos de vê-las, sejam de imagens na arte sejam na publicidade, e quaisquer outras visualidades, pois a relação que mais importa vai além da proposta/significação destas mas sim aquela construída entre espectador e imagem.

Assim, nos interessa pensar e saber que o olhar é uma construção social e cultural, nesse sentido, vale refletir que determinadas imagens são potencializadas na medida em que haja ou não identificação entre público e imagem. Nessa

perspectiva, há uma 'moeda de troca', na medida em que me identifico ou não com determinada visualidade me vejo refletir ou não nela, assim, o exercício de ver corrobora para o exercício de ser visto.

O exercício de ser visto através das imagens revela muito de nós, nossas crenças, conceitos e preconceitos, aquilo a que atribuímos ser nossa cultura, nossa identidade, algo que nos une ao sentido de comunidade. A Cultura Visual tem interesse por esse jogo, exercícios de produção de significados guiados pelo olhar que é construído por cada um de nós, mediante nossas experiências, desejos e contextos.

Irene Tourinho conclui que;

Os detalhes significativos que a cultura visual enfatiza não estão atrelados às questões de forma, cor, textura, composição, etc..elementos que pretendem dissecar as imagens sem, contudo, considerar como a experiência social do ver e ser visto, bem como os usos dessas experiências e visualidades, impactam e instituem modos de ver, modos de ser, de agir, de desejar e de imaginar. (TOURINHO, 2011, p.12 do Boletim 09 do programa salto para o futuro – TV Escola- MEC)

Trabalhar tendo as inquietações que a Cultura Visual traz como norte significa aliar à prática docente conhecimentos e conteúdos a disposição em nosso cotidiano, instigar e levar os alunos a pensar sobre o mundo e em si no mundo. Pensando a disciplina de Artes, formalizada no currículo de um curso superior, acredito que essa tarefa se faz ainda mais urgente.

A Cultura Visual não é restrita a somente um tipo de imagem, mas a qualquer tipo de visualidade, ou seja, seu foco está na relação entre visualidades e sujeitos, nesse sentido, esse campo de estudos, se conferido enquanto possibilidade de disciplina, funciona como mediador de questões muitas vezes distantes do âmbito escolar, porém tão urgentes como o preconceito, a inclusão e os Direitos Humanos, por exemplo. A Cultura Visual, afirma Leonardo Charréu;

Presta-se, assim, a construir-se como área de interface entre disciplinas para a elucidação e resolução de inúmeros problemas psicossociais da contemporaneidade (desestruturação identitária, alienação; intolerância às minorias, intolerância religiosa, consumismo, agressão ecológica, violência etc.).Só assim lhe será reconhecido seguro valor educativo transformativo. (CHARRÉU, 2011, p.119)

A Educação da Cultura Visual compreende as reflexões trazidas até aqui, e reconhece no âmbito seja formal, não-formal ou informal de Educação, a possibilidade de problematizar as imagens que nos afetam diariamente, e por vezes exaustivamente. Atentar para a educação sob os preceitos e inquietações conferidas por esse campo de estudos significa estar atento ao olhar, em busca de sutilezas, não com o fim de conferir resoluções de problemas, mas sim em busca de problematizações, das suspensões de ideias.

Pois bem, lembrando um dos casos trazidos como mote de discussão recorde o ocorrido na turma Pedagogias de Fronteira. Foi fundamental estar atento às demandas da turma, e nesse sentido, oferecer possibilidades para discussão de algo presente, vivo e atual no cotidiano dos alunos, porventura as discussões

propostas pelo currículo e oferecidas pelo professor poderiam não satisfazer aos anseios dos alunos. Estar aberto aos caminhos oferecidos pelos alunos corresponde ao olhar atento do educador e traduz também modos de ver o campo da educação como um território do diálogo.

## **Prática docente e a pesquisa**

Pensando sobre as contribuições diretas com a pesquisa que passei a desenvolver no Mestrado, tanto a Cultura Visual diluída nas disciplinas obrigatórias quanto as experiências em sala através do estágio docente foram fundamentais. A investigação que tenho realizado envolve um grupo de estudos com alunos de Graduação da UFG, tal grupo foi pensado como um lugar para pensar sobre Educação em Museus e formação de educadores de Museus de Arte. As estratégias tecidas para a mediação do grupo foram construídas, grande parte, por meio da vivência no estágio.

Estar em um processo de pesquisa é permitir-se estar em processos de experimentação e surpresas, assim como, reconhecer no percurso a chegada a caminhos exitosos, significa também permitir-se errar, parar, duvidar, retomar a rota e ainda assim duvidar sobre quais caminhos tomar na pesquisa. Ao grupo de estudos sugeri o nome *museu na escuta* em referência à forma como, quando educadora, respondia no rádio de comunicação interna ao ser convocada pela recepção do Museu em que trabalhei. Sem perceber a razão do nome, coincidência ou não, instauramos juntos, eu e o grupo, uma metodologia da escuta, exercício que nasceu na experiência do estágio, algo que muito teve relação com a minha insegurança diante de um novo público, os alunos de graduação.

Dentro da pesquisa compreendi alguns conceitos de Experiência importantes como operadores na Formação de educadores de Museus. Fazendo referência a um dos conceitos, atualizo Larrosa (2002) que entende ser a Experiência uma forma de estar no mundo, compreender através dela e por meio desta saberes individuais, únicos e (por que não dizer) intransferíveis.

A prática docente envolve reflexão, avaliar os planos, estratégias e métodos a serem utilizados em aula, experimentar possibilidades de intervenção e ponderar sobre novas retomadas desses planos, estratégias e métodos, num exercício contínuo de formação. Vale ressaltar sobre uma possível concepção de Formação voltada a movimento, contrária ao lugar de conformidade, engessamento e seguir modelos fixos.

Logo, estreitando os campos prática docente às descobertas da pesquisa através do conceito de Experiência, percebi no estágio um lugar de aprendizados profícuos. Encarei nessa vivência a possibilidade de refletir na ação sobre processos de mediação, tão importantes no espaço do Museu e vividos por mim, e agora discutidos no grupo *Museu na escuta*.

Trazendo as palavras de Jorge Larrosa e as atualizando às minhas experiências nessa prática docente dentro do estágio posso confirmar que;

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça, nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a

opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24)

## **Visibilidade da pesquisa**

Um aspecto de relevância que acentuo da prática docente no estágio da Pós-Graduação é a possibilidade de oferecer algum tipo de retorno da pesquisa à comunidade acadêmica como um todo. Minha pesquisa esteve voltada aos alunos de graduação da UFG, portanto, além de convidar a comunidade acadêmica por meio de cartazes no bloco da Faculdade de Artes Visuais, convidei os alunos das duas disciplinas em que fiz o estágio. Alguns alunos mostraram interesse e participaram do grupo, assim como, na oportunidade de ministrar aulas dei ênfase ao meu lugar de pesquisa e interesse, tecendo relações com o objeto da pesquisa e seus desdobramentos.

A pesquisa acadêmica tem como função primordial gerar interesse de sua comunidade, ou seja, é preferível que as pesquisas surjam das necessidades de se debruçar sobre um assunto, e por consequência, novas pesquisas possam surgir.

Encaro a possibilidade do estágio docente obrigatório na Pós-Graduação, seja em nível de Mestrado ou Doutorado fundamental na retroalimentação das discussões pertinentes da Universidade, em se tratando do meu caso, entendo que estar no Mestrado de um programa da Faculdade de Artes Visuais (FAV) exige de seus alunos o contato direto com demais alunos, na possibilidade de trocas e partilhas de conhecimentos, saberes, experiências.

## **Ensinamentos da Cultura Visual**

Este texto concentra-se na Experiência, ao modo de Larrosa, que vivi no estágio docente, partindo dela para argumentar sua importância em minha prática docente assim como suas contribuições sobre a pesquisa que desenvolvo junto ao grupo *museu na escuta*, teve ainda como foco levantar as contribuições da Cultura Visual como campo de estudos, espaço do ver e ser visto, nesses dois lugares de prática educativa; a sala de aula e a pesquisa em Ensino de Artes.

Considero um ponto importante reforçar algumas ideias sobre o campo da Cultura Visual que se aproximam dessa experiência até aqui compartilhada. Se pensada no âmbito educativo, seja formal ou não, a Cultura Visual é uma disciplina (sem o objetivo de disciplinar) que objetiva trazer o olhar para a reflexão crítica acerca do mundo, mais uma vez, focando na relação entre aquilo que vemos e como pensamos ser vistos no mundo, nesse caminho, numa tentativa de mapear os fatores sociais, culturais, de desejo e tantas outras categorias que nos compõem e como estas influenciam na forma e modos de ver e encarar nosso cotidiano.

Estar em ambientes de educação, seja no estágio docente realizado na FAV ou em museus, logo, em instâncias que regulam formas e modos de ver e pensar sobre a vida e nós mesmos, significa, muitas vezes, enxergar e não ver. Ver pressupõe perceber, conceber, compreender, participar, fazer parte de um todo.

As surpresas que tive na vivência do estágio foram pontuais, certamente outras surpresas virão em meu caminho docente, educar é um ato social, inédito e

impossível de ser fielmente planejado, mas, aquilo que penso estar intimamente conectado e que tive a intenção de compartilhar neste texto, é a dupla relação que consegui arquitetar através dessa experiência atrelada as contribuições da Cultura Visual, ou seja, aquilo que consegui perceber na comparação das vivências, de estágio e pesquisa.

Na pesquisa alinhavo pretensões de uma profissional de museus, relaciono minhas experiências como educadora à frente das experiências dos demais participantes do grupo *Museu na escuta*, nesse sentido carreguei comigo várias crenças e muitos paradigmas sobre educação em museus e formação de educadores, repetindo discursos muitas vezes incoerentes em relação a conceitos de emancipação e autonomia, porém, repetidos por mim, na ideia de já ter trilhado um caminho conceitual que valia tanta certeza.

Através da observação no estágio e em consonância ao estado de investigação, me propus ao exercício de refletir sobre minha prática docente, sendo assim, me coloquei no lugar de sujeito da experiência (Larrosa, 2002) e percebi haver um espaço entre prática e teoria. Lembrando as palavras de Fernando Hernández;

Como escreve Laplanche(1999), supõem-se que o objeto e seu produtor lançam um enigma ao espectador-leitor, que este tem de decifrar, com a ajuda das disciplinas do olhar (que a disciplinam): a história da arte (a iconografia), a semiótica, a psicanálise, o perceptualismo formalista. Desta maneira, a escola ou o museu se articulam como lugares simbólicos que ensinam a disciplinar o olhar (para ver 'bem' o que 'deve' ser visto) e que outorgam, como moeda de câmbio e recompensa à submissão disciplinar, o gozo derivado de decifrar o 'enigma' associado ao poder 'ver' além da superfície do que se vê. (HERNÁNDEZ, 2011, p. 35)

Estar no museu, e mais especificamente, no museu de Arte durante tantos anos, no trabalho direto com o público por meio de intervenções educativas sedimentou em minha prática os tais "lugares simbólicos", dito por Hernández, o trato com artistas e obras me fez repetir o discurso da Arte, que em muito afasta, segrega e categoriza as imagens ali compartilhadas e tantas vezes imaculadas.

Reconheci em perguntas que muitas vezes repetia aos grupos e público no Museu a impossibilidade de estar em estado de suspensão de ideias, e ignorar a experiência de estar, eu mesma, diante das imagens de arte. Perguntas que direcionam, limitam e estacionam a fruição e que em nada compõem um caráter de mediação. Indagações como *Vocês gostaram desse artista?* ou *O que vocês estão vendo nessa obra de Arte?* E ainda afirmações como *Esse artista é muito importante, vocês precisam conhecê-lo.*

Através das leituras sobre o campo de estudos da Cultura Visual pude entender sobre a hierarquização das imagens e compreender que as imagens de artes são mais um campo a ser estudado e analisado, pois;

A Cultura Visual é bastante inclusiva, pois incorpora as belas-artes juntamente com a extensa gama de imagens vernáculas, midiáticas, imagética eletrônica contemporânea e toda a história imagética produzida e utilizada pelas culturas humanas. (DUNCAN, 2011, p.21)

Realizar o estágio docente foi muito importante em minha pesquisa, considero essa oportunidade uma forma direta de investir em minha formação educativa, e

nesse perspectiva, ter tido o contato com as discussões sobre Cultura Visual, seja no Programa de Pós- Graduação em si, seja em atravessamentos por meio do estágio, sem dúvidas, tem sido um fator disparador para reflexões sobre as imagens que povoam os museus e minha prática educativa.

### **Referências bibliográficas**

DUNCUN, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer IN MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (orgs). Educação da Cultura Visual - conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011. (p. 15 – 30).

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência IN Revista Brasileira de Educação. RBE, n 19, 2002.

LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação IN VORRABER, Marisa (org). Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação – 3ª ed. Rio de Janeiro: Lampararina editora, 2007.

CHARRÉU, Leonardo. Cultura Visual: Rupturas com inércias e ignorâncias curriculares IN MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (orgs). Educação da Cultura Visual - conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011. (p. 113 - 128).

TOURINHO, Irene. Ver e ser visto na contemporaneidade – as experiências sobre o ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? Boletim nº 09 – ANO XXI - Salto para o futuro “Cultura Visual e a Escola, 2011.

### **Antonia Camila Alves Moreira**

É educadora. Trabalhou em museus de Fortaleza com foco em ações e práticas educativas, dessa experiência tem desenvolvido sua pesquisa de Mestrado na Universidade Federal de Goiás, no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, na linha de Culturas das Imagens e Processos de Formação, sob a orientação da Professora Dra. Alice Fátima Martins.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4436205E0>



GT- Artes Visuais

**Eixo temático: 7.** Pesquisa no ensino de Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.

## **GAME: PRÁTICA ARTÍSTICA DE SENSIBILIZAÇÃO ECOLÓGICA**

Leci Augusto<sup>1</sup>/ SEEDF/Brasília /Brasil

### **RESUMO**

*Este artigo trata da pesquisa em Arte e Tecnologia aplicada a criação de um gamearte, intitulado “Ataque à Dengue” e que constituiu-se em mais uma estratégias desenvolvidas em um projeto artístico-sócio-ambiental que realizamos no Centro de Ensino 02 da Estrutural (CEF02), no Distrito Federal, que privilegia a experimentação de uma prática pedagógica contemporânea, tecnológica, interativa e que respalda a reflexão de cunho ambientalista. A criação do jogo teve como base uma investigação teórico-prática, resultante do desdobramento dos estudos sobre paisagem, no campo da Arte e Tecnologia, abordando o meio ambiente sob perspectivas transdisciplinares. Partimos da hipótese de que a arte tecnologia voltada para o meio ambiente, em seus processos criativos transversais de sensibilização e diálogo, é capaz de articular diferentes níveis de percepção da realidade, promovendo processos de conscientização das paisagens enfermas. Paisagens enfermas denotam ambientes que comprometem a qualidade de vida dos seus habitantes por vetores transmissores de doenças, como a dengue, o lixo, a leptospirose e que degradam o próprio ambiente, no sentido coletivo.*

*Palavras-chave: Arte –Tecnologia; Game; Ecologia e Educação*

### **GAME: ARTISTIC PRACTICE OF ECOLOGICAL AWARENESS**

<sup>1</sup> Leci Augusto, Doutora em Arte Contemporânea, no Programa de Pós- graduação da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa em Arte e tecnologia. <http://lattes.cnpq.br/7515935523177648>.  
<http://www.leciaugusto.net/>

## ABSTRAT

*This article consist with the research about Art and Scientific technology applied to the creation of game entitled "Attack on Dengue" and it was constituted in one more strategies developed in an artistic-social-environmental project that was realized at Centro de Ensino 02 da Estrutural (CEF02), no Distrito Federal and emphasizes experimentation with contemporary pedagogical practices, technological, interactive and endorses the environmental nature of reflection. The creation of the game was based on a theoretical and practical research resulting from the split of the studies on landscape in the field of Art and Technology, addressing the environment under disciplinary perspectives. Our hypothesis is that art oriented technology for the environment, in his cross creative processes of awareness and dialogue, is able to articulate different levels of perception of reality, promoting awareness processes of the sick landscapes. Sick landscapes denote environments that compromise the quality of life of its inhabitants by vectors transmitting diseases such as dengue, garbage, leptospirosis and degrading the environment itself, in the collective sense.*

*Keywords: Art-Technology; Game; Ecology and Education*

## Introdução

Este artigo é um fruto da reflexão desenvolvida no processo de pesquisa de doutoramento que teve como base uma investigação teórico-prática, resultante do desdobramento dos estudos sobre paisagem, no campo da Arte e Tecnologia científica, abordando o meio ambiente sob perspectivas transdisciplinares. Procuramos a investigação empírica para defender a tese de que a Arte e Tecnologia podem sensibilizar as pessoas para sentimentos e emoções em relação ao cuidado ambiental.

Muitas razões levaram-nos à escolha do tema: o envolvimento pessoal e profissional com artistas, pesquisadores e educadores, as recentes denúncias e discussões sobre as questões que envolvem o meio ambiente, promovidas pelas mídias, (sites e revista)<sup>2</sup>, mas foi principalmente a oportunidade de convívio com o grupo de pesquisa da parceria Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Artes e faculdade do Gama (FGA)<sup>3</sup> que gerou associações e indagações, até então escondidas, sobre a necessidade de intervir no espaço urbano, objetivando sensibilizar para a construção de um ambiente sustentável através de intervenções artísticas. Arte, ciência e tecnologia interagem, movidas pelas possibilidades do conhecimento transdisciplinar. Motivados pela oportunidade de desenvolver processos artísticos que criassem estratégias colaborativas que visassem à erradicação de enfermidades ambientais como é o caso da Vila Estrutural, no Distrito Federal.

As comunidades populares como a Estrutural surgem de invasões de áreas públicas, têm em comum a ocupação desordenada do espaço geográfico na sua origem, motivadas pela demanda de trabalho para catadores de lixo. A Estrutural está na segunda fase de ocupação, já oferece serviços básicos e tem a previsão do fim do lixão ali existente, que é o meio de vida de milhares de catadores, apesar de provocar inúmeros problemas ambientais e de saúde.

<sup>2</sup> Biblioteca do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: 04 jun. 2012.

Instituto Brasileiro de Meio ambiente (IBAMA) - Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/search/danos-ambientais>. Acesso em 04 jun. 2012.

BROWN, Chip. Coragem Caiapó. Disponível em: <http://viajeaquia.abril.com.br/materias/indios-caiapos-amazonia>. Acesso em: 04 jun. 2012.

<sup>3</sup> LART – Laboratório de Arte e Tecnociência-, coordenado pela professora Diana Domingues e ao LEI – Laboratório de Engenharia & Inovação da UnB/FGA-, coordenado pela Profª. Drª. Lourdes Brasil.



Escolhemos a Estrutural como estudo de caso e desenvolvemos um projeto de oficinas de arte denominado – *Protetores da vida: Arte ambiental, Tecnologia e responsabilidade social*<sup>4</sup>. Buscamos incentivo de um programa do Governo do Distrito Federal, da Secretaria de Cultura<sup>5</sup>, que apoia projetos de arte e cultura. O projeto realizou seis oficinas de arte em colaboração com outros profissionais de outras áreas do conhecimento, envolveu uma escola parceira e foi possível a criação de um *game* que tem a dengue como tema principal do roteiro.

### Dimensões teóricas

Na década de sessenta do Século XX, quando os movimentos ambientalistas começaram a ganhar força, dois movimentos artísticos de tendência conceitual abriram uma discussão direcionada às interações do ser humano com a natureza, que foram a *Earth-Art* e a *Land-Art*. Muitos artistas que participaram destes movimentos tinham, em comum, a ênfase no tempo e no processo. A escala e o impacto das intervenções mostraram-se opostas. Se, de um lado, uma caminhada, gesto sutil, era documentada fotograficamente; por outro lado, tratores, escavadeiras eram utilizados como ferramentas para se fazer arte, que denunciava as agressões à natureza imposto pelo capitalismo. A elaboração de mapas pelos artistas também foi um meio para criação das novas paisagens.

Na *Land Art*<sup>6</sup>, as paisagens que se converteram em material de configuração artística, os elementos aleatórios, como a chuva, o vento, por exemplo, tornam-se elementos constitutivos da própria obra. A obra termina quando se degrada por completo, sofre diretamente a ação do tempo, reintegra-se ao ambiente.

Nesse sentido, tendências artísticas e culturais surgiram com intenções de enfrentamento da sociedade de apropriação do mundo, da natureza e em paralelo ao movimento ambientalista com o propósito de ressignificar ou transformar as relações sensíveis e operacionais entre o ser humano, o ambiente e a natureza.

No Brasil, segundo Isabel Carvalho (2011), o movimento ecológico ganha força a partir dos anos oitenta, no contexto de redemocratização e da abertura política, trazendo, no bojo, as características contestatórias da contracultura e uma aproximação entre os movimentos populares e o ecologismo, juntamente com a ação política da educação popular, da Igreja da Libertação e das Comunidades Eclesiais de Base, tendo, como expoente, o filósofo e teólogo Leonardo Boff. Ressaltamos que para a autora “talvez o melhor exemplo de luta social local que adquiriu dimensões ecológicas e se transformou em causa apoiada internacionalmente foi a dos seringueiros da Amazônia, sob a liderança de Chico Mendes<sup>7</sup>” (CARVALHO, 2011, p.50). A compreensão da crise

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/protetoresdavidada?ref=hl>  
<http://www.protetoresdavidada.art.br/>

<sup>5</sup> Fundação de apoio a cultura (FAC), Distrito Federal. Edital de Indicadores, Informações e Qualificação.

<sup>6</sup> Ressonância da importância dos artistas para o movimento: Nicolas Garcia Urriburu (1937- ), nasceu em Buenos Aires, Argentina. Tingiu canais e rios e o casal Jeanne-Claude (1935-2009) nasceu no Marrocos e Christo (1935-), nasceu na Bulgária, que em seus *empaquetages* envolvem tudo em folhas de celofane os objetos menores e usa grandes lonas e/ou algodão para cobrir, empacotar edifícios e morros na paisagem.

<sup>7</sup> Francisco Alves Mendes Filho, mais conhecido como "Chico Mendes" (Xapuri, 15 de dezembro de 1944 — Xapuri, 22 de dezembro de 1988), foi um seringueiro, sindicalista e ativista ambiental brasileiro. Sua intensa luta pela preservação da Amazônia o tornou conhecido internacionalmente e foi a causa de seu assassinato. Disponível em: [http://ambientes.ambientebrasil.com.br/amazonia/floresta\\_amazonica/biografia\\_de\\_chico\\_mendes.html](http://ambientes.ambientebrasil.com.br/amazonia/floresta_amazonica/biografia_de_chico_mendes.html)  
Acesso em: 10 fev. 2012.

ambiental teve como consequência a educação ambiental como parte do movimento ecológico.

Aqui e no mundo todo, os olhares se voltaram para conferências, seminários, bem como à adoção de políticas nacionais, à criação de secretarias e programas para o Meio Ambiente. No âmbito das ações não governamentais e que contribuiu para o avanço da educação ambiental no Brasil foi a Rio-92, no fórum Global, que ocorreu paralelamente à conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre desenvolvimento e Meio Ambiente, realizada no Rio de Janeiro, em 1992.

No currículo nacional de educação, houve a inclusão da educação ambiental (EA), através da Lei n 6.938/81, em todos os níveis de ensino. Em 2001, houve a implementação do Programa Parâmetros em Ação: Meio ambiente na escola. Este documento aponta para a transversalidade do tema na prática educativa com a formação inicial e continuada de professores, como estratégia básica para institucionalizar a Educação Ambiental, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 93/94 segue a Política Nacional de Educação Ambiental que a conceitua como:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade<sup>8</sup>.

É também meta educacional a formação do sujeito ecológico, cujo objetivo é um novo modo de ser para um novo estilo de vida voltada para a consciência ambiental. O sujeito ecológico, como ideal para uma sociedade ecológica. É um novo ideal humano para quem o compromisso com a sustentabilidade deve ser uma condição de vida. São escolhas, comportamentos e atitudes de vida voltados ao cuidado ambiental, cuidados que englobam tanto a saúde física quanto do ambiente, que ecologistas, educadores e cidadãos assumem na sua vida cotidiana. Ressaltamos que a dimensão política deste sujeito implica em novo paradigma existencial político-holista para a era planetária, que repudia a crença na aceleração e acumulação de bens materiais e na competitividade sem limite, que tem sido o preço para a infelicidade humana por suas consequências sócioambientais, conforme enfatiza Isabel Carvalho (2011).

Paulo Freire, em *Educação e Mudança* (1983, p.70), já ressaltava a importância da relação entre a natureza e a cultura no processo de aprendizagem, quando se refere a importância da distinção entre os dois mundos o da natureza e da cultura e ressalta o papel ativo do homem na sua realidade e com sua realidade.

Neste sentido, o interesse pela aplicação de oficinas de artes e a criação e utilização de game com estudantes do projeto justifica-se pela oportunidade de desenvolvimento de ações que visam à interlocução de vários profissionais de campos do conhecimento diferenciados, que se integram nas discussões sobre arte-ambiente e tecnologia, como prática artística-educativa. Arte e tecnologia, por processos transdisciplinares, possibilita-nos um modo particular de dar sentido às nossas experiências e de compreender o mundo, acrescentando uma dimensão poética à vida, que se manifesta pela criação,

<sup>8</sup> BRASIL. LEI Nº 9.795, de 27 de abril de 1999- Art 1º. Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em: 10 dez. 2013.

inovação e por transformações das nossas formas de sentir. Nossos sentimentos e nossa sensorialidade ganham novas dimensões.

Por outro lado, as pesquisas e o desenvolvimento de realidade virtual se voltam para aplicação em várias áreas, como educação, treinamento técnico, simulações militares, entretenimento, viagens virtuais, pesquisa científica, arquitetura. Estas pesquisas continuam buscando a ampliação do campo de abrangência da realidade virtual, assim como o enriquecimento da criação de ambientes reativos. Com a evolução da tecnologia de hardware, software e das telecomunicações, também houve uma evolução na criação de interfaces alternativas, como o toque, o gesto, o movimento, o olhar, as vestimentas que buscam expandir as capacidades sensoriais e maneiras de fazer com que as máquinas se ajustassem às pessoas, o que está sendo possível com o desenvolvimento das tecnologias de hardware, software e telecomunicações, que possibilitaram o desenvolvimento de interfaces de voz, interfaces tangíveis, interfaces hápticas, etc., permitindo aos usuários acessarem aplicações como se estivessem atuando no mundo real, falando, pegando, apertando, fazendo gestos, etc.

O uso dos jogos além de propor uma prática de experimentação de criação artística/tecnológica/científica para a sensibilização em relação a questões que envolvam o cuidado com paisagens enfermas, o jogo é um processo didático que permite experiências interativas na relação humano – tecnologia e humano - meio ambiente como fatores fundamentais para a compreensão e a construção de valores sociais voltados para o cuidado<sup>9</sup> da paisagem onde vivemos. O cuidar também nos remete às relações amorosas propostas por Maturana (2005), que considera essa emoção - o amor-, responsável por nossas ações e pela nossa aceitação do outro. “Não é a razão o que nos leva a uma ação, mas a emoção” (2005 p. 23). “Legitimamos o outro na convivência e esta relação nos afeta em nosso desenvolvimento físico, psíquico e comportamental” (2005, p.25). O autor defende que educar é o processo em que a criança ou o adulto convivem em relações amorosas, visto que essas emoções nos humanizam por serem autopoieticas, ou seja, constroem-se humanamente, humanizando-se,- “ser humano no humanizar”-, (MATURANA e VARELA, 1997, p.12). Segundo o autor com esta emoção, fundamos nossa sociedade. Nesse sentido, a biologia da educação entende que:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. (MATURANA, 2005, p. 29).

A sensorialidade humana muda na velocidade do desenvolvimento dos aparatos tecnológicos. No capitalismo industrial, século XIX, as máquinas assumem de fato a liderança da economia, transformam as cidades, tiram o

<sup>9</sup> Segundo Heidegger é o próprio ser do ser-aí, isto é, da existência. É a totalidade das estruturas ontológicas do ser-aí enquanto ser- no- Mundo: em outros termos, compreender todas as possibilidades da existência que estejam vinculadas às coisas e aos outros homens e dominadas pela situação. (ABBAGNANO, 1999, p.224).

homem do campo e o transformam em operário, mudam os costumes e a relação com o mundo, fato esse criticado poeticamente por Charles Chaplin, em *Tempos modernos*, cujo protagonista trabalha de forma contínua diante de uma esteira, tornando-se parte integrante da máquina - corpo acoplado ao imaginário. Sua consciência continua conectada aos movimentos mecânicos. Com o advento de máquinas de alta tecnologia, da informática, robótica e telemática, no capitalismo pós-industrial, as máquinas adquirem um espantoso poder e influência na subjetividade. Isso porque essas novas tecnologias, além da grande difusão alcançada, possuem um alto grau de sofisticação que promove, aliado ao sistema de produção de desejos, característico deste modelo de capitalismo, um elevado grau de interação e relações. Ou seja, as máquinas não só passam a, literalmente, agenciar as relações humanas, através de variados dispositivos portáteis, como telefones, televisão, computadores, internet, como também promovem o surgimento de uma relação direta humana-máquina na reengenharia dos sentidos e da vida.

Modelamos nossa sensorialidade de acordo com a produção maquínica de subjetividade que se comporta como engrenagem diante das interfaces interativas. O artista e teórico Roy Ascott (2009, p. 29) fala que a interação pressupõe um efeito recíproco, de maneira que uma coisa afete a outra, adicione ou transforme um significado e, em se tratando da obra de arte, como no caso do game, uma “transformação da consciência”, que emerge da experiência, em que o significado aberto modela novas relações com a realidade, novas formas de sentir em um contexto de interações com sistemas artísticos. A interatividade entre objetos artísticos e protagonistas nos mundos mistos permitem uma multisensorialidade portadora da redefinição do humano.

Na cibercultura, a vida altera-se pelos diversos tipos de conexões ao ciberespaço e aos modos de usar computadores e suas interfaces. Na produção desse cenário tecnológico, estão as demandas da produção artística e das relações humano-computador. De acordo com Roy Ascott “é um problema de consciência”.

Estamos adquirindo novas faculdades e um novo entendimento da presença humana. Habitar os mundos real e virtual, ao mesmo tempo, potencialmente em todos os lugares ao mesmo tempo, está nos dando um novo sentido ao *self*, novas formas de pensar, estendendo o que temos pensado ser nosso natural, individual, nossa capacidade genética. [...] Nossa consciência nos dá a vantagem de entender o dentro e o fora, nestes múltiplos eus, o senso de individualidade está cedendo lugar para o senso de interface, visto que este senso de individualidade é dado pelas interfaces<sup>10</sup> (ASCOTT, 2003, p. 319).

Para o autor, esta relação de transitar em dois mundos nos dá uma faculdade totalmente nova, que ele denomina de Ciberpercepção: “Este modelo de percepção envolve a convergência de processos conceituais e perceptivos em que a conectividade de redes telemáticas desempenha um papel formativo” (ASCOTT, 2003, p. 319-320). Roy Ascott afirma que a Ciberpercepção possibilita uma mudança qualitativa no ser humano, denominada de “faculdade pós-biológica”, e que a define como “a consciência de elementos do meio ambiente através da sensação física”. Este modelo de percepção é a antítese do pensamento linear, é uma percepção que abrange uma multiplicidade de pontos

<sup>10</sup> Tradução nossa.

de vista, o pensamento associativo e a transitoriedade que estabelece a perda do determinismo e dos valores absolutos. ( 2003, p. 322).

Sobre a percepção, surgem as pesquisas em *Software Art* na produção de novos sentidos, com uso de interfaces cujos inventos têm possibilitado processos de imersão em realidade virtual, realidade aumentada e interação em realidade mista, computação pervasiva, ubíqua e senciente, e para dispositivos móveis, estudos da percepção e cognição para produção de design de informação, visualização de dados e sistemas emergentes com pesquisa em inteligência artificial. Cubo imersivo de realidade virtual, que é uma CAVE, dotado de interfaces plurissensoriais em imersão em caverna digital. Investiga-se, na obra, o sentido de presença, “sensação física interpretada à luz da experiência que agora é compartilhada nas redes telemáticas” (ASCOTT, 2003, p. 321).

A criação artística com as novas mídias interativas evidencia uma mudança com relação às velhas categorias da arte. Surgem novos domínios que perpassam pela interação humano/computador (HCI), impondo ‘afetos partilháveis’ dentro de um conjunto de experiências sensoriais que coordenam sinais e que provocam a percepção e propriocepção<sup>11</sup> do corpo. No livro *Homem simbiótico: Perspectivas para o terceiro milênio*, de Joël de Rosnay (1997), descreve que a evolução das interfaces entre homens e máquinas, aponta para numerosas funções que estão sendo estudadas a partir de sinais biológicos, vias de acesso de captação e decodificação das informações.

## Game- Ataque à dengue<sup>12</sup>

figura 01- Tela de abertura.



Disponível em: <http://protetoresdavidart.br/paginas/jogo>

### Roteiro:

<sup>11</sup> Propriocepção é a sensibilidade de cada parte do próprio corpo (ossos, articulações, músculos e tendões).

<sup>12</sup> Equipe de desenvolvedores do game: Leci Augusto, Roni Ribeiro e Leandro Trindade.

O game – Ataque à dengue tem como meta a identificação dos focos de dengue. Ao iniciar o jogo, o relógio dispara, marcando o tempo. Caso o jogador exceda seu tempo, um enxame de mosquito o ataca. Cada jogador poderá reiniciar o jogo até que consiga a meta de exterminar os vinte e um focos distribuídos dentro e fora da casa. Utilizamos como focos os vasos de plantas, pneus, caixa d'água, etc. O avatar é manipulado pelas setas disponíveis no teclado. A criança joga fazendo-o andar pelo ambiente e quando este se aproxima de um foco da dengue uma ação ocorre.

A ideia inicial da criação de game partiu do interesse em criar um dispositivo que pudesse ser disponibilizado na internet e que contribuísse com a informação do combate à dengue de forma diferente da propaganda oficial e que resultasse em aprendizagem. Por outro lado, os games são hoje fonte de interesse e motivação dos jovens em permanecerem nos ambientes virtuais. Os games como recursos pedagógicos possibilitam sensibilizar para o cuidado da paisagem enferma, em uma coletividade viva, objetiva ampliar os sentidos e percepções, visando à alteração de comportamentos, atitudes e competências voltadas à conservação do meio ambiente e da vida, pela capacidade de análise crítica e ações no meio ambiente, elevação da consciência cultural e ambiental e, pela sensibilidade artística na relação humano-meio ambiente

Estudos recentes têm demonstrado que a grande evolução no desenvolvimento do design de interfaces que oferecem as mais variadas experiências por interfaces hápticas, toque por mouses, telas touch screen, rastreadores de posição, canetas ópticas, sensores de presença, tapetes, infravermelho; interface plurissensorial por calor, som, fala, ou outros sinais corporais; interface para imersão em realidade virtual que oferece visão estereoscópica, navegação espacial e gestualidade respondida, permitem a sensação de habitar o espaço sintético modelado em 3D, assim como interfaces móveis e locativas, com tecnologia senciente e pervasiva, em dispositivos “conectados em rede permitindo ações de indivíduos virtualizados” (DOMINGUES, 2009, p. 27). Essa evolução respaldou também o processo criativo que também se tornou mais fácil a partir de desenvolvimento de softwares e bibliotecas disponíveis para download e que facilitam a criação de ambientes virtuais.

Nesse contexto, o espaço lúdico em constante expansão, contribui com o processo de formação do ser, elegendo as tecnologias como fio condutor dos percursos educacionais inovadores.

A história da arte nos revela, na vivência de suas produções, a passagem sensível da técnica para a tecnologia mostrando a necessidade de perceber as tecnologias como possibilidade efetiva de expressão vivencial interativa e colaborativa. Nesse espaço específico: Para ampliar os limites da tecnologia e de seu uso é preciso pensar as relações entre tecnologia e processo de construção de conhecimento. Dessa maneira, a mesma interação que promove a expansão territorial educacional pelos dispositivos tecnológicos, nos leva a pensar em um processo de gamificação da educação, como base no encantamento e engajamento dos estudantes para as questões ambientais, possibilitadas pelo jogo e pela própria narrativa do jogo que modifica as velhas formas de tratar os conteúdos educativos. Sendo assim, os games podem contribuir com a aprendizagem no processo de escolarização pela abertura ao diálogo com os alunos.

Por outro lado, a dengue tornou-se um dos maiores problemas de saúde pública, segundo a Professora Médica Sanitarista e servidora da SEMUS Dr<sup>a</sup> Luiza Alvarenga,

A dengue causa superlotação dos serviços de saúde, além de sofrimento e casos de mortes. Apesar da doença ser tratada como prioridade pela Secretaria Municipal de Saúde de Vitória, nos últimos anos, com investimento de recursos financeiros, humanos e tecnológicos no combate ao mosquito vetor da doença, as ações implementadas parecem não estar sendo efetivas devido a introdução de novos sorotipos de vírus dengue em cada epidemia, como demonstram as taxas persistentemente de altas incidência da doença. Observa-se que, mesmo com o “bombardeio” de informações pela mídia escrita e falada, a população não responde com atitudes práticas de prevenção. Espera-se que ações artísticas e educativas aplicadas na saúde desencadeiem sensibilidade para o compromisso da população, reforçando as estratégias estabelecidas pelos Serviços de Vigilância Epidemiológica.

A infecção pelo vírus da dengue causa uma doença com quadro clínico que pode apresentar de poucos sintomas até quadros graves que evoluem para o óbito. Ressaltamos que o quadro de dengue no país pode reduzir na medida em que se aumenta o número de pessoas que efetivamente tenham a informação sobre os cuidados ambientais necessários ao controle da doença, que depende exclusivamente da ação humana, no combate aos focos infecciosos. Reconhecemos que o combate à dengue é de responsabilidade social, portanto, uma ação cidadã.

Figura 02 – Game over



Disponível em: <http://protetoresdavida.art.br/paginas/jogo>

### Considerações:

Atualmente, a ênfase na busca de uma educação pública de qualidade também recai sobre as questões que envolvem a arte-educação ambiental. Temos um grande contingente populacional de áreas urbanas comprometidas pelo estado de pobreza e abandono e muitas soluções podem vir das próprias comunidades. Essas mudanças pedem novas posturas, novas soluções e um novo posicionamento de cada um de nós. A arte-educação ambiental e tecnologia é, de fato, a via de maior acesso para fomentar sensibilidades efetivas e capacidades cognitivas para a leitura das paisagens do ponto de vista ambiental. Precisamos construir valores e transformá-los em ação. A ação do

arte-educador mediador se realiza, segundo Carvalho (2011, p.79), “como intérprete dos nexos entre sociedade e ambiente” e, em particular, a Arte/Ambiente, mediadora de novas sensibilidades e posturas éticas pela leitura e interação com as imagens.

O *Game Ataque à Dengue* visa propiciar vínculos comunicativos entre as áreas de arte-educação e meio ambiente em suas vertentes epistemológicas por um viés transdisciplinar para sensibilização de crianças e jovens, a tomarem uma posição mais crítica e participativa com o cuidado ambiental. Estimulando através da interação com o meio ambiente simulado, atitudes e ações de cuidado com a paisagem, com a doença- dengue-, em suas comunidades, mas também, na interação com o artefato, cria-se a experiência estética renovada.

O jogo também possibilitou disseminar os conceitos de sustentabilidade, provocar a reflexão sobre a necessidade urgente de mudança de hábitos, relacionando pequenos gestos do dia-a-dia à preservação ambiental e à vida do planeta; provocar reflexões sobre o panorama crítico, por leitura e interação com as imagens e enfatizar responsabilidade social no cuidado ambiental.

## Referencias:

ASCOTT, Roy. **Avances de la telemática y el arte interactivo**. Fundación Telefonica.CD In: Arte, ciencia y tecnología. Un panorama crítico. Programa de formación EFT 2006-2008/compilado por Jorge La Ferla.- 1 ed.- Buenos Aires: Espacio Fundación Telefónica, 2009.

\_\_\_\_\_, **Telematic Embrace: Visionary theoris osgart, technology, and consciousness**. Ed. and Intro. by Edward A. Shanken. Berkeley: University of Califórnia Press, 2003.

BRASIL. LEI Nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em: 10 dez. 2013.

BOFF, Leonardo. **Ecologia, Mundialização, Espiritualidade**. São Paulo: Editora Ática, 1996, p. 17-85.

\_\_\_\_\_. **Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CONAMA. **Conselho Nacional do Meio Ambiente**. Resolução Conama nº 303, de 20 de março de 2002. Disponível em: [http://www.mma.gov.br/port/conama/processos/19371341/PropResolAPP\\_VLIMPA\\_12e13ago2010.pdf](http://www.mma.gov.br/port/conama/processos/19371341/PropResolAPP_VLIMPA_12e13ago2010.pdf)

CAPRA, Fritjof. **A Ciência de Leonardo da Vinci: Um mergulho Profundo na mente do grande gênio da Renascença**. São Paulo: Cultrix, 2008.

\_\_\_\_\_. **As conexões ocultas: ciência para a vida sustentável**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2005.

\_\_\_\_\_. **A teia da Vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Trad. Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAUQUELIN, Anne. **A invenção da paisagem**. São Paulo: Martins, 2007.



\_\_\_\_\_. Arte Contemporânea. São Paulo: Martins, 2005.

\_\_\_\_\_. No Ângulo dos mundos possíveis. São Paulo: Martins, 2011.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2011.

DOMINGUES, Diana. Redefinindo Fronteiras da Arte Contemporânea: Passado, Presente e Desafios da Arte, Ciência e Tecnologia na História da Arte. In: **Arte, ciência e tecnologia: passado, presente e desafios**. Diana Domingues (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2009. p.25-67.

\_\_\_\_\_. Ciberestética e a engenharia do sentido no software arte. In: SANTAELLA, Lucia e ARANTES, Priscila (Orgs.). **Estéticas interativas: novos modos de sentir**. São Paulo: Educ., 2008, p. 55-82.

DOMINGUES, Ivan (Org.). **Conhecimento e transdisciplinaridade**. Belo Horizonte: Editora UFMG; IEAT, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

LIPARD, Lucy. **Olerlay: Contemporary Art and Art of Prehistory**: New York: The New Press, 1983.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na Educação e na Política**. Trad. José Fernandes Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998

\_\_\_\_\_. **Um problema de desejo**. Entrevista. Disponível em: <http://www.tierramerica.net/2000/1119/ppreguntas.html>. Acesso em: 25 nov. 2013.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. Garcia. **De Máquinas e Seres Vivos: Autopoiese- A organização do vivo**. 3 eds. Trad. Juan A Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Árvore do Conhecimento: As bases da biologia da compreensão humana**. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin; Ilustração Carolina Vial, Eduardo Osorio, Francisco Olivares e Marcelo Maturana Montañez. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORIN Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio Roger; MOTTA, Raul Domingo. **Educar na Era Planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo : Cortez, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.327- 400.

\_\_\_\_\_. **O olho e o Espírito**. Cosac & Naif, 2004.

SANTAELLA, Lucia. A Arte do Corpo Biocibernético. In: DOMINGUES, Diana (Org). **Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Ecologia Pluralista da Comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Palus, 2010.



GT:Artes Visuais Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal.

## EXPERIÊNCIAS COSTURADAS: BRINCANDO DE FAZER MODA COM O UNIVERSO CRIATIVO DE MARCEL DUCHAMP.

Karina da Silva Farias (UFPA, PA, BRA)  
(UNAMA, PA, BRA)

### RESUMO:

*O presente artigo tratará sobre a relação arte/moda diretamente relacionada ao universo criativo do artista Marcel Duchamp em atividades educativas desenvolvidas no ano de 2009 e 2013, trabalho que fez parte da monografia apresentada em Agosto de 2013 na Universidade Federal do Pará. As atividades foram desenvolvidas com o público infanto-juvenil no Museu de Arte de Belém e tiveram como suporte a História da Arte e a História da Moda bem como todo o universo que os envolve, e resultou em um consistente material visual final.*

**Palavras-chave:** Arte; Moda; Atividades educativas

## SEWING EXPERIENCES: FASHION MAKE PLAYING WITH CREATIVE UNIVERSE OF MARCEL DUCHAMP.

### ABSTRACT

*This article will deal about the relationship between art / fashion directly related to the creative universe of the artist Marcel Duchamp in educational activities developed in 2009 and 2013, work was part of the thesis presented in August 2013 at the Federal University of Pará. The activities were developed with the children and youth in Bethlehem Art Museum and had the support of Art History and the History of Fashion and the universe that surrounds them, and resulted in a consistent final visual material.*

**Key words:** art; fashion; educational activities

**De ponto em ponto.**

A escolha, do tema a ser desenvolvido, se fez clara, a partir da familiaridade inicialmente estabelecida entre os campos da Arte e da Moda. No decorrer das atividades desenvolvidas levei em consideração o trabalho, de conclusão de curso autoral, concluído no ano de 2009, que fez relação com a Moda e como conclusão do mesmo o desenvolvimento de acessórios de moda também autorais, que tem como foco trabalhar com materiais e objetos deslocados de sua função.

Na Arte o deslocar objetos de sua função está diretamente relacionado com os *redy-mades* Duchampianos, e motivada pela ideia de estabelecer esse diálogo que os *ready-mades* de Duchamp tem com os acessórios autorais, busquei base para desenvolver este trabalho.

*Ready-made* é uma palavra inglesa, que nada mais é do que “aquilo que já está feito”, “acabado”, que no caso do artista eram os objetos industriais, dos quais Duchamp se apropriava para posteriormente torná-los peças de arte. Segundo Filho (1986, p. 64-65) Marcel Duchamp:

(...) apanha o objeto mais casual, menos estético, um objeto produzido industrialmente, e o transforma em arte. Como? Introduzindo-o na Arte. Dispensando qualquer procedimento, desloca um objeto da esfera utilitária, mundana, para a esfera não utilitária, artística. Como Duchamp, o artista, deixa de ter uma essência, uma substância. O artista funciona como um interruptor. Através dele uma coisa que já existe, que ele não fez, se transforma em arte. O artista passa a ser uma função de um sistema.

Por meio do *ready-made*, Duchamp acabou criando um novo modo de fazer arte e, desse modo, colocou em questão o papel do artista e o próprio valor da obra de arte. Strickland (1999) como historiadora da arte, chega a considerar Duchamp como o inspirador da Arte Conceitual e da Pop Art.

Um aspecto a ser destacado no cenário cultural dos anos 20, é que segundo Filho (1986, p.64):

Todos os artistas, rigorosamente todos os artistas, antes de Duchamp acreditavam de uma forma ou de outra que a arte dependia da tinta, do quadro, dos procedimentos, da genialidade, do talento. Acreditavam que a arte dependia só e somente só da coisa artística.

Foi então a partir das atitudes e pensamentos de Duchamp que pode-se entender que o artista cada vez mais dava vazão ao filósofo.

Estarque e Carvalho (2012) afirmam que as peças de roupa são elementos de auto expressão, e mais, colocam a vestimenta como elemento de expressão artística, pois comparam o fato de vestir-se com a relação que o pintor tem para com a tela. Assim considerando podemos aplicar o mesmo raciocínio a outros objetos que o homem utiliza como adereço (parte do vestir-se) e, por conseguinte, significar-se.

A Moda é um fenômeno sócio cultural, além de ser uma grande indústria que dita tendência e estilo, estreitamente ligada ao consumo. Segundo a visão do filósofo francês Gilles Lipovetsky a moda é apenas uma das engrenagens que constituem a sociedade, é algo que vai além do que entendemos como roupa, e que está diretamente ligada com nossas atitudes, com a nossa personalidade, com o que comemos e o que pensamos.

O que afirma Lipovetsky, nos leva a entender que a Moda possui um certo poder de reunir diversos campos do conhecimento, de dialogar de forma igual e concisa, uma vez que a moda não se basta por ela mesma, pois busca referência em diversos campos, tais como, na arquitetura, no design e também na arte.

Artistas e estilistas no século XX, começaram a fazer o uso de certos materiais “já prontos” e começaram a se apropriar dos mesmos, como parte da vestimenta. As histórias da Arte e da Moda descrevem a larga utilização de materiais “estranhos” a ambos os campos, por parte dos estilistas do mundo todo.

Na verdade muito do que vemos hoje, na contemporaneidade, acreditando ser “o novo”, de produções no campo das artes é reflexo de um trabalho desenvolvido por um grupo de artistas da década de 20 que buscavam novas experiências estéticas, poéticas e sensoriais.

E foram essas experiências, estéticas, poéticas e sensoriais que levei para minhas atividades desenvolvidas com crianças e adolescentes no Museu de Arte de Belém, foram essas experiências que ansiei para que elas experimentassem, bem como todo o aprendizado por meio de eixos transversais também abordados na atividade.

### **Brincando de fazer Moda.**

Meus primeiros questionamentos a cerca da relação arte e moda, iniciaram ainda no estágio no Museu da Arte de Belém (MABE), no ano de 2009, momento em que trabalhei planejando e executando atividades educativas para crianças e adolescentes.

Desde 2006 o Museu realiza o Projeto Pontearte que tem como objetivo:

(...) aproximar o contato das crianças e adolescentes do Beco do Carmo com o MABE, facilitando o acesso ao seu acervo e criando assim um espaço de convivência, sensibilização e comunicação, onde se trabalhe a ideia de pertencimento e cidadania. (PONTEARTE PROJETO, 2006, p.4)

Em julho de 2009, realizei no Férias no MABE, a oficina intitulada “Roupas e Acessórios de Papel”, que teve duração de uma semana e contou com inscrições de mais de vinte crianças na faixa etária de 11 a 14 anos.

Foi sem dúvida meu primeiro contato com a arte e moda na prática, no que consistia uma atividade educativa e creio que para muitas crianças aquele momento também foi o primeiro contato com moda e arte.

A oficina iniciou com uma aula teórica, conversei com eles sobre suas expectativas para a oficina, o que eles pensavam sobre arte e sobre moda, além de mostrar o trabalho do estilista Jum Nakao e vários outros criadores que trabalham com o papel como material criativo para acessórios e roupas.

A produção foi intensa ao longo da semana, todos se empenharam em produzir peças, tanto os meninos como as meninas, dado esse que surpreendeu a equipe de apoio da oficina pois a expectativa seria que as meninas se

empenhassem mais nas atividades e o contrário também foi verdadeiro pois os meninos levaram tão a sério que exercitaram, ao longo da semana, de forma surpreendente sua criatividade. Interessante ressaltar aqui como trabalhar essa temática com crianças e adolescentes também vem à tona questões que envolvem gênero, o masculino e o feminino, e de que forma nós como educadores podemos contribuir para uma visão isenta de machismos, pré conceitos e estereótipos.

No início do ano de 2013 realizei novamente uma oficina direcionada as crianças do projeto Ponte, com faixa etária entre 8 a 15 anos de idade.

A mesma teve como objetivo trabalhar com objetos e elementos do cotidiano fazendo referência aos ready-mades de Marcel Duchamp. O objetivo foi proporcionar à essas crianças e adolescentes o exercício de resignificar os objetos, modificando-os de suas funções prévias, tornando-os peças de roupas, acessórios, colares, pulseiras e adornos de cabeça.

Ao final das duas oficinas propus que fosse realizado um ensaio fotográfico com as crianças e suas produções, onde a proposta era proporcionar as crianças “um minuto de fama” em um estúdio montado na própria sala da Ação Educativa do Museu. E no dia da seção de fotos disponibilizei na sala outros adereços e objetos de cena e para a criança que se sentisse a vontade um estojo de maquiagem ficou a disposição.

Percebi que foi um momento de realização para muitos, foram poucos, os que não quiseram participar, a grande maioria ficou eufórica em saber que seriam fotografados e procuravam se empenhar ainda mais em suas produções.

Foi uma troca de experiências, entre nósicineiros e as crianças, uma vivência que dialogou com diversos campos, como o do teatro, da performance, fotografia, arte e moda e novas mídias. O resultado foi uma seção de fotos que pode registrar as produções desenvolvidas ao longo das oficinas e se alcançou antes de tudo uma possibilidade contribuir para uma nova visão de mundo e das coisas que o cercam a partir dos material que foram trabalhados.

### **Experiências Costuradas.**

Ao finalizar as atividades desenvolvidas, percebi a importância de trabalhar dois universos aparentemente distintos, Moda e Arte, mas que tem muito em comum, com o universo infanto-juvenil e quanto colocados de uma maneira agradável, para eles que ainda estão em formação, esse contato faz diferença.

O pensamento de Barbosa de que “Contextualizar é estabelecer relações” (2007, p.38) permite-nos entender a importância da relação do ensino da arte com outros universos e de que, para compreender arte, também é necessário estabelecer conexões com outros saberes.

A conexão com a performance e o teatro foi algo muito evidente durante a fase de finalização da atividade, perceber a desenvoltura, a criação e personagens e de uma narrativa no momento do ensaio fotográfico foi um redescobrir-se no mundo, quem sou eu e do que sou capaz. A criação de um mundo fantástico e toda sua poética, personagens, cenário e claro também o figurino foi um momento de brincar com o mundo fantástico que há dentro de cada um de nós.

Inúmeras foram as conexões estabelecidas com essas atividades, perceber que foi constituindo-se ao longo de cada etapa das atividades, uma experiência

costurada, formadora e consistente de novos valores e de novos paradigmas, foi algo grandioso e de grandes resultados, pois a maioria dos participantes moram em uma região de alto índice de criminalidade e poder propor uma nova forma de ver o mundo e as coisas ao seu redor e principalmente ver a receptividade da atividade por parte deles, sem dúvida é gratificante.

Estarque e Carvalho (2012) afirmam que as peças de roupa são formas de nos comunicarmos com um mundo, é uma forma de expressarmos o que estamos sentido e pensando, e ver como foram trabalhadas pelas crianças e jovens cada peça, cada material utilizado foi poder ver um pouquinho da identidade e cada um empregada na peça, no acessório.

Por fim, ter realizado essas atividades em um espaço cultural,foi importante também para colocarmos cada vez mais o papel do Museu em questão, o papel além de inúmeros outros, de sensibilizar, de tornar a arte próxima a vida, e este papel também é o nosso de arte-educadores, temos como missão levar arte, expressão, vida e criatividade para crianças e adolescentes, bem como contribuir para um mundo melhor, ajudando assim a transformação de muitas realidades e de muitas famílias.

Fotografia 1:Oficina “Roupas e Acessórios de papel”.  
Férias no MABE /2009.



Fonte: Acervo pessoal

Fotografia 2: Oficina “Roupas e Acessórios de papel”.  
Férias no MABE /2009.



Fonte: Acervo pessoal

Fotografia 3- Oficina "Roupas e Acessórios de papel".  
Férias no MABE /2009



Fonte: Acervo pessoal

Fotografia 4:-Oficina "Roupas e Acessórios de papel".  
Férias no MABE /2009



Fonte: Acervo pessoal



Fotografia 5-Oficina "Roupas e Acessórios de papel".  
Férias no MABE /2009



Fonte: Acervo pessoal.

Fotografia 6- Oficina "Roupas e Acessórios de papel".  
Férias no MABE /2009



Fonte: Acervo pessoal.

Fotografia 7- Oficina que trabalhou ~~com~~ tipos e elementos do cotidiano tendo como referência Marcel Duchamp MABE /2013.



Fonte: Acervo pessoal.

Fotografia 8- Oficina que trabalhou ~~com~~ tipos e elementos do cotidiano tendo como referência Marcel Duchamp MABE /2013



Fonte: Acervo pessoal.

Fotografia 9- Oficina que trabalhou ~~com~~ e elementos do cotidiano tendo comoreferência Marcel Duchamp  
MABE /2013



Fonte: Acervo pessoal.

Fotografia 10. Oficina que trabalhou ~~com~~ e elementos do cotidiano tendo comoreferência Marcel Duchamp  
MABE /2013



Fonte: Acervo pessoal.

Fotografia 11-Oficina que trabalhou objetos e elementos do cotidiano tendo como referência Marcel Duchamp  
MABE /2013



Fonte: Acervo pessoal.

Fotografia 12-Oficina "Roupas e Acessórios de papel".  
Férias no MABE /2009



Fonte: Acervo pessoal.

## REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte, Educação e Cultura**.

\_\_\_\_\_. **Tópicos Utópicos**. 2.reimp. Belo Horizonte: C/ Arte, 2007.

BAUDOT, François. **Moda do Século**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

BRAGA, João. **Interfaces entre Arte e moda**. (Palestra). FAAP. São Paulo, 2012

CAMARGO, Maria Amália. **Muito pano pra manga**. São Paulo: Girafinha, 2008.

COSTA, Calcinda Teixeira da. **Roupa de Artista – O vestuário na Obra de Arte**. São Paulo: Imesp, 2009.

ESTARQUE, Maya Marx; CARVALHO, Ana Paula Lima de. Revista Redige. **A Relação entre arte e moda na Belle époque: O nascimento da alta costura**. Vol. 3, n. 1. Abril, 2012.

FAVARETTO, Celso. **A Invenção de Hélio Oiticica**. São Paulo: Edusp, 1992.

FILHO, Paulo Venâncio. **Marcel Duchamp**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do Efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MINK, Janis. **Duchamp**. Madri Espanha: Taschen, 2004.

MOUTINHO, Maria Rita; VALENÇA, Máslova Teixeira Valença. **A Moda no século XX**. Editora Senac Nacional, 2005.

NAKAO, Jum. **A costura do invisível**. São Paulo: Editora Senac, 2005.

NETO, João Cirilo. **Sob medida: tipologias estratégicas de inserção do vestuário nas artes visuais**; orientação de José Afonso Medeiros Souza. – Belém, 2011.

PAZ, Octavio. **Marcel Duchamp ou O castelo da Pureza**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

SANT'ANNA, Patricia. **Diálogos entre Arte e Moda: os anos sessenta**. Colóquio de Moda, 2007.

STANGOS, Nikos. **Conceitos da Arte Moderna**. Editora Jorge Zahar, 2000

STRICKLAND, Carol. **Arte Comentada: Da pré-história ao pós-moderno**. Rio de Janeiro: Editora Ediouro, 1999

SVENDSEN, Lars. **Moda: uma filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

SOUZA, Gilda de Mello. **O espírito das roupas: A moda no século dezenove**.

#### **Karina da Silva Farias**

Possuí Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Bacharelado em Moda pela Universidade da Amazônia (UNAMA).  
<http://lattes.cnpq.br/8726393278321180>



Modalidade: Resumo Expandido GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e não Formal

Lucinéia Sanches (FURB, SC, Brasil)  
Mari Ellen Tamara Bork (FURB, SC, Brasil)

## **FONTES DE CRIATIVIDADE PARA ENTENDER E PRODUZIR ARTE: UMA EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ITCP/FURB E CURSO DE ARTES VISUAIS COM PORTADORES DE SOFRIMENTO PSÍQUICO**

### **RESUMO:**

O trabalho apresentado neste documento consiste em atividade de educação não formal, uma das ações do Programa de extensão Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade Regional de Blumenau (ITCP/FURB), efetivado com recursos do Edital PROEXT (Governo Federal) e PROPEX/FURB, atua com uma equipe composta por docentes e discentes (com bolsas do CNPq) de diversas áreas do conhecimento, que acessora empreendimentos de Economia Solidária. Entre estes a Rede de Saúde Mental, constituída pelos CAPS dos Municípios do Vale do Itajaí. O Departamento de Artes atua com a preocupação de que o projeto de extensão esteja vinculado e dialogue com os processos de ensinar e aprender efetivados no Curso de Artes Visuais da FURB. O objetivo principal trata de ensinar arte para portadores de sofrimento psíquico. As oficinas acontecem semanalmente, nas quartas-feiras, no período vespertino, no Centro de atendimento Psicossocial da cidade de Indaial, Santa Catarina. Os procedimentos metodológicos (assim como o de outras oficinas vinculadas a este Programa) são continuamente, estruturados e apoiadas na abordagem triangular, embasada em três instancias, que permite o conhecer, o fazer artístico e o contexto histórico. Utiliza papel de reuso (reciclado) como matéria principal apoiados nas fontes de criatividade. Como resultados pode-se constatar através dos depoimentos no evento do Dia da Luta Antimanicomial (2015), que o contato com a arte promove melhoria na saúde e as atividades por serem prazerosas auxiliam na diminuição dos surtos, crises e internações, como consequência na melhora na qualidade de vida e inclusão social desses sujeitos.

**Palavras-chaves:** Artes Visuais; Criatividade; Saúde Mental

## CREATIVITY OF SOURCES TO UNDERSTAND AND PRODUCE ART: AN EXTENSION PROJECT EXPERIENCE UNIVERSITY ITCP / FURB AND VISUAL ARTS COURSE WITH PSYCHIC SUFFERING PATIENTS

The work presented in this paper consists of non-formal education activity, one of the actions of the Technological Incubator Extension Program of Popular Cooperatives of the Regional University of Blumenau (ITCP / FURB), effective with funds from PROEXT Notice (Federal Government) and PROPEX / FURB , works with a team of teachers and students (with CNPq scholarships) from different areas of knowledge, which accesses ventures Solidarity Economy. Among these the Mental Health Network, consisting of CAPS Itajai Valley municipalities. The Department of Arts works with concern that the extension project is linked and dialogue with the processes of teaching and learning hired in the Visual Arts Course of FURB. The main objective is to teach art for people with psychic suffering. The workshops take place weekly on Wednesdays, in the evening, at the Psychosocial Care Center in the city of Indaial, Santa Catarina. The methodological procedures (as well as other workshops linked to this Program) are continuously structured and based on the triangular approach, based on three instances, which allows to know the artistic work and the historical context. Use reuse of paper (recycled) as the main raw supported the creativity of sources. The results can be seen through the testimonials on the day of the event Anti-Asylum (2015), that the contact with the art promotes improved health and activities as they are pleasurable assist in reducing outbreaks crises and hospitalizations as a result in improvement quality of life and social inclusion of these subjects.

**Key words:** Ceramics; Visual Arts; Mental Health.

### 1 Introdução

O texto que segue trata do entendimento das fontes de criatividade apontadas por Castro (1992, p. 55): “a) fontes individuais; b) fontes naturais; c) fontes culturais; d) fontes abstratas.” E de como podem ser aplicadas no ensino não formal de Artes Visuais que utiliza a Abordagem Triangular como proposta metodológica para oficinas de papietagem desenvolvidas com portadores de sofrimento psíquico usuários do Centro de Apoio Psicossocial de Indaial, em Santa Catarina (CAPS).

O embrião das oficinas de artes está no trabalho e interesse do médico, músico e crítico de arte osório César, que conduzido por seu interesse em arte e convívio com os artistas modernistas paulistas p-assa a coletar desenhos e fragmentos de arte espalhadas em seu espaço de trabalho, organiza e começa a perceber a arte como meio pelo qual os portadores de sofrimento psíquico se expressavam.

[...] Desde os primeiros textos Osório Cesar denomina os autores das obras que analisa de “artistas” e não de pacientes. Em 1929 publica A expressão Artística dos Alienados, falando de uma estética que inclui desforamações e distorções figurativas, com caráter simbólico. Sua pesquisa se insere na fronteira entre psiquiatria, psicanálise e arte. As práticas também são transformadas: é criada a “Escola de Artes Plásticas do Juquery”. O trabalho na Escola fundamenta-se em teorias psicológicas (principalmente Freud e Prinzhorn) e estéticas ( com destaque para Dubuffet), que desenvolveu o conceito de arte bruta). As preocupações de Osório César eram de caráter clínico mas também social. Para ele, a finalidade primordial de um departamento de arte num hospital psiquiátrico não deveria ser



apenas terapêutico, mas deveria visar também a reabilitação e a construção de alternativas fora do Hospital, buscando profissões de acordo com a capacidade de cada paciente. (LIMA,2004, p.05-06)

Também encontrou eco o pensamento e atitude da psiquiatra Nise da Silveira “Para Nise da Silveira o interesse pelas atividades artísticas era parte de uma preocupação com os rumos da psiquiatria de sua época e do compromisso em criar procedimentos terapêuticos para a esquizofrenia de caráter humanista.” (LIMA,2004, p. 06)

Assim, tudo conduzia para que a arte fosse instituída como forma de recuperação, tratamento, acolhimento e meio de expressão para os pacientes psiquiátricos. Dando-se então um formato de ensinar e aprender formatado em oficinas, ou seja, momentos.

De forma geral, oficinas são entendidas como atividades grupais de socialização, expressão e inserção social.

No entanto, para DELGADO, LEAL & VENÂNCIO (1987) existem três possibilidades para realização de oficinas, que podem ser entendidas enquanto: Espaço de Criação, na qual se enquadra a Educação não Formal em Artes visuais e que não se exige o domínio de habilidades manuais, considerando que o objeto é a expressão (o que justifica a necessidade da atuação de profissionais da área de artes visuais); Espaço de Atividades Manuais, espaço para o desenvolvimento de objetos e produtos que requerem certo grau de habilidade; Espaço de Promoção de Interação, quando o objetivo consiste na interação de convivência.

As oficinas de artes visuais, com utilização de papel de reuso (reciclado) na condição de matéria principal para o desenvolvimento de esculturas, apoiados nas fontes de criatividade é uma experiência realizada através do projeto de extensão Incubadora de Cooperativas Populares da Universidade Regional de Blumenau (ITCP/FURB), efetivado com recursos do Edital PROEXT (Governo Federal) e PROPEX/FURB que atua com uma equipe multidisciplinar composta por docentes e discentes de diversas áreas do conhecimento, que assessora empreendimentos de Economia Solidária, entre estes, a Rede de Saúde Mental, constituída pelos CAPS dos Municípios do Vale do Itajaí. O Departamento de Artes da FURB integra a equipe com uma bolsista (através de recursos do CNPq) e professora da área de Artes Visuais.

A partir da extinção dos manicômios no Brasil, cabe aos governantes das diversas instâncias (federal, estadual e municipal) desenvolver mecanismos de inclusão social. Assim, cabe às universidades (por todas as suas potencialidades científicas e humanas) a responsabilidade de gerar conhecimentos e propiciar as inclusões sendo subsidiadas por recursos específicos de editais do Ministério da Educação, CNPq, entre outros.

Desenvolver com os portadores de sofrimento psíquico atividades de ensino capaz de ampliar os conhecimentos e também produzir saberes que possam ser aplicados na vida cotidiana e possivelmente profissional é fundamental neste novo panorama. Fatores que fazem com que o ensino da Arte se estenda de forma não formal em projetos inovadores no Panorama da Luta Antimanicomial no Brasil.

Os portadores de sofrimento psíquico que frequentam as oficinas são capazes de compreender e produzir arte através de metodologias que respeitem os tempos que cada um necessita para despertar a criatividade. Para Ostrower (2007), a criatividade é uma característica geral, todos os seres humanos dotados das capacidades mentais consideradas normais possuem um potencial criativo que pode ser desenvolvido. E é

preciso considerar que estes aprendizes passam por momentos de crise. Porém, não há dúvidas sobre suas possibilidades criativas.

## 2 Referencial Teórico

A criatividade emerge a partir do momento em que o indivíduo faz relação com o meio no qual está inserido: sociedade, crenças, cultura, costumes. Ao agir há interação com o meio podendo eventualmente até reformular um conceito já estabelecido. Estes fatores também geram influência nos valores individuais, porém, a percepção da criatividade passa por um filtro pessoal. Isto acontece devido às preferências, percepções, e memorização dos fatos. A natureza criativa do homem se constrói no meio em que este vive e desenvolve experimentações. Consiste em realizar atividades ou objetivos de uma forma diferente do habitual já encontrado, é poder desenvolver em qualquer que seja o campo de atividade uma ideia inovadora. Criar corresponde a um formar, dar forma alguma coisa. Sejam quais forem os modos e os meios, ao se criar algo, sempre se o ordena e se o configura. (OSTROWER, 2007)

Na busca de um referencial teórico que explique onde reside a inspiração, encontrou-se um teórico português, professor da área de criação que trabalha voltado para o processo criativo de desenhos de superfície têxteis. A proposta deste é de que se tenha sempre a consciência que independente do que se cria existem unicamente quatro fontes de criatividade nas quais nos inspiramos e alimentamos o processo criativo: fonte de criatividade individual, fonte de criatividade natural, fonte de criatividade cultural e fonte de criatividade abstrata. Castro (1992).

As fontes de criatividade propostas por Castro (1992) podem ser consideradas referências para todas as áreas de criação, considerando que estas abrangem totalmente os recursos dos quais depende um criador ou artista. No contexto da criação em artes visuais, as Fontes de Criatividade de Castro (1992) podem ser entendidas de forma semelhante à aplicada ao desenho têxtil podendo ser redefinidas da seguinte forma:

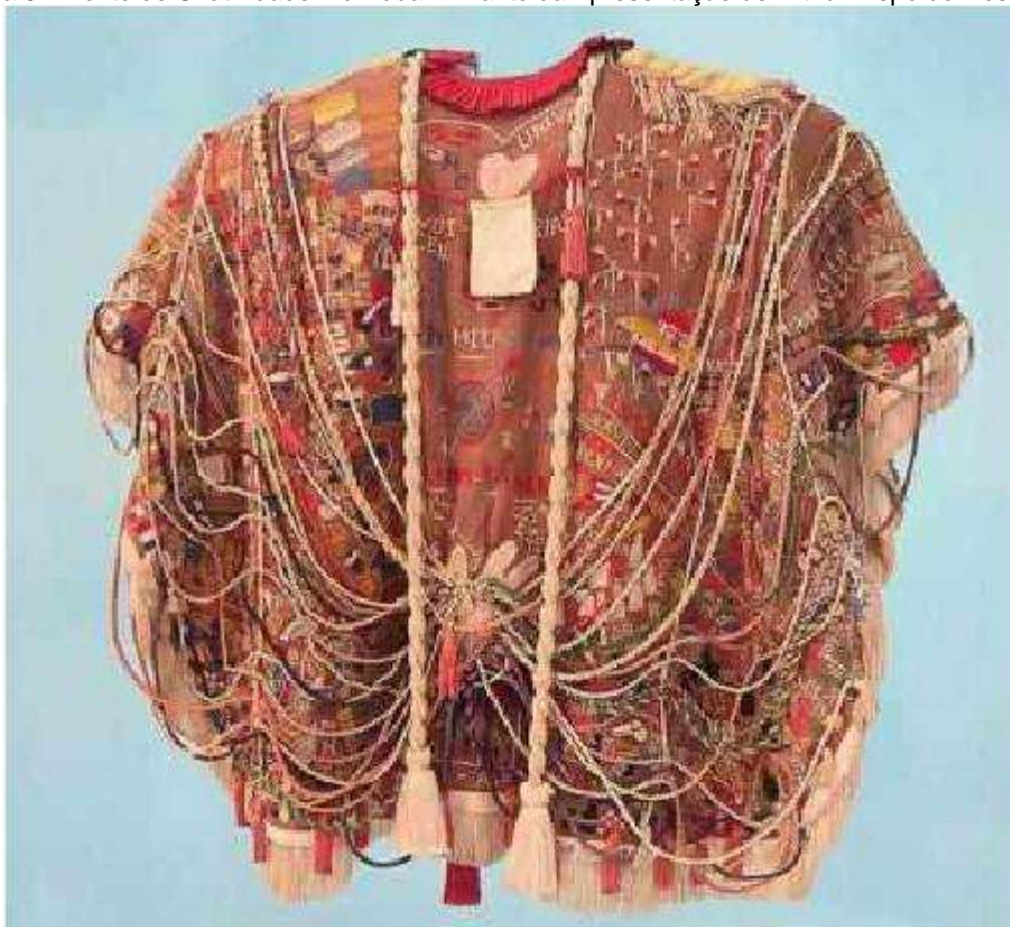
Fonte de criatividade individual: fundamenta-se na pesquisa de caráter psicológico, ou seja, a fonte individual está diretamente ligada à histórias de vida da pessoa que cria o objeto, através da qual é possível identificar e extrair elementos passíveis de serem materializados criativamente em um produto autoral. Nas Artes Visuais é constante a produção de obras com este caráter. Um exemplo é a obra Manto da Apresentação (Figura 01) criada por Arthur Bispo do Rosário, falecido em 1989 após longo tempo em tratamento psiquiátrico. Bispo do Rosário criou em torno de mil peças com objetos do seu cotidiano, na grande maioria com materiais têxteis como lençóis e peças de indumentária utilizando a técnica do bordado artesanal.

Os trabalhos de Arthur Bispo dividem-se em duas categorias formadas de objetos e bordados. Nos objetos, empregou geralmente utensílios do cotidiano da Colônia, como canecas de alumínio, botões, colheres, madeira de caixas de fruta, garrafas de plástico, calçados; e materiais comprados por ele ou pessoas amigas. Para os bordados usa os tecidos disponíveis, como lençóis ou roupas, e consegue os fios desfiando o uniforme azul de interno. Prepara, com seus trabalhos, uma espécie de inventário do mundo para o dia do Juízo Final. Nesse dia se apresentaria a Deus, com um manto especial ( com o qual não foi vestido), como representante dos homens e das coisas existentes. O manto bordado traz o nome das pessoas conhecidas, para não se esquecer de interceder junto a Deus por elas.

Bispo faz também estandartes, fardões, faixas de miss, fichários, entre outros itens, nos quais borda desenhos, nomes de pessoas e lugares, frases com respeito a notícias de jornal ou passagens da Bíblia Sagrada, reunindo-os em uma espécie de cartografia. A criação das peças, para ele, era uma tarefa imposta por vozes que dizia ouvir.

Enfim, com consciência ou desprovido dela, construiu um acervo de obras fabulosas inspiradas em sua vida pessoal.

Figura 01: Fonte de Criatividade Individual – Manto da Apresentação de Arthur Bispo do Rosário



Fonte: <http://www.50emails.com.br/artigos/obra-de-arthur-bispo-do-rosario-vale-ida-a-bienal/>

Fonte de criatividade natural: consiste em toda fonte que tem como recurso algum elemento ligado à natureza, ex: os quatro elementos da natureza (água, ar, fogo, terra), vida animal, vegetal (Figura 02) e mineral. Trata-se da fonte mais utilizada em todos os processos e áreas de criação. O pintor holandês Vincent Willem Van Gogh (1853/1890), foi um dos artistas que se apropriou desta fonte para se expressar. Pintou entre os anos de 1888/1889 sete quadros intitulados de Os Girassóis. Pintou ainda muitos outros quadros com estrelas e paisagens e flores.

Figura 02: Fonte de Criatividade natural – Girassóis de Van Gogh



Fonte: <http://www.londresparaprincipiantes.com/girassois-de-van-gogh-na-national-gallery/>

Fonte de criatividade cultural: está relacionada à toda construção social do homem, ex: religião e todas as dimensões do sagrado, política, períodos históricos, música, artes, arquitetura, a moda como manifesto social etc. É imensa a relação de obras inspiradas nesta fonte. Entre as mais conhecidas está a obra *Guernica* (Figura 03) pintada por Pablo Picasso em 1937, retratando na linguagem cubista os horrores da Guerra Civil Espanhola (1936/1939), com foco especial no bombardeamento ocorrido sobre a vila de Guernica em 1937.

Em 26 de abril de 1937, a cidade basca de Guernica foi bombardeada por uma frota de aviões nazi-fascistas que testavam novos equipamentos. Profundamente tocado pelas imagens fotográficas divulgadas em jornais, Pablo Picasso (que naquele momento vivia em Paris) traduziu seu sentimento de revolta e repulsa à guerra e esperança na paz e progresso.

Trabalhou incansavelmente em seu ateliê por cerca de um mês estimulado pelas trágicas imagens que o cercavam, construiu então a partir da fonte de criatividade cultural o imenso painel *Guernica*, sua obra-prima.

Figura 03: Fonte de Criatividade cultural – Guernica de Pablo Picasso



Fonte: <http://www.arte.seed.pr.gov.br>

Fonte de criatividade abstrata: está relacionada às coisas não palpáveis, ligadas principalmente aos sentidos (tato, olfato, visão, audição e paladar), está relacionada diretamente a qualquer uma das fontes citadas anteriormente, sendo representada na maioria das vezes através de desenhos e formas através de uma forma geométrica. Pode se observar esta fonte na obra Quadrados com círculos concêntricos (Figura 04), pintada em 1913, pelo pintor Wassily Kandinsky. As obras abstratas de Kandinsky foram fortemente influenciadas pela música do compositor Arnold Schönberg, com quem este tinha contato através de correspondências entre 1911/1914 e pela ópera de Richard Wagner.

O aspecto criativo formal expressado por uma série decrescente de círculos, triângulos e quadrados. Os livros de Kandinsky estão literalmente influenciados pelos princípios da teosofia. Nas pinturas algumas características são óbvias. Alguns toques são mais discretos, para dizer que eles só se revelam àqueles que fazem um esforço para aprofundar a sua conexão com o seu trabalho. Intencionou que as suas formas fossem sutilmente harmonizadas e colocadas, para ter contacto com a própria alma do observador. Como a própria fonte de criatividade abstrata.

Figura 04: Fonte de Criatividade Abstrata - Quadrados com círculos concêntricos, 1913, de Vassily Kandinsky



Fonte: <http://www.guggenheim.org>

As fontes de criatividade por si só não dão conta do processo ensino aprendizagem se não houver uma proposta pedagógica capaz de tratar das dimensões práticas de apreensão do conhecimento e do fazer artístico.

Assim, a abordagem triangular, embasada em três instâncias, que permite o conhecer, o fazer artístico e o contexto histórico, ampara o processo de ensinar e aprender no ensino não formal como se faz na educação formal. A proposta triangular conforme Barbosa; Cunha (2010) embasada em três dimensões: a leitura de imagem, o fazer artístico e a contextualização, visando a um ensino em que a experiência artística e estética dos alunos seja o ponto de partida para as discussões em sala de aula. Barbosa defende um ensino que tenha como meta a imagem, a contextualização e a leitura da obra e do campo de sentido da arte, que devem ser elementos motivadores para a prática que se dá no exercício prático das oficinas de escultura com papel.

### **3 Metodologia**

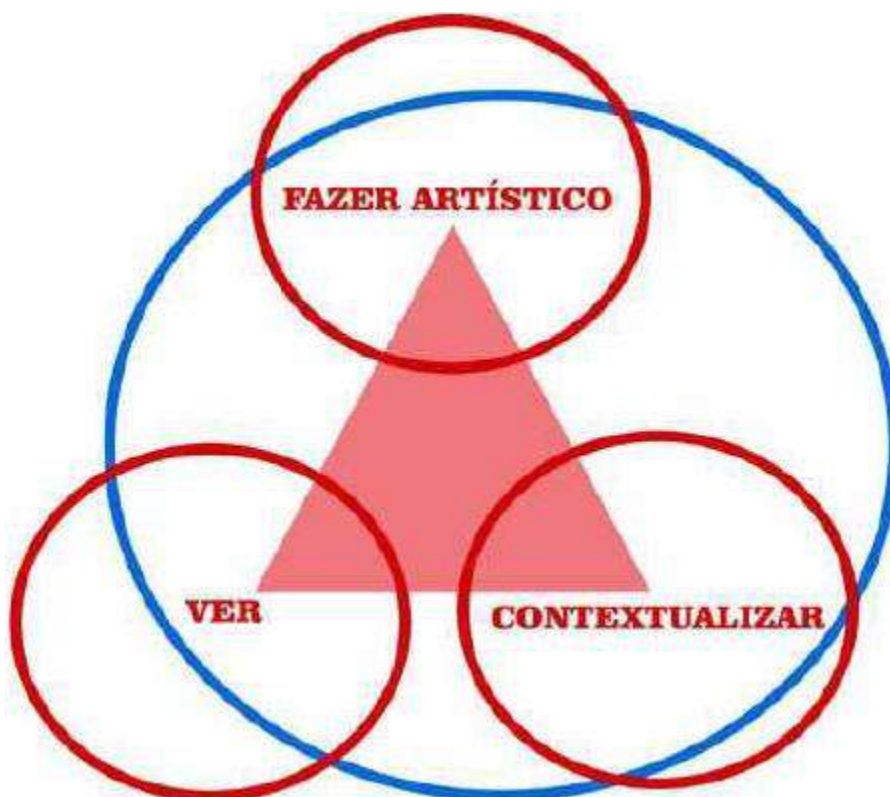
As rodas de conversas que preparavam o grupo para as oficinas foi o espaço de exposição das necessidades dos sujeitos, apontando assim para a importância de sistemática semelhante ao ensino formal de artes. Com isto, buscou-se primeiramente desenvolver uma breve revisão de literatura acerca dos conceitos de criatividade.

No segundo momento, foram relacionados os conceitos aplicados por Castro (1992), com obras de artistas que trabalharam ou trabalham com temas, na intenção de trazer para discussão os conceitos de: criatividade Individual, Cultural, Natural e Abstrata, só definidos e exemplificados por este autor.

Durante todo o processo de ensino/aprendizagem, adotou-se a abordagem triangular (Figura 05), que por ser uma abordagem de arte/educação pós-moderna, favorece a ampliação de fronteiras culturais e interdisciplinares para o estudo da arte, pela

compreensão histórica, social e cultural da arte nas sociedades, e pela elaboração da experimentação artística. (BARBOSA E CUNHA, 2010, p. 212).

Figura 05: Esquema da Proposta Triangular



Fonte: <https://menandroccramos.wordpress.com/arteducacao/>

Entre as quatro fontes de referências para a criatividade, tomamos para o estudo a fonte de criatividade cultural com o elemento coração. Primeiramente desenvolveu-se um estudo prévio de imagens com o elemento simbólico do coração.

Presente em infinitas obras de arte, o coração que se canta e se declara em poesia, que aperta quando algo não está bem, que se sente bater no peito e todos possuem. As discussões se deram em torno do desenho do coração e das comparações de formas e jeitos de ser expressos nas obras de arte de todos os tempos.

Em seguida desenvolveu-se atividades práticas que consistiram em criar corações tridimensionais com a técnica de papietagem, esculturas de papel, utilizando como matéria principal papel de reuso (reciclado), estimulando no grupo participante a exploração de elementos que fazem parte do histórico de vida de cada sujeito.

Observa-se que a fonte de criatividade cultural, escolhida previamente como tema, baseia-se em elementos da construção social do homem, seja ela geograficamente ou historicamente. Contempla as dinâmicas culturais de uma sociedade, tais como política, artes, religião, vestimenta, costumes, e suas preferências. “Segundo os conhecimentos atuais a respeito do passado, o homem surge na história como um ser

cultural. Ao agir ele age culturalmente, apoiado na cultura e dentro de uma cultura”. (OSTROWEN, 1977, p.13)

As fontes de criatividade servem de referencia para todos os estudos que resultarão em esculturas em papel sejam compreendidos permitindo nortear o processo criativo e produtivo.

#### 4 Conclusão

As oficinas, o trabalho e a arte possuem a capacidade de funcionar como catalisadores da construção de territórios existenciais inserindo e/ou reinserindo os sujeitos portadores de sofrimento psíquico na sociedade “[...] está se falando não de adaptação à ordem estabelecida, mas de fazer com que trabalho e se reconectem com o primado da criação, ou com o desejo ou com o plano de produção da vida”. (RAUTER 2000, p. 271)

Pode-se constatar com a prática com a prática desenvolvida, que a proposta de abordagem triangular sustentou as etapas necessárias para que o trabalho se tornasse significativo e prazeroso para os participantes das oficinas. A utilização das fontes de criatividade como meio para entender e produzir arte permitem passar a referencia do tema e fazer com que os educandos entendam de forma concreta que há sempre um ponto de informação inicial, conceitual, que se materializa na obra em si.

A estimulação para o processo de despertar da criatividade durante as oficinas de papietagem, incentiva o pensamento para o desenvolvimento de bens artísticos inovadores que consigam evitar a dormencia das capacidades criativas. Propor-se a um trabalho a partir de uma fonte de criatividade relacionada com o contexto histórico dos educandos traz a consciência do pertencimento social.

A utilização de papel de reuso (reciclado) como matéria principal apoiados nas fontes de criatividade, permitiu e permite a consciência e a preocupação com a sustentabilidade ambiental além de trabalhar as capacidades motoras e cognitivas em torno da arte.

Como resultados pode-se constatar através dos depoimentos no evento do Dia da Luta Antimanicomial (2015), que o contato com a arte promove melhoria na saúde e as atividades por serem prazerosas auxiliam na diminuição dos surtos, crises e internações, como consequência na melhora na qualidade de vida e inclusão social desses sujeitos.

No entanto, é preciso atentar para que para a inclusão social ser de fato proporcionada é necessário desenvolver este novo paradigma de promoção da saúde mental através da educação não formal, como atividade continuada que pode ainda proporcionar possibilidades de trabalho e geração de renda a partir da arte.

#### 5 Referências

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA; Fernanda Pereira. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. 463 p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.



116 p.

CASTRO, Ernesto Manuel de Melo e. **Introdução ao desenho têxtil**. 2. ed. Lisboa: Presença, 1992.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002. 142p.

CAVALCANTE, Ana Maria. **Obra de Arthur Bispo do Rosario Vale Ida a Bienal**. Disponível em: <http://www.50emails.com.br/artigos/obra-de-arthur-bispo-do-rosario-vale-ida-a-bienal/>. Acessado em: 26 de ago. 2015.

DELGADO, P; LEAL, E; VENÂNCIO, A. O campo da atenção psicossocial. **Anais do 1º Congresso de Saúde Mental do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: TeCora, 1997.

GIRASSÓIS DE VAN GOGH NA NATIONAL GALLERY. Disponível em: <http://www.londresparaprincipiantes.com/girassois-de-van-gogh-na-national-gallery/>. Acessado em: 02 de set. 2015.

GUERNICA. Disponível em: <http://www.arte.seed.pr.gov.br>. Acessado em: 02 de set. 2015

LIMA, Elizabeth Araújo. **Oficinas, Laboratórios, Ateliês, Grupos de Atividades: Dispositivos para uma clínica atravessada pela criação**. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/beth/oficinas.pdf>. Acessado em: 25 de ago. 2015.

MEIRA, Marly. PILLOTTO, Silvia - **Arte, Afeto e educação- a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2010. 144p.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

RAUTER, C. **Oficinas para quê? Uma proposta ético-estético-políticapara oficinas terapêuticas**. In: AMARANTE, Paulo. (Org.). **Ensaio: subjetividade, saúde mental, sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. Cap. 12, p 267-277.

WASSILY KANDINSKY. Disponível em: <http://www.guggenheim.org>. Acessado em: 02 de set. 2015.

## **Currículo dos Autores**

### **Lucinéia Sanches**

Licenciatura Artes Plásticas pela Universidade Regional de Blumenau - FURB, mestrado em Educação pela Universidade Regional de Blumenau, Professora do quadro da Universidade Regional de Blumenau (Cursos: Artes Visuais, Moda, Design de Produto). Atuando principalmente nos seguintes temas: artes visuais, educação, tecnologia, desenvolvimento de produto, cultura,

currículo. Atua em projetos de pesquisa e extensão em Artes Visuais. Membro da equipe da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares ITCP/FURB.  
Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4761115D5>

**Mari Ellen Tamara Bork**

Graduação em andamento em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. Bolsista de Apoio Técnico em Extensão no País do CNPq – Nível B.  
Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8160438T5>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Múltiplas Culturas, Interculturalidade e Inclusão: metamorfoses contemporâneas

## HÉLIO OITICICA, AUGUSTO BOAL E PAULO FREIRE: PROPOSIÇÕES ANTROPOFÁGICAS E INTERCULTURAIS

Ivete Souza da Silva (UFRR, Roraima, Brasil)

### RESUMO

*O texto apresentado é resultado de minha pesquisa de Doutorado em Educação, a qual tem como objetivo trazer contribuições teóricas e epistemológicas para pensarmos a educação numa perspectiva antropofágica e intercultural, a partir de um diálogo entre as ideias de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal. Ambos os autores, embora tenham realizado trabalhos diferentes, foram escolhidos para esse diálogo, por apresentarem no percurso de construção da sua prática, o exercício antropofágico de devoração. Cada um a sua maneira, e com os elementos do seu tempo e dos lugares por onde andaram construíram suas ideias negando todas as particularidades, mas ao mesmo tempo preservando-as e integrando-as “dialéticamente, num universo concreto que conserva e transcende a diferença”, como sinaliza o antropófago Oswald de Andrade. Uma educação que se quer intercultural, como afirma Fleuri (2003) precisa não apenas reconhecer as diferenças, mas, olhar para as relações estabelecidas a partir delas. Por meio da ideia de diálogo, participação e criação, esses antropófagos, nos instigam a pensar, e a construir, um espaço educativo onde, de fato, todas as pessoas envolvidas no ato de aprender e de ensinar possam ser atuantes e propositores.*

**Palavras-chave:** Educação intercultural; Antropofagia Cultural Brasileira; Paulo Freire/Augusto Boal/Hélio Oiticica.

## HÉLIO OITICICA, AUGUSTO BOAL AND PAULO FREIRE: PROPOSALS AND INTERCULTURAL ANTHROPOPHAGIC

### ABSTRACT:

*The text presented is the result of my PhD research in Education, which aims to bring theoretical and epistemological contributions to think of education in a cannibalistic and intercultural perspective, from a dialogue between the ideas of Hélio Oiticica, Paulo Freire and Augusto Boal. Both authors, although they held different jobs, were chosen for this dialogue, for presenting in the construction course of his practice, the cannibalistic devouring exercise. Each in their own way, and with the elements of time and the places he walked built their ideas denying all the particulars, but at the same*

*time preserving them and integrating them "dialectically, in a particular universe that preserves and transcends the difference "as signals the cannibal Oswald de Andrade. An education that is both intercultural, as stated Fleuri (2003) must not only recognize the differences, but look at the relationships established from them. Through the idea of dialogue, participation and creation, these cannibals, encourage us to think and to build an educational space where, in fact, all the people involved in the act of learning and teaching can be active and proponents.*

**Keywords:** *Intercultural Education; Brazilian Cultural cannibalism; Paulo Freire / Augusto Boal / Hélio Oiticica.*

## **1 Abrindo as cortinas**

*Bons dentes e bom estômago –  
Eis o que lhes desejo!  
Se der conta do meu livro,  
Certamente se dará comigo!  
(Nietzsche, Ao meu Leitor)*

Bons dentes e bom estômago é o que desejo as leitoras e aos leitores deste texto, resultante da minha pesquisa de Tese de Doutorado em Educação. Trago aqui algumas contribuições para pensarmos a educação numa perspectiva antropofágica e intercultural, a partir de um diálogo entre as ideias de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal.

Preocupa-me, enquanto educadora, mãe e cidadã do mundo, perceber a distância, cada vez maior que se forma entre o mundo vivido na escola e o mundo vivido fora dela. Embora muitas sejam as tentativas de aproximações entre estes, essa distância parece não ter fim. Não é raro ouvirmos os estudantes, em suas redes sociais - ou para quem convive com eles - denunciarem a falta de significado que a escola tem em suas vidas. Da mesma forma, não é raro presenciarmos, nos cursos de formação de professores(as) reclamações sobre o desinteresse dos estudantes para com as atividades desenvolvidas na escola. Esse cenário instiga-me a pensar sobre as relações estabelecidas no espaço escolar e sobre a dimensão que ocupa as experiências, os saberes e os fazeres de cada um dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Até que ponto o conhecimento socialmente elaborado do qual a escola deve se encarregar, conversa com o conhecimento do saber da experiência feito produzido pelos sujeitos do processo educativo? De que

forma esses diferentes conhecimentos se relacionam para produzir novos conhecimentos?

Falar de conhecimentos, no plural, significa entender que não há apenas um tipo de conhecimento, mas, sim, diferentes tipos de conhecimentos e estes não devem se sobrepor uns aos outros. Boaventura de Souza Santos (2011) ao refletir sobre a crise paradigmática da ciência, que buscou, sem êxito, oferecer respostas para todos os problemas do mundo e, conseqüentemente da humanidade, propõe um paradigma, pautado em um *conhecimento prudente para uma vida descente*. Com isso o autor deseja provocar a aproximação entre o dito conhecimento científico e o conhecimento de senso comum.

O conhecimento dito científico precisa estar no mundo, relacionando-se com os saberes diversos e produzindo com eles novos saberes. Nesse sentido, nenhum conhecimento - e os saberes produzidos por ele - são inferiores ou superiores, são apenas diferentes, e necessitam dialogar para que ambos se superem. A escola é um lugar repleto de conhecimentos. Nela estão presentes os conhecimentos científicos produzidos e elaborados sistematicamente e outros tantos conhecimentos pertencentes às diferentes pessoas que compõem este espaço. Propor um diálogo entre eles é um dos desafios lançados à educação e ao ensino de artes de forma particular.

O conhecimento assim como nós e, por meio de nós, circula no mundo e atravessa o tempo num processo de reelaboração constante. Nossa consciência histórica e de inacabamento torna a educação possível. Por meio de uma eterna busca para tornarmo-nos melhores que nos educamos, transformando a nós e o mundo do/no qual fazemos parte. A educação, lembra Paulo Freire (2000, p 40),

(...) só tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão **projetos** quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação.

Freire não fala apenas da educação escolar, mas, da educação que se dá no mundo, que acontece no *fluir do viver* de cada mulher e de cada homem que, por meio de suas ações no mundo o transforma e se transforma. Antropofagicamente reinventamos nosso estar no mundo, e as suas verdades, ou aquilo que definimos como verdade(s). A escola é um dos espaços da educação, no qual as mais diversas culturas se encontram e se atravessam, constituindo-se em um espaço formador e transformador de saberes diversos. Nesse sentido, Fleuri e Souza (2003, p. 65), ao pensarem as questões culturais a partir de uma educação intercultural nos chamam a atenção para o fato de que, “a relação entre educação e cultura(s) não pode mais se limitar ao âmbito dos conteúdos culturais, ou do currículo escolar”, pois, há que se considerarem as relações entre os diferentes sujeitos, e a forma como os mesmos a “agenciam”. Esta necessidade vem ao encontro das proposições de Freire (1996) ao pensar a educação, quando o mesmo, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, sugere como um dos saberes indispensáveis à prática educativa o exercício de “saber escutar”. Para o autor cada pessoa constrói sua leitura de mundo de acordo com sua cultura e a forma como a entende e a vivencia, saber escutar significa considerar tais saberes e fazeres para a construção da prática educativa. Freire (1996) sugere com isso, que o educador, parta da leitura de mundo do educando e *com* ele a supere construindo uma forma mais “crítica de entender o mundo”.

A necessidade de reflexão e diálogo sobre as relações interculturais se fazem cada vez mais necessárias, ao pensarmos uma educação comprometida com a vida. A cada dia se torna mais intenso o convívio entre as diferentes culturas, e essa necessidade de convivência entre os desiguais (CANCLINI, 2006) vem provocando, o que Hall (1997) chama de descentralização das identidades culturais. A escola, por ser um dos espaços de socialização vive em meio a essa “turbulência”. Talvez por medo, despreparo ou até mesmo comodidade, nós educadores(as) ao chegarmos à escola e nos depararmos com tamanha diversidade acabamos, muitas vezes, optando pela cópia de ideias já existentes sem fazermos sua contextualização histórica e social. É como se pegássemos os mapas de uma cidade e andássemos em outra. No entanto, como alerta Boaventura Santos (2011, p. 41), é importante lembrarmos, que “Os mapas que nos são familiares deixam de ser confiáveis.

*Os novos mapas são por agora, linhas tênues, pouco menos que indecifráveis”.*

E é nessa “dupla desfamiliarização<sup>1</sup>” que segundo Boaventura Santos (2011), está a origem do nosso “desassossego”. Mas, é importante considerar também, que nesse “desassossego” pode estar a possibilidade do novo. A possibilidade da criação. E o novo, lembrando as palavras de Morin (2011), “não pode ser previsto senão não seria novo”. O novo é surpresa! Nesse sentido, as ideias antropofágicas propostas por Oswald de Andrade (1890-1954) por meio do Movimento Antropofágico, nos convidam, a andar por mapas ainda não conhecidos ou, quem sabe, ainda por serem desenhados. Convidamos a construir o mapa durante o caminho e estar disposto a refazê-lo constantemente.

Entendo que Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal<sup>2</sup>, possuam na construção de sua prática de cidadãos do mundo a criação e a *devoração* antropofágica. Por isso considero todos eles antropófagos, que muito bem souberam se alimentar das coisas boas do mundo. Pessoas que souberam construir e reconstruir seus fazeres a partir de um *olhar livre* para o mundo. O que lhes possibilitou a valorização da vida, dos saberes e fazeres das pessoas, que junto com eles puderam, também, criar e recriar-se. Assim, teço aqui um diálogo devorativo entre esses autores, alimentando-me de suas ideias e transformando-as repensando e recriando também a minha prática. Devoro aqui os autores que acredito serem antropofágicos e crio elementos que no momento, me possibilitam pensar a educação e o ensino de artes numa perspectiva intercultural.

Comer, deglutir, mastigar, e reelaborar o alimento é a provocação antropofágica. Aceitamo-las ou não? Eis a questão!

## **2 Antropofagia e Educação: um exame cuidadoso...**

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Boaventura Santos no livro *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*, (2011, p. 41).

<sup>2</sup> Embora Augusto Boal tenha sido um crítico da Tropicália (segunda geração da antropofagia), isso não impede que eu o considere um antropófago. Essa denominação dada por mim, justifica-se pela maneira como Augusto Boal propunha seu trabalho, criando e recriando suas práticas constantemente, por meio da leitura atenta do mundo em que vivia e a valorização dos saberes e fazeres das pessoas que “atuavam” com ele.

*E Oswald, no fim da vida, nos seus últimos garranchos – os manuscritos estão na Unicamp -, escreveu uma carta e enviou para o Congresso dos Escritores, pedindo que dessem muita atenção para a antropofagia, pois a antropofagia era uma forma de civilização muito sofisticada, ainda não estudada, que merecia um exame mais cuidadoso, por parte de antropólogos, artistas e cientistas, porque era a chave para a compreensão do Brasil. Então ele dizia que para a vida não há salvação, não há messias, não, o que existe é o advento de um dia: a vida é devoração permanente. E essa alta sabedoria está na antropofagia. (CORRÊA, apud, COSTA, 2011, p. 74).*

Oswald, assim como os demais antropófagos, sabia muito bem da importância da antropofagia não só para a compreensão do Brasil, mas, também, para o curso de sua formação futura. Desejavam eles que nós brasileiros assumíssemos nossa criatividade e inventividade, sem negar o que somos e sem nos fecharmos ao estrangeiro. Que fossemos capazes de devorar o estrangeiro sem culpa ou sentimento de inferioridade, como sugeria Mario de Andrade, para, assim, assumirmos nossa brasilidade e a partir dela construir nossas teorias, filosofias e, porque não dizer a nossa educação. No entanto, para o “exercício de uma impiedosa antropofagia”, como afirma Roberto Gomes (1990), é necessário entendermos o que nos aconteceu. Desmontarmos nosso pensamento e postura colonizada que, ao longo da nossa história, fez com que acreditássemos que somente o que não nos pertencia era bom, e sentíssemos vergonha do nosso jeito brasileiro de ser, nossa cultura sempre em estado de hibridéz.

Gomes ao discorrer sobre a construção de uma consciência brasileira, nos chama a atenção para o fato de que durante muito tempo vivemos a partir de modelos que não eram nossos. Vivemos querendo ser “não-brasileiro” (GOMES, 1990, p. 102). Primeiro desejamos ser europeus, depois desejamos ser norte-americanos. Estes são resquícios de um país que, segundo o autor, nasceu sem nenhuma pretensão de existir, pois as pessoas que para cá vieram pretendiam apenas acumular riquezas e retornar ao seu país de origem (GOMES, 1990). Fazendo dessas terras uma extensão das terras europeias, que produziria o que lá não era possível. Esse caminho acabou por gerar a negação de uma cultura que se reconhece como brasileira. Alias, vale lembrar que até o século XVIII “o termo brasileiro, como expressão e afirmação de uma nacionalidade, era praticamente inexistente” (MOOG. V, apud; GOMES, 1990, p. 101). Na educação não foi diferente. Ainda hoje buscamos nas referências



estrangeiras receitas para os nossos problemas. No entanto o estrangeiro só pode ter algo a nos oferecer se for devorado antropofagicamente!

Nós brasileiros e brasileiras, ainda estamos construindo nossa identidade. Identidade que se apresenta, a partir de gestos, gostos, formas, sabores, saberes e fazeres diferentes. A Semana de Arte Moderna de 1922, com sua proposta antropofágica soube muito bem apresentar essa diversidade, e por meio dela realizou “a primeira tentativa de independência cultural dos modelos estrangeiros” (GOMES, 1990, p. 96). O antropófago, como bem afirma Antônio de Alcântara Machado ao apresentar a 1ª Dentição da Revista de Antropofagia, em Maio de 1928, “come o índio e come o civilizado: só ele fica lambendo os dedos. Pronto para comer os irmãos”. A antropofagia, “forma de civilização sofisticada” como afirmou Oswald, merece um exame não só por parte de antropólogos, artistas e cineastas, mas, também, por parte de educadoras e educadores que acreditam na possibilidade da construção de uma educação “independente culturalmente de modelos estrangeiros”. Que não tenha vergonha de ser o que é, e que esteja sempre pronta para comer os irmãos e lambar os dedos.

### **3 Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal: tecendo proposições**

*Comer significa aufleben, isto é, negar preservar e transcender, o que equivale em língua de antropófago, a mastigar o alimento, recebê-lo no estômago e transformá-lo. Graças a essa dialética somos os verdadeiros agentes do processo de universalização. Nossa antropofagia consiste em negar todas as particularidades, em preservá-las e em integrá-las, dialéticamente, num universalismo concreto que conserva e transcende as diferenças. (OSWALD, apud, ROUANET, 2011, p. 52).*

Foi mastigando o alimento, recebendo-o no estômago e transformando-o que Oiticica, Freire e Boal construíram a sua performance intelectual e, porque não dizer, educativa. Ambos os autores, embora tenham realizado trabalhos diferentes, foram escolhidos para esse diálogo antropofágico para a educação, por apresentarem no percurso de construção da sua prática, o exercício antropofágico de devoração. Cada um a sua maneira, e com os elementos do seu tempo e dos lugares por onde andaram construíram suas ideias negando todas as particularidades, mas ao mesmo tempo preservando-as e integrando-

as “dialéticamente, num universo concreto que conserva e transcende a diferença”, como sinaliza Oswald de Andrade na epígrafe acima.

Paulo Paulo Freire ao propor uma educação fundamentada no diálogo nos instiga a repensar nossas práticas educativas que, muitas vezes, são pautadas em valores disciplinadores e autoritários, onde o educando tem seus saberes silenciados. Esse silenciamento do *ser*, é discutido por Fleuri (2008), em seu livro *Reiventando o Presente: pois o amanhã se faz na transformação do hoje*. Para Fleuri, o silenciamento do *ser* acontece aos poucos. Primeiro o silenciamento do corpo, onde os educandos são estimulados a ficarem quietos e comportados em seus respectivos acentos. Em segundo o silenciamento da palavra, onde os educandos são quase que proibidos de falarem entre si, devendo falar o menos possível, e ficarem atentos à explanação do professor. Tal “repressão”, segundo Fleuri (2008) acaba por gerar o silenciamento da mente, da vontade e da comunidade. Na medida em que corpo e palavra vão tendo seu espaço limitado o pensar deixa de ser estimulado, pois seus questionamentos e respostas são tolhidos, e, como bem coloca Fleuri (2008), acaba por se tornarem “quase mecanizados”. Dessa forma, a vontade de participação e de decisão dos educandos, sobre os mais diferentes assuntos e situações que possam acontecer no cotidiano escolar, e conseqüentemente em outros espaços onde estes atuam, é da mesma forma silenciada, pois, suas vivências neste espaço educativo ensinou-lhes que: há alguém que sabe e alguém que não sabe; alguém que ensina e alguém que aprende; alguém capaz de tomar decisões e alguém capaz de exercê-las.

Como formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, curiosos e capazes de buscarem alternativas para os problemas do seu tempo, a partir de uma prática doutrinadora? Uma prática que dá ao educando um único direito: o de cumprir todos os deveres propostos pela escola. Regras, direitos e deveres devem ser discutidos com os educandos no seu sentido epistemológico, para que assim possam ser construídas coletivamente. E nessa construção é importante que se pense também sobre os direitos e deveres dos professores (as), dos gestores, dos funcionários de serviços gerais, enfim, da comunidade escolar como um todo. Pois o que comumente presenciamos são condutas que devem ser seguidas apenas pelos educandos. Tais práticas educativas produzem o silenciamento do *ser* enquanto cidadão do mundo, pois, como bem

afirma Augusto Boal (2010): *cidadão não é aquele que vive em sociedade, mas aquele que a transforma*. Nesse sentido, como bem afirma Reigota (2010), a participação da comunidade escolar de maneira geral, nas questões ambientais da escola, não deve acontecer de forma forçada ou intimidadora, mas, sim, com aqueles e aquelas que quiserem e se reconhecerem nestas atividades. O importante lembra o autor, é que se construa “espaços de acolhimento aos que hesitam e respeitar o tempo, disponibilidade, interesse e possibilidades de cada um” (REIGOTA, 2010, p. 78-79).

As ideias de diálogo, criação e participação apresentadas aqui buscam a construção de uma prática educativa contrária ao silenciamento. Elas propõem o exercício de uma educação em que, tanto educandos quanto educadores, deixem de serem sujeitos passivos do processo de ensino e aprendizagem, onde um finge que ensina e o outro finge que aprende. Da mesma forma que Hélio Oiticica na década de 1960 propôs pensar uma outra relação entre público e obra de arte, público e museu, esta proposta educativa convida a pensar educador e educando como participantes da grande obra de arte que é a educação. Oiticica (2009), em sua performance antropofágica, entende a participação do espectador como uma relação complexa definindo-a de duas maneiras: uma envolvendo a *manipulação* ou *participação sensorial-corporal*; e a outra a *participação semântica*. Para o autor esses dois modos de participação, não acontecem de forma fracionada, separada, mas, sim, procuram uma participação total e fundamental, possibilitando uma significação nova e não uma participação passiva de caráter contemplativo. Ao participar, a pessoa/público, interfere na obra produzindo e provocando novos significados sobre ela. O que se procura, segundo Oiticica (2009, p. 97), “é um modo objetivo de participação do espectador nesse processo: o indivíduo a quem chega a obra é solicitado à contenplação dos significados propostos na mesma – esta é, pois, uma obra aberta”.

Para Oiticica o museu era o mundo. E este era sempre uma obra aberta a novas descobertas e intervenções. Parafraseando Hélio Oiticica, ou melhor, na língua de antropófago, comendo-o, digo que: a escola é o mundo. Da mesma forma que Hélio e alguns artistas de sua época, buscaram abrir frestas no museu para que o mundo pudesse nele entrar, penso que a escola precise abrir algumas frestas. Precise abrir seus poros para a circulação dos saberes

do mundo da vida, trazido pelas pessoas que a compõe, para que, educadores e educandos, possam passar de espectadores á participantes. Possam construir o seu parangolé educativo. A educação, assim como nas artes, também necessita romper com a participação passiva e contemplativa de seu público. Principalmente no que se refere a presença do educando, pois sua participação neste processo, que se diz de ensino e aprendizagem, vem acontecendo, na maioria das vezes, apenas de forma passiva e contemplativa. O professor nesse processo pensa ser o protagonista da cena educativa. No entanto, é apenas uma marionete que já tem os passos da cena marcados. É apenas mais um sujeito passivo que como o quadro na parede não interage com o seu público.

A escola precisa ser pensada como uma “obra aberta” a participação do educando, dando a ele espaço para criar a sua obra, como sugere Oiticica. E que nesse espaço o educando possa, a partir do seu repertório de saberes, fazeres e experiência ser convidado a atuar sobre o objeto cognoscível. No entanto tal atuação não deve se dar de forma simplória e ingênua, ou “basista” como se referia Paulo Freire (2000), pois está contribuindo apenas para a negação da teoria e do pensar crítico e criativo, estando ligada a submissão do outro e não a sua emancipação. A atuação ou participação do educando sobre seu objeto de conhecimento deve se dar de forma rigorosa. Como bem afirma Freire (1996, p. 26), uma das tarefas primordiais do educador “é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis”. E isso não tem nada a ver com a ideia de “transmissão de conteúdos”, ou do esgotamento dos mesmos, ao contrário, tem a ver com a sua exploração, apropriação e produção, sempre curiosa e criativa. Nesse sentido, uma educação e como educação política, segundo Reigota (2010), deve ser por princípio questionadora das certezas absolutas e dogmáticas; criativa; inovadora e crítica. Aprender e ensinar criticamente são ações possíveis, afirmava Freire (1996, p. 26), desde que haja a presença de “educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. Tal postura permite com que se construa um espaço onde o educando possa sair da condição de espectador e passar à de espectador-ator, como defende Augusto Boal, transformando-se, em “reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do

educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 266). Dessa forma o educando terá espaço para criar a sua obra, bem como o educador para criar o seu Parangolé Pedagógico.

A ideia de espectador-ator trazida por Boal, parte de sua Poética do Oprimido, onde busca a popularização do teatro brasileiro. Tendo como uma de suas referências a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, Boal busca por meio do teatro a construção de cidadãos emancipados e conscientes de seu contexto político /social, capazes de atuar de forma crítica sobre as questões do seu tempo. O Teatro do Oprimido propõe uma outra forma de relação entre espectador e palco, onde não há protagonistas mas, sim, atores que tem a liberdade de construir e reconstruir a história dialogando politicamente. Fazendo arte, afirmava Boal (2009), “estaremos dizendo o que pensamos, inventando a sociedade que queremos, sendo nós mesmos. Cidadãos solidários!”. Para Augusto Boal, todos nós, seres humanos, somos atores no mundo. Atores no sentido de estarmos constantemente atuando nele por meio das nossas ações. O teatro está em todas as atividades da vida cotidiana, “sempre se fez e se faz teatro em toda a parte” afirmava o autor, “em nossas casas e nos metrô, no trabalho e no lazer, nas ruas e... até mesmo no teatro” (BOAL, 2009, p. 120). Assim como Paulo Freire em sua Pedagogia do Oprimido buscava construir uma educação dialógica onde educador(a) e educando fossem construtores do processo, Boal pretendeu com sua poética construir um teatro em que o espectador passasse a ser espectador-ator. Sua poética propõe a ação em si, onde o espectador assume ele mesmo o papel protagônico, transformando a ação dramática, ensaiando e debatendo soluções e projetos modificadores ( BOAL, 1975, p. 126). Ao assumir seu papel protagônico no teatro e ensaiar a sua ação real o espectador-ator se prepara para sua atuação crítica e participadora no mundo, nos mais diferentes espaços em que está ou estará inserido. O espectador-ator reflete sobre a problemática que lhe é proposta, construindo nesse momento a consciência de sua ação humana e transformadora do e no mundo. Passando a entender-se como um ser histórico e político, construtor do meio ambiente que vive. Bezerra (2010), ao refletir sobre a poética do oprimido de Augusto Boal em seu artigo *O Teatro do Oprimido e a noção de espectador-ator: Pessoa e Personagem*, firma que, por meio do seu *arsenal*, o teatro induz o espectador a profanar o espaço

sagrado do teatro, contribuindo para que ele aprenda a profanar outros espaços. Tal proposição vem ao encontro da prática de uma educação, como política, a qual segundo Reigota (2010, p.13) “está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum”. A poética do oprimido, enquanto poética da libertação, como afirma Boal (1975, p. 169), é um espaço no qual o espectador é convidado a liberar-se agindo e pensando por si mesmo. “O teatro pode não ser revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio da revolução!” (BOAL, 1975, p. 169).

O teatro é entendido pelo dramaturgo como um espaço facilitador da aprendizagem, que cumpre o papel de ensinar por meio de exemplos concretos da vida, atos e ações (BOAL, 2010). Por meio de sua proposição de *teatro-ensaio*, onde da história/peça só se conhece o início, pois ela é construída pela intervenção e participação do público, do espectador-ator, Boal nos desafia a repensar nossas práticas educativas. Muitas vezes, por medo, insegurança, ou até mesmo, justificando comprometimento e responsabilidade em relação ao nosso trabalho como educadoras e educadores, planejamos tão minuciosamente nossas ações e intervenções pedagógicas que estas acabam por não possibilitar espaços para a atuação e participação do educando nesse processo. Parafraseando Augusto Boal, diria que, o que comumente fazemos é uma “aula-espetáculo”, onde já está previsto o início, o meio, o fim, e até mesmo os questionamentos dos estudantes e suas conclusões. Neste estado pedagógico não há espaço para o improvável, o inusitado, a surpresa como diria Oswald.

Não estou com isso, querendo dizer que não seja importante planejarmos ou organizarmos nossas ações pedagógicas, afinal toda a prática humana no mundo é intencional. Hélio Oiticica, por exemplo, ao propor a ideia de experimental, tinha como intenção a construção de um espaço onde as pessoas fossem livres para se experienciarem ou não, de acordo com os seus desejos, emoções e impulsos. Os conhecimentos e saberes produzidos em cada pessoa, a partir de sua participação, ou não participação, eram imprevisíveis, inusitados. No experimental o resultado é desconhecido, indeterminado. Os fios soltos do experimental, como afirmou Hélio (2009, p.

109), “são energias que brotam para um número aberto de possibilidades”. Então faço aqui o convite antropofágico para a construção de uma pedagogia-ensaio, ou, uma pedagogia-experimental, pautada sim em uma intencionalidade: a de estar aberta para as possibilidades de criação e construção de conhecimento do educando, sendo este participante e ator deste processo. Nada pronto, acabado, determinado. Tudo sendo construído, sendo experienciado, sendo curiosamente explorado e reinventado, assim como a vida que no seu movimento dinâmico se mostra surpreendente e desafiadora. Uma educação que permita fazer perguntas. Muitas perguntas! Perguntas não burocratizadas como alertava Freire e Faundez em seu livro *Pedagogia da Pergunta*, onde o educando já tem a resposta pré-determinada pela pergunta. Pois estas, segundo Faundez (1985, p. 51), “não são sequer perguntas! São antes respostas que perguntas”.

Uma pedagogia-ensaio, ou uma pedagogia-experimental, é aquela que se propõe comprometida com a formação integral e completa do ser, como provoca Freire (1985). É uma pedagogia, que não se ache apenas pré-ocupada com seus conteúdos, mas, que dê espaço para a vida acontecendo, e que nela possam estar os conteúdos. O professor quer algo mais que ensinar *candoblé*, dizia Freire. O professor quer – (...) – ajudar, fustigar a formação inteira do aluno. Do aluno como gente agora, e não como aluno (FREIRE, 1985, p. 132). Desde criança, como bem afirmava Boal (2010, p. 61), quando nossas primeiras faculdades motoras se desenvolvem, já aprendemos que não somos capazes apenas de perceber o mundo, mas, de nos associarmos a ele. A escola não pode ser um espaço de dissociação do *ser*, mas, sim, propositora de novas associações. O aluno, como lembra Freire, “antes de ser aluno é gente”. Gente que está em constante *que fazer*, aprendendo mediatizado pelo mundo. O educando, dessa forma, “está ali para conhecer, mas não conhecer apenas os conteúdos que aquele professor pensa que sabe, e às vezes sabe, mas para conhecer num processo mais amplo”. (FREIRE, 1985, p. 133).

#### **4 Considerações: sem pensar em fechar as cortinas**

As práticas de ambos os autores vem contribuir para a educação, em especial para o ensino de artes, a partir de uma perspectiva intercultural, na

medida em que propõe uma outra forma de atuação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A educação, como bem afirma Mendéz (2009), pode ser uma mediação oportuna para a busca de alternativas. Pensar um outro mundo possível, é pensar uma outra educação possível. Nesse sentido a educação intercultural, segundo o autor mostra-se como uma possibilidade para a construção de alternativas para as questões do nosso tempo e contextos, considerando os diálogos entre as culturas e as pessoas pertencentes a ela. Criando assim, um espaço para o estabelecimento de relações, onde os corpos, as mentes e as vontades não sejam silenciadas. Por meio da ideia de diálogo, participação e criação, esses antropófagos, nos instigam a pensar, e a construir, um espaço educativo onde, de fato, todas as pessoas envolvidas no ato de aprender e de ensinar possam ser atuantes e propositores.

Promover a construção deste espaço mais amplo é um dos desafios colocados para a educação em especial para o campo do ensino de artes. As ideias de participação, criação e diálogo, trazidas a partir de Augusto Boal, Paulo Freire e Hélio Oiticica, podem ser uma possibilidade antropofágica para tal desafio. No entanto, acredito que, antes o educador precisa se permitir criar as suas proposições pedagógicas. Se permitir passar de espectador a espectador-ator da ação educativa, sendo também participador e criador, pois, como sabiamente afirmava Paulo Freire (2000), “para verdadeiramente admirar o mundo, os seus desveladores tem de ser sujeitos da leitura que fazem dele”.

## Referências

BEZERRA, A. P. **O Teatro do Oprimido e a noção de espectador-ator:**

**Pessoa e Personagem.** Disponível em: <http://hemi.nyu.edu/por/seminar/brazil/antonia.html>, 2010.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1975.

\_\_\_\_ **A Estética do Oprimido.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

\_\_\_\_ **A Estética do Oprimido.** Rio de Janeiro. Garamond, Fundação Nacional de Arte, 2010.

BOAVENTURA SANTOS.S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** São Paulo Cortez, 2011.



CANCLINI, N, G. **Consumidores e Cidadãos**. Rio de Janeiro. UFRJ, 2006

COSTA, L. V. da. Na boca do Estômago. Conversa com José Celso Martinez Corrêa. In: RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João Cezar de Castro (Orgs). **Antropofagia Hoje? Oswald de Andrade em cena**. São Paulo: Prol Editora Gráfica, 2011.

FLEURI, R. M. **Reinventando o presente: pois o amanhã se faz na transformação do hoje**. Florianópolis, UFC, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREIRE P.; FAUNDEZ A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2000.

GOMES, R. **Crítica da Razão Tupiniquim**. São Paulo. FTD, 1990.

HALL. S. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A, 1997.

MACHADO, A. A. **REVISTA DE ANTROPOFAGIA**. São Paulo, 1975.

MÉNDEZ, J. M. M. Educação Intercultural e Justiça Cultural. São Leopoldo. Nova Harmonia, 2009.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo. Cortez, 2011.

NIETZSCHE, F. **A Gaia da Ciência**. São Paulo. Companhia das Letras, 2012.

OITICICA, H. **Encontros**. Rio de Janeiro. Beco do Azougue Editorial, 2009.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo. Brasiliense, 2010.

ROUANET, S. P. Manifesto Antrpófago II. Oswald de Andrade. In: RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João Cezar de Castro (Orgs). **Antropofagia Hoje? Oswald de Andrade em cena**. São Paulo: Prol Editora Gráfica, 2011.

**Ivete Souza da Silva**- Profa. D.ra. Coordenadora do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisadora e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa CRUVIANA: Educação, Arte e Intercultura.  
<http://lattes.cnpq.br/4056290560443523>



GT: ARTES VISUAIS

Eixo Temático: ARTES VISUAIS

## OS ESPAÇOS/TEMPOS DE ENSINO APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Myriam Fernandes Pestana Oliveira  
(Prefeitura Municipal de Vitória, ES, Brasil)  
(Faculdades São Geraldo, ES, Brasil)  
(Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

### RESUMO:

Este estudo discute a formação inicial do professor-pedagogo dos anos iniciais da escolarização em relação ao ensino de Arte. Sustenta a necessidade de oportunizar a ampliação do repertório artístico cultural e estético dos estudantes de pedagogia, por meio de ações educativas em sala de aula e nos espaços expositivos não formais, como museus, galerias de arte, espaços culturais, que potencializem os processos de ensino aprendizagem em Arte, especificamente Artes Visuais, que, no caso é o objeto em estudo. Verifica-se por meio de investigação diagnóstica, que um grande número de estudantes chega ao ensino superior com o entendimento de que o ensino aprendizagem em Arte deve ser reduzido a cópias de estereótipos, ou produções mecânicas sem reflexões ou nenhum tipo de conhecimento artístico, da mesma maneira como se deu na sua vida escolar e em suas vivências artísticas. Destaca-se também a importância da participação nos espaços educativos não formais, que fomentem a vivência com objetos artísticos que preservam e contam a história da humanidade, e conseqüentemente suscitam a curiosidade, a comunicação e o interesse pelo assunto. Para estudar, discutir, refletir a formação desse profissional que trabalhará a Arte na escolarização inicial, busca-se apoio nas pesquisas e estudos que abordam a temática. O diálogo se dá com BARBOSA (1991,1998,2005), MARTINS(2011), FERRAZ;FUZZARI(1999, 2001, 2009) NÓVOA(1995,1992) TOURINHO(2007,2009) ROSA(2005),dentre outros pesquisadores e estudiosos sobre o assunto que sustentam nosso procedimento.

**Palavras-chave:** Artes Visuais; Pedagogia; Formação Docente; Educação em Museus

## THE SPACES/ LEARNING TEACHING TIMES THE VISUAL ARTS IN THE FACULTY OF EDUCATION

### ABSTRACT:

This study discussed the initial training of the teacher-educator of the early years of schooling in relation to art education. It supports the need to create opportunities for expansion of cultural and aesthetic artistic repertoire of pedagogy students through

educational activities in the classroom and non-formal exhibition spaces such as museums, art galleries, cultural spaces that enhance the educational process learning Art specifically Visual Arts, which in this case is the object under study. It appears through diagnostic investigation, that a large number of students come to higher education with the understanding that teaching learning Art is reduced to copies of stereotypes, or mechanical productions without reflections or any artistic knowledge, just way as happened in their school life and in their artistic experiences. It also highlights the importance of participation in non-formal educational spaces that encourage the experience with artistic objects that preserve and tell the story of humanity, and consequently raise curiosity, communication and interest in the subject. To study, discuss, reflect the formation of this professional work the Art in the initial schooling, the aim is to support the research and studies that address the issue. The dialogue is with BARBOSA (1991,1998,2005), Martins (2011), Ferraz; FUZZARI (1999, 2001, 2009) NÓVOA (1995.1992) TOURINHO (2007.2009) ROSE (2005), among other researchers and scholars on the subject that given our procedure.

**Key words:** Visual arts; Pedagogy; Teacher Training; Education in Museums

## 1 Introdução

Ao se reportar à formação dos professores e pedagogos que atuarão nos anos iniciais da educação básica, pensa-se também nas áreas de conhecimento que estão ligadas a essa formação, dentre elas o ensino de Arte. Por isso se propõe fazer uma reflexão crítica sobre, como se dá a formação inicial desse profissional em relação ao Ensino de Arte, que será uma de suas atribuições, mesmo sem ser especialista no assunto.

Para ministrar a disciplina Arte na escolarização inicial, uma parceria professor especialista e pedagogo, seria uma experiência muito interessante e também enriquecedora para os profissionais envolvidos e principalmente para os estudantes. Porém, tem-se conhecimento de que é uma realidade ainda muito distante nas escolas brasileiras de educação infantil e de ensino fundamental, por vários fatores, sendo um deles a falta de curso superior que forme esse profissional. Assim o que ainda é encontrado, como solução as redes municipais e estaduais de ensino, e até nas redes particulares, é a disciplina sendo ministrada por profissionais com formação em pedagogia e no máximo complementação pedagógica, que não dá subsídios para se trabalhar o desenvolvimento estético artístico do alunado, numa época que se defende um ensino de arte que priorize a multiplicidade do ser humano.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimento e habilidades técnico mecânicas. PIMENTA(2000, p. 17-18)

As reformulações curriculares na formação docente e na educação básica, deixam claro a preocupação com o ensino de arte, haja visto, as políticas educacionais, como o ensino a distância que oferece licenciatura em alguns estados do país, para formar professores e os movimentos em prol da qualidade e melhoria do ensino por meio das Associações de classe como a Federação de Arte

Educadores do Brasil – FAEB, que são os espaços de luta e defesa dos profissionais engajados na melhoria do ensino da Arte.

Tendo em vista a responsabilidade atribuída ao futuro professor-pedagogo, que na sua formação acadêmica inicial terá uma carga horária de um ou no máximo dois semestres para ter informações sobre Arte, e que chega à faculdade com um entendimento bastante reduzido e insuficiente sobre a importância da disciplina, visto que seu ensino aprendido em arte, foi restrito a trabalhos mecânicos, leva-se em consideração a afirmação de Barbosa (1991, p. 4) “[...] os professores ensinam da mesma maneira como foram ensinados” e se faz os seguintes questionamentos: O que pode ser trabalhado nesse tempo disponibilizado pela academia? Como pode ser aproveitado o tempo/espaço de sua formação inicial, para apresentar a Arte como disciplina que tem conteúdo, que se aprende e ensina na escola?

Para responder a questionamentos como estes busca-se trabalhar a disciplina, para atender o então aluno-professor-pedagogo, oportunizando vivências educativas que possibilitem sua formação estética. Além do que se discute em sala de aula sobre a arte e seu ensino, são feitas visitas monitoras em espaços expositivos, entendendo a contribuição desses espaços na formação inicial docente, visto que, “Só uma pequena porcentagem de nossa população visita nossos museus ou assiste a concertos” (BARBOSA, 1991, p. 33), ou seja, não é uma prática do nosso povo.

Nesse estudo enfatiza-se as práticas educativas desenvolvidas nos espaços expositivos e a participação desse futuro professor/pedagogo, com o objetivo de refletir junto com essa ação. As práticas educativas como visita ao museu, espaço cultural, galeria de arte, encontro com artista, que oportunizam vivenciar manifestações artísticas, conhecer artistas e obras de arte precisam ser vistas como formação profissional e pessoal.

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. (...) A formação se constrói através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto de saber à experiência (NÓVOA, 1992, p. 24-25).

A preocupação com esse futuro profissional justifica a prática educativa para a docência em Arte, aqui, em especial referindo-se às Artes Visuais. Busca-se com essa vivência educativa nos espaços expositivos, a própria ação educativa do pedagogo-professor, visando subsidiar sua ação de ensino aprendizagem em arte. Ao edificar a própria educação artística na formação acadêmica, refletirá no seu cotidiano de educador, na sua prática pedagógica. Procura-se então dar visibilidade aos saberes necessários à formação pedagógica e específica em artes visuais.

Consideremos o diálogo crescente com a arte, visitando museus, participando de exposições, concertos, assistindo a espetáculos, como a possibilidade de ampliação dos conhecimentos do aluno e a oportunidade de aprendizagens culturais (FERRAZ E FUSARI, 2009, p.23)

Para estudar, discutir, refletir a formação desse profissional que trabalhará a Arte na escolarização inicial, busca-se apoio nas pesquisas e estudos que abordam

a temática. O diálogo se dá com BARBOSA (1991,1998,2005), MARTINS(2011), FERRAZ;FUZZARI(1999, 2001, 2009)NÓVOA(1995,1992) TOURINHO(2007,2009) ROSA(2005), dentre outros pesquisadores e estudiosos sobre o assunto que sustentam nosso procedimento.

Entende-se assim que ao vivenciar a formação profissional no período acadêmico, o professor-pedagogo, tem a experiência de uma educação artística não pautada apenas em atividades mecanicamente desenvolvidas, mas articulando seu potencial criador, "O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; e ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando." (OSTROWER,1977,p.10) e importando-se com sua formação estética e integral.

Ao se dar à Arte o tratamento de objeto de conhecimento, exige-se que haja formação artística e cultural. Portanto a promoção de políticas públicas voltadas para a formação docente, bem como possibilitar o acesso às manifestações artísticas e culturais, a vivência com as obras de arte para os profissionais da educação a partir de sua formação inicial é mais que necessária.

## **2 O Ensino de Arte na Formação Inicial do Professor-Pedagogo**

O Conselho Nacional de Educação – CNE em dezembro de 2010, aprovou a Resolução nº 07 que fixa diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos. Dentre várias questões importantes, o documento aponta que "do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes" (art. 31).

Isso significa que a formação em magistério de nível médio ou curso de pedagogia qualifica o professor para lecionar Arte, justificando-se com a falta desse profissional no mercado e, com a afirmativa que os estudantes nos anos iniciais da escolarização, são mais dependentes emocionalmente, que o professor constrói um vínculo maior, e consegue mais dedicação.

Com a obrigatoriedade do ensino da Arte na Educação Básica viu-se a necessidade de criar e expandir pelo país, cursos superiores para suprir a demanda desses profissionais, mesmo sabendo que ainda não é o suficiente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN 9.394/96, quando estabelece a obrigatoriedade da Arte na educação básica, não como atividade, mas fazendo parte dos conhecimentos necessários ao processo educacional, ressaltou de maneira política e legal a reivindicação dos arte-educadores, que sustentam a necessidade do direito do estudante brasileiro , um desenvolvimento cultural e social desde a educação básica.

Também no tocante à formação docente para atuar nos anos iniciais de escolarização, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN/2006, para o Curso de Pedagogia, em seus artigos, dão validade às reivindicações de arte-educadores que defendem não só o ensino de Arte nos anos iniciais, mas com a formação docente

em que seja aprimorado o desenvolvimento criador, artístico e estético do ser humano.

Entretanto, mesmo verificando toda essa preocupação exposta na legislação, não fica claro, no texto da lei, como se concretizará junto às unidades escolares. Mesmo sabendo que a promulgação da LDBEN/96 envolveu várias instâncias políticas e ideológicas em prol da definição dos caminhos da educação brasileira.

Ao se referir à estrutura do curso de Pedagogia, a legislação solicita que sejam “respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições”

No que se refere ao lugar ocupado pela arte na construção da identidade do pedagogo-professor, enfatiza-se a DCN art. 5º, ítem VI, 2006, p.2 “Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.”

O ensino de arte é incorporado ao currículo da educação básica, não como atividade ou recreação, mas no mesmo patamar das demais áreas de conhecimento, mostrando a conquista política, de entendê-la como necessária ao desenvolvimento humano "filosofia, ensino religioso e educação física, além da Arte, são exemplos de disciplinas com longa história de lutas" (Tourinho 2007 p. 30). Enfatiza-se os espaços/tempos conquistados, bem como a manutenção e credibilidade na escola.

Apesar de festejar a conquista pelo espaço/tempo conseguido, principalmente nos anos iniciais, páira a grande preocupação com a formação do profissional que ministrará a disciplina. Será que o simples fato da legislação regulamentar o professor-pedagogo licenciado para trabalhar com os anos iniciais da escolarização, também ministrar a disciplina Arte, devido a obrigatoriedade na educação básica, é o suficiente para ser entendido que a formação inicial desse profissional dará conta?

Mediante essa reflexão é possível afirmar que o ensino da arte no curso de Pedagogia precisa contemplar um currículo que abranja não só os conteúdos, mas proporcione um entendimento da arte com a relação teórico prática e dar condições ao aluno-pedagogo de concretizar experiências nos espaços com equipamentos artísticos-culturais.

O ensino de arte na formação do pedagogo pode também possibilitar que ele desenvolva condições teórico-metodológicas para que possa se constituir como apreciador e seja capaz de mediar aprendizagens em arte de forma consistente, além de contribuir para o enriquecimento de sua formação humana, por meio da aprendizagem da arte, o que favoreceria a potencialização da dimensão criadora do ser humano (Ferraz, Fusari, 2009).

Pode-se afirmar que o investimento no ensino de arte na formação do professor-pedagogo colabora não apenas para enriquecer e valorizar o currículo da disciplina, mas também para sua formação humana e conseqüentemente potencializar a capacidade de criação dos estudantes por ele acompanhados, segundo defendido pelos pesquisadores, estudiosos e militantes em prol de uma formação voltada para multiplicidade do ser humano.

### 3 Os Espaços/Tempos de Ensino Aprendizagem das Artes Visuais

O aluno-pedagogo, que será educador em arte precisa ter parte de sua formação voltada ao processo criativo. Portanto, dentro desta especificidade, pelo menos duas características farão parte de sua formação, a do ensino e da criação.

“[...] a arte-educação tem o potencial de tornar-se um instrumento da ação cultural ou de mudanças sociais pelo desenvolvimento da percepção visual, da imaginação criativa, do desenvolvimento da flexibilidade na resolução criativa de problemas de todo tipo e da formação de valores estéticos que se refletem tanto no entorno humano e urbano quanto nas obras de arte.” (COELHO, 2004 p. 55)

Portanto o ensino aprendizagem da Arte, no Curso de pedagogia, tem finalidades como suscitar práticas específicas em artes visuais a docência nos anos iniciais, e na junção dessas características visando “[...] que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações” (FUSARI; FERRAZ, 1999, p. 49).

Busca-se, portanto, amenizar as carências de informações sobre arte com as quais os estudantes chegam ao curso superior. Na maioria dos casos não tiveram contato reflexivo com quase nenhum tipo de produção artística, midiática, local, mundial e até de outras culturas, por isso é importante criar oportunidades que possibilitem a ampliação de seu universo cultural. Essas carências diminuem e afastam suas experiências artísticas, assim como suas noções e entendimentos sobre a arte, as obras de arte, e conseqüentemente as motivações para aprender e ensinar sobre o tema arte; e, até diminuem seu interesse em relação à importância da disciplina em sua formação como profissional da educação e até como pessoa.

Neste estudo relato minha experiência como docente da disciplina Arte e Educação, no curso de Pedagogia da Faculdade São Geraldo. Esta Instituição fica localizada no Estado do Espírito Santo, na cidade de Cariacica região metropolitana, vizinha da capital do Estado, onde são encontrados museus, espaços culturais, teatros. A disciplina é ofertada no 7º período do curso e em diagnóstico realizado no primeiro dia de aula pode ser comprovado que a maioria dos alunos teve aulas de arte desde ensino fundamental e em todo ensino médio, porém ministradas de maneira livre, com técnicas de desenho, colagens, sem reflexão, sem preocupação com o conhecimento.

Apesar da disciplina ter apenas um período, as ações educativas desenvolvidas na turma têm o objetivo de incentivar o interesse pela arte. Para tanto usa-se além das informações históricas e contextualizadas sobre o ensino de arte no país, reproduções de obras de arte, filmes, textos, além de momentos que envolvem processos de criação.

Fotografia 1 – Momento de criação em sala de aula a partir do filme Lixo Extraordinário



Fonte: Acervo particular

Fotografia 2 – Momento de criação em sala de aula - filme Lixo Extraordinário



Fonte: Acervo Particular

Além das ações da sala de aula são procuradas instituições culturais, de educação não formal, como museus, galerias, espaços culturais, onde seja oportunizado a esse alunado vivenciar atividades de formação artística-cultural-estética, que potencialize seu repertório cultural.



A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento. Trata-se do processo de socialização dos indivíduos. A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo (GOHN, 2006, p.3).

As práticas educativas desenvolvidas nos espaços de educação não formal são planejadas envolvendo recursos, objetivos, conteúdos, metodologias, que enalteçam a importância do espaço. Ao entender o museu com o ambiente educativo, que por meio dos registros de memória e patrimônio artístico –cultural, proporciona a comunicação entre as pessoas, os fatos, os objetos que contam e preservam a história.

Fotografia 3 – Visita ao Centro Cultural SESC GLORIA - Mostra Fricções Históricas do artista Alexandre Mury



Fonte: Acervo particular

Faz parte do planejamento a cada visita mediada a um espaço expositivo a continuação da discussão e desenvolvimento e uma produção artística na sala de aula. Entende-se que assim a visita não será uma ação pontual, a reflexão continua e instiga a novas descobertas. Como ambiente educativo o museu proporciona experiências relevantes, por meio da apreciação, diálogo e reflexão. De grande importância é a função do educador do espaço expositivo, que realiza a mediação

entre os objetos e os visitantes, de maneira que ocorra a comunicação “[...] a mediação configura-se pela capacidade do mediador em criar formas de experimentar propostas colaborativas de aprendizagens” (TOURINHO,2009, p.270). Sua atuação tem a intencionalidade de mediar o conhecimento, instigar a participação, ensinar, aprender, trocar ou transmitir saberes e informações.

Fotografia 3 - Visita ao Espaço Cultural Palácio Anchieta - Mostra Francisco Seibel Um fotógrafo Rural do Espírito Santo



Fonte : Acervo Particular

Fotografia 4 - Visita ao Espaço Cultural Palácio Anchieta- Mostra Encantado do artista plástico Attilio Colnago



Fonte : Acervo Particular

O grupo de estudantes que participou de visita aqui mencionada, informa que este tipo de visita não faz parte de sua rotina. No primeiro momento pode-se ver um

misto de espanto, alegria, surpresa, incômodo. A mediação, vista como um ponto de apoio, de diálogo, de tira dúvida, consegue criar um clima ameno e de interesse.

[...]a mediação cultural pode ser o espaço da conversação, da troca, do olhar estendido pelo olhar de outros que não elimina o do sujeito leitor, seja ele quem for. Sem intercessores, talvez nosso olhar poderia ficar amarrado à beleza da arte na reprodução da realidade, como se ela isso almejasse. (MARTINS, 2011 p.315)

Portanto ao entender que a relação do profissional da educação com o saber, o conhecimento, com a curiosidade constitui uma grande parte da história docente, visto que os mesmos são produtores de um saber próprio e não apenas reproduzem o saber alheio, e que se considera a importância de investir na sua formação inicial.

No caso da preocupação com o ensino de arte, que é uma disciplina repleta de “preconceitos, surgidos da ideia de que para fazer arte é necessário ter dom, talento, predestinação, acarretando uma carga muito grande de projetos individualistas” (Rosa 2005, p. 168) é que procura-se envolver o aluno-pedagogo nos espaços/tempos diferenciados e diversificados que proporcionem vivências e experiências distantes das cópias e dos modelos estereotipados, que por muito tempo escolar foram seus exemplos de ensinamentos.

Justifica-se então a importância de trabalhar os saberes da arte na formação pedagógica de maneira a estimular os futuros professores/pedagogos a produzirem seu conhecimento em Artes Visuais de maneira interdisciplinar, transitando e dialogando com as outras áreas do conhecimento. Estimular para provocar a não fragmentação entre as disciplinas, entendendo que “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Vendo o homem como sujeito histórico, que carrega todo um aparato de informações da sua vivência escolar, social, individual, cultural, evidencia-se os saberes das artes visuais aos saberes da formação pedagógicas apreendidos no Curso de Pedagogia para sustentar o seu ser professor.

#### **4. Considerações**

Visto que a LDB nº 9.394/96 determina o ensino de Arte como componente obrigatório na educação escolar, urge a necessidade da inclusão do estudante no meio artístico-cultural provocado principalmente pelas instituições de ensino

Ao conhecer a arte produzida em diversos locais, por diferentes pessoas, classes sociais e períodos históricos e as outras produções do campo artístico (artesanato, objetos, design, áudio visual etc.), o educando amplia a sua concepção da própria arte e aprende a dar sentido a ela. Desse convívio decorrem, portanto, conhecimentos que desenvolvem o seu repertório cultural, mas, acima de tudo, possibilitam-lhes a apropriação crítica da arte, aprender a identificar, respeitar e valorizar as produções artísticas. (FERRAZ E FUSARI, 2009, p.19)

São valores como esses que devem fazer parte da preocupação dos profissionais que estão responsáveis pela formação do futuro professor-pedagogo. Os educandos que participam de ações escolares e também nos espaços não escolares, com bases artísticas tradicionais, contemporâneas e transformadoras, passam a conviver com as várias modalidades de arte e a história cultural da humanidade. [...] Os museus são lugares para a educação concreta sobre a herança cultural que deveria pertencer a todos, não somente a uma classe econômica e social privilegiada. (BARBOSA, 1998, p.19) A intenção é mesmo sair da visão preconizada pelo senso comum, de entender a arte apenas ligada ao emocional ou técnico, sem valorizá-la como conhecimento. O importante passa a ser educar, olhar, buscar, apreciar e entender as manifestações culturais, as variadas maneiras de expressão e criação, porém de forma crítica e reflexiva.

Nessa trama, analisa-se onde fica o ensino de arte nas políticas de formação docente, procurando conhecer as concepções que mediam esse ensino nos cursos de Pedagogia. Sabe-se que ainda há muito caminho a ser percorrido, mesmo sabendo que os documentos oficiais como as DCNs, a LDB, os PCNs sejam representantes legítimos das falas e ações dos profissionais da educação, em especial, dos defensores da arte, que são também os que cobram do Estado o compromisso com o processo de implementação do ensino de arte nas Redes de ensino. Porém constata-se que suas ideias e modelos, em muitos casos, ainda são conservadoras, apresentam-se fora dos contextos e trazendo equívocos em relação à formação docente.

a adequada formação do professor não pode ser imaginada como a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico. (...) O ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador. Nesses termos, é claro que não há fórmulas prontas para orientar essa formação, mas o próprio conceito de vida escolar é básico para que se alcance esse discernimento (AZANHA, 2006, p. 57).

Pode-se concluir que o ensino aprendizagem em arte no Curso de Pedagogia, para ser trabalhado de maneira reflexiva e consciente que envolva as artes visuais com as áreas do saber que compõe a grade curricular dos anos iniciais, se dará por meio da integração academia, com professores e estudantes e realidade escolar, em busca de movimentação cultural pedagógica.

Uma movimentação pedagógica que procure visualizar a realidade escolar e ver as diferenças sociais e culturais advindas dos grupos que frequentam os espaços escolares, em que a preparação dos profissionais para atuarem nos anos iniciais não tenha uma formação simplista da arte, mas seja desenvolvido nesse profissional a vontade de enxergar as diferenças e os diferentes, no momento complicado da sociedade contemporânea. Assim, busca-se com um trabalho incentivar os acadêmicos a entender e trabalhar com as artes visuais, na profissão e na vida e não sejam apenas reprodutores de conteúdos aprendidos na faculdade.

Afirma-se, assim, que a identidade do profissional se constrói socialmente, portanto deve ser discutida no curso de formação inicial, principalmente quando sua formação abrange a produção subjetiva criativa e crítica, que é uma das características do ensino de arte. Discutida também deve ser a valorização da

formação cultural, visto que uma exigência para exercer a docência e tornar-se porta-voz de suas crenças junto a seus alunos.

## 5 Referências

AZANHA, J. M. P. A formação do professor e outros escritos. São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2006

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

\_\_\_\_\_. A. M. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991

\_\_\_\_\_. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998

\_\_\_\_\_. A imagem no ensino da arte. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia . Brasília : MEC/SEF,2006.Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em 29 de agosto de 2015

COELHO NETO, JOSÉ TEIXEIRA. Dicionário Crítico de Política Cultural:Cultura e Imaginário. 3a Edição. São Paulo. Editora:Iluminuras, 2004

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C. de T. Metodologia do ensino da arte. 2. ed . São Paulo: Cortez, 1999

\_\_\_\_\_. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério 2. grau, Série Formação Geral).

\_\_\_\_\_. Metodologia do ensino de Arte: fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

GOHN, Maria da Glória. Educação nãoformal na pedagogia social.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006, Proceedings online... Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000009200600100034&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000009200600100034&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 17 ago. 2015

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma Transformação.In:BARBOSA,Ana Mae.Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. 6a Edição. São Paulo:Cortez, 2011

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: \_\_\_\_\_. Discursos de identidades. Campinas: Mercado de Letras, 2003

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1995

\_\_\_\_\_. (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000

ROSA, M. C. A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Visualidades comuns, mediação e experiências cotidianas. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

**Myriam Fernandes Pestana Oliveira** - Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora no Curso de Pedagogia da Faculdade São Geraldo. Professora de Arte do Sistema Municipal de Ensino de Vitória ES. Tutora a distância no curso de Artes Visuais modalidade EAD-UFES.  
<http://lattes.cnpq.br/1833632706232255>



GT: (2)

Eixo Temático: (Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal)

### **“EU SOU MARROM CARAMELO!” - LIDANDO COM A DIVERSIDADE RACIAL NA ESCOLA ATRAVÉS DOS PROJETOS LÚDICOS “QUAL A COR DA COR DA PELE?” E “JOGO DAS DIFERENÇAS” NAS AULAS DE ARTES VISUAIS.**

Anderson Pinheiro Santos (Escola Conviver/Colégio Apoio, Pernambuco, Brasil)

#### **RESUMO:**

O presente relato trata de dois projetos elaborados, nas aulas de Artes Visuais da Educação Fundamental 1, em duas escolas (A e B) da Região Metropolitana do Recife, nos anos de 2013 a 2015 abordando o assunto sobre a diversidade racial. Normalmente, e de modo automático, as cores rosa claro ou bege eram solicitadas para compor plasticamente a cor da pele de seus personagens, dois estudantes, de idades e salas diferentes, ao executarem atividades de retrato e autorretrato, perceberam que teriam que utilizar a cor marrom para representar a si e a seus familiares, levando alguns colegas à piadas. Para lidar com a questão da percepção e respeito à diversidade racial foram utilizadas produções e pesquisas de artistas contemporâneas brasileiras que nos ajudou no estudo sobre a cor e suas misturas e na elaboração de pinturas e esculturas (Escola A) e de um jogo em escala quase natural (Escola B). Os caminhos utilizados pretendem motivar o aparecimento de uma variedade de cores da pele no registro de diversas figuras humanas, inclusive a si mesmo.

**Palavras-chave:** Diversidade racial; Diversidade corporal; Lúdico;

#### **ABSTRACT:**

*This work is related with two projects developed during in the Visual Arts classes of Elementary Education 1, in two schools (A and B) of the Metropolitan Region of Recife, in 2013 up to 2015 addressing the subject about racial diversity. Usually, and automatically, the clear or beige pink colors were requested to compose plastically skin color of his characters, two students with ages and in different rooms, to run portrait and self-portrait activities, they realized that would have to use brown color to represent themselves and their families, leading some colleagues to jokes. To deal with the issue of perception and respect for racial diversity productions were used and surveys of Brazilian contemporary artists. This research used in the study of color and their mixtures, developing paintings and sculptures (School A) and a game scale almost natural (School B). The methodology applied has the goal to*

*demonstrate paths used intended to encourage the existence of a variety of skin colors to represented the several human figures, including himself.*

**Key words:** Racial diversity; Diversity body; Playful;

## 1 ENTENDENDO O JOGO COMO RECURSO PROPOSITOR

*"Cada jogo coloca uma tarefa ao homem que o joga."*

*(Hans Gadamer, 2004)*

Apesar de todas as diferenças de nomenclaturas e classificações para a palavra jogo, a base latina da palavra, ludus<sup>1</sup> pode nos ajudar a concentrar as informações em um único caminho. Nas várias línguas que a usa, o verbete utilizado significa apenas uma<sup>2</sup> coisa, tanto jogo quanto brincadeira. Os termos são percebidos diferenciados conformes os contextos em que estão inseridos. Mas, na língua portuguesa essas duas palavras (jogo e brincadeira) tentam criar concepções diferentes de um mesmo comportamento, pondo a brincadeira como o ato lúdico das crianças e o jogo para os jovens e adultos.

Aparentemente, o que diferencia um do outro é a existência de regras ou de disciplina na execução do processo. Oras, se pensarmos bem quanto a existência de regras podemos perceber a constante busca pela ordem diante do caos cotidiano, pois, assim podemos reconhecer o que já nos é familiar e seguro. O jogar possui uma referência essencial própria para com que é sério. (GADAMER, 2004:154). Porque "o que constitui a essência do jogo são as regras e disposições que prescrevem o preenchimento do espaço lúdico" (GADAMER, 2004:160). Sendo assim, "(...) a ordem é então como a marca que ponho sobre as coisas como a impressão do meu emblema. (...) a regra é a ordem posta em nossos atos." (CHATEAU, 1987:61).

Se seguirmos o raciocínio dos diversos pesquisadores sobre o assunto, veremos que a brincadeira possui tantas regras de atuação quanto o jogo. Na brincadeira, assim como nos jogos, são decididos: o local da atividade (que é mais livre do que um tabuleiro), os participantes e seus acessórios (as peças), o início e o modo como alguém vence (o regulamento). Talvez, o que mais poderia diferenciar ambas as atividades fosse o caráter de liberdade que uma prática possui mais explicitamente que outra de poder adaptar às regras conforme às necessidades; o que o jogo não costuma permitir. Segundo Luckesi (2000), o processo lúdico consiste na percepção do ápice da vivência humana nos atos cotidianos e que isso pode ficar mais nítido quando executado coletivamente. O autor acredita que absorvemos melhor a experiência lúdica quando estamos em grupo, do que quando estamos sós, devido "a força e a energia do grupo; ele se movimenta, se sustenta, estimula, puxa a alegria, mas somente cada indivíduo, nesse conjunto vital e vitalizado, poderá viver essa sensação de alegria, partilhada no grupo." (2000).

Sendo assim, não temos como negar que o lúdico tem por alicerce o procedimento de proporcionar uma circunstância que convide o outro a brincar. Segundo Huizinga (2001), a essência do jogo reside em sua intensidade, fascinação e capacidade de excitar, expressando-se através do ritmo e harmonia, evidenciando o elemento lúdico.

---

<sup>1</sup> Diversão, brincadeira.

<sup>2</sup> Inglês: Play; Espanhol: Jugar; Alemão: Spielen; Italiano: Giocare; Francês: Jouer .



Entretanto, para criar ou usar um jogo numa atividade é preciso de educadores que se proponham a construir uma base de conhecimento sistematizado através da pesquisa continuada em produções acadêmicas e metodológicas apropriadas sobre ludicidade. Como podemos observar em Neto (2005), “a investigação sobre o papel e o valor do jogo no desenvolvimento humano tem-se expandido rapidamente.” E, sendo assim, percebemos no modo como pesquisas científicas são feitas, inclusive abordando dimensões multidisciplinares de estudo, para provar que “o jogo promove o desenvolvimento cognitivo”, através de empenho e de níveis de dificuldade que afetam as complexidades das construções mentais, além de possuir aspectos da cultura que são percebidos melhor através dele.

Esse tipo de compreensão de que uma atividade “desafiante, significativa e prazerosa, isto é, uma aula lúdica” é possível de ser ocasionada a partir dos estímulos efetuados com ajuda dos recursos lúdicos é possível.

Os espaços e as estratégias que são pensadas para acontecer esse procedimento lúdico são um dos pontos mais importantes na concepção de criação e aplicação do jogo. Segundo Brougère (1998) é de Winnicott a preocupação com “a reativação de um pensamento segundo o qual o espaço lúdico vai permitir ao indivíduo criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura”. E ainda complementa,

A cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível (...). Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas. (...) A cultura lúdica compreende evidentemente estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com regras. O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. (BROUGÈRE, 1998:4)

Porém, temos que reconhecer que ao passar por uma experiência, o/a estudante tende a querer expandir por mais tempo a sensação que vivenciou. Podemos, inclusive, fazer uma comparação com outros tipos de experiências cotidianas que são vivenciadas, como um som, gosto ou imagem, que quando são encontradas relações afetivas com o elemento tende a ser registrado e repetido. O jogo, por padrão, quando causa prazer tende a ser repetível.

Proporcionar essa experiência está diretamente atrelado ao processo que permita ao outro sair do seu eixo, muitas vezes envolto num muro de conceitos preestabelecidos, para refletir sobre sua ação e a ação do outro. Mas, sabemos que tanto a formação quanto as estratégias construídas pelo/a educador/a poderão, também, modificar os objetivos iniciais do uso do jogo, enquanto ação pedagógica, trazendo em pauta outras discussões, embora válidas, além do objeto de conhecimento em reflexão e análise.

Sendo assim, o jogo usado como recurso propositivo lúdico, deve permitir, tanto ao/a educador/a quanto ao/a estudante, uma ferramenta de apoio eficaz no descentramento do sujeito perante o objeto de estudo por criar um campo de ação repleto de sensações fora do tradicional.

## **2 Primeiras reflexões sobre a pele e sua cor**

Ao começar a trabalhar efetivamente com os alunos da educação fundamental 1 (EF1), mais do que com qualquer outro corpo discente, percebi que

os desenhos se repetiam em alguns estereótipos de figuras humanas brancas, de cabelos lisos e olhos claros. Uma das soluções iniciais, com a EF 1, foi aplicar o estudo dos vestuários e acessórios no decorrer da história da humanidade, de modo que permitisse a ampliação da diversidade cultural na representação da figura humana. Mas, por outro lado, um determinado problema ficava cada vez mais evidente, o “da pele”.

Curiosamente, em atividades que envolviam a representação gráfica humana, e o uso da cor, a pergunta mais comum dos estudantes era como “fazer” a cor da pele. Normalmente pediam pela tinta ou lápis cor “da pele”. A solução aparente era dialogar com os estudantes sobre a existência de diversas cores “da pele”, levando o mesmo a refletir sobre qual cor ele gostaria de representar. Essa conversa ajudava (um pouco) a prosseguir com as atividades. Ou, mascarava uma pseudossolução.

### **3 Qual a cor da cor da pele, 2013 e 2014**

Com o tempo, percebi que na EF1 da escola “A” repetir a frase sobre qual cor “da pele” a criança se referia não era suficiente para causar uma reflexão sobre o assunto. Senti, portanto, que seria preciso um projeto mais direcionado para esse grupo estudantil. E o estopim se deu em dois momentos no ano de 2013. O primeiro foi quando uma aluna do segundo ano, negra de cabelos encaracolados, queixou-se de brincadeiras por parte de outras colegas devido à forma como desenhava. Após coletar dados do ocorrido, com a mãe da aluna (que infomou o ocorrido) e com a coordenadora do setor, fui investigar exatamente do que se tratava o desenho e as falas das colegas. Percebi que o problema era pior do que pensava. Não estava em questão alguma zombaria, por parte das amigas, porque ela fazia desenhos de figuras humanas negras (já que estudávamos sobre retratos e autorretratos), e sim porque o desenho dela de uma menina branca, loira, de cabelos longos e lisos era diferente do desenhado pelas amigas. O problema era que o cabelo que ela desenhava não tinha uma “curvatura” semelhante aos desenhados pelas colegas! Essa busca da aluna na representação de um ideal de cores e formas foi meu primeiro sinal de alerta!

O segundo alerta aconteceu com alunos da turma de quarto ano que debochavam entre si com os desenhos dos autorretratos que faziam. E, com isso, “entronchavam” olhos, rasgavam bocas, agigantavam narizes, deformavam rostos e arrepiavam cabelos! Além disso, ainda evitavam pintar a pele. Muitos informavam que não havia a tinta para representá-los rosados ou defendiam que a pele era branca da cor do papel. A criatividade era ótima, mas não era a proposta estudada sobre autorretratos. Até que em um exercício posterior, ao escolher alguém, que cada um gostava muito e que não estava na escola, para ser representado/a de memória, levou um dos alunos a executar o retrato de seu pai e a pintar a pele com o lápis marrom. Isso gerou deboche por parte dos colegas de sala, mesmo com a postura firme do garoto ao afirmar que não poderia pintar o pai dele de outra cor a não ser a escolhida, pois assim o representava.

Esse foi um dos motivos, nesse ano de 2013, que gerou a criação um projeto maior, envolvendo quase todos do EF1 (2º ao 5º ano), que discutissem sobre os conceitos da diversidade racial e não apenas ensinar sobre como fazer tinta “cor de pele”. Principalmente com as turmas do segundo e quarto ano.

No ano de 2014, houve o desejo de iniciar essa reflexão e ação sobre as diferentes cores de pele já com o 2º ano e continuar com o 3º - as turmas de 4º e 5º ano continuaram seus planejamentos, tendo em pauta, sempre que necessário, a

representação da diversidade racial em suas produções. A discussão, e produção plástica, já parecia mais natural.

#### **4 Jogo das diferenças, 2014**

Já na escola “B”, no ano seguinte, percebi questões semelhantes nas turmas de 3º ano, onde a dificuldade estava menos em aceitar as diferentes cores da pele e mais em compreender as diferenças dos corpos humanos (formas de rostos, cabelos e corpos) . Senti, portanto, que seria preciso também um projeto mais direcionado para esse grupo estudantil. Além de poder ampliar a representação gráfica desses estudantes, o projeto se proponha, através da criação de um jogo, levar os alunos a refletirem sobre os conflitos posturais, onde apareciam as ofensas envolvendo as diferenças físicas, tais como tamanho, cor, modo de falar, etc. A proposta de criar um jogo permitiria lidar, de forma lúdica, com essas diferenças e exercitar através da troca de ideias, soluções de problemas para elaborar um produto artístico para uma grande exposição escolar.

Nessa escola “B” há um grande evento de mostra artística que acontece no mês de outubro, o que me daria seis meses, aproximadamente, passando por dois trimestres de planejamentos direcionados numa causa maior: refletir sobre a diversidade humana. Dentro de cada planejamento trimestral, que são elaborados de maneira interdisciplinar com as demais disciplinas de sala, foi possível elaborar um resultado a ser alcançado que iria nos ajudar na elaboração de dois jogos sobre a diversidade de cores e formas humanas.

#### **5 Métodos de ação: “Qual a cor da cor de pele?”**

As possibilidades de ampliação da produção gráfica foram-se expandindo gradualmente em diversos encontros/aulas que se iniciavam com uma roda de conversa que envolvia uma leitura de imagem reflexiva e uma proposta de atividade que pudesse ajudar na experimentação e concretização do aprendizado ou poderia ter um diálogo a partir de uma ideia/conceito específico (no caso, aqui, a diferença racial) e o encaminhado para a produção plástica. Para cada série do EF 1 foi elaborada um processo de ação. Mas, o foco estava em situações vivenciadas pelos alunos do segundo e quarto ano, que aqui serão relatados.

Com os segundos anos foi preciso elaborar um plano de trabalho que envolvesse processos distintos no estudo de elementos do alfabeto visual, tais como : ponto, linha, forma e cor. O diálogo começou sobre nossas semelhanças e diferenças na sala de aula. Conversamos principalmente sobre o gênero retrato e autorretrato e quais os elementos existentes em nossos rostos que poderíamos representar.

Fomos (eu e os alunos) percebendo nossas diferenças quanto aos tipos de cabelos, de olhos, bocas, narizes, orelhas e pele. Dialogando sobre esses aspectos fomos buscar maneiras de desenhar. Para esse início de percepção contamos com o apoio das primeiras páginas do livro “O livro das caras” de Claire Didier (2011, Vergara & Ribas Editoras) onde encontramos um texto bacana sobre um personagem que é “caçador de cabeças” e uma montagem com diferentes tipos de partes do rosto humano presente em diversos desenhos e pinturas da História da Arte. Além desse material, também conhecemos diversas reproduções de (auto)retratos de artistas diversos, brasileiros e internacionais, assim como a semelhança entre essas figuras humanas e nós.

Esse material nos alimentou com ideias diversas para desenhar e pintar muitos tipos diferentes de rostos e cabelos.

Cabia agora um novo estudo, a cor. Os alunos dos segundos anos partiram para um estudo aprofundado sobre as cores e suas misturas, e para isso foi preciso criar novas cores a partir das misturas e criar nomes para as mesmas. Para isso foi elaborada uma tabela, em papel A4, contendo espaços com três círculos. Os dois primeiros eram para colocar duas cores diferentes e o último a mistura obtida. Depois de fazer esse processo nos seis espaços com três círculos esse papel era posto para secar para que numa aula posterior eles escrevessem os nomes das cores usadas e criadas. Muitos novos nomes foram inventados e reflexões foram feitas para cores e nomes que se pareciam entre os colegas.

Figura 01- Qual a cor da pele? – Variação tonal entre cores



Foto: Anderson Pinheiro

Já com o quarto ano “O livro das caras” foi bem mais utilizado. Para cada aula foi desenvolvida uma leitura de uma parte do livro. Primeiro a conversa rondou as diferenças raciais em mais de sete bilhões de pessoas no mundo e as características que o faziam diferentes.

Figura 02 - Imagens dos livros utilizados, coletadas via website de pesquisa.



Montagem de imagens: Anderson Pinheiro

Nessa aula seguinte, a conversa continuou sobre diferentes expressões de um rosto para indicar um sentimento e continuamos a leitura de “O livro das caras” que continuava a história mostrando diversas imagens de expressões de dor, fome, alegria, raiva, etc. Expressões essas que os alunos puderam exprimir com seu próprio rosto. Então, cada aluno pegou uma folha A3 e dividiu no meio para representar com lápis grafite, lápis de cor e caneta hidrocor, duas expressões diferentes abusando das possibilidades que os diversos tipos de linhas oferecem.

Em outra aula, continuamos a leitura do livro, passando pelas páginas que falam sobre gêmeos idênticos e diferentes (inclusive, não só na escola há vários, como nessas duas turmas de quarto ano havia irmãos gêmeos idênticos) e sobre sócias. Com essas informações em mãos os alunos foram divididos em duplas e escolheram uma personalidade do cinema ou da música ou dos esportes etc do qual eles iriam fazer um desenho de memória como se fosse um pôster em um papel A3, incluindo a figura de corpo inteiro, sua roupa, acessórios e o nome em letras grandes. Ao terminar essa atividade, eles começaram a fazer uma cópia do desenho anterior; um sócia que ficaria sob responsabilidade da outra metade da dupla. Nossa pesquisa chegou ao auge quando chegamos à página que falava sobre os “cabeças-ocas”, os preconceituosos. Essa foi a discussão mais inflamada, pois as questões referentes a beleza e cor de pele associadas a caráter apareceram muito mais fortes, o que gerou uma reflexão sobre nossos valores no julgamento do outro pelas características raciais.

Com essa reflexão precisei reestruturar um pouco mais o projeto para trabalhar mais esses conceitos das diferenças raciais e a professora da biblioteca foi novamente essencial com várias leituras e reflexões sobre esse assunto.

Isso nos levou ao estudo das misturas de cores e a criação com tinta de cores de pele que foram usadas não só nas silhuetas de torsos humanos que foram para o painel principal como na produção de retratos de pessoas diversas.

Figura 03 - Imagens coletadas via website de pesquisa sobre a artista Angelica Dass.



Montagem de imagens: Anderson Pinheiro

Com essa reestruturação encontrei numa nova pesquisa de uma artista brasileira, residente na Espanha, Angélica Dass, que fotografa as pessoas e pelos pixels da fotografia digital encontrava uma tonalidade de cor “de pele” baseada na escala Pantone. Também foi encontrado um vídeo sobre a artista Adriana Varejão, no qual a mesma relata sua pesquisa sobre as cores de pele a partir de pesquisa do IBGE de 1976, na qual as pessoas dão nomes diferentes ao que consideram a sua cor. Esses foram os materiais perfeitos para dialogar com os alunos dessa turma e mostrar as diferentes cores de pele existente pelo planeta.

Figura 04 - Imagens coletadas em videodocumentário da GloboNews sobre a artista Adriana Varejão.



Montagem de imagens: Anderson Pinheiro

Com essa nova informação, chegou o momento dos alunos criarem suas tintas cores de pele e pintarem bustos dos retratados.

Em outra aula, enquanto a pintura seca estava guardada, os alunos foram criando, em pequenos pedaços de papel, desenhos de olhos, bocas, narizes e orelhas para serem recortados no contorno e colados nos rostos criados. Após esse processo eles escolheram materiais diversos (papéis de diversos tipos ou lã colorida) para representar os diferentes tipos de cabelos observados em outra página do mesmo livro.

Figura 05 - Retratos do 4º ano, Escola A, 2013.



Fotos e montagem: Anderson Pinheiro

Toda essa produção foi levada para a exposição de Artes no final do ano escolar, cuja montagem foi feita com frases-perguntas e espelhos. Muitos alunos e pais gostaram do trabalho expostos, mas o que mais fez sucesso foi o resultado desse estudo: um grande mural de desenhos feitos com lápis grafite, lápis de cor e caneta hidrocor de retratos de “eu e meus amigos” realizados por alunos do segundo ao quinto ano. Nele percebemos como nosso estudo foi concreto ao buscar a pesquisa e reflexão sobre a representação de si e de seus amigos com as cores e formas como que eles se viam!

Figura 06 - Retrato do 4º ano, Escola A, 2013 – detalhe de exposição.



Fotos: Anderson Pinheiro

Já em 2014 a produção e reflexão foi muito ativa e a produção do 2º e 3º anos foi mais elaborada e organizada, como esculturas de bustos dos próprios alunos do segundo ano feitas com bexiga, jornal, cola, papel machê e tinta (com as cores da pele criadas por cada estudante). O terceiro ano ocupou-se de pinturas de seus rostos feitas também no estudo mais aprofundado da cor da pele. Foi justamente um dos alunos, branco, que ao perceber coletivamente com os amigos e amigas sobre suas diferentes cores de pele que citou a frase que titula esse artigo: “Eu sou marrom caramelo!”

Figura 07 - Autorretrato do 2º ano, Escultura, Exposição, Escola A, 2014.



Fotos: Anderson Pinheiro

Figura 08 - Autorretrato do 3º ano, Pintura, Exposição, Escola A, 2014.



Fotos: Anderson Pinheiro

## 6 Métodos de ação: Jogo das diferenças

Em 2014, na escola B, antes de virar jogo propriamente dito, as atividades de sala possuíam no planejamento do primeiro trimestre o uso de formas e cores para a construção de cenários com figuras humanas. Esse planejamento foi construído de forma interdisciplinar a partir do projeto geral sobre a locomoção em um espaço. Por isso que buscava maneiras de representar o corpo humano, experimentando movimento (cenários de ação), através do estudo também de indumentárias e de paisagens diferentes.

Começamos com a criação de figuras humanas no papel, como bonecos, que foram pintadas com uma cor de pele criada pela mistura de lápis de cores (experimentação livre de cores a partir de algumas sugestões dos próprios estudantes) e recortada. Essa figura humana receberia uma roupa, e acessórios, recortada em papel colorido tipo colorset e seria colada em um cenário a ser criado em um papel tamanho A3. Algumas propostas de paisagens foram apresentadas como ideias. Após algumas aulas para concluir todas as etapas, começamos o estudo sobre o retrato e autorretrato, dando início ao segundo trimestre. No segundo trimestre o planejamento envolvia o estudo sobre as diferenças e semelhanças nas nossas formas e cores. Diante da prévia sobre a concepção dos alunos quanto a representação do corpo humano e as cores de sua pele, foi possível elaborar um planejamento mais detalhado que iria culminar no produto da grande exposição escolar.

Primeiro foi encaminhada uma atividade que envolvia a representação de diferentes tipos de rostos humanos. Cada aluno recebeu uma folha A3 que foi dobrada duas vezes de modo a criar quatro espaços para serem desenhados rostos (com lápis grafite e pintados com lápis de cor) com diferentes formatos (circular, oval, triangular, quadrangular...) e diferentes tipos de cabelos, olhos, narizes, orelhas, boca e cor de pele. Atividade esta que focou no estudo e uso das linhas, formas e cores. Após esse processo foram apresentados diversos artistas que faziam retratos de seus próprios rostos, os autorretratos. E também imagens de artistas diversos que mostravam rostos de frente e de perfil. O livro “O livro das caras” de Claire Didier (São Paulo: Vergara & Riba Editoras, 2011) também foi muito importante em diversas etapas desse projeto. Depois desse diálogo cada estudante recebeu um espelho e uma folha A3 dobrada ao meio para se desenhar de frente e de perfil. Essa etapa foi riquíssima na percepção das formas dos olhos, das cores dos cabelos, da posição das orelhas e da percepção que os lápis de cor não possuem suas cores de pele. Para ajudá-los na percepção dessas variedades de cores de pele utilizei um vídeo, encontrado na internet, feito pela Escola do Amanhã, de Ribeirão Preto, resultado da oficina “Pintando o sete”, denominado “Lápis cor de pele”<sup>3</sup> (2013). Nesse vídeo uma aluna sai em busca do lápis de cor de pele para emprestar a uma amiga. Em sua busca, criança de diferentes cores de peles entregam diferentes cores de lápis, levando a uma reflexão da diversidade. A partir desse vídeo, alguns alunos começaram a misturar lápis de cor, pintando um sobre o outro, para chegar próximo a tonalidade de suas cores de pele!

No segundo semestre de 2014, após as férias, dando continuidade ao planejamento do 2º trimestre, as turmas de terceiro ano (duas em cada turno) do EF1 foram apresentadas a proposta que iria à grande exposição. A proposta era

---

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=NmjicgJi-q4>



dividida em duas principais etapas: a primeira foi designada a todos os alunos e a segunda com resultados e artistas diferentes por turno.

A reação foi muito boa, o que demonstra como atividades escolares misturadas com jogos e/ou brincadeiras são motivadoras ao aprendizado. Como citou uma aluna, recentemente, em uma avaliação: “quando nosso professor de Artes falou que a gente ia fazer esse projeto fiquei muito animada.”

Para o resultado da primeira etapa, todas as turmas foram orientadas a criar retratos de personagens diferentes em folhas tamanho A4, como se fosse um jogo, com rostos que se encaixam. O trabalho, embora individual, iria fazer parte de um produto coletivo, por grupo de mesa, denominado de “Jogo das diferenças”. Primeiro, a turma de aproximadamente 25 discentes que já era dividida, na sala de Artes Visuais, em grupos de quatro a cinco alunos por mesa de trabalho, foi orientada a que seus personagens tivessem o mesmo formato, posição e altura (no papel) da cabeça ao ombro. Isso ajudaria na etapa do recorte e encaixe dos retratos.

Figura 09 - Jogo das diferenças, 3º ano, Exposição, Escola B, 2014.



Fotos: Anderson Pinheiro

Levando em conta nossas diferenças físicas observadas e refletidas através de leitura de trechos de livros e observação de vídeos, os estudantes partiram para a criação de rostos de pessoas diferentes que poderiam ser recortados e remontados permitindo a criação de novas faces. Para ajudar nessa criação os livros “Somos todos diferentes” (Emma Damon, 2011, Ed. Presença) e “Os nossos corpos são todos diferentes” (Emma BrownJohn, 2006, Ed. Presença) foram utilizados em apoio ao “Livro das caras”. Para essa primeira etapa as pinturas foram feitas com ajuda do lápis de cor aquarelável (e caneta hidrocor para detalhes).

Para compreendermos melhor o processo, podemos ler o relato da mesma aluna anterior que explica como lembra sua participação no projeto: “Comecei fazendo o cabelo e a cabeça, e o grupo (em) que fiquei também não fez o corpo todo, só a cabeça, e a gola e a manga da camisa. (...). Contornei e colori. Todos os trabalhos estavam muito diferentes e legais. Cortamos o papel na horizontal e na vertical, colamos (um pedaço do desenho) em um papel os trabalhos do grupo. E quando puxava (levantava) o papel, aparecia outro trabalho (pedaço de rosto) e o rosto ficava bem diferente.”

Na sala, cortei os trabalhos no papel em duas direções, vertical e horizontal, da primeira etapa para fazer o ‘Jogo das diferenças – Cara a cara’ e montei com os alunos, grampeando e entregando cola para prender nas molduras de cartolina guache com a etiqueta com o nome de todos integrantes por grupo. Na escola, fotografei cada trabalho, abrindo as abas (com ajuda da professora de teatro Valéria)

para montar um vídeo, como stopmotion, com um fundo musical (“Ninguém é igual a ninguém, de Milton Karam, 2011) encontrado no Youtube do projeto ‘Olha só quem vem aí’ da Escola Estagium.

Entreguei para cada aluno um DVD com o vídeo criado como lembrança do projeto! Foi maravilhoso e emocionante a reação de todos ao ver na exposição e ao receber o DVD!

Na segunda etapa do projeto, os produtos iriam mudar. Assim, as turmas da manhã (A e B) criaram, no papelão, um jogo de ‘Cara a Cara’ a partir da escolha de dois rostos por grupo de mesa da atividade anterior. Os alunos desenharam e pintaram (e nomearam) as peças do jogo e as fichas de participação; o envolvimento de cada criança do grupo constava na confecção de uma parte do jogo coletivo.

Figura 10 – Jogo das diferenças – Cara a cara, 3º ano, Exposição, Escola B, 2014.



Foto: Anderson Pinheiro

A produção fotográfica da artista brasileira Angélica Dass, denominada Projeto Humanae, foi de muita ajuda na percepção de diversas cores de pele. Mas, o principal estaria em descobrir como fazer as diferentes cores “de pele” para essas pessoas. Eles já haviam experimentados em seus autorretratos, e nos retratos da etapa anterior, utilizar o lápis de cor. Agora iriam se deparar com tinta, e a mistura de cores. A produção artística do francês Pierre David, cujo trabalho no Mam-BA com criação de tintas de cores de peles de funcionários e estudantes também nos deu ideias para solucionar essa questão. Mas, foi através da pesquisa da artista brasileira Adriana Varejão sobre tinta cor de pele (a partir de respostas das pessoas no IBGE de 1976) para a obra *Povo Portraits*, que os alunos, em pequenos grupos por vez, criaram diversos potes de tinta com diferentes tons de cor de pele a partir da mistura de cores básicas da tinta têmpera guache.

Já as duas turmas da tarde (C e D) tiveram no artista norte-americano Keith Haring o mote de estudo sobre a representação do movimento do corpo. Em papel A3 criaram pequenos estudos como seria a posição dos corpos e as cores possíveis de serem utilizadas. O livro infantil “Ah, se a gente não precisasse dormir” do próprio artista foi ótimo para trabalhar leitura de imagens e interpretações pessoais das pinturas do artista.

Figura 11 - Jogo das diferenças – corpos em movimento, 3º ano, Exposição, Escola B, 2014.



Após a produção anterior, em outra aula, os estudantes, então, aproveitaram as ideias nas obras do Haring, além do estudo sobre cor de pele com Adriana Varejão e foram, eles mesmos, modelos no papelão onde alguns de seus corpos (sorteados na sala) ficaram em pose de movimento e foram contornados para depois serem pintados nas diferentes cores “de pele”, criadas por todos.

Com todo material pronto para a exposição, as professoras de sala, na disciplina de Português, Cris e Jordélia, trabalharam na criação de pequenas poesias sobre a compreensão deles dos projetos (o que foi ótimo para a avaliação), que também foram expostas.

Eis uma delas:

#### O JOGO DAS DIFERENÇAS

Cada pessoa tem a sua cor;  
Vermelho, amarelo, marrom, branco ou preto.  
Ser humano é assim:  
Todo mundo tem seu jeito!  
As diferenças são boas.  
Ser diferente não é defeito.  
Alto, baixo, gordo ou magro,  
O importante é ter respeito!  
Olho grande, olho pequeno,  
Olho azul, verde, preto ou castanho...  
No jogo das diferenças  
Ninguém é estranho.  
Cabelo curto, cabelo longo,  
Liso, enroladinho ou arrepiado...  
Aceitar as diferenças é importante,  
Todo mundo deve ser respeitado!  
Até irmão gêmeo,  
Que nasce no mesmo momento,  
Pode parecer igual,  
Mas cada um tem um sentimento.  
(Produção Coletiva 3º ano A)

#### **7 Avaliando e autoavaliando: Qual a cor da cor de pele?, 2013 e 2014.**

Com essas práticas, em sete meses de projeto, pude observar como as produções plásticas dos alunos ficaram mais ricas e diversificadas, pois a facilidade na criação de novos personagens, com novos acessórios (chapéus, bigodes,

cabelos encaracolados, etc.), tornou-se mais perceptível a cada etapa vencida. Sendo a avaliação, das atividades em Artes Visuais, gradual e progressiva, foi assim que se percebia a desenvoltura deles na produção gráfica de figuras humanas.

Creio que toda essa prática tenha sido uma semente para continuarem a ampliação e reflexão da diversidade de representações gráficas humanas e para a reflexão acerca da discriminação racial.

Trabalhar com projetos, em diálogo com os planejamentos, é muito útil e funcional. Pois, diante dos desafios é possível remodelar trajetórias na busca do objetivo final, já que são vários os caminhos possíveis para atingi-lo. Aprender a refazer, sem perder o foco, os modos de encaminhar as propostas, a cada vez que um estudante encontrava uma barreira em sua produção foi motivador para a contínua pesquisa por práticas (de outras salas de aulas pelo mundo – através da web – ou de outras produções artísticas) que ajudassem continuamente.

Toda a produção do projeto contou com recursos tradicionais das aulas de artes visuais, além de outros materiais recicláveis encontrados como caixas de papelão, cujos materiais foram facilmente disponibilizados pela escola. Durante a execução das etapas, no decorrer do ano, pude dialogar bastante com as ideias, relacionando-as aos resultados obtidos. Diálogo esse feito com as direções pedagógica e psicológica da escola, assim como coordenações e outros integrantes da equipe de Artes. Conforme iam crescendo, as ideias puderam ser também refletidas com as professoras de sala, o que foi importante para percebermos como o projeto afetava ou não os alunos.

## **8 Avaliando e autoavaliando: Jogo das diferenças, 2014.**

Com essas práticas, em seis meses de projeto, pude observar aqui também como as produções plásticas dos alunos ficaram mais ricas e diversificadas. A cada etapa, durante a execução dos trabalhos, os estudantes eram estimulados a buscar novas soluções. Em meu caderno de apoio, espécie de diário de bordo, fui descrevendo a evolução das atividades e as percepções dos/as alunos/as durante o processo.

Quando todo o material estava pronto para ir para a exposição, a professora de Português se prontificou a ajudar de alguma forma escrevendo com os alunos algum texto de apresentação ou algo parecido. Solicitei poesias por turma – foram quatro no total. Uma mais incrível que outra! Como essa da turma “C”, ‘As diferenças’:

“Tem pele que é clara,  
Tem pele que é escura.  
Tem gente pequena,  
E gente com altura.  
Alguns são sérios,  
Outros engraçados.  
Não importa o jeito de ser,  
Todos devem ser respeitados!  
Seja magro ou gordinho,  
Ser diferente não é complicado.  
O mais importante é  
Estar lado a lado.  
Todo mundo é diferente  
E isso é muito legal!  
Imagine que sem graça  
Se todo mundo fosse igual!”

Posteriormente, após a exposição, o professor de música me ajudou gravando a declamação das poesias, que eles sabiam de cor e salteado!

Recentemente, em 2015, solicitei através da professora do 4º ano que os estudantes escrevessem sobre o que lembram do projeto. Os relatos foram emocionantes.

Creio que toda essa prática tenha sido uma semente para que continuem a ampliação e reflexão da diversidade de representações gráficas humanas e para a reflexão acerca das diferenças corporais entre as pessoas do planeta.

Terminamos o projeto percebendo que os/as alunos/as foram capazes de utilizar os elementos da linguagem visual, tais como linha, forma, textura, simetria, proporção e, principalmente a cor, e suas misturas, de modo a aplicar esse aprendizado nas atividades plásticas relacionadas aos conhecimentos discutidos em sala, através de leituras, vídeos e rodas de conversa, sobre a percepção de si e do outro no mundo e nos diversos modos de representarmos culturalmente.

É possível perceber isso no relato da aluna M.J, atualmente no 4º ano, que disse que “o jogo das diferenças foi muito legal porque trocamos as caras, os corpos e dava (sic) misturas bem interessantes e nós aprendemos que cada pessoa tem sua cor e sua diferença e que devemos respeitar. As diferenças dava (sic) vida nas pessoas e com vários detalhes ficava (sic) estranho e bonito ao mesmo tempo.”

## 9. Referências

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. V. 1 e 2. Vozes, 2004

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e atividades lúdicas. 2000. In: <http://www.luckesi.com.br/>  
Acesso em: 20/06/2015.

NETO, Carlos. **A criança e o jogo: perspectivas de investigação**. 2005. In: <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/acriancaeojogo.pdf> Acesso em: 20/06/2015.

## 10. Anderson Pinheiro Santos

Graduado em Licenciatura em Educação Artística/Artes Plásticas pela UFPE (2007) e pós-graduado em Arte/Educação na UNICAP (2008). Foi professor substituto do departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística do CAC da UFPE. Atualmente, é professor de Artes Visuais no Ensino Médio do Colégio Equipe e da Educação Fundamental 1 na Escola Conviver e no Colégio Apoio.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4486769P5>



GT: (Incluir) Eixo Temático: (Incluir)

## FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: VER O ESTÁGIO DO SUJEITO SITUADO NO DIÁLOGO

Sonia Regina Fernandes ( ECA-USP, Brasil)

### RESUMO:

Partindo do pressuposto de que a formação do professor de artes visuais solicita compreender na visualização as estruturas de linguagem que envolvem e determinam o pensar e o agir dos sujeitos na sua condução histórica, considera-se o Estágio mediante a palavra que o instala no contexto da formação pelo Curso de Licenciatura. A análise epistemológica se dá na base da teoria do pensador russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin que, além do conceito de sujeito relacionado à entonação expressiva, à avaliação e à emotividade, trabalha os importantes postulados da enunciação, significação, dialogismo, polifonia, tema ou sentido, heterogeneidade e gênero, implicados na situação histórica da enunciação, no contexto socialmente determinado e produtores de um conteúdo ideológico. Central, o dialogismo é refletido dentro da palavra Estágio, que aparece como realidade material específica da criação ideológica. Na perspectiva do dialogismo, na consideração da consciência do professor de artes visuais, relaciona-se a visão de Bahtin a de Paulo Freire, na base da articulação entre linguagem e sujeito. A sistematização teórica permite ver que o sentido do Estágio é sempre dialógico e afirmar que o diálogo constrói o sentido da e na formação.

**Palavras-chave:** Estágio, Dialogismo, Bahktin, Formação do Professor de Artes Visuais.

### ARTS TEACHER TRAINING VISUAL: SEE THE STAGE THE SUBJECT LOCATED IN DIALOGUE

### ABSTRACT:

*Starting from the premise that the training of teachers of visual arts asks understand in view of the language structures that surround and determine the thinking and acting of the subject in its historical driving, it is considered Stage through the word that installs in the context of training by the degree course. The epistemological analysis is given on the basis of the theory of Russian thinker Mikhail Mikhailovich Bakhtin that, beyond the concept of subject related to expressive intonation, evaluation and emotion, works the important postulates of enunciation, signification, dialogism, polyphony, theme or direction, diversity and gender*

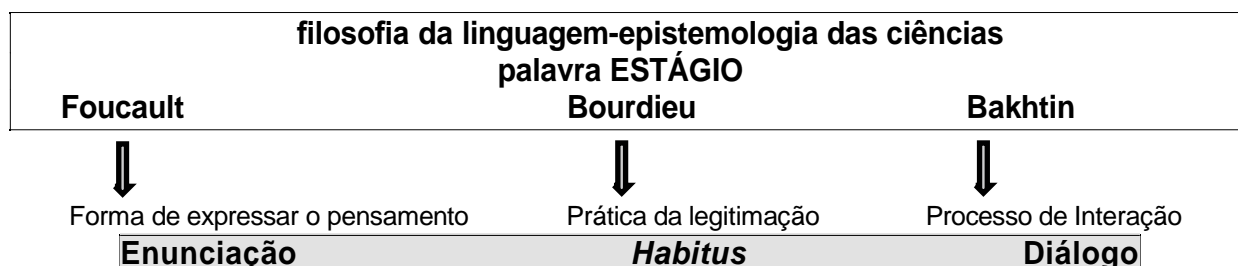
*implicated in the historical situation of enunciation, in particular social context and producing an ideological content. Central, dialogism is reflected in the word stage, which appears as a reality specific material ideological creation. In dialogic perspective, in consideration of consciousness professor of visual arts, relates to Bakhtin's vision of Paulo Freire, on the basis of the relationship between language and subject. The theoretical systematization allows you to see which direction the stage is always dialogic and assert that dialogue builds the meaning of and training.*

*Keywords: Stage, Dialogism, Bahktin, Visual Arts Teacher Training.*

## 1. Introdução

Este estudo é um recorte de uma pesquisa maior, sobre o Estágio na formação do professor de artes visuais no âmbito da linguagem, a partir da palavra, na qual se defende a importancia da compreensão da complexidade da relação entre o visível e o invisível, que pode instaurar o pensar e o ser do Estágio, aqui especialmente observado no contexto do Curso de Licenciatura.

Para tanto, propõe a consideração e análise epistemológica das estruturas pelas quais o Estágio se manifesta “dizendo o que e como diz” na formação específica, nas sobredeterminações do sujeito pela história na base da teoria do pensador russo, formado em história e filosofia, Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975). Aliás, devido à ênfase no sujeito situado, observa-se, na realidade das relações teóricas que, contemporaneamente, Foucault, Bourdieu e Bakhtin redescobrem o sujeito e o recolocam na dinâmica social da linguagem.



**Imagem 1**  
**Visualização organizada pela pesquisadora**

Na linha da autoria e do discurso, a teoria da linguagem de Bakhtin, no destaque da ideia de dialogia, basicamente evidencia um sujeito situado, na referência de ser um sujeito histórico, social e ideológico, pessoa real, um corpo responsável, que nas suas ações produz texto e sentido. Nessa evidência, o sentido se formula e se formaliza vinculado aos contextos das enunciações, veiculando o papel do outro na

relação de comunicação, tida como dialógica. A visão relaciona profundamente linguagem e vida, ação humana e texto e evidencia o discurso verbal ligado à vida, revelador do *ethos* de uma cultura e de uma sociedade.

## 2. Estágio do sujeito autoral



**Imagem 2**

Visualização organizada pela pesquisadora

Bakhtin refere-se a um sujeito autoral, capaz de transformar a cultura mediante um acontecimento histórico decisivo; sujeito cuja consciência se materializa ou se expressa em todo e qualquer texto, e toma uma posição de sentido em relação ao pensamento de outros. Na perspectiva desse sujeito, a linguagem é campo de batalha, local onde os empates políticos são travados (públicos e intimamente) e onde a palavra é tida como onipresente na vida social. Linguagem e poder se interseccionam permanentemente na enunciação constituída pela palavra como elemento chave de um tema<sup>1</sup> – expressão da situação histórica concreta em que se pronuncia o enunciado (DIAS, 2005, p. 100) – de onde se constitui também a significação.

Para Bakhtin a palavra é instaurada pelo sujeito da interação, do diálogo, do discurso. Ao atribuir grande importância à palavra, trata-a como material sensível importante para o estudo da realidade social, conferindo-lhe uma função sógnica, ou seja, de veículo da transmissão da ideologia: “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência (Ibidem, p. 36)”, produto da interação viva das forças sociais que atuam na dialética. A realidade social está presente nos signos e os transformam em “produtos ideológicos”, que “refletem e refratam a realidade em transformação (1981, p. 41)”. Assim, Bakhtin considera que o mundo simbólico, absolutamente social, manifesta-se na palavra; que o sentido do mundo é captado pelo simbólico na palavra. “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (Ibidem, p. 40)”.

<sup>1</sup> Elemento único da enunciação, não reiterável (DIAS, 2005, p. 100).



Trata-se de um dialogismo constitutivo, onde a palavra não deve e não pode ser vista como um produto acabado, separada do todo da linguagem, pois, a língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal. Nem a palavra conhece um objeto pronto: "o simples fato de que eu comecei a falar sobre ele já significa que eu assumi certa atitude sobre ele – não uma atitude indiferente, mas uma atitude efetiva e interessada" (BAKHTIN, 1993, p. 33). Não há palavra ou signo isolado. O que diz a palavra é dito nas relações das quais participa: os elos em cadeias, as interações verbais, que formam as significações ideológicas.

A palavra aparece sempre procedente de um interlocutor e dirigida a outro, a um destinatário, mostrando-se "*produto da interação do locutor e do ouvinte (Idem, 1981, p. 113)*", meio de relacionamento interativo entre interlocutores reais e (que) vive de suas condições de produção enunciativa (Ibidem, p. 112): "A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. Uma determinada palavra não se reduz a sua realidade física e não contém e expressa um sentido acabado. A palavra não se compõe somente de um significado pré-determinado; ela é carregada de valores e posições dos sujeitos e contextos em que se exprime. A sua significação é construída na dinâmica da comunicação real e efetiva, nas condições do discurso. É signo ideológico por excelência, produto de uma realidade social. É ela, a realidade (infraestrutura), que determina o signo que a refrata. O sentido da palavra resulta "do contexto exterior (1981, p. 31)" e do "material semiótico *da vida interior, da consciência* (discurso interior) (Ibidem, p. 35)".

Desse modo, Bakhtin compreende que uma mesma palavra produz uma variabilidade de sentido de acordo com o contexto no qual ocorre, considerando que a verdade não está dentro da palavra, nem de um sujeito, mas no processo de interação dialógica entre sujeitos que procuram a verdade coletivamente. A língua é considerada ferramenta pronta para ser instrumentalizada individualmente, representante do pensamento: sujeito da consciência, psicológico e individual – necessariamente histórico e social. Freire (1979a) explica que toda palavra é *práxis*, verdadeiramente constitui-se de ação e reflexão, duas dimensões que se inter-relacionam, no diálogo.

palavra (signo) ESTÁGIO



IDEOLOGIA

## enunciação

### Imagem 3

Visualização organizada pela pesquisadora

Ao se considerar a ação reflexiva da palavra no caráter dialógico da linguagem, ainda mais no contexto da educação, a teoria de Bakhtin lembra e se aproxima da concepção da linguagem de forma dialógica de Paulo Freire, definida na complementaridade com o outro: relação intrínseca entre linguagem e sujeito. Mas, é preciso o cuidado de observar que enquanto na visão de Freire o diálogo é um fenômeno humano constituído essencialmente pela palavra, implicada na responsabilidade política e social (1979a), a concepção de dialogismo articulador de Bakhtin define-se sob as teias da enunciação, ou seja, na perspectiva enunciativa da linguagem, de uma teoria da enunciação que se impõe, voltada ao estudo das particularidades da linguagem, em um enfoque discursivo-interacionista, na qual é fundamental a importância da interação verbal. Para ele, o sujeito penetra na corrente da comunicação verbal e é somente nesse mergulho que a consciência começa a operar (BAKHTIN 1981, p. 108) “a consciência adquire forma e existência nos signos (Ibidem, p. 34)” é linguística, social e somente existe de forma semiótica, no discurso interno exteriorizado.

Para Bakhtin, viver significa ter um posicionamento ativo: “tomar uma posição axiológica em cada momento – posicionar-se em relação a valores (FARACO, 2009, p. 22)”. E é através desse posicionamento que se pode promover a interação verbal (realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1981, p. 123)) é que é o diálogo. Visão que corre na perspectiva da conquista da **habilidade do aprender a falar e a ler, aprendendo a estruturar enunciados, no domínio linguístico-discursivo nas várias e diversas situações determinadas** (gêneros específicos, da intenção e escolha pelo sujeito falante). Que são, segundo o filósofo, esferas de comunicação cultural, de utilização da língua, denominadas de “gêneros<sup>2</sup> do discurso<sup>3</sup>”, que

<sup>2</sup> Etimologicamente, gênero vem da base indo-européia \*gen significando „gerar“, „produzir“. Em latim, relaciona-se com esta base o substantivo genus, genens que significa „linhagem“, „estirpe“, „raça“, „povo“, „nação e o verbo gigno, genui, genitum, gignere (significando „gerar“, „criar“, „produzir“, „provir“) .

<sup>3</sup> Explica que há uma variedade muito grande deles, na diversidade inesgotável das atividades humanas que se amplia à medida que as atividades se desenvolvem. A característica heterogeneidade do que Bakhtin destaca e nomeia de gêneros do discurso ou, como também aparece referenciado por outros autores seguidores, gêneros discursivos ou gêneros textuais, (orais e escritos) que compreende, dentre outros, as conversações, o diálogo cotidiano, o relato familiar, o bilhete, a carta, as aulas, as entrevistas, os documentos oficiais, as declarações públicas, as exposições científicas e literárias e, atualmente (generos emergentes) os e-mails, bate-papos etc. Cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai distinguindo-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

operam por meio de finalidades comunicativas, além de certas regularidades estilísticas, composicionais e temáticas. A competência dos interlocutores auxilia no que é ou não aceitável em determinada prática social. Quanto mais experiente for o sujeito, mais hábil será na diferenciação dos gêneros e no reconhecimento do sentido e da estrutura que o compõe (BAKHTIN, 1981).

Nesse sentido problematiza que a palavra é sempre o elemento de um tema, ou seja, constitui enunciação, e que sem palavras não há ideologia, considerando que “tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia (Ibidem, p. 29)”. “Vinculado ao dispositivo kantiano<sup>4</sup>, o dialogismo de Bakhtin, fundamenta-se assim na negação da possibilidade de conhecer o sujeito fora do discurso que ele produz, (...) das vozes que ele enuncia (DAHLET, 2005)”.

A despeito das “inter-relações recíprocas, orientadas (BAKHTIN, 1981)”, a consciência se constrói, adquire forma e existência “nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais (Ibidem, p. 35)”. “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (Ibidem, p. 33)”. Em resumo, Bakhtin afirma que o psiquismo, localizado no limite do organismo e do mundo exterior, e a ideologia estão em interação dialética constante. O que chama de “psiquismo subjetivo é o objeto de uma análise ideológica, de onde se depreende uma interpretação sócio-ideológica (Ibidem, p. 47)”. Na perspectiva do Círculo de Bakhtin<sup>5</sup> (BAKHTIN/ VOLOSHINOV 2004, p. 78):

O que é a consciência de um homem isolado senão a ideologia do seu comportamento? Neste sentido podemos perfeitamente compará-la à ideologia na própria acepção do termo, ideologia essa que é a expressão da consciência de classe. Mas não se pode tomar como verdade nenhuma ideologia, seja individual ou de classe, nem acreditar nela sob palavra. A ideologia mente para aquele que não é capaz de penetrar no jogo de forças materiais objetivas que se esconde por detrás dela.

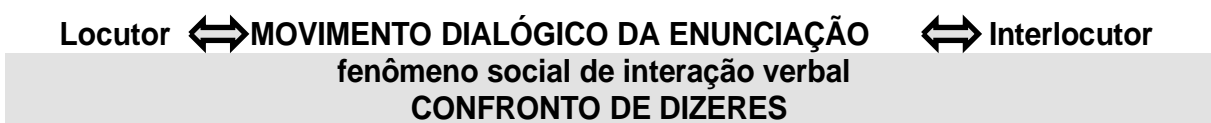
---

<sup>4</sup> Os fundamentos das orientações kantianas do sujeito encontram-se essencialmente na Crítica da razão pura teórica, obra na qual a questão do não acesso ao sujeito em si, como tal, na base do eu, na qualidade de abstrato, aparece com destaque. Seria uma crítica radical do sujeito coisa, ao se o sujeito bakhtiniano se impõe (DAHLET, 2005, pp. 58-59).

<sup>5</sup> Trata-se de um pequeno grupo de intelectuais e artistas que se reuniam regularmente, de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo. Produziram uma teoria dialógica, em um conjunto de textos que tematizam questões sobre linguagem, assinados por Mikhail Mikhailovich Bakhtin e Valentin N. Volochinov. É interessante destacar que é o lugar onde Bakhtin propõe a criação da Metalinguística como um campo próprio, fundamental na formulação de sua teoria da linguagem, voltado às relações dialógicas.

Explica Bahktin que existe dois tipos de discurso, o interior e o exterior que estão em permanente relacionamento, mas com a supremacia do exterior, que é quem de fato organiza e forma a consciência, pois, o meio social determina a estrutura da consciência e conduz a atividade mental, fazendo com que a resposta da consciência seja dada por meio de signos adquiridos na própria relação interlocutiva. Insiste que o receptor não é um ser passivo, ao contrário, que é ativo, podendo atuar no ato enunciativo, ao concordar ou não com ele, e que esta atitude é a principal característica do enunciado (1997).

De forma geral, Bakhtin entende que a subjetividade é de essência intersubjetiva e reconhece a implicação do sujeito com o sentido: o sujeito é feito do que ele não é. A palavra do texto é discurso que pertence ao sujeito, e o texto é repleto de tonalidades dialógicas, capaz de expressar as vivências humanas e representar a visão de mundo de um sujeito (1997). Nele, é possível localizar ao menos duas vozes: a do locutor (autor, falante) e a do interlocutor (destinatário, ouvinte) a do sujeito que escreve e a do outro que o autor parodia<sup>6</sup>, com sua voz mascarada, ou seja, o autor transforma o sujeito, para reacentuar intencionalmente o sentido já subvertido do texto. Bakhtin, tal qual Paulo Freire (2006, p.117), defende e afirma que não se pode pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros. Em todas as palavras ouve-se a voz do outro e “qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo e deve conter já o germe de uma resposta (...) compreender é opor à palavra do locutor uma „contrapalavra” (1981, p. 131)”.



**Imagem 4**

Visualização organizada pela pesquisadora

O sujeito interlocutor reage às palavras do locutor, quando estas despertam ressonâncias ideológicas (Ibidem, p. 95).

A teoria permite definir que o sentido do Estágio, tal como se inscreve: curricular, supervisionado e obrigatório, é sempre dialógico: é o diálogo que constrói o sentido. Mediante um modelo dialógico e polifônico afirma que há múltiplos sentidos em

<sup>6</sup> No sentido de uma ironia corrosiva, a paródia é considerada na referenciação entre texto parodiante e texto parodiado. De modo geral na literatura, a paródia é um jogo de traição premeditada do sentido.

múltiplas vozes e que o poder da palavra é o poder expresso na palavra, pelo seu mecanismo, capaz de mobilizar a autoridade, na dialogização das vozes sociais. No caso do Estágio, esse poder aparece ligado às condições sócio-econômicas da sociedade que o comunica e o faz arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios. Para Bakhtin, os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema, entendendo que comunidade semiótica e classe social não se recobrem onde se desenvolve a luta, primeiramente de classes: “o confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica (BAKHTIN, 1981, p. 45)”.

Nesse fluxo de considerações, a maior crítica de Bakhtin na direção do sentido da palavra Estágio é que “o signo e a situação social estão indissolavelmente ligados”. O signo é, por natureza, vivo e móvel, plurivalente, mas a classe dominante tem interesse em torná-lo monovalente; torná-lo um objeto-língua o mais homogêneo quanto possível (1981).



Imagem 5  
Visualização organizada pela pesquisadora

A enunciação é compreendida como uma **réplica do diálogo social**. O fenômeno é representado em sua teoria como de circulação dialógica, e indica um sujeito de consciência (atividade mental ou pensamento): **sujeito/consciência, autor-criativo**. O reconhecimento, de ser a consciência ideológica e social e a língua inseparável de seu conteúdo ideológico, compreende que a ideologia da palavra revela as ligações que se estabelecem entre ela e a consciência (modelagem pela linguagem), a partir de relações sociais de indivíduos e grupos. Em suma, Bakhtin considera que a consciência individual é um fato sócio-ideológico (BAKHTIN, 1981, p. 33).

<p><b>Consciência-ideológica e social</b> <b>ESTÁGIO</b> <b>Interação social</b></p>
--

## DISCURSO INTERIOR E EXTERIOR

↓  
sentido dialógico

Imagem 6

Visualização organizada pela pesquisadora

Dentro dessa teoria do inacabamento, a palavra Estágio pode ser pensada como uma construção híbrida e arquitetada na vida e com as pessoas que as encontra: na legitimidade que lhe é conferida – pelos que falam e escrevem e pelos que escutam e leem, significando na e para a comunicação. O seu o poder é assim constituído. Compreender o sentido da palavra para Bakhtin significa traduzi-la, resignificá-la, recompô-la: “A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra* (1981, p. 132)”, ou seja, de uma faísca produzida por este encontro na experiência viva da leitura, significa ampliação da palavra.

**O Estágio é então lido/visto como experiência comunicativa processada no curso de licenciatura em artes visuais, na realidade da formação profissional, contextos nos quais o sentido é recomposto.**

Concordando com Bakhtin, Eco (1976), afirma que todo signo só vai ter significação se socializado, ou seja, se não for social não tem sentido. Nesta linha de afirmação, é na socialização da linguagem que se dá o reconhecimento da emergência do poder e do saber no Estágio, compostos na sua forma de interação. O termo emergência que aparece destacado em Bakhtin é também afirmado em Foucault e Bourdieu como emergência de vozes na construção social.

Como exemplo parte-se para a análise do discurso, unicamente onde Bakhtin defende a língua poder ser estudada em sua integridade concreta e viva (1997a, p. 207). Com base no referencial teórico do enfoque nas ideias de apropriação de vozes alheias (Bakhtin, 1981); e de gênero de discurso (Bakhtin, 1997b), torna-se possível conhecer os sujeitos em suas vozes e as vozes em seus sujeitos, ou seja, a construção social e histórica das circunstâncias que formam a consciência. Tratando das inter-relações entre os sujeitos, Bakhtin afirma que a intersubjetividade é anterior à subjetividade.

### 3. Análise do discurso

Para Bakhtin, a enunciação do signo ideológico (no caso do Estágio: palavra/signo/ideia) inscreve e constitui um sujeito, dá a cada locutor um “horizonte social” definido e dirigido a um auditório social também definido (1981), (especialmente o estagiário, leitor de primeiro plano). O Estágio constitui um sentido particular, apreendido na orientação que lhe é conferida por uma situação e por um contexto precisos: contexto sócio-ideológico. Esse processo é o da proposição de uma réplica (na interpretação, concordância, apreciação e ações). A questão é a compreensão de como o texto discursivo é tecido da apropriação pelos locutores e como tece a reação ativa para os interlocutores; a questão é saber como, na situação comunicativa, todo enunciado é produzido para alguém com intenções pré-definidas. E é saber (1997) como os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera na sua construção composicional (estrutura formal), no seu conteúdo temático (assunto), e no seu estilo (utilização da língua)<sup>7</sup>, elementos que se fundem indissolivelmente no todo do enunciado, os gêneros do discurso.

Para essa compreensão, recorre-se a análise de um texto, de um fragmento modelar, exemplar, onde o discurso do Estágio, seu sentido, é socialmente construído, que torna possível observar o Estágio penetrando na vida através dos enunciados concretos que a realizam e, através dos mesmos, também observar a vida penetrando no Estágio.

**Qual enunciado? Qual sujeito? Qual é a ideologia que o modela? Qual é a reação ativa ou réplica proposta e organizada pelo discurso?**

Observou-se que a palavra Estágio, via de regra para a formação do professor de artes visuais, aparece, conforme estudos realizados, relacionada ao Curso de Licenciatura, em textos de normatização institucional que o apresenta no sentido basicamente construído pela típica e recorrente enunciação (ou escritura): **O estágio curricular é obrigatório para todos os alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade (X) definido de acordo com o (seu) Projeto Político Pedagógico e pelas (resoluções que normatizam a formação do professor), visto como um momento privilegiado do processo de formação do educador.**

---

<sup>7</sup> Trata-se da forma individual de escrever, a escolha vocabular, a composição frasal e gramatical.

Constata-se que no texto (da interação), como estrutura linguística de construção das ideias, o discurso do Estágio é tecido por outros discursos do contexto, ou seja, diz o que diz com muitas vozes, apesar de o sujeito locutor ter optado por um determinado gênero. Constata-se, também, que a opção do gênero objetivada, determinada, foi em função da comunicação verbal pretender estabelecer ou levar em consideração, o intuito discursivo e a constituição dos parceiros.

As muitas vozes estão em um discurso indireto da voz monofônica de uma “instituição legal”, na imposição normativa do Estágio pela instituição de ensino amparada na legislação brasileira. O gênero dialógico, ou forma de ação e interação social, é monológico (quando uma voz domina as outras vozes), o da esfera sociodiscursiva da Instituição de Ensino Superior, na referência do curso e da universidade.

A estruturação da anunciação é das formulações teóricas da lei, da legislação que regula e instaura o Ensino Superior no Brasil e busca instituir e reforçar as exigências, os deveres e as obrigatoriedades, portanto, é a das regras sobre o dever do Estágio. O sujeito locutor (que pensa e se exprime) é a instituição formadora, a qual o curso faz parte e compõe: a IES (Instituição de Ensino Superior), que aparece como o representante do sistema ideológico constituído.

A situação política de supremacia do poder legislador resulta da visão institucional que a prestigia e a valoriza, quando os conceitos da legislação são relacionados aos conceitos da IES, quando esta se apoia no discurso da lei e fala do seu lugar. Assim, reforça a ideia de que o Estágio é do âmbito legal e formal, que é normatizado, ou seja, normatização, representa e é o auge, o ápice, do curso e a formação do professor. O Estágio, ligado a um sistema de normas e defendido como momento privilegiado, é apresentado positivamente normatizado. Dessa forma, significa a indicação de caminhos, e é fato decisivo para a formação do professor nos cursos de licenciatura, no ensino superior, do Brasil.

Considerando a ideologia de um contexto mais amplo, uma sociedade elaborada nesse sujeito, toma-se o universo da IES. Não se fala genericamente em escola, mas na IES, a instituição específica que, por sua vez, reflete a política e o sistema de ensino que a comporta. A IES fala pela e com a lei. Há “uma aproximação máxima (Ibidem, 1981, p.30)”. Dialeticamente, o seu emudecimento e a fala da legislação podem ser vistos tanto lhe tirando a voz como lhe concedendo a sua



mesma, na representação que lhe é cara. É o que Althusser, na consideração da teoria marxista, explica como os (poderosos) expressivos Aparelhos Ideológicos de Estado: “certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas (1996, p. 114)”, além dos considerados Aparelhos Repressivos de Estado, como a polícia, o exército, os tribunais etc. Nessa linha, basicamente, “a realidade ideológica é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica (BAKHTIN, 1981, p. 34)”, na qual a IES apresenta-se como infraestrutura e superestrutura. “A consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos”.

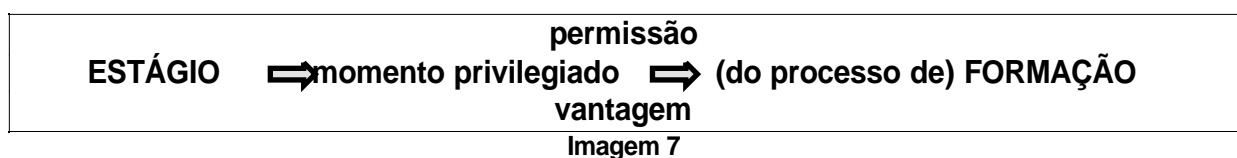
Mais especificamente, sobre a propagação da ideologia nos discursos, Pêcheux (1966, p. 144) defende que os Aparelhos Ideológicos de Estado são, sobretudo, o local e o meio para a realização desta dominação. Ambos os autores referem-se às formas de sujeição ideológica o que, na perspectiva de Foucault, significa a invisível dominação da subjetivação. Pois nota-se, no Brasil atual, que as IES constituem um campo de força expressivo, o que implica, segundo Bourdieu (1982), um poder de fazer prevalecer as suas próprias exigências. IES pode ser, quanto ao seu regime jurídico, públicas ou privadas e estas últimas dividem-se em particulares ou confessionais, comunitárias e/ou filantrópicas. Este nível de ensino pode ser organizado academicamente em três tipos, de acordo com o Decreto nº 3.860, de 09/07/2001, (que visou expandir a rede privada)<sup>8</sup>: a) universidades (em que se mantém a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão), b) centros universitários e c) faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores.

O poder institucional se estabelece na co-produção do texto pela IES e seus agentes, seus parceiros, transformados em produtores solidários ou cúmplices. Trata-se do sujeito interlocutor (receptor) corpo discente para quem o texto se dirige.

---

<sup>8</sup> Segundo dados do Censo da Educação Superior divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2013, o Brasil registrou 7.305.977 estudantes matriculados em cursos de graduação no ensino superior. O país tem 6.152.405 estudantes matriculados em cursos presenciais. A grande maioria está no sudeste: 2,9 milhões (47,2%). O Nordeste tem 1,28 milhão (21%), seguido pela região Sul, com 962 mil (15,6%); Centro-Oeste, com 575 mil (9,3%); e Norte com 423 mil (6,8%). A rede privada de ensino superior concentra 4.374.431 matrículas presenciais, ou seja, 71% do total. Os outros 1.777.974 estudantes estão em instituições públicas.

Primeira e diretamente dirige-se aos alunos – os que ascendem ao ensino superior<sup>9</sup>, “os acolhidos (BOURDIEU, 1982)<sup>10</sup>” – mas o discurso também “cobre” atinge e visa atingir os professores e dirigentes, uma vez que é imperativo: impõe-se sobre todos aqueles que estão sob a IES, apesar de especialmente voltar-se para os alunos-estagiários, os futuros professores. Na fórmula, o discurso manipula se impondo na doação de poder, ao considerar certa carência ou necessidade desses sujeitos em obter o “**privilégio**” da formação. Aliás, a ideia do “momento privilegiado” aparece como o estereótipo mobilizado pelo Estágio, no sentido que estimula ou incentiva esse sujeito a procurar e a aceitar (o privilégio) no Estágio da obtenção de vantagem e permissão para a formação.



Visualização organizada pela pesquisadora

Dessa forma, o texto constitui-se decreto e alento. Mostra-se lei (**é definido e obrigatório para todos os alunos do curso na instituição**), apresenta-se sob a legislação (**resoluções que normatizam a formação do professor**) que o institui e informa sobre a situação do Estágio, de ser momento privilegiado. Eis a rede ou a trama dialógica. Atrelado ao contexto social no qual é desenvolvido, a organização do discurso faz ver que o mundo do curso é o mundo da lei – que aparecem como “ideologias do cotidiano (BAKHTIN, 1981)”. A lei, regendo a comunicação, “normalmente” impera sobre o processo de formação e profissionalização do professor. Assim, a IES se reveste da forma imperativa, da dominação da legislação

<sup>9</sup> De acordo com dados do INEP/MEC, em 2013 no Brasil, foram efetuadas 7.305.977 matrículas no ensino superior (graduação). No período 2012-2013, a matrícula cresceu 4,4% nos cursos de bacharelado, 0,6% nos cursos de licenciatura e 5,4% nos cursos tecnológicos. Os cursos de bacharelado têm uma participação de 67,5% na matrícula, enquanto os cursos de licenciatura e tecnológicos participam com 18,9% e 13,7%, respectivamente. Em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf). Acesso em: janeiro de 2015.

<sup>10</sup> Ao abordar a questão do exame e do candidato à universidade, Bourdieu (1982, p. 163) refere-se aos “acolhidos” ou aos “adiados”, oposição que, segundo ele, constitui-se o princípio de uma ilusão de perspectiva sobre os sistema de ensino como instância de seleção.

e, “por tabela”, decreta o *modus operandi* do curso: da obediência, da subserviência aos decretos e das imposições do social.

Nesse enfrentamento das questões do discurso, destaque-se que o objeto Estágio desencadeia uma reação semiótico-ideológica. “(Como todo signo) resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação (Ibidem, p. 43)” e toma “um sentido que ultrapassa suas particularidades (Ibidem, p. 30)”. Determina-se como instrumento ideológico, que refrata os interesses de manutenção do estado atual (*status quo*), “um instrumento de refração e de deformação do ser (Ibidem, p. 46)”.

Nesse plano da palavra, é que o Estágio toma a forma de comunicação ideológica: de ser **curricular, supervisionado e obrigatório para todos os alunos e**, ao mesmo tempo, **momento privilegiado da formação**. Dessa forma toma, no consenso, o sentido de ligação e semiose com o curso, com a instituição e até com a política educacional, legitimando, nessa condição e força, seu papel de referência à diplomação e à conclusão da formação. Tal significação ou articulação gramatical de “ápice de escolaridade que certifica com um diploma” indica um poder “ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material (Ibidem, p. 44)”.

Em síntese, mediante a teoria de Bakhtin e na busca do sujeito autoral, pode-se assumir que na enunciação, na base da legislação vigente, há as muitas vozes que instauram e compartilham do poder imperativo da sua palavra, no tom dos discursos formadores das consciências. Nota-se uma espécie de pacto. Nele, a instituição formadora é lugar de confluência, que faz ecoar, propaga, confirma e assegura a dominação instituída pela normatização acatada e defendida, no sentido da defesa do sistema burocrático. Essa mesma que também, no processo de transformação ideológica, se propaga e tende a ser defendida pela profissionalização que a carrega e que é nela gerida.

Assim, em uma crítica à ideologia segundo Bakhtin, a IES, na condição de infraestrutura e superestrutura na base da teoria marxista, aparece lugar implicado com o poder ou com os interesses individuais ou de um grupo específico, onde estão embutidas as noções de alienação, mistificação, distorção e falsa consciência, na contramão da conscientização que leva à emancipação. Lugar que é operador do sentido do Estágio, ou seja, constituinte deste na roda das formas de sujeição.

Pode-se ver que o Estágio aparece, de modo revelador, como um importante instrumento ideológico que opera o poder legislador pela e para a IES pela e para a conformação da formação profissional. Nessa realidade, o estagiário fica à mercê de um curso que ressignifique o Estágio na experiência do seu cumprimento e na verdade de sua comunicação.

## Referências Bibliográfica

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado: notas para uma investigação. In: ZIZEK, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1966. p. 105-142.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. *O Freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 2ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOURDIEU, Pierre e Passeron, Jean Claude. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1982.

DIAS, Luiz Francisco. Significação e forma: linguística na visão de Bakhtin. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: dialogismo e construção de sentido*. 2ª Ed. Campinas: Unicamp, 2005, pp. 99-107.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as ideias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 7ª Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire*; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979b.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. 13ª Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

PÊCHEUX, Michel. O mecanismo do (des) conhecimento ideológico. In: ZIZEK, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1966. p. 143-166.

## Sonia Regina Fernandes

Pós-doutoranda da Faculdade de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), bolsista (PNPD/CAPES); Doutora em Comunicação e Semiótica; Mestra em Educação, Artes e História da Cultura; Graduada em Licenciatura em Artes Visuais. <http://lattes.cnpq.br/5549442785883451>



1. GT: Artes Visuais Eixo Temático: Iniciação à docência

## SÍTIO ARQUEOLÓGICO CONTEMPORÂNEO

VELOSO, Katia Soares Borges. UFES/ES/Brasil  
PIOL, Giani Gomes dos Santos. UFES/ES/Brasil  
LAIA, Nayane Coelho de. UFES/ES/Brasil

**RESUMO:** O trabalho a seguir desenvolve uma reflexão sobre a arte rupestre, fazendo link com as atuais manifestações de arte urbana no que tange sua visualidade e plasticidade praticadas na contemporaneidade. Para esse fim, apropriamos de produtos naturais e materiais artísticos, de fácil acesso no mercado, fomentando um processo de identidade artística e cultural dos alunos, no qual através dos grafismos urbanos exploramos uma identificação afetiva entre alunos, escola e comunidade. O processo de ensino foi realizado com crianças na faixa etária de, aproximadamente, dez a doze anos de idade. A ação deste planejamento ocorreu como forma de construção e mediação para os discentes que atuam com crianças no âmbito escolar, formal e informal.

**Palavras-chave:** Arte rupestre; educação; grafismo; contemporaneidade;

## ARCHAEOLOGICAL SITE CONTEMPORARY

**ABSTRACT:** The work then develops a reflection on the rock art, making link with the current manifestations of urban art with respect to its visuality and plasticity practiced nowadays. To this end, appropriated natural products and art materials, easily accessible in the market, fostering a process of artistic and cultural identity of the students, in which through the urban artwork explore an affective identification among students, school and community. The teaching process was conducted with children in the age group of approximately ten to twelve years old. The action of this planning took place as a way of building and mediation for students who work with children in school, formal and informal level.

**Key words:** Rock art; education; graphics; contemporaneity;

## 1 Introdução

A arte rupestre vem sendo estudada há muitos anos, por arqueólogos, historiadores e por artistas. Os estudos envolvendo esta manifestação artística abrem possibilidades para discursões, que tem como cerne a procura de respostas díspares sobre as mensagens gráficas que as gravuras e pinturas rupestres ocasionaram. Sabemos da relevância e importância dessas descobertas, tendo em vista que apresenta claramente diversidade pré-histórica e que esses registros são fontes inesgotáveis de elementos antropológicos, etnológico e estético.

Existem vários sítios arqueológicos espalhados pelo mundo, sendo um dos mais icônicos a gruta de Lascaux na França. No Brasil há localização desses sítios em todo o território nacional, sendo que um dos mais conhecidos é o do Parque Nacional Serra da Capivara (Patrimônio Mundial da UNESCO), situado na cidade de São Raimundo Nonato no Estado do Piauí, região nordeste do país, com a existência de vestígios pré-históricos de pinturas rupestres e artefatos.

Inseridas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID – CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pertencente à Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, frequentamos uma escola Pública Municipal de Ensino Fundamental, situada na cidade de Vitória, Espírito Santo, no Bairro Jardim da Penha para acompanhar e observar as atividades ministradas pela professora regente e auxiliar os alunos no decorrer das aulas, finalizando a teoria de forma lúdica com aplicação das oficinas, alcançando assim, o incentivo ao desenvolvimento do processo criativo e suas linguagens. Segundo Arn Stern (1979, p.69) “Quando a criança faz parte de uma oficina de educação criadora, as suas faculdades de expressão desenvolve-se [...]”. Aperfeiçoar é próprio da educação criadora, portanto a troca de conhecimento e saberes no ambiente escolar nos ajuda a colocar em prática os conhecimentos que a universidade nos proporciona, tecendo uma rede de diálogos, permitindo um crescimento intelectual e moral dos envolvidos.

. Por meio de nossas pesquisas, buscamos ressaltar os valores dos sítios arqueológicos, sua importância e relevância, apresentando como proposta pedagógica essa temática, com o anseio de reiterar as artes gráficas através do ensino da arte como modo de fomentar o exercício aliado às práticas contemporâneas, a fim de estabelecer uma ligação de materiais orgânicos, hibridação e efemeridade, ajudando a desenvolver no educando a sustentabilidade, o pensamento crítico sobre o espaço urbano e a criatividade no sentido de elaboração das próprias tintas para a execução do trabalho.

## Desenvolvimento

A arte que hoje permeia sobre a humanidade, vive em constante processo de mudança. Esse desenvolvimento deve-se ao fato de nós humanos, estarmos sempre em busca de novas oportunidades técnicas que nos permitam maior agilidade, conforto e comodidade em nossas atividades diárias. A ação educativa teve como objetivo estimular e ampliar a inventividade, motricidade e o conhecimento imagético dos alunos, incentivando e propiciando novas descobertas de transformação dos materiais que possam ser reconicionados para uso nas práticas na arte educação.

Dessa forma a proposta desta ação foi fazer um sítio arqueológico contemporâneo criado pelos alunos dentro do próprio ambiente escolar, representando as coisas que mais gostam no seu dia-a-dia, por se tratar de ação e intervenção que aborda o universo dos sentidos para os alunos, também podemos atribuir o status de sítio arqueológico da atualidade, contribuindo para a construção do mundo com imaginação, independente da reflexão que queira causar no momento.

Atualmente, no espaço urbano, grupos de jovens grafitam suas marcas deixando presença em muros e prédios, marcando diversos ambientes. São imagens que transmitem mensagens pertinentes ao grupo, muitas vezes fazendo referência as práticas e conduta de quem executou o picho, relatando em muitos casos um apelo emocional podendo ter diferentes significados, uma área de conhecimento ancorada nas novas abordagens.

Desse modo, as manifestações dentro e fora da escola feitas pelos próprios alunos, como desenhos nas carteiras, paredes, portas, chão e muros, são sinalizações que transmitem mensagens do seu cotidiano e pertinentes ao grupo que as realizou e a seus contemporâneos. A percepção artística está relacionada com a decodificação e a leitura de símbolos inseridos em um contexto, onde a escrita está constantemente presente.

Para abordar a questão, apresentamos a arte rupestre para os alunos, suas principais características e as diversas técnicas de reproduções. Explicamos como elas eram utilizadas no período da pré-história e como estão inseridas hoje em nosso cotidiano através da arte de grafitar e nos pichos que encontramos pela cidade. Segundo Housen (1983:192), “As artes, um dos meios primários de conhecer a si mesmo e o mundo [...]”. A arte, portanto, não é ensinada, mas expressada por diferentes processos.

Fotografia 01: Muro da quadra da escola.



Fonte: Arquivo pessoal

Fotografia 02: Muro da escola.



Fonte: Arquivo pessoal



Fotografia 03: Porta do banheiro da escola.



Fonte: Arquivo pessoal

Realizamos uma ação teórica explicando que nossos ancestrais deixaram suas manifestações gráficas em cavernas, grutas e paredões usando o desenho, pintura e gravura através de diversas técnicas, usavam diferentes manifestações para representar o seu cotidiano, como o *Picoteamento*<sup>3</sup>, a fricção de um bloco de pigmento seco e duro na pedra e outras com o uso de um pincel feito de galho de árvore e até mesmo com o próprio dedo.

Depois da explicação trabalhamos com a prática da reprodução de desenhos rupestres, propomos a criação uma oficina com a mesma temática, porém com aulas mais dinâmicas, atrativas, atividades diversificadas e com metodologia diferenciada do que vem sendo apresentado na escola em questão.

A proposta foi descartar as tintas industrializadas desta atividade. Além de ajustar uma experiência a técnica artística apresentada na teoria rupestre, utilizamos de materiais rústicos e pigmentos naturais para a produção das tintas no processo criativo, tendo como objetivo criar uma caverna (sítio arqueológico contemporâneo), e fazer com eles tenham o conhecimento na prática.

Tendo em vista nosso objetivo, apresentamos a temática como proposição de abordagem da evolução da arte primitiva, também conhecida como “arte rupestre” que com características diversificadas aparecem na contemporaneidade em forma de grafismos conforme acima citado. Portanto, diante do exposto, podemos considerar o grafite como arte rupestre e os muros como cavernas urbanas presentes em meio à sociedade. No primeiro encontro do desenvolvimento da oficina, montamos uma aula expositiva no auditório, composta por vídeos e um slide em Power Point contendo imagens de todos os produtos naturais, utilizados como

pigmentos na fabricação das tintas, além de fazê-los perceber a importância do processo de transformação e as variações de tonalidades que podemos encontrar, inclusive com relação à argila. Em um dos vídeos a explicação sobre a origem do açafrão foi em formato de música infantil, em que os alunos além de cantarem, memorizaram o refrão e continuaram cantando durante o trajeto de volta a sala de aula a música “Cúrcuma- Açafrão” de autoria de Moacir Camargo e o Couro Infantil, música do CD: As melodias das plantas medicinais. O hino denota a importância e o impacto da aula no cotidiano escolar. A aula foi bastante participativa, uma das alunas comentou que a atividade não daria certo, pois a utilização da terra como tinta, não fixaria no papel, porque a terra cairia. Alguns alunos discordaram da colega, sugerindo que daria certo se misturasse cola ou água. [...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, Paulo, 1996. Pág. 12).

Observamos que de acordo com o conhecimento prévio de cada indivíduo o resultado da atividade já era previsto por eles sem sequer ouvir a nossa explicação, desta forma a percepção dos alunos e o repertório imagético, contribuíram para a fruição do exercício proposto.

No segundo encontro demonstramos na prática a fabricação das tintas, todos ao redor da mesa fazendo muitas perguntas, questionamentos e comparações. A surpresa pelo contato com os pigmentos naturais, cor, textura, odor, bem como o fruto do urucum impulsionou o interesse pela prática.

Utilizamos uma técnica semelhante à da produção de tinta vinílica, técnica em que aprendemos na disciplina de META (Materiais e Técnicas Artísticas), ofertada pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, no curso de graduação em Artes. Tal vivência nos proporcionou o aprendizado para manipular de forma adequada o uso de pigmentos em pó e aglutinantes, fazendo uma junção de materiais industrializados e orgânicos, podendo assim levar o nosso aprendizado acadêmico de forma coerente para as instituições de ensino, para isso selecionamos materiais orgânicos de fácil acesso em nossa região, conforme eram utilizados anteriormente por nossos ancestrais. Utilizamos colorau em pó, Açafrão em pó, carvão, pó de café, argila e a cal, tendo como aglutinante cola branca e água.

No momento da fabricação, a tinta a base de café foi comparada aos excrementos humanos e de animais, já a tinta a base de urucum, foi comparada com sangue, apontamentos pertinentes, uma vez que o uso dos mesmos estavam no contexto associado à época, pois tanto os desenhos como as gravuras e as pinturas tinham como base excrementos e sangue, além de ossos, pedra calcária e outros materiais vegetais que ainda são objetos de pesquisa.

Fotografia 04: Experimento com tintas artesanais.



Fonte: Arquivo pessoal

Ao final do preparo das tintas, selecionamos quatro voluntários da turma que fizeram o experimento, aplicando a tinta artesanal em algumas folhas de papel tamanho A4.

Depois dos testes realizados, elaboramos a construção de um sítio arqueológico com papel cenário nas paredes da sala de artes com o intuito de recriar as dificuldades encontradas no passado, para a elaboração e produção das manifestações gráficas.

No encontro seguinte, a turma foi dividida em dois grupos, onde disponibilizamos os materiais necessários para dar início ao processo de construção dos relatos cotidianos, mostrando a contemporaneidade intrínseca no âmbito social e cultural, expressadas através da arte. Os desenhos e as pinturas foram realizados com o auxílio dos materiais produzidos em sala de aula, com o objetivo de estabelecer uma conexão entre as diversidades e experiências do passado, possibilitando a ampliação do repertório imagético do educando, aguçando de forma artística a criatividade dos alunos.

No quarto encontro reproduzimos no ambiente escolar uma caverna, simbolizando o sítio arqueológico, onde os alunos desenharam com carvão e pintaram com tinta artesanal produzida em sala de aula, deixando gravado nas paredes (fornadas com papel cenário) as suas vivências de um mundo globalizado e cheio de diversidades, onde são alternativos os modos em que a sociedade vive. Confeccionaram a sua arte de grafismos, correlacionando a outros aspectos da vida cotidiana. Após o término da atividade, os trabalhos foram expostos no pátio da escola, para que o sítio arqueológico contemporâneo pudesse ser observado por todos. A atividade criadora desempenha um papel indispensável na vida do aluno, pois ajuda a formar

o seu caráter e faz dela um ser sociável, desligado de complexos, tendo adquirido o sentido de responsabilidade.

Fotografia 05: Oficina em andamento.



Fonte: Arquivo pessoal

Fotografia 06: Oficina em andamento



Fonte: Arquivo pessoal

Fotografia 07: Oficina em andamento



Fonte: Arquivo pessoal

Fotografia 08: Resultado da oficina, trabalho exposto no pátio da escola.



Fonte: Arquivo pessoal

Os resultados obtidos durante o desenvolvimento da oficina foram positivos, atingindo desta forma o objetivo final que foi levantar questões proeminentes relativas à nossa formação profissional, onde há uma observância na reprodução dos alunos de maneira subjetiva e expressiva de acordo com o tema proposto. Evidenciamos também, que as experimentações e vivências influenciaram no desenvolvimento gráfico e nas representações visuais adquiridas neste processo. O objetivo não é obra de arte e sim o desenvolvimento criativo, a libertação de complexos, a ação educativa, construtiva e ao mesmo tempo libertadora.

O caminho proposto por essa pesquisa é o da Arte. A arte sempre busca novos paradigmas, segundo Buoro, (1998, p.31) “[...] conhecimento é construído a partir de uma integração com a natureza e com todas as formas de saber, por mais diversificadas que possam parecer”. Estimular a construção da composição, buscando respostas para os desafios e fazê-los questionar sobre essa arte e suas diversas práticas sociais, sejam pelo registro pessoal acerca da vida privada, bem como registros das experiências sociais e históricas. Objetivando sempre o exercício da criatividade, linguagem e construção de conhecimento.

Concluimos ao término dos nossos encontros, que os alunos foram capazes de identificar e assinalar por meio de suas próprias experiências construtivas, as diferentes possibilidades de aplicação e reprodução da expressão artística conhecida como arte rupestre perante a contemporaneidade. O fazer e o refletir, agrega conhecimento, valores, ampliando o olhar para as infinitas possibilidades de criação e estudos condizentes com a temática pesquisada e aflorando seus sentidos que somam para o aprendizado na escola. As interações moldam a estrutura material e dão um estilo aos acontecimentos, aos fatos, aos modos de viver e conviver, mas elas dependem dos saberes e modos de ver para que haja maior consciência sobre as experiências. O contato com a arte tem significados diferentes trazendo uma linguagem onde o ser sente, experimenta e exprime, provocando avanços nas percepções do mundo e constituindo uma importante relação com a sensibilidade estética.

## **REFERÊNCIAS:**

**GASPAR, Madu. A Arte rupestre no Brasil/ Madu Gaspar. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.**

**FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia** Espanha: EDG, 1996.

**FERRAZ, Maria Heloisa C. de Toledo; FUSARI, M<sup>a</sup> F. de Rezende E.. Metodologia do ensino de arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

**HOUSEN, A. The eye of yhe beholder: measuring aesthetic development.** Harverd University, 1983. (Tese de Doutorado).

**MARTINS**, Mírian Celeste. **Temas e Técnicas em Artes Plásticas**, São Paulo/ECE, 1979.

**FERREIRA**, Herculano. **Materiais populares na educação artística**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1983.

**TATIT**, Ana. **300 propostas de artes visuais**. Maria Silva M. Machado. Ipiranga. São Paulo: Loyola, 2003.

**PILLAR**, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação 205 p, 1999.

**BUORO**, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 2ª edição. Cortez Editora – São Paulo, 1998.

### **Net Grafia**

[http://www.em.com.br/app/noticia/tecnologia/2012/02/24/interna\\_tecnologia,279696/pinturas-rupestres-encontradas-na-grande-bh-animam-pesquisadores.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/tecnologia/2012/02/24/interna_tecnologia,279696/pinturas-rupestres-encontradas-na-grande-bh-animam-pesquisadores.shtml)

Data de acesso: 13/05/2015 às 15h30min.

[http://www.suapesquisa.com/arqueologia/sitios\\_arqueologicos.htm](http://www.suapesquisa.com/arqueologia/sitios_arqueologicos.htm)

Data de acesso: 13/05/2015 às 17h23min.

### **Katia Soares Borges Veloso**

Cursando o sétimo período do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/CAPES 2014/2015.

<http://lattes.cnpq.br/4865863645053360>

### **Nayane Coelho de Laia**

Formação acadêmica em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, pela União de Ensino São Francisco de Assis – UNESF. Graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Bolsista do Pibid/Capes.

<http://lattes.cnpq.br/3027563733325720>

### **Giani Gomes dos Santos Piol**

Cursando o sétimo período do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/CAPES 2014/2015. Estagiária de Artes Visuais do Centro Cultural Sesc Glória. Monitora Voluntária do Laboratório de Gravura/UFES.

<http://lattes.cnpq.br/5606958390975435>





GT: **Artes Visuais** Eixo Temático: Políticas Públicas nas Artes Visuais: formação inicial e continuada do professore em Artes Visuais

## **O TESTE DE HABILIDADE ESPECÍFICA EM LICENCIATURAS DE ARTES VISUAIS EM IFES NA REGIÃO NORTE: REFLEXÕES A PARTIR DA UFRR**

Vinícius Luge Oliveira (UFRR, Roraima, Brasil)  
Ivete Souza da Silva (UFRR, Roraima, Brasil)

### **RESUMO:**

*O presente artigo tem como objetivo contribuir nas ações de acesso nos cursos de graduação de uma maneira geral, e nos cursos de formação de professores de Artes Visuais, de forma específica, realizando um estudo de caso (MAZZOTI, 2006) sobre a experiência de seleção de novos acadêmicos na Universidade Federal de Roraima (UFRR), até o ano de 2013. Na referida universidade, o Teste de Habilidade Específica (THE), já extinto era a segunda etapa de seleção para entrada de novos estudantes, em que avalia-se os conhecimentos básicos do campo das Artes Visuais. No texto, a partir da experiência em UFRR, tecemos reflexões sobre os testes nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais da Região Norte em universidades federais e refletimos sobre as barreiras criada pelo mesmo para o ingresso via Sistema de Seleção Unificada (SISU), como também, de que maneira o THE reforçou os discursos ideológicos do "talento" e do "dom" (MÉSZÁROS, 2006).*

**Palavras-chave:** Artes Visuais, Formação de Professores, Teste de Habilidade Específica.

### **ABSTRACT:**

*This article aims to contribute in the actions of access in undergraduate courses in general, and of Visual Arts teacher training courses, specifically by conducting a case study (MAZZOTI, 2006) on the selection of experience new scholars at the Federal University of Roraima (UFRR) by the year 2013. in that university, Specific Ability Test (THE), now defunct was the second stage of selection for admission of new students, in which they evaluated the basic knowledge of the visual arts field. In the text, from experience in UFRR, we reflect on the tests on the degree of the north courses in federal universities and reflect on the barriers created by the same for entry via Unified Selection System (SISU), but also that THE strengthened the way the ideological discourses of "talent" and "gift" (Mészáros, 2006).*

Keywords: Visual Arts, Teacher Training, Testing Skill Specific.

## 1 Introdução

O curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima teve, nas seleções de ingresso, até 2013, duas etapas. Uma geral, que todos os pleiteantes a vagas realizam, e uma segunda específica, chamada de Teste de Habilidade Específica (THE). O THE será utilizado nesse texto como dispositivo para problematizarmos concepções vinculadas a exigirem determinadas habilidades específicas dos estudantes para curso de formação de professores em geral e nas Artes Visuais em particular dialogando com as formas atuais de seleção em universidades na região norte. Existem habilidades *a priori*? Pode o avaliador se considerar um *precog*<sup>1</sup>? Alguém dotado de "poderes" capaz de mediante um teste, uma avaliação, poder determinar a capacidade do candidato(a) em formar-se um professor? De alguma maneira essa prática relaciona-se com o discurso ideológico do "dom"?

Para responder a essas perguntas que nos inquietam, optamos por realizar uma investigação de estudo desse caso, para debatermos de maneira geral questões vinculadas às mesmas. Nesse sentido, o estudo de caso foi entendido a partir das reflexões de Mazzotti (2006):

Os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada. O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um "caso", isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão. (MAZZOTTI, 2006, p. 650)

Para tanto a base da análise foi documental, utilizando os THE dos anos de 2011, 2012, 2013, requeridos junto ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA) da UFRR. Afim de ampliar o leque de discussões traremos os testes realizados em Instituições Federais do Ensino Superior da Região Norte.

## 2 Sobre o curso e o ingresso no mesmo

O curso é realizado na Universidade Federal de Roraima (UFRR), instituição federal localizada no estado mais setentrional do Brasil, na sua capital Boa Vista. Ele foi parte do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que visa criar condições para ampliação do acesso e permanência nas instituições superiores.

A escolha pela criação de uma licenciatura nessa área de conhecimento se deu em razão de não haver em todo estado mais de 10 professores licenciados em Artes Visuais, sendo a disciplina utilizada como complementação da carga horária para docentes de outras áreas. Em razão dessa especificidade do estado, a necessidade de formação de docentes nesse campo do conhecimento foi imperativa para a construção desse curso.

---

<sup>1</sup> Nome dado no filme "Minority Report - a nova lei (2002)" a seres com a capacidade de prever o futuro.

Apenas uma turma não passou pelo THE para ingressar no curso. A segunda turma ingressará apenas no semestre 2015.2. Tanto na UFRR, quanto na Fundação Universidade Federal de Rondônia o THE foi abolido no ano de 2013. A seleção em Roraima era constituída por duas etapas. Uma geral, com prova do vestibular para todos os inscritos e uma segunda etapa, prevista do Projeto Político Pedagógico (PPP), do THE.

além das provas universais, a entrada de candidatos para o curso de Graduação em Artes Visuais - Licenciatura realizar-se-á com a efetivação do Teste de Habilidade Específica, prova de segunda fase, em conhecimentos básicos e de princípios de plástica e estética.(UFRR, 2011, p. 42)

No PPP, optou-se por inserir "conhecimentos básicos e de princípios de plástica e estética" apenas na segunda fase e não nas provas universais, como se apenas os futuros acadêmicos da licenciatura específica deveriam ter esses conhecimentos. Um grande erro pois, o vestibular e demais provas seletivas para o ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) orientam, em grande medida, as valorações de áreas de conhecimento nas escolas de educação básica. A assim como a forma das questões nas provas também, em grande medida, nortearão as práticas pedagógicas. A inserção de questões interdisciplinares, que proponham reflexões sobre as Artes Visuais, para todos os estudantes, poderia ser um caminho que fortalecesse esse campo de conhecimento na educação básica como um todo. Claro que, questões mais interdisciplinares exigirão uma formação diferente dos estudantes que questões em que se exija apenas a reprodução de informações, o "decoreba". Se por um lado a inserção de questões do campo das Artes Visuais poderá resultar em uma maior atenção à esse campo do conhecimento, daqueles que estão em vias de tentar o ingresso nas IFES, pode por outro lado orientar para uma prática educativa "bancária", reprodutora de informações, na medida que o professor "Em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos[...]" Freire (1987, p.58).

A referência ao THE no PPP na UFRR aprofundava sobre quais conhecimentos ele iria avaliar:

Quanto ao teste de habilidades específicas, entende-se que o candidato detenha prática e teoria básicas que lhe foram proporcionadas no ensino básico enquanto emprego e uso desses saberes aliados à sua criação. Considerar-se-á não somente a destreza mecânica, mas todo o conhecimento básico necessário que se encontra nas teorias sobre plástica e desenho, tais como fundamentos sobre luz e a sombra e a perspectiva enquanto percepção de profundidade. Nesse teste, considera-se relevante o aspecto da significação para as Artes Visuais, no sentido do domínio de sua sintaxe e não apenas o da destreza e facilidade para a expressão plástica. Assim, acredita-se que será garantida a qualidade no ensino e no aprendizado em artes. (UFRR, 2011, p.42)

Embora, por princípio, questionamos a validade de uma avaliação que, *a priori*, já determine quem pode vir a ser professor, não podemos deixar de notar uma contradição interna na própria estrutura propositiva do referido exame. Se o curso foi criado pela quase inexistência de docentes da área no estado de Roraima, como na

seleção irá o candidato deter "prática e teoria básicas que lhe foram proporcionadas no ensino básico?" A disciplina é utilizada como complementação de carga horária para docentes de outras áreas. Embora a possibilidade da interdisciplinaridade exista e, reconhecemos que o conhecimento assim é produzido, há limites na prática de um docente de matemática, que complementa sua carga horária em Arte, assim como haveria limites em um docente de Artes Visuais que complementasse sua carga horária na Matemática. São campos de conhecimento diferentes.

Dessa maneira o THE acaba por jogar toda a responsabilidade no educando, pois se o estado não proporcionou à ele, professores formados na especificidade da disciplina, é o indivíduo que em última instância deverá buscar conhecimento.

Por fim, no PPP o THE deveria garantir "a qualidade no ensino e no aprendizado em artes". Essa afirmação já desconsideraria qualquer preocupação do PPP acerca das disciplinas, avaliação, princípios pedagógicos, pois a qualidade desde a perspectiva do ensino e da aprendizagem, já estaria garantida, pois os educandos fizeram o referido teste. Essa afirmação é uma demonstração muito clara da relevância dada ao exame, que separa "o joio do trigo", e os aprovados já estariam garantindo a qualidade de sua formação, independente do resto do PPP e da vida concreta na academia, seus professores, orientações pedagógicas, participação em pesquisas e na extensão, etc. Flertando com o discurso ideológico do "Dom" que mais adiante será tratado.

### **3 Mas o que continha o THE?**

Para atingir os objetivos propostos no THE o teste tinha sempre cinco questões e entre suas instruções não permitiam desenhos fora do espaço indicado e o uso de compasso, esquadro, transferidores e assemelhados. No exame realizado, no ano de 2011, eram as seguintes questões:

- Objetos foram expostos e o candidato deveria fazer uma composição em A3, enfatizando perspectiva, enquadramento, luz e sombra.
- Criar uma ilustração em A3 a partir do poema "Rosa de Hiroshima" de Vinícius de Moraes.
- Fazer relações sobre Arte e Ecologia, partindo da abertura da novela *Passione*, que tinha trabalhos do artista Vik Muniz.
- Criar uma sequência de imagens em espaços pré-definidos a partir do poema "O caboclo e o Rio" de Eliakin Rufino. Eram seis espaços de 9x7cm.
- Relacionar movimentos artísticos com imagens. Os "movimentos" eram abstracionismo, expressionismo, impressionismo, modernismo, renascimento. Com imagens de Monet, Michelangelo, Tarsila, Munch e Kandinsky.

Em 2012 as questões eram:

- Realizar uma releitura cubista de um trabalho de Raimundo Cella.
- Fazer uma rosácea em um círculo em tons de preto e branco.
- Desenhar uma interpretação em uma folha A4, da frase "Sinto-me nascido a cada momento. Para a eterna novidade do mundo" de Fernando Pessoa.
- Dissertar sobre a relação entre Arte e Natureza.
- Identificar os movimentos ou artistas de cinco imagens.

No teste do ano de 2013 as questões eram as seguintes:

- Compor um desenho a partir de uma imagem utilizando linha, superfície, volume, luz e cor,.
- Criar uma releitura do "Lavrador de Café" de Portinari, em um espaço de 11x10cm. Essa questão faz referência a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. Diz seu enunciado: " A livre expressão, enfatizando a visão pessoal como interpretação da realidade, a emoção como guia de expressão e a originalidade como ideal; a leitura de obras de arte, como ação estética questionadora que favorece descobertas e desperta a capacidade crítica do aluno; e a contextualização da obra de arte como produção cultural, são as três propostas pela Proposta Triangular do Ensino da Arte".
- Novamente é solicitado a relação entre imagens e agora linguagens, sendo elas: instalação, performance, body-art e land-art. Com trabalhos de Robert Smithson, Gina Pane, Bruce Nauman e Adriana Varejão.
- Escrever um texto tendo como referência o "Abaporu" de Tarsila do Amaral.
- Nova relação entre imagens e movimentos ou no caso em questão artistas, sem indicar quais movimentos e ou artistas.

O THE procurou problematizar uma linguagem bem específica, o desenho, com lápis preto e a releitura enquanto prática isolada. Muito semelhante à estrutura do THE regulamentado pela resolução 059/2006, e modificada pela decisão 009/09 o teste tem 3 fases a primeira com desenhos de criação "O candidato deverá elaborar um desenho de sua própria criação com técnica e tema livre. ". A segunda de desenho de observação "deverá representar um desenho de objetos previamente organizados, procurando respeitar a sua perspectiva, iluminação e demais características. " e por fim o teste de desenho geométrico "o candidato fará uma prova escrita, que medirá as noções básicas de desenho geométrico." Cada fase tem a duração de 20 minutos.

Na UFRR existia nos testes a prática de questões do tipo "enumera a segunda coluna de acordo com a primeira", ou seja, somente na dimensão dos conteúdos factuais, uma reprodução "bancária", nos termos freireanos. Se há alguma habilidade específica que se possa encontrar nesse conjunto de questões, é a de superar individualmente a negação desse campo de conhecimento na educação básica, em um estado praticamente sem professores do campo das Artes Visuais. Tal superação quando ocorre é fruto de condições muito específicas e individuais, que possibilitam acesso as produções artísticas, seja pela dimensão financeira, por exemplo, seja pelo interesse individual pelas artes de uma maneira geral, e as Artes Visuais em particular.

O teste, quando possibilitava algum tipo de produção em alguma linguagem, na UFRR, limita sua avaliação a elementos formais, construídos somente a partir do desenho, feito esse com lápis preto. Em espaços de 9x7 cm, 11x10 cm, A4 e A3.

Nessas condições a primeira questão citada na introdução desse texto se impõe, existem habilidades a priori, para permitir um ser humano de vir a ser um educador (a)? O teste avaliaria "conhecimentos básicos e de princípios de plástica e

estética”, mas esses conhecimentos no contexto das Artes Visuais na educação básica são negados dos educandos. E mesmo se não fossem negados, em que medida relacionar uma figura com o artista ou o período/movimento, fará o sujeito que disputa uma vaga ser mais comprometido com a vaga pública que disputa, com a profissão que está se formando, com aqueles que estarão em interação com ele no papel social de estudantes. Freire (1996, p.50) entre seus "saberes necessários à prática educativa" tece considerações sobre o inacabamento, o processo de transformação constante de si, e afirma que, " Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano". É justamente o inacabamento de homens que mulheres que permite a eles e elas se educarem, pois, estão em constante busca do conhecimento, do aprender. A possibilidade de poder vir a ser um acadêmico e posteriormente um docente, jamais poderia ser negada a ninguém pela falta que a própria sociedade teve na equidade de oportunidades, o THE desconsidera o que deveria ser o ponto de partida, o nosso inacabamento.

Vemos isso também na Universidade Federal do Pará o seu exame de habilidades tem em seu conteúdo programático:

I. NOÇÕES DE PERCEPÇÃO E PERSPECTIVA Objetivo: Perceber, representar e criar graficamente as formas do cotidiano visual a partir de recursos advindos da Teoria de Perspectiva e dos planos considerando, 1. Perspectiva com 01 (um) Ponto de Fuga 2. Perspectiva com 02 (dois) Pontos de Fuga II. NOÇÕES DE COMPOSIÇÃO Objetivo: Perceber, representar e criar graficamente as formas visuais a partir de agrupamentos intencionais que possam expressar e comunicar ideias com bases no sentido de 1. Simetria 2. Assimetria 3. Elementos Físicos: Unidade e Variedade 4. Elementos Psicológicos: Harmonia, Ritmo, Ressonância e Alternância III. NOÇÕES DE LUZ E SOMBRA Objetivo: Perceber, representar e criar graficamente as formas do cotidiano visual a partir do elemento visual Luz e Sombra, como reforço da ilusão de volume nessas imagens. 1. Sombas Próprias e Projetadas 2. Gradações e Meios Tons IV. NOÇÕES DE COR Objetivo: Perceber, representar e criar graficamente a partir do elemento visual Cor. 1. Luz e Cor 2. Cores Primárias, Secundárias e Terciárias 3. Cores Complementares 4. Dinâmica de Manipulação da Cor (cores quentes, frias, leves e pesadas) V. TÉCNICAS DE EXECUÇÃO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO Objetivo: expressar, representar e criar a partir do exercício de técnicas comumente utilizadas na expressão plástica em suporte definido: 1. Técnicas de Grafite (lápis, lapiseiras, minas etc.) 2. Técnicas de Aplicação da Cor (lápis de cor comum, pastel, bastões de cera, lápis de cor ou/e aquarela, canetas coloridas esféricas e de ponta porosa) 3. Técnicas de Colagem (recorte e colagem de imagens, papéis coloridos variados, texturas etc.) 4. Técnicas Mistas (associação de pelo menos duas técnicas puras. Exemplo: Lápis de cor associado ao nanquim) Observações: 1. Os materiais necessários à execução dessas técnicas são de exclusiva responsabilidade dos candidatos, que deverão trazê-los no dia marcado para o Exame de Habilidade. 2. O papel especificado na cor branca, formato A-4, com 90g/m<sup>2</sup>) será fornecido pela Universidade Federal do Pará. 3. Cada questão proposta no Exame terá apenas uma folha de papel para execução da resposta. (UFPA, Processo Seletivo – exames de habilidades 2015, p.1,2)

A capacidade de realizar desenhos em espaços diminutos, como era feito na UFRR, ou mesmo em A4 como na UFPA, de maneira nenhuma é determinante para possibilitar a entrada na academia. Nem o desenho é a única linguagem no campo das Artes Visuais, nem a capacidade ou não de produção de conhecimento nessa

linguagem é inata e não pode ser desenvolvida em todos(as) durante o curso, pois ela é uma potencialidade humana. A primazia do desenho sobre as outras linguagens é algo que foi reproduzido por muitos desde o Renascimento, Hauser (2000, p.342) já afirmava que foi nesse período que o desenho toma o lugar central no campo das Artes Visuais, nas suas palavras "o desenho tornou-se a fórmula direta da criação artística, porquanto deu a expressão mais impressionante possível ao elemento fragmentário [...] que, em última análise, está presente em toda e qualquer obra de arte". Mesmo com as modificações ocorridas nos últimos séculos é essa linguagem que arbitrariamente foi escolhida para o teste e não a escultura, a pintura, a performance, a instalação, etc. O THE na UFRR deixava claro que é necessário saber desenhar, com lápis preto, para poder entrar em um curso de licenciatura em Artes Visuais.

#### 4 A negação da potencialidade humana

A organização da nossa sociedade é desigual, o próprio processo de humanização é negado, "constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica." (FREIRE, 1987, p.30). A estrutura da sociedade capitalista tem por trás de si edifício da reprodução ampliada do capital<sup>2</sup>. Mézàros (2002) sistematiza essa organização em três eixos fundamentais na estrutura do capital, a necessidade de haver uma separação entre produção e controle, produção e consumo, dominação e subordinação. Em razão disso, chegamos à divisão social do trabalho e nosso momento histórico, tendo isolados de si o trabalho intelectual do trabalho braçal, quem manda de quem obedece, quem produz de quem consome.

Essa divisão social do trabalho necessita dos discursos ideológicos<sup>3</sup> para reproduzir essa situação, e aqui chegamos novamente no THE objeto das reflexões do presente texto. Não há por parte do estado uma estrutura que não só incentive o contato com o campo das Artes Visuais, mas também a produção. Assim como não podemos considerar que há um sistema da arte no estado de Roraima, Cauquelin (2005, p.15) define esse sistema como "o papel dos diversos agentes: o produtor, o comprador - colecionador ou aficionado - passando pelos críticos, publicitários, curadores, conservadores, instituições, os museus". Nas escolas de educação básica atuam menos de 10 professoras licenciadas em Artes Visuais, essa exclusão da ampla parte da população da produção de conhecimento em e sobre Artes Visuais faz dessa parcela da sociedade vítima e não culpada.

O THE, no momento que cobra conhecimentos que a sociedade e o estado, negam à maior parte da população, reforça o discurso ideológico do Dom, do talento bíblico, parábola no Evangelho de João (Capítulo 25, vers. 14-29) que contribuiu para relacionar o talento com um presente recebido, o que intensifica uma visão que legitima uma imensa desigualdade existente em nossa sociedade, fato que todo educador comprometido com uma educação problematizadora deve evitar pois:

a arte não é uma das especialidades entre as muitas preservadas para poucos afortunados, e sim uma dimensão essencial da vida humana em

---

<sup>2</sup> Nas palavras de Mézàros (2002, p.102) "produtor potencial de valor historicamente específico".

<sup>3</sup> Chauí (2011, p.99) afirma, " A ideologia é uma das formas de práxis social: aquela que partindo da experiência imediata dos dados da vida social, constrói abstratamente um sistema de ideias ou representações sobre a realidade."

geral. Na forma em que a conhecemos, a arte é profundamente afetada pela alienação, porque a 'concentração exclusiva do talento artístico em alguns' está inseparavelmente ligada à 'sua supressão nas massas como resultado da divisão do trabalho' (MÉSZÁROS, 2006, p.191).

## 5 Síndrome *precogs*

Como já explicado antes, o termo *precogs* tomado de empréstimo do filme *Minority Report*, que conta a história de uma sociedade que possui seres capazes de ver o futuro. Esses seres ficam em um local prevendo assassinatos. Os prováveis assassinos eram presos antes de terem cometido esse crime capital. Transpondo este enredo para as nossas discussões, fazemos a seguinte indagação: Não cumpriu esse papel o THE? Antes de cursarem a licenciatura já se definia quem teria essas tais "habilidades específicas". E, diga-se de passagem, habilidades "limitadas" e pré-determinadas, pois é importante considerar que no THE da UFRR atribuía ênfase ao desenho e, nas outras instituições do norte que possuem essa segunda etapa de seleção, as reflexões aqui realizadas podem muito bem serem aplicadas.

No filme citado uma questão se sobressai, é legítimo prender uma pessoa somente pela intenção que ela possa ter, sem ela ter de fato cometido o crime? Na obra adaptada, do escritor Philip K. Dick, a agência Pré-Crime é responsável de realizar as prisões. Na UFRR o DERCA acabava tendo o papel de impedir a entrada de novos acadêmicos por critérios previamente estabelecidos. O processo de formação de docentes, das mais diversas profissões, é contínuo, sendo o curso de graduação apenas uma "formação inicial" que possibilita a construção de habilidades mínimas para o exercício da profissão. Nos formamos enquanto escrevemos esse texto e no momento que essas linhas são lidas já não somos os mesmos, e, esperamos, que quem leia essas palavras também, de alguma maneira, mude. A compreensão que o processo de formação humana é um "vir a ser" ou "estar sendo" elaborado por Paulo Freire, choca-se com qualquer concepção de formação docente que negue a chance de indivíduos cursarem licenciaturas em geral, e no caso em questão, como era na Licenciatura em Artes Visuais na UFRR em particular, por ter sido negados à eles a vivência nesse campo do conhecimento durante sua vida.

## 6 Possibilidades futuras

Ao fim e ao cabo o THE busca responsabilizar individualmente um problema social. Sendo ele também uma construção histórica, coletiva, é atuando na história e coletivamente que superaremos concepções que não democratizem o acesso à universidade, ao campo das Artes e em particular, às Artes Visuais. Na UFRR a reformulação do PPP, retirou o THE. Na Federal de Rondônia, em 2013 ele foi retirado. Seja pelas razões levantadas aqui, seja por outras tantas citadas, como a insegurança que afasta alguns de fazerem a seleção, e a dificuldade de candidatos ingressarem via Sistema de Seleção Unificada (SISU), que possibilita aqueles que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) possam pesquisar vagas disponíveis em qualquer universidade participante e disputá-las com sua nota.

As reflexões contidas aqui, buscam problematizar uma dimensão do ensino superior, que é o acesso à universidade de um amplo público. Público que tem negado, pela a própria estrutura da sociedade, a vivência crítica na sua dimensão



estética e por conseguinte no campo das Artes em geral e, das Artes Visuais em particular. Esperamos que, cada vez mais, tenhamos uma universidade, e cursos de licenciatura em Artes Visuais, comprometidos em superar as imensas desigualdades sociais do nosso tempo, não utilizando elas enquanto cerceadoras da possibilidade histórica do ser humano em "ser mais".

## Referências

- CAUQUELIN, A. **Arte Contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HAUSER, A. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- MAZZOTTI, A. "Usos e abusos dos estudos de caso". *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, 2006, p. 637-65.
- MÉSZARÓS, I.. **A teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boi Tempo, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- UFRR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais**. Boa Vista, 2011.

## Currículo(s) do(s) autor(es)

**Vinícius Luge Oliveira**: Formado em Desenho e Plástica - Licenciatura Plena e em Artes Visuais - Bacharelado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Atualmente é Professor Assistente da Universidade Federal de Roraima.

**Ivete Souza da Silva**: É formada em Pedagogia, possui Mestrado e Doutorado em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Atualmente é Professora Adjunto A na Universidade Federal de Roraima.



**ERA UMA VEZ...  
UMA "CASA DE PERNAMBUCO NO PORTO, PORTUGAL".**

Paulo Emílio Macedo Pinto – UPE/FBAUP/CNPq/Tuia de Artíficos.  
Doriedson Bezerra Roque – FBAUP/Tuia de Artíficos.  
Nadia Gomes Barbosa – Tuia de Artíficos  
(Pernambuco/Brasil)

**RESUMO**

Em 1994 foi anunciado um projeto de interesse público para Pernambuco. Tratava-se de um empreendimento que favoreceria o intercâmbio cultural, acadêmico, científico e empresarial entre o Estado e a cidade do Porto (Portugal). Várias entidades pernambucanas e portuenses estiveram envolvidas na concretização do projeto, que consistia na construção de uma "Casa de Pernambuco, no Porto" e na "Casa do Porto, em Pernambuco". Verba pública foi investida na construção da Casa no Porto, bem como trabalho voluntário de arquitetos brasileiros, enquanto a outra casa nem saiu do papel. Passados 21 anos, resta-nos divulgar e denunciar o abandono da obra. O coletivo "Tuia de Artíficos" tem se empenhado em manter viva esta história para que a Casa cumpra seu designio de ser do interesse público.

**PALAVRAS-CHAVE:** Patrimônio cultural. Abandono. Casa de Pernambuco. Ocupação. Coletivo Tuia de Artíficos.

**ABSTRACT:**

In 1994 it was announced that a project of public interest for the state of Pernambuco. It was a venture that would favor the cultural exchange, academic, scientific and business between the State and the city of Porto (Portugal). Several entities of Pernambuco and the Porto have been involved in the implementation of the project, which consisted of the construction of a "House of Pernambuco, in the Porto" and the "House of Porto, in Pernambuco". Public money was invested in the construction of the House in the Porto, as well as voluntary work of Brazilian architects, while the other house not came out of the paper. After 21 years, we have to disclose and denounce the abandonment of the project. The collective "Tuia de Artíficos" has struggled to keep alive this story, the house according to your plan to be in the public interest.

**KEYWORDS:** Cultural heritage. Abandonment. Pernambuco house. Occupation. Collective Tuia de Artíficos.

### **Em 18 de fevereiro de 1994...**

O jornal Diário de Pernambuco anunciou um grande projeto: “Uma casa de cultura pernambucana no Porto”. A promessa era a construção de duas casas que diminuiriam a distância cultural/empresarial entre Recife (Pernambuco/Brasil) e Porto (Portugal), nascidas de um acordo entre a Universidade Federal de Pernambuco/UFPE e a Universidade do Porto/UPorto. Cada Universidade pública envolvida cederia uma área de seu terreno para a construção de uma casa que acolheria a cultura da outra região. Na UFPE o espaço se chamaria Casa do Porto em Pernambuco, e seria construído por arquitetos portugueses; e na UPorto receberia o nome de Casa de Pernambuco no Porto, que seria realizada por profissionais brasileiros.

A ideia surgiu nas visitas dos Reitores da UFPE(Éfrem Maranhão) e da Universidade de Pernambuco/UPE(Júlio Correia) à UPorto, e recebeu apoio do Governo do Estado, da Prefeitura do Recife, de empresários brasileiros e portugueses, e da Sociedade dos Amigos do Porto, entidade pernambucana composta por portugueses e descendentes, residentes em Recife.

O arquiteto responsável pela concretização da Casa foi Acácio Gil Borsoi, carioca radicado em Pernambuco, professor da Escola de Belas Artes de Pernambuco, diretor de engenharia da Liga Social contra o Mocambo (1963) no Governo de Miguel Arraes. O arquiteto foi preso por ordem do Governo Militar (1964), pelo envolvimento com Arraes e pela participação em um Congresso Internacional de Arquitetura, realizado em Cuba, com a intenção de trazer novas tecnologias para a habitação popular.

Borsoi trabalhou na Casa com uma equipe de oito arquitetos, e ninguém cobrou pelo trabalho. Desta equipe participaram seus filhos: Marco Gil Borsoi, Eduardo Gil Borsoi e Carmen Roberta Gil Borsoi; e também sua esposa, Janete Costa, parceira de vida e trabalho, arquiteta, e grande divulgadora da arte popular pernambucana e brasileira. A proposta de paisagismo foi assumida por Roberto Burle Marx, artista e paisagista brasileiro que nos anos de 1930 foi diretor de parques e jardins do Departamento de Arquitetura e Urbanismo de Pernambuco, no Governo de Carlos de Lima Cavalcante, tendo neste período projetado várias praças para o Recife.

O projeto da Casa de Pernambuco abarcava em si características da arquitetura contemporânea brasileira, com formas simples e puras, trazendo um pouco do Nordeste do Brasil através de um jardim tropical em seu interior. As instalações abrigariam: biblioteca; área de apoio a empresários; espaço para exposições temporárias; auditório com 70 lugares para encontros, palestras e seminários; além de 'flats' para alojamento temporário de professores, pesquisadores, estudantes, empresários e visitantes.

O lançamento da pedra fundamental estava previsto para junho de 1994, no Campus da UPorto, e seria aberta com uma exposição de Arte e Cultura Pernambucana, e contaria com a presença de várias autoridades, como: o Presidente de Portugal, Mário Soares; o Ministro da Educação do Brasil, Murilo Hingel; o Governador de Pernambuco, Joaquim Francisco; o Prefeito do Recife, Jarbas Vasconcelos; os reitores da UPE, Júlio Fernando Pessoa Correia; da UFPE, Éfrem Maranhão; da Universidade Católica de Pernambuco/UNICAP, Theodore Peters; e da UPorto, Alberto Amaral.

O empresário português, dono da imobiliária Vale do Ave, residente em Pernambuco, Zeferino Ferreira foi a pessoa escolhida pelos dirigentes da UPE e da UPorto para captar a verba que viabilizaria a construção da casa. Na reportagem não ficam claros os motivos desta indicação. Também não são esclarecidos os apoios (institucionais e financeiros) que a Prefeitura do Recife e o Governo de Pernambuco dariam ao projeto e que contrapartidas teriam, já que o nome do Estado seria usado fora do País.

#### **Em 28 de novembro de 2008...**

Depois de um hiato de mais de 14 anos sem notícias sobre o assunto, a Prefeitura da Cidade do Recife anunciou em seu site que o Prefeito João Paulo Cunha havia visitado a Casa de Pernambuco, na manhã do dia 26 do mesmo mês, a convite do Instituto Pernambuco Porto. Sua comitiva era formada pela Secretária de Gestão Estratégica e Comunicação, Lygia Falcão, que esteve presente como Coordenadora da Equipe de Transição do Governo, e aproveitou o momento para levantar dados sobre o andamento do projeto, com o intuito de informar ao Prefeito eleito João da Costa; pela Diretora de Relações Públicas, Vera Brandão; e pelo Reitor Carlos Calado, que viajou para fortalecer o intercâmbio entre as Universidades de Pernambuco e do Porto.

A primeira gestão da Casa contava com a presidência do Sr. Zeferino Ferreira, que recentemente havia recebido da Câmara de Vereadores do Recife o título de Cidadão Recifense, e posteriormente o de Cidadão Pernambucano pela Assembleia Legislativa. Foi ele quem convidou e acompanhou a comitiva brasileira na visita, que contou também com a presença de diversas autoridades portuguesas como o Presidente da Câmara da Cidade do Porto, Rui Rio; o Vereador da Cidade do Porto, Lins Ferreira; e o Reitor da UPorto, José Carlos Marques dos Santos.

Naquela ocasião, o Prefeito João Paulo aproveitou para participar de reuniões com o Presidente da Câmara Municipal do Porto; com o Reitor da UPorto; e com os Diretores e empresários do Instituto Pernambuco Porto, declarando que aquele contato era muito importante para o estabelecimento de parcerias, a fim de acertar os arremates finais para a inauguração da Casa.

Segundo a notícia, novos dados sobre o espaço foram revelados. Situado numa área de 2.300 metros quadrados dentro do Campus da UPorto, o novo centro estaria em fase final de construção, com a previsão de ser inaugurado em junho de 2009. As instalações deveriam comportar: auditório, sala de reuniões, salão de exposições com 600 metros quadrados e um departamento para receber estudantes. Naquele momento um regimento interno estava sendo desenvolvido para orientar o funcionamento do espaço.

Ainda segundo o comunicado da PCR, a Casa era resultado de um convênio firmado no ano de 2005, entre as cidades do Recife e do Porto, quando a Prefeitura do Recife e o Governo do Estado acertaram os apoios financeiros e institucionais para viabilizar a nova instituição. Além da Prefeitura e Estado, a UPE, a Câmara do Porto, a UPorto e o Instituto Pernambuco Porto faziam parte desta sociedade. É interessante ressaltar que o nome da UFPE já não mais aparece nas notícias sobre a Casa, diferente da proposta original, e o empresário Zeferino Costa é apresentado agora como idealizador do projeto.

Outro dado afirmado no relato da Prefeitura, é que desde 2004, João Paulo passou a acompanhar de perto o andamento das obras, para fazer valer o principal objetivo que era o de promover o intercâmbio cultural, acadêmico e científico entre Portugal e Pernambuco. O interesse do Prefeito comunga com uma informação que tivemos no início de 2014, por um amigo funcionário do órgão de cultura municipal que nos enviou e-mail confirmando que a Prefeitura tinha feito um investimento de 1 milhão de reais na administração do referido gestor. Posteriormente tivemos acesso a um documento que consta que um montante no mesmo valor, citado acima, foi disponibilizado pelo Governo do Estado através da UPE para a construção da Casa. Ainda não sabemos se foram viabilizados um ou dois depósitos diferentes. No entanto, a Casa de Pernambuco ainda naquele ano não seria inaugurada.

#### **Em 1 de maio de 2010...**

1 ano e 6 meses depois da visita do Ex-Prefeito João Paulo, o site da Prefeitura do Recife anunciou outra visita, a do novo Prefeito João da Costa. Este momento contou com a presença do Presidente da Casa de Pernambuco, Zeferino Ferreira Costa; do Diretor da Casa, Jorge Bento; do Deputado Estadual português Agostinho Branquinho, além dos Vice-Reitores da Universidade do Porto, Antônio Cardozo e Antônio Marques.

Neste comunicado não é mais divulgado o caráter empresarial do projeto, o foco noticiado pela PCR é o intuito de promover o intercâmbio cultural, acadêmico e científico entre Portugal e Pernambuco. O Prefeito durante a visita assumiu particular atenção pela Casa, verbalizando que tinha muito interesse no projeto porque envolvia a questão cultural e dos intercâmbios, fortalecendo laços com o passado e construindo o futuro. Além disso, para ele o espaço era importante para discutir as relações culturais e econômicas entre Recife/Pernambuco e Porto/Portugal. E finalizou prometendo conversar pessoalmente com o Governador de Pernambuco, Eduardo Campos, para agilizar a finalização da obra, que na altura já estava quase pronta.

Apesar do suposto comprometimento de João da Costa na busca de apoio junto a Eduardo Campos, não encontramos notícias sobre a visita de qualquer comitiva do Governo do Estado de Pernambuco ao espaço. No entanto, o ainda Presidente da Casa, Sr. Zeferino Costa, agradeceu a presença, o interesse e o apoio do Prefeito do Recife, reforçando as relações das Instituições Públicas Pernambucanas com o projeto.

### **Em 30 de maio de 2012...**

No site do Jornal Público, de Portugal, foi noticiado que a Casa de Pernambuco no Porto deveria abrir as portas ainda naquele ano. A página denunciava que há mais de 3 anos as obras estavam paradas, e agora o edifício encontrava-se em fase de acabamento, e caso não ocorresse a inauguração naquele momento, esta poderia ficar para o início do ano de 2013, como encaixe na programação do Ano de Portugal no Brasil.

Segundo informação do site, no mês de julho ou agosto deveria existir uma assembleia geral do Instituto Pernambuco Porto, entidade responsável pelo projeto, na qual estão representadas a UPorto, a UPE, a UFPE, a Câmara do Porto, a Prefeitura do Recife e o Governo de Pernambuco. A referida reunião permitiria alterar e atualizar os estatutos da fundação, preparando-os para uma nova fase do projeto.

Por ocasião desta publicação percebemos que novamente ressurgia aqui o intercâmbio empresarial junto ao cultural. Outra novidade é que o Sr. Nuno Cardoso, responsável pela Câmara Municipal do Porto entre 1999 e 2002, chegou a anunciar que ainda no passado ano 2000 a Casa seria inaugurada, mas problemas de financiamento fizeram a obra continuar parada até 2009. O montante relatado era referente à segunda metade dos cerca de 1 milhão euros necessários à conclusão da empreitada. Tal período coincide com a notícia relatada anteriormente por nós, de que a PCR havia investido entre

2008 e 2009 1 milhão de reais para reativar as obras. Mesmo com a verba destinada para isso, o hiato permaneceu até a data desta reportagem. Ou seja, a construção continuou parada novamente por vários anos. Sobre o Presidente da Câmara do Porto, descobrimos que nos anos que esteve à frente deste órgão público envolveu-se em beneficiamento de obras ilegais, sendo acusado de crimes de prevaricação, e condenado a três anos de prisão.

Outro dado importante é a contínua presença do Sr. Zeferino Ferreira da Costa, como Presidente da Casa, sendo ele o representante de todas as instituições públicas pernambucanas que fazem parte do projeto, o que revela a ausência e o desinteresse do Governo de Pernambuco, da PCR e da Reitoria da UPE na participação efetiva neste projeto, mesmo estando concretizado o investimento de verba pública de Pernambuco na construção da Casa.

Por conta de tamanho descaso de nossas instituições governamentais, lamentavelmente os arquitetos que planejaram gratuitamente a Casa não puderam, nem poderão, ver a finalização da obra, que se arrasta há mais de 21 anos. Infelizmente Janete Costa faleceu em 2008 e Acácio Gil Borsoi em 2009.

### **Em meados de 2012...**

Foi o período em que tomamos conhecimento da existência da Casa de Pernambuco no Porto, Portugal, através de buscas na internet, como apresentamos nos relatos acima. Encontrar notícias sobre este espaço foi uma grata surpresa, porque neste momento estávamos procurando informações sobre os estudos de pós-graduação em artes na Península Ibérica, e nestas pesquisas nos perguntamos se não existiria algum espaço na Espanha e Portugal que promovesse intercâmbio com o Brasil. Assim, ao encontrar os dados fornecidos via rede pela PCR, começamos a compilar todas as notícias que apareciam. E eram poucas. À medida que nosso sonho de estudar no exterior ia se concretizando a curiosidade sobre a Casa ia também aumentando. Desde este momento questionávamos à UPE sobre o conhecimento da Casa, já que um dos membros do Tuia de Artíficos era professor da universidade, mas nem esta aproximação ajudou-nos.

### **No final de 2013...**

Finalmente chegamos à Europa para iniciarmos nossos estudos de pós-graduação em artes. Depois de contatos com algumas universidades de várias Porto. Fizemos isso porque ficamos curiosos com a responsabilidade desta instituição em representar o Estado de Pernambuco em todas as suas organizações públicas, bem como as de Portugal.

Assim, indo atrás do Instituto Pernambuco Porto nos deparamos com a



Casa de Pernambuco. Para nossa surpresa o endereço do Instituto, revelado em pesquisas feitas na internet, era o mesmo da Casa. Ficamos encantados com o tamanho da obra e espaço destinado a ela. Verificamos que o prédio encontrava-se erguido, em fase de acabamento, mas fechado. Aliás, aparentemente abandonado, pois o portão de acesso ao jardim, cheio de mato, estava aberto com cercas rotas e malha de proteção puída.

Registramos algumas imagens, e percebemos que a Casa, com vistas para o Rio Douro e a Ponte Arrábida, tinha como vizinhos o Teatro do Campo Alegre; o Planetário do Porto; o Centro de Astrofísica; o Estádio Universitário; as Faculdades de Ciências, de Arquitetura e de Letras, todas da UPorto, e logo compreendemos que ali encontrava-se um polo científico/acadêmico/cultural. Além das imagens captadas, conseguimos registrar depoimentos de pessoas que trabalhavam nos prédios vizinhos.

Resumindo, as colocações eram sempre as mesmas, várias investidas para reinício da construção e depois abandono por anos intermitentes. Para dar visibilidade ao espaço que pouca gente, portuguesa e pernambucana, conhecia decidimos criar uma página numa rede social divulgando os dados que íamos conseguindo, procurando atualizar quando possível. Outra iniciativa que tivemos foi criar um pequeno evento para apresentar o espaço aos amigos brasileiros, professores e estudantes, que estavam naquele momento desenvolvendo estudos de pós-graduação na Universidade do Porto.

### **No início de 2014...**

Quando da realização do evento, o espaço continuava do mesmo jeito, aparentemente abandonado. Como da outra vez, não tivemos acesso ao interior da casa, trancada por chaves, correntes e cadeados. Assim, resolvemos acampar por uma tarde nos jardins da Casa, já que o portão exterior encontrava-se aberto. Antes disso procuramos mais informações junto à Câmara do Porto e à Reitoria da UPorto, e esperamos por estas quando da realização de encontros agendados pelas duas instituições portuguesas envolvidas no projeto.

Nomeamos nosso piquenique de “Ocupação Poética/Política” da Casa de Pernambuco, tendo como lema “Essa Casa é Sua...”. Poucos amigos pesquisadores, portugueses e brasileiros apareceram, mesmo tendo divulgado a ação em várias comunidades de brasileiros em Portugal (via redes sociais). Nossa ideia de ocupação do espaço estava só começando. Naquela tarde apresentamos a obra e registramos depoimentos dos presentes, e posteriormente propalamos na internet.

Após esse encontro a Câmara Municipal do Porto mandou-nos uma correspondência dizendo que só teríamos acesso às informações se os responsáveis pela Casa permitissem. Ligamos para o setor que nos enviou o documento nos apresentando como cidadãos pernambucanos que tinham direito a qualquer informação sobre o projeto, porque naquela obra havia investimento de verba pública de Pernambuco. Resolveram então marcar uma audiência para maio, que em seguida foi cancelada, sendo transferida para o mês de agosto. Ficamos à espera, e não houve.

A Vice-Reitoria da UPorto foi mais simpática, agendou uma visita oficial com a presença do Vice/Reitor, Sr. Antonio Silva Cardoso; o empresário presidente do Instituto Pernambuco Porto e da Casa de Pernambuco, Sr. Zeferino Ferreira; autoridades da Câmara do Porto; professores da instituição e outros profissionais envolvidos no projeto. Colocamo-nos à disposição para acompanhar as reuniões sobre a Casa, querendo concretizar uma presença pernambucana entre os lusitanos.

Nesta visita tivemos a informação de que para a finalização da obra precisaria de 1 milhão de euros, e que o referido empresário havia entrado em contato com João Lyra, então Governador de Pernambuco, para captar esta verba. Em seguida fomos recebidos noutro dia, em reunião particular, pelo Vice-Reitor da UPorto, que nos passou cópias da 1ª reportagem sobre a Casa no Diário de Pernambuco; do estatuto da fundação do Instituto Pernambuco

Porto, instituição que rege a Casa; e nos confidenciou que tinha grande interesse que a obra fosse concluída, e apoiava nossas iniciativas de eventos para divulgação do espaço. Além disso, comunicou-nos que o empresário, citado acima, era quem pagava as viagens das pessoas vindas de Pernambuco e idas do Porto para tratar de assuntos sobre a Casa. Achamos estranho que a Reitoria não possuísse as chaves de acesso ao espaço, e que estas se encontravam sob o domínio do empresário.

Enquanto isso, em Pernambuco não recebíamos respostas concretas aos nossos apelos em busca de explicações sobre a existência e destino da Casa, mesmo tendo enviado e-mails para o Governo do Estado, PCR e suas Secretarias de cultura; Reitoria da UPE e sindicato da mesma entidade. Tentamos também contato com vereadores, deputados estaduais e federais, e senadores, mas não houve retorno algum.

Depois de muito insistir com vários órgãos da UPE um então candidato a futuro Reitor da instituição, Prof. Pedro Falcão, antigo pró-reitor Administrativo da UPE, e atual representante da Secretaria Executiva de Ciência e Tecnologia de Pernambuco (SECTEC), assumiu o compromisso conosco de agendar uma reunião com o Reitor, Prof. Carlos Calado, e o Secretário de Ciência e Tecnologia do Estado, José Antônio Bertotti para tratar da questão. Ficamos à espera desse agendamento, que não houve.

Procuramos também apoio da imprensa pernambucana, e somente o Jornal do Comércio (2014), na pessoa da jornalista Eugênia Bezerra decidiu dar um espaço (pequeno) para a divulgação da causa. Como acontece em vários estados do País, a maioria dos veículos de comunicação de Pernambuco são blindados pelo Governo e grandes empresários.

#### **No dia 13 de Agosto de 2014...**

Depois de contarmos a nova equipe da Reitoria da UPorto, através de cartas endereçadas a cada membro, fomos recebidos pela professora Maria de Fátima Marinho, Vice-Reitora para as Relações Externas e Cultura. Ficamos muito contentes com a receptividade desta senhora, que era a atual responsável pelos assuntos da Casa. Ela nos comunicou que infelizmente não poderíamos usar o espaço para os eventos de divulgação, porque este ainda não estava finalizado; enfatizou que o terreno era da UPorto, mas a administração da casa deveria ficar aos cuidados do Governo do Estado de Pernambuco ou com a UPE, pois a UPorto não tinha como manter o espaço, e se estes órgãos não assumissem o Instituto Pernambuco Porto tomaria conta.

A Vice-Reitora de dispôs a apoiar nossos eventos para divulgação da casa, permitindo o uso dos jardins externos, vizinhos à obra. Também nos indicou que apresentássemos um pedido de apoio à Reitoria da UPorto para ajuda de custo às ações. No mês de outubro a professora estaria de passagem

por Recife, para um intercâmbio da UPorto com instituições pernambucanas. Assim, pediu-nos que entrássemos em contato com a Reitoria da UPE propondo uma reunião sobre a Casa.

Neste mesmo período, de Recife recebemos um comunicado do Prof. Pedro Falcão, informando que com o acidente que vitimou o ex-governador Eduardo Campos, candidato à Presidência da República, a reunião sobre a Casa tinha ficado para outro momento. E novamente se prontificou a agendar uma reunião com o coletivo Tuia de Artíficos, alguns professores /gestores das unidades da UPE, o Reitor e o Secretário de Ciência e Tecnologia do Governo do Estado de Pernambuco. Aqui citamos que, pelo que sabemos, na gestão do falecido governador a Casa de Pernambuco nunca foi prioridade.

Continuando nossas ações, partilhamos nossa luta com o Grupo Identidades, uma unidade que tem sede na Faculdade de Belas Artes da UPorto e opera nas áreas expandidas da arte, dando uma atenção especial às questões sociais e políticas da contemporaneidade. Com este grupo começamos a traçar ações, somando forças e envolvendo os portugueses no exercício de ocupação da Casa, que também é deles.

A ideia era revermos com advogados os documentos do Instituto Pernambuco Porto, afiliarmos todos a este Instituto e propormos mudanças na gestão do mesmo, criando um modelo participativo. O conhecimento dos lusitanos sobre suas instituições e a forma de lidar com elas tornou-se importante para fundamentação de nossas ações.

Como em Pernambuco era momento de campanha eleitoral, enviamos e-mails e mensagens via facebook para alguns candidatos a senador, governador, deputado federal e estadual, a fim de registrarmos suas opiniões sobre a Casa e apoio à causa. Infelizmente nenhum dos candidatos respondeu-nos, revelando o descomprometimento e/ou desinformação. Outras ações que fizemos foi a coleta de depoimentos de alguns professores universitários brasileiros, como: Madalena Zaccara, Renata Wilner e Bete

aberto um horário em sua agenda de compromissos no Estado, para tratar dos destinos da Casa de Pernambuco no Porto com os gestores da UPE. Infelizmente este momento foi impossível por conta de desencontros.

Neste mesmo mês fomos surpreendidos pelo interesse da jornalista Bárbara Silva, do Jornal VERIS do Porto/Portugal, que pretendia fazer uma

reportagem sobre a situação da Casa de Pernambuco. O jornal também coletou opiniões de outras pessoas, como: a Profa. Fátima Marinho, e o Prof. José Paiva, Diretor da Faculdade de Belas Artes. Na entrevista a Vice-Reitora disse que não podia fazer nada, que a UPorto tinha apenas cedido o espaço, e que no futuro poderia fazer parcerias, mas até então não tinha conseguido contatar com o mecenas responsável pela Casa, o Sr. Zeferino Costa, que estava no Brasil. O Diretor da Faculdade de Belas Artes foi mais incisivo, dizendo que: viu nascer o projeto num período quente das relações entre o Porto e o Brasil, e que agora está adormecido. Afirmou ainda, que o erro foi depositar o destino em mãos empresariais, e não criar o envolvimento das pessoas e das instituições culturais, e que o projeto foi abandonado pelo poder executivo local, na pessoa do Sr. Rui Rio, presidente da Câmara Municipal do Porto. Na matéria, o Jornal VERIS também relatava que tentou estabelecer contato com o Sr. Zeferino Costa, mas não obteve retorno.

#### **Em novembro de 2014...**

Estivemos presentes no Fórum do Futuro (Festival do Pensamento), na cidade do Porto/Portugal. O evento tinha vários recortes, como: o futuro das cidades, a estética, a arquitetura, o teatro, o cinema, a ficção, a ciência, o corpo, o espaço público, a língua, a crise europeia etc. Temas pertinentes aos desígnios da Casa. Assim, no início ou final de cada palestra estávamos a panfletar para que os participantes tomassem ciência do projeto. Muitos

portugueses não tinham noção sobre a existência da Casa, outros já tinham passado por ela, mas não sabiam do que se tratava.

Neste mesmo evento encontramos o Sr. Paulo Cunha, vereador da cultura da cidade do Porto, que nos entregou cartão de apresentação para que o procurássemos, coisa que o fizemos posteriormente, mas não obtivemos respostas. Também vimos o Reitor da UPorto e o indagamos sobre o destino da Casa. Ele disse-nos que naqueles dias haveria uma reunião com o Sr

Zeferino sobre a transferência do terreno da Casa, que é da UPorto para o Instituto Pernambuco Porto, que é presidido pelo referido empresário.

Cientes dessa informação, comunicamos à Reitoria da UPE que tomasse frente da questão, contatando a Reitoria da UPorto, sugerindo que participasse da reunião via skype, ou designasse algum representante para se fazer presente, defendendo os interesses da universidade. Infelizmente isso não foi feito.

Nos contatos que fizemos com a Reitoria da UPE, passamos todos os dados que tínhamos obtido sobre a Casa (documentos, fotografias), bem como e-mails e telefones do empresário e das pessoas ligadas à diretoria da UPorto que poderiam contribuir para a resolução da situação, na expectativa que o novo reitor pudesse atuar com mais empenho nesta causa.

Em seguida, o Prof. Pedro Falcão, novo reitor da UPE, ainda não empossado, nos informou que esteve com o Sr. Zeferino tendo conversado sobre o interesse da UPE em concluir esta importante ação para todos os pernambucanos. Prof. Pedro disse ainda que tinha nomeado o Prof. Otto Benar para assessorá-lo neste assunto, colocando-nos em contato com ele.

Retornamos o comunicado do Prof. Pedro Falcão, pedindo que sempre partilhasse conosco as informações que tinha, porque em Portugal e em Pernambuco as organizações sociais estavam tomando conhecimento e procurando esclarecimentos sobre a utilização dos bens públicos do Estado e de Porto no projeto. Lembramos também que precisávamos unir forças para que fossem respondidas as questões levantadas ao Sr. Zeferino, ao Instituto Pernambuco Porto, ao Governo do Estado, à antiga gestão da Reitoria da UPE, à Prefeitura, mas que nunca foram respondidas. Citamos que era preciso compreender o papel de cada instituição envolvida no processo, e o que caberia a cada uma quando da finalização deste. Enfatizamos também que a UPorto não poderia administrar a casa, passando o terreno para o Instituto Pernambuco Porto, e não para a UPE, caso a Reitoria não se manifestasse.

Comentamos também que o que se divulga em Porto/Portugal é que a obra é uma benfeitoria do empresário, e não se cita o emprego de verba pública de Pernambuco. Isso precisava ser esclarecido e investigado

Dissemos também que o Coletivo Tuia de Artíficos lutava para que a UPE administrasse a casa, pois só uma universidade seria capaz de garantir o intercâmbio acadêmico, científico e cultural.

O Prof. Pedro Falcão, mais uma vez colocou-nos em contato com o Prof. Otto Benar, Gestor de Projetos do Instituto de Apoio a Universidade de Pernambuco(IAUPE), representante da UPE nas questões referentes à Casa. Este professor ficou bastante empolgado com nossas ações de divulgação do espaço, agradeceu nosso compromisso, e disse estar empenhado em fazer a obra sair do marasmo na qual se encontra. Com todos os dados que enviamos para ele e para o reitor da UPE, e com o material fornecido pelo Sr. Zeferino, elaborou uma proposta de Plano de Trabalho para os anos de 2015/2016, com o intuito de orientar e justificar um envolvimento mais efetivo da universidade, visando a conclusão da instalação da Casa e iniciar suas atividades.

Disse-nos ainda que nossa colaboração era ideal por estarmos no Porto, e que poderia também contar com o apoio voluntário de colegas pernambucanos de grande quilate, com larga experiência em organizações internacionais voltadas à cultura. Pelo olhar dele era fundamental que a UPE assumisse definitivamente seu papel como parceira diferenciada na gestão, planejamento e execução das ações da Casa, evidenciando esse propósito com a indicação de representantes (pro)ativos para participar da organização da Associação Mantenedora.

### **Em janeiro de 2015...**

Prof. Pedro falcão tomou posse como Reitor da UPE, e logo organizou uma reunião com o Prof. Otto Benar e o Sr. Zeferino. Esta reunião foi noticiada no no site da UPE, no dia 28 de janeiro, e teve o propósito de concluir a instalação e iniciar efetivamente as atividades da Casa de Pernambuco. No encontro, foi apresentada uma proposta de plano de trabalho para 2015, que inclui realizar o levantamento das necessidades para conclusão das obras; instalação de equipamentos e mobiliário; elaborar proposta de programação de eventos para 2015/2016 nas áreas científica, acadêmica, cultural e

UPE a Casa tem extrema importância como palco de divulgação da cultura e arte pernambucanas; estreitamento das relações acadêmicas com as universidades portuguesas e a internacionalização da universidade.

#### **Em fevereiro de 2015...**

Quando da coleta de dados para nossa pesquisa de pós/graduação, no Nordeste do Brasil, estivemos em Recife e aproveitamos a ocasião para participar de uma reunião com os professores Pedro Falcão e Otto Benar. Naquela ocasião, recebemos um relatório atualizado sobre a casa: o convênio terminaria em abril, mas em março seria feita uma renovação com proposta de revisão do estatuto; e o Sr. Zeferino iria a Portugal refazer o orçamento do que faltava para conclusão da obra e do mobiliário, e quando tivesse com estes dados a UPE apresentaria os resultados ao Governo de Pernambuco e a Prefeitura do Recife, a fim de buscar recursos necessários para sua finalização.

#### **Atualmente...**

Com a crise no Estado de Pernambuco, pensamos que o Governo dificilmente assumirá a Casa como prioridade, principalmente porque esta envolve pautas não importantes para a atual gestão, como: a UPE, a educação, a cultura e a ciência. Talvez o cunho empresarial seja uma isca para atrair o interesse do Estado pelo espaço, bem como a verba já investida sirva de moeda de troca para alguma negociação.

Enquanto isso, o Tuia de Artíficos continua a divulgar a Casa na página criada sobre ela no facebook, disponibilizando o material até agora compilado. Há também uma petição virtual direcionada ao Governador do Estado para que assuma o espaço como patrimônio de Pernambuco no exterior; e o projeto de eventos, em parceria com o grupo Identidades e a APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual), para difusão do local entre pesquisadores de diversas áreas dos dois países envolvidos.

No mais, queremos garantir que o objetivo desta Casa continue sendo o mesmo do princípio: “promover o intercâmbio cultural, acadêmico e científico

entre Pernambuco e Portugal”, tendo um espaço definido para atuação de representantes da área de educação, cultura e artes da UPE, da UFPE, do Governo do Estado e da PCR, possibilitando a efetivação destas trocas, já que



houve emprego de verba pública de Pernambuco (Brasil) em Porto (Portugal).

Estarmos estudando no Porto, ajuda-nos a acompanhar diretamente o desenvolvimento do projeto, multiplicando informações para a comunidade pernambucana (brasileira) e portuense (portuguesa).

### Referências

**Diário de Pernambuco** (1994), “Uma casa pernambucana no Porto”, 18 de fevereiro.

**Jornal do Comércio** (2014), “Grupo questiona casa do Governo”, Caderno C, 26 de abril.

**Jornal VERIS** (2014), “Casa de Pernambuco há mais de uma década para ser inaugurada”, outubro.

[http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia\\_IC/index.cfm?](http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=5876&%20cd_item=1&cd_idioma=28555)

[fuseaction=artistas\\_biografia&cd\\_verbete=5876&%20cd\\_item=1&cd\\_idioma=28555](http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=5876&%20cd_item=1&cd_idioma=28555)

**Visita do Prefeito João Paulo:**

[http://www.recife.pe.gov.br/2008/11/28/joao\\_paulo\\_acompanha\\_obras\\_da\\_casa\\_de\\_pernambuco\\_em\\_portugal\\_164901.php](http://www.recife.pe.gov.br/2008/11/28/joao_paulo_acompanha_obras_da_casa_de_pernambuco_em_portugal_164901.php)

**Visita do Prefeito João da Costa:**

[http://www.recife.pe.gov.br/2010/05/01/joao\\_da\\_costa\\_visita\\_casa\\_de\\_pernambuco\\_em\\_portugal\\_171663.php](http://www.recife.pe.gov.br/2010/05/01/joao_da_costa_visita_casa_de_pernambuco_em_portugal_171663.php)

**Reportagem, Jornal Público:** <http://www.publico.pt/local-porto/jornal/casa-de-pernambuco-no-porto-deve-abrir-as-portas-ainda-este-ano-24627293#/0>

**Reportagem, UPE:** [http://www.upe.br/portal\\_antigo/noticias/upe-apresenta-proposta-para-reativar-projeto-da-casa-de-pernambuco/](http://www.upe.br/portal_antigo/noticias/upe-apresenta-proposta-para-reativar-projeto-da-casa-de-pernambuco/)

**Face da Casa:** <https://www.facebook.com/casadepernambuco>

**Petição pública:**

[https://secure.avaaz.org/po/petition/Ao\\_Governador\\_do\\_Estado\\_de\\_Pernambuco\\_Joao\\_Soares\\_Lyra\\_Neto\\_Assumir\\_a\\_Casa\\_de\\_Pernambuco\\_no\\_PortoPortugal\\_como\\_Patrimoni/?tgSIbeb](https://secure.avaaz.org/po/petition/Ao_Governador_do_Estado_de_Pernambuco_Joao_Soares_Lyra_Neto_Assumir_a_Casa_de_Pernambuco_no_PortoPortugal_como_Patrimoni/?tgSIbeb)

**Depoimento, Profa. Ana Mae Barbosa:** [https://www.youtube.com/watch?v=AS8pMW4hN\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=AS8pMW4hN_o)

**Depoimento, Profa. Bete Gouveia:** <https://www.youtube.com/watch?v=14HqhUQUFMQ>

**Depoimento, Profa. Edite Colares:** <https://www.youtube.com/watch?v=Al1K8GNifB0>

**Depoimento, Profa. Madalena Zaccara:** <https://www.youtube.com/watch?v=-J87Onc30bU>

**Depoimento, Profa. Renata Wilner:** <https://www.youtube.com/watch?v=m-48KAupsqs>

**Paulo Emílio Macedo Pinto** - Doutorando em Educação Artística, FBAU(Bolsista CNPq); Professor da UPE; Psicólogo da SEDUC/PE; Ator; Arte/Terapeuta; Arte/Educador; Membro do Tuia de Artíficos.

**Doriedson Bezerra Roque** - Mestrando em Práticas Artísticas Contemporâneas, FBAUP; Fotógrafo; Pedagogo; Arte/Educador; Membro do Tuia de Artíficos.

**Nadia Gomes Barbosa** - Pós-graduanda em Gestão Educacional, UVA; Turismóloga; Membro do Tuia de Artíficos.



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Mediações culturais e sociais: fundamentos, práticas e políticas.

## **CONSTRUINDO: AÇÕES SOCIOCULTURAIS COM REEDUCANDOS NO MUSEU**

Christiane Maria Castellen e Márcia Lisbôa Carlsson  
Museu Histórico de Santa Catarina /FCC - SC – Brasil

### **RESUMO:**

O presente trabalho pretende contribuir nas reflexões e práticas de inclusão sociocultural, no âmbito dos espaços museológicos, apresentando o Projeto **CONSTRUINDO**, realizado pelo Museu Histórico de Santa Catarina, a partir do ano de 2009, e seu desdobramento no Museu da Imagem e do Som de Santa Catarina e no Museu de Arte de Santa Catarina – unidades culturais vinculadas à Fundação Catarinense de Cultura. O Projeto tem como objetivo promover o acesso, a integração e a participação de um grupo de reeducandos da Penitenciária Estadual de Florianópolis, através de ações educativas socioculturais em visitas às exposições realizadas em encontros mensais, oportunizando experiências, percepções, descobertas e apropriações da pluralidade de sentidos e narrativas presentes no espaço do museu.

**Palavras-chave:** Museu; Inclusão sociocultural; Reeducando

## **BUILDING: SOCIO-CULTURAL ACTIONS WITH REEDUCATION AT THE MUSEUM**

### **ABSTRACT:**

This paper aims to contribute reflections and socio-cultural inclusion practices within the museum spaces, featuring **BUILDING** Project, undertaken by the Santa Catarina Historical Museum, from 2009, and their deployment at the Museum of Image and Sound Santa Catarina and Santa Catarina Art Museum - cultural units linked to Santa Catarina Culture Foundation. The project aims to promote access, integration and participation of a reeducation group of Florianopolis State Penitentiary through social and cultural educational activities in visits to exhibitions held in monthly meetings, providing opportunities for experiences, perceptions, discoveries and appropriations of the plurality of senses and present narratives in the museum space.

**Keywords:** Museum; Socio-cultural inclusion; Re-educating

## Introdução

Procurando contribuir nas reflexões sobre a existência e realização de projetos e programas que possibilitem a integração à sociedade de sujeitos privados de liberdade, o presente trabalho consiste em apontar caminhos, a partir das ações educativas e de inclusão sociocultural do Projeto CONSTRUINDO – desenvolvido pelo Núcleo de Ação Educativa do Museu Histórico de Santa Catarina – , promovendo o acesso de reeducandos (*pessoa que está sendo reeducada: que cumpre pena em certas penitenciárias consideradas modelo.*<sup>1</sup>) da Penitenciária Estadual de Florianópolis ao patrimônio cultural de três museus vinculados à Fundação Catarinense de Cultura: Museu Histórico de Santa Catarina (MHSC), Museu da Imagem e do Som de Santa Catarina (MIS/SC) e Museu de Arte de Santa Catarina (MASC). O referido Projeto enfatiza a importância do acesso ao patrimônio cultural e da educação patrimonial como instrumentos de integração e inclusão sociocultural, de indivíduos submetidos ao regime de privação de liberdade.

A Fundação Catarinense de Cultura (FCC), órgão da Secretaria de Estado de Turismo, Cultura e Esporte, mantém, desde a década de 1980, um Contrato de Prestação de Serviços de mão de obra com a Penitenciária Estadual de Florianópolis, órgão da Secretaria de Estado da Segurança Pública e Defesa do Cidadão. A FCC tem como missão valorizar a cultura através de ações que estimulem, promovam e preservem a memória e a produção artística catarinense. Além de executar ações de apoio e desenvolvimento da área cultural do Estado de Santa Catarina, estão, sob sua responsabilidade, várias instituições culturais, entre as quais os museus mencionados neste relato – o Museu Histórico de Santa Catarina (MHSC), o Museu da Imagem e do Som de Santa Catarina (MIS/SC), o Museu de Arte de Santa Catarina (MASC), e o Centro Integrado de Cultura - Henrique da Silva Fontes (CIC) - complexo cultural que abriga museus, teatro, cinema e oficinas culturais.

A Penitenciária Estadual de Florianópolis, instituição com a qual a FCC mantém o referido Contrato, está situada geograficamente vizinha ao CIC. O complexo penitenciário abriga aproximadamente 900 presos do sexo masculino, maiores de 18 anos. Cerca de 250 deles encontram-se em regime semiaberto, que possibilita uma vigilância menos rigorosa, estruturado para que o indivíduo possa trabalhar e estudar. Cada três dias trabalhados resultam em um dia de remissão de pena.

---

<sup>1</sup> <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=reeducando>

Fotografia 1 – Imagem aérea das duas instituições: Penitenciária(1) e CIC(2)



Fonte: <https://www.google.com/maps>.

Fotografia 2 – Imagem da entrada do CIC



Fotografia de Márcio H. Martins  
Fonte: Acervo da FCC.

Há, no Contrato entre a FCC e a Penitenciária, dez reeducandos que realizam trabalhos principalmente no CIC. A presença deles nos espaços culturais do CIC é diária, em serviços de jardinagem, limpeza, pintura, entre outros. A participação dos integrantes do grupo do Projeto, cuja faixa etária varia entre 23 e 55 anos de idade, é intermitente. O grupo é formado por indivíduos que se encontram segregados, social e espacialmente, tendo, em comum, histórias de violência e/ou delitos. Restritos ao Contrato entre as duas instituições, os integrantes do grupo podem ser substituídos por condutas de comportamento ou pela liberação do alvará de soltura.

### **Desenvolvimento e Metodologia**

A primeira visita dos reeducandos ao espaço expositivo do Museu Histórico de Santa Catarina aconteceu em agosto de 2009, após uma semana de trabalhos de limpeza realizados pelo grupo nos muros do Museu. Localizado no centro de Florianópolis e instalado no Palácio Cruz e Sousa, seu acervo é composto por móveis e objetos diretamente ligados à história política do Estado, sendo um dos maiores patrimônios sua edificação, importante exemplar da arquitetura eclética do final do século XIX. Finalizados os trabalhos, criamos uma oportunidade, posteriormente concretizada, com os órgãos e setores responsáveis: o acesso do grupo a uma visita mediada, a fim de conhecerem o patrimônio cultural do Museu, como sujeitos de direitos.

Fotografia 3 – Imagem do Palácio Cruz e Sousa, sede do Museu Histórico de Santa Catarina – MHSC



Fotografia de Márcio H. Martins  
Fonte: Acervo do MHSC.

Fotografia 4 – Imagem da 1ª visita do grupo de reeducandos ao MHSC em 28/8/2009  
Exposição de longa duração do acervo  
Mediação: Márcia Valério



Fotografia de Susana Bianchini  
Fonte: Acervo do NAE/MHSC.

Com resultados positivos desta visita, foi possível mobilizar técnicos, setores e órgãos envolvidos na ação, com a finalidade de viabilizar novas visitas ao Museu. Envolvendo parcerias, planejamento, agenda compatível, recursos humanos, estrutura e transporte, foi possível, em 2010, realizar as ações do Projeto, com visitas sistemáticas do grupo de reeducandos ao Museu, através de encontros mensais. O objetivo inicial era o acesso, a integração e a participação do grupo nas ações educativas socioculturais, oportunizando experiências, percepções, descobertas e apropriações da pluralidade de sentidos e narrativas presentes nas exposições apresentadas no espaço do MHSC.

Optamos pela utilização do aporte metodológico da pesquisa-ação, por meio da qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. Com base empírica, ela é concebida e realizada em estreita cooperação entre as partes, e dá lugar a uma grande diversidade de propostas nos diversos campos de atuação social. Idealizada como metodologia de articulação do conhecer e do agir, a pesquisa tem como objeto de investigação a situação social e os problemas de diferentes naturezas, havendo, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de cada atividade dos sujeitos envolvidos (THIOLLENT, 1996). Encontramos suporte teórico para conceitos de “mediação”, em Vygotsky; de “dialogia”, em Bakhtin; de “relações de poder”, em Foucault; de “educação patrimonial”, em Horta; de “objeto gerador”, em Ramos; e de “inclusão social aplicada a práticas dos museus”, em Aidar. No campo da arte, compreendemos, como Rosa Barbosa, que:

*uma obra de arte, criada em qualquer contexto histórico com seus respectivos valores formais, pode estar aberta a “múltiplas interpretações”, ou seja, ser lida e interpretada por diversas perspectivas que não estão somente na obra, mas também no seu entorno. Isso se dá porque uma obra pode suscitar diversos questionamentos em diferentes contextos e culturas, e ser estudada a partir de uma “pedagogia crítica” e de uma abordagem cultural (2009. p. 102).*

Sendo o Projeto coordenado e mediado pelas arte-educadoras do Núcleo de Ação Educativa do MHSC, os procedimentos para a atuação durante a visita do

grupo são selecionados a partir de objetos e conteúdos geradores de conhecimento e reflexão, proporcionando a elaboração de ações flexíveis e compartilhadas pelo grupo participante, tais como: proposições de experiências interativas em contextos e práticas sociais; visitas mediadas às exposições de longa e curta duração; reflexões acerca de novas narrativas, histórias e memórias; encontros com curadores de exposições; diálogos com artistas sobre experiências, subjetividades e processos criativos; projeção de filmes e oficinas temáticas, assim como vivências em oficinas práticas. A cada encontro, há um espaço de “rememoração” da visita anterior, como também há o convite para a participação de curadores, artistas e expositores, possibilitando diálogo e reflexão sobre temas contemporâneos.

Fotografia 5 – Encontro com a artista expositora durante a 3ª visita do grupo ao MHSC em 31/3/2010



Fotografia de Márcia L. Carlsson  
Fonte: Acervo do NAE/MHSC.

Oficina *Desenhos/Esculturas* realizada na 7ª visita ao MHSC, na exposição *Franklin Cascaes - Desenhos/Esculturas* em 22/7/2010  
Mediação: Marion de Martino, Aline Carmes Kruger e Amanda Cifuentes



Fotografia de Aline Carmes Kruger  
Fonte: Acervo do NAE/MHSC.

Fotografia 7 – Grupo de reeducandos durante a 10ª visita ao MHSC em 9/9/2011  
Exposição temporária *Grupo de Risco*



Fotografia de Christiane Castellen  
Fonte: Acervo do NAE/MHSC.

Fotografia 8 – Imagem do interior do Palácio Cruz e Sousa, sede do MHSC, durante a 11ª visita em 16/10/2012  
Exposição de longa duração do acervo  
Mediação: Simone de L. Coelho



Fotografia de Márcio H. Martins  
Fonte: Acervo do NAE/MHSC.

O nome do Projeto “CONSTRUINDO” foi discutido e decidido pelo grupo, durante o 6º encontro, com a presença do artista Edgar Bessa, no ano de 2010. Possui como referência algo que está em construção coletiva, considerando que o sufixo *INDO*, em itálico, sugere este movimento dos próprios participantes (reeducandos), num processo contínuo de passagem, de fluxo e de mudança.

# 

Logomarca do Projeto criada pelo reeducando Marco Antônio, definida sob orientação de Moysés Lavagnoli - designer gráfico da FCC, e aprovada pelo grupo em agosto de 2013.  
Fonte: Acervo do NAE/MHSC.

No ano de 2012, foi possível o desdobramento do Projeto CONSTRUINDO em ações no Museu da Imagem e do Som de Santa Catarina, cujo acervo está dividido em cinco coleções (Filmes, Som, Imagens, Equipamentos e Registros Textuais), e no Museu de Arte de Santa Catarina, cujo acervo, representado por artistas nacionais e estrangeiros, possui mais de 1.600 obras entre pintura, gravura, escultura, fotografia, objetos e outras. Ambos estão localizados no Centro Integrado de Cultura. O desdobramento do Projeto nestes espaços museológicos permite aos reeducandos o contato com acervos e linguagens presentes nas diferentes tipologias dos museus, propiciando novas experiências de subjetividade e de produção de conhecimento, a partir da cultura visual e do patrimônio cultural.

Fotografia 9 – Grupo de reeducandos durante a 15ª visita do Projeto, realizada no MIS/SC em 7/6/2013  
Exposição *Fotografando o Silêncio* - Coletiva de Artistas



Fotografia de Márcio H. Martins  
Fonte: Acervo do NAE/MHSC.

Fotografia 10 – Encontro com os artistas expositores durante a 15ª visita do Projeto, realizada no MIS/SC em 7/6/2013  
Exposição *Fotografando o Silêncio*



Fotografia de Márcio H. Martins  
Fonte: Acervo do NAE/MHSC.

Fotografia 11 – Reeducando tirando fotos em frente ao CIC, na *Oficina de Fotografia* em 3/7/2013, criada a partir da exposição *Fotografando o Silêncio* no MIS/SC



Fotografia de Márcio H. Martins  
Fonte: Acervo do NAE/MHSC.

Fotografia 12 – Foto elaborada pelo reeducando na *Oficina de Fotografia*, criada a partir da exposição *Fotografando o Silêncio*



Fotografia de José Luis  
Fonte: Acervo do NAE/MHSC.

Fotografia 13 – Grupo de reeducandos durante a 18ª visita do Projeto, realizada no MASC em 5/9/2013

Exposição *Gravar: técnica e expressão*  
Mediação: Maria Helena R. Barbosa



Fotografia de Christiane Castellen  
Fonte: Acervo do NAE/MHSC.

Fotografia 14 – Reeducando entalhando a placa de madeira (matriz) na *Oficina de Gravura* com o Prof. Carlos Roberto de Oliveira (Bebeto), nas Oficinas de Arte do CIC em 5/9/2013, após visita à exposição *Gravar: técnica e expressão* no MASC



Fotografia de Christiane Castellen  
Fonte: Acervo do NAE/MHSC.



Fotografia 15 – Reeducando entintando a matriz de Xilogravura, na *Oficina de Gravura* com o Prof. Bebeto, em 5/9/2013, após visita à exposição *Gravar: técnica e expressão* no MASC



Fotografia de Christiane Castellen  
Fonte: Acervo do NAE/MHSC.

Fotografia 16 – Impressão na técnica da Xilogravura, realizada por um reeducando na *Oficina de Gravura* com o Prof. Bebeto, em 5/9/2013, após visita à exposição *Gravar: técnica e expressão* no MASC



Fotografia de Christiane Castellen  
Fonte: Acervo do NAE/MHSC.

Fotografia 17– Reeducandos durante a 29ª visita do Projeto, realizada no MHSC em 30/7/2015  
*Obras destacadas do acervo (retratos)*



Fotografia de Márcia L. Carlsson  
Fonte: Acervo do NAE/MHSC.

Fotografia 18 – Reeducando durante a *Oficina de Retrato* realizada após visita ao acervo do MHSC em 30/7/2015



Fotografia de Márcia L. Carlsson  
Fonte: Acervo do NAE/MHSC.

Fotografia 19 – Reeducando com a arte-educadora Márcia L. Carlsson, na *Oficina de Retrato* realizada após visita ao acervo do MHSC em 30/7/2015



Fotografia de Aterlane Martins  
Fonte: Nae/MHSC.

Fotografia 20 – Reeducando durante a *Oficina de Retrato* realizada após visita ao acervo do MHSC em 30/7/2015



Fotografia de Márcia L. Carlsson  
Fonte: Nae/MHSC.

Fotografia 21 – *Oficina de Retratos e Narrativas* realizada na 30ª visita do Projeto em 26/8/2015, a partir dos retratos elaborados em diálogo com o acervo do MHSC



Fotografia de Christiane Castellen  
Fonte: Nae/MHSC.

Fotografia 22 – Reeducando na construção de uma história, na *Oficina de Retratos e Narrativas* no MHSC em 26/8/2015



Fotografia de Márcia L. Carlsson  
Fonte: Nae/MHSC.

O Projeto contempla, além do desenvolvimento de ações integradas com as equipes dos setores educativos dos museus, o compartilhamento das ações realizadas com os funcionários da Penitenciária, proporcionando interações construtivas entre contextos diferentes. Salientamos que a FCC (e suas casas vinculadas) assim como a Penitenciária Estadual de Florianópolis são instituições mantidas e administradas pelo poder público estadual, e estão, também, sujeitas à sazonalidade de suas gestões. Neste contexto, o Projeto *CONSTRUINDO* envolve sujeitos diversos (reeducandos, técnicos, servidores, gestores, coordenadores, educadores), inseridos em áreas de trabalho que possuem missões diferentes.

Contudo, tem sido possível dialogar sobre a relevância do Projeto e assegurar, em ambas as instituições, a sua realização e continuidade.

### Resultados

Até o momento, ações foram planejadas e realizadas, com a obtenção de alguns resultados para o Projeto **CONSTRUINDO**, tais como: 30 encontros com o grupo de reeducandos, totalizando 41 exposições visitadas, de longa e curta duração, em 3 museus; 18 visitas mediadas ao Museu Histórico de Santa Catarina; 7 visitas ao Museu da Imagem e do Som; 4 visitas ao Museu de Arte de Santa Catarina; 10 vivências em oficinas práticas (pintura, colagem, desenho, música, palavra, fotografia e desenho com teatro de sombra); 2 oficinas temáticas: educação patrimonial e história da fotografia; 11 encontros presenciais com artistas/cineasta; 2 exposições de filmes; distribuição de diversos materiais impressos, reproduções de obras de arte; registros fotográficos; relatórios dos encontros; relatos de opiniões dos participantes (reeducandos, artistas, mediadores, psicólogos, funcionários). O Projeto proporcionou a participação de 76 reeducandos, sendo que retornaram ao Museu, quando em liberdade, 50% dos participantes no ano de 2010.

Para um olhar mais ampliado sobre as visitas e as temáticas que proporcionaram o desenvolvimento de ações do projeto, apresentamos o cronograma dos encontros realizados:

### CRONOGRAMA DAS VISITAS

EXPOSIÇÕES	ACERVOS / ARTISTAS	MUSEUS	DATAS
- Exposição de longa duração - Lume	- Acervo do MHSC - Clara Fernandes	MHSC	28/8/2009
- Exposição de longa duração - Floripa em Prancha - 20 anos de Pintura	- Acervo do MHSC - Coletiva de Artistas - Tercília dos Santos	MHSC	28/2/2010
- Exposição de longa duração - Pintura	- Acervo do MHSC - Sebastião Vieira Fernandes - Kátia Áurea	MHSC	31/3/2010
- Isso não posso contar	- Luciana Knabben	MHSC	30/4/2010
- Paint a Future	- Coletiva de Artistas	MHSC	21/5/2010
- Do Conceito e da Afeição	- Coletiva de Artistas de Joinville	MHSC	2/7/2010
- Desenhos/ Esculturas	- Franklin Cascaes	MHSC	22/7/2010
-Contaminações: Linhas da infância	- Coletiva de Artistas	MHSC	21/9/2010
- Exposição de longa duração	- Acervo do MHSC	MHSC	5/8/2011
- Grupo de Risco - Patrimônio Caeira	- Coletiva de Artistas - Projeto Caeira	MHSC	9/9/2011
- Exposição de longa duração	- Acervo do MHSC	MHSC	16/10/2012
- Na Pele	- Giovana Zimmermann	MIS/SC	30/11/2012
- O Tesouro do Morro da Igreja	- 30+Productions	MIS/SC	27/2/2013
- MASC: Tempo, Espaço e Arte - Pinceladas de Luz	- Acervo do MASC - Lair Leoni Bernardoni	MASC	10/5/2013

- Fotografando o Silêncio	- Coletiva de Artistas	MIS/SC	7/6/2013
- Ritos, Ditos e Ditados: Memórias Inventadas	- Bruno Ropelato	MIS/SC	3/7/2013
- Exposição de longa duração - Guerra do Contestado: 100 anos de memórias e narrativas	- Acervo do MHSC - Projeto FCC	MHSC	7/8/2013
- Gravar: técnica e expressão	- Coletiva de artistas e acervo	MASC	5/9/2013
- Além de 3x4	- Coletiva de alunos - Curso de Museologia / UFSC	MIS/SC	11/10/2013
- Festival Floripa na Foto	- Duo Arte e Produção	MIS/SC	3/12/2013
- Exposição de longa duração - Memória Aéropostale	- Acervo do MHSC - Associação Memória da Aéropostale Brasil	MHSC	28/5/2014
- Harmonia Expresso Rural	- Eduardo Trauer	MIS/SC	26/6/2014
- Exposição de longa duração - Guerreiros do bronze ao aço	- Acervo do MHSC e SCAM Grupo de Recriação Histórica e Cultural	MHSC	5/8/2014
- MASC: Tempo, Espaço e Arte - O coração no Olho	- Acervo do MASC - Tércio da Gama	MASC	19/9/2014
- Na sombra de uma origem	- Alexandra Ungernsternberg	MIS/SC	25/11/2014
- Exposição de longa duração - Diálogo entre Eros, Psique e Thanatos	- Acervo do MHSC - Rô Cechienl	MHSC	25/3/2015
- Exposição de longa duração	- Acervo do MHSC	MHSC	30/4/2015
- Obras destacadas do acervo do MASC	- Primeira Missa no Brasil Obras de César Campos Júnior e Clênio Souza	MHSC	19/6/2015
- Exposição de longa duração	- Obras destacadas do acervo do MHSC (retratos) e Sebastião V. Fernandes	MHSC	30/7/2015
- Exposição de longa duração	- Oficina de Retratos e Narrativas	MHSC	26/8/2015

MUSEUS: MHSC – Museu Histórico de Santa Catarina - Palácio Cruz e Sousa; MIS/SC – Museu da Imagem e do Som de Santa Catarina; MASC – Museu de Arte de Santa Catarina.

As visitas às exposições proporcionam experiências, vivências, memórias e ressignificações individuais e coletivas. É possível perceber a importância das ações vinculadas ao patrimônio cultural, a partir dos diálogos dos participantes que se encontram nos relatórios dos encontros. Há manifestações de ideias e impressões de que, no decorrer dos encontros, o Museu tornou-se para eles um espaço de reconhecimento, de troca, de escuta, de percepções e de expressões. Eis alguns dos enunciados: *“Aprendi coisas que não tinha conhecimento.”*; *“Me senti maravilhado!”*; *“É a primeira vez que estou vendo uma artista falando pra nós... como a senhora se sentia no dia em que pintou?”* (em diálogo com a artista); *“Quando sair, quero trazer minha família aqui.”*; *“Precisei ser preso para entrar no museu.”*; *“Se vocês marcarem o dia do próximo encontro, a gente não marca visita*

*com a família neste dia pra poder estar aqui.”; “Os olhos não se cansam de olhar, nem os ouvidos de ouvir.”*

Foram elaboradas diferentes metodologias para a realização das ações, nas oficinas práticas. Percebemos, no início dos procedimentos, o receio de alguns reeducandos, algumas vezes por acreditarem que realizavam estas ações de forma incorreta, outras por inibição. Mas o fortalecimento de vínculos entre os participantes e o respeito às individualidades permitiram ao grupo maior autoconfiança para a realização dos trabalhos. Observamos o envolvimento de todos com as temáticas propostas e com os materiais disponibilizados, proporcionando também descobertas de potencialidades: *“Foi a primeira vez que peguei um pincel e tinta de verdade”*; *“A gente sabe fazer...basta acreditarem na gente!”* E, também, de esquecer, por alguns momentos, as proibições e limitações de sua vida cotidiana: *“Neste momento sou um homem livre!”*.

### **Considerações**

Ao avaliarmos constantemente as ações no contexto do Projeto, percebemos a importância e valorização atribuída pelo grupo para este espaço/tempo aberto às visitas, aos diálogos, às narrativas, às reflexões e às propostas. Compreendemos também que, ao tornarmos públicos os recortes de alguns enunciados dos reeducandos, estamos nos tornando transmissoras de uma eficácia simbólica. É, segundo Bourdieu (2001, p.712), *o esforço para transmitir ao leitor os meios para lançar sobre as declarações que vai ler esse olhar que dá razão, que restitui ao pesquisado sua razão de ser e sua necessidade*. Neste sentido, não ignoramos que nosso próprio ponto de vista, é um ponto de vista sobre o ponto de vista dos reeducandos.

. Acreditamos que promover ações em que os reeducandos possam vivenciar e dialogar nos espaços museológicos, em contato com os códigos e significados potencializados pelos objetos do patrimônio cultural, favorece não só o reconhecimento dos museus como lugares de construção do conhecimento, de direito e de cidadania, mas também de ressignificações pessoais e comunitárias.

Consideramos importante a mobilização de interlocutores diferenciados nos planos institucionais, contribuindo para legitimar práticas e projetos participativos em parceria. São os órgãos públicos os proponentes e reguladores de “lugares culturais”, e nestes lugares são constituídas práticas sociais, compondo muitas vezes o que Leite (2004, p.39) chamou de “cartografia do poder”. O autor observa que os lugares singularizam-se principalmente pelas representações e práticas construídas pelas pessoas que neles interagem. Neste sentido, um desafio que se apresenta para nós, gestores e servidores públicos nas diferentes áreas, é o de refletirmos sobre uma política atenta para a diversidade e complexidade que compõem os espaços institucionais na contemporaneidade.

Esperamos que a experiência do Projeto CONSTRUINDO possa contribuir na reflexão sobre parcerias possíveis e nas práticas de integração de pessoas em situação de privação de liberdade. Acreditamos que essas iniciativas têm relevância à medida que permitem ações efetivas, derrubando estigmas, minimizando o processo de exclusão, contribuindo e ampliando discussões sobre políticas públicas e sociais, para pessoas em regime prisional. Concluimos que, a partir da apropriação e ressignificação do patrimônio cultural pelos reeducandos, através da implementação de ações para a integração e a inclusão sociocultural de indivíduos

privados de liberdade, poderemos, também, avançar na aplicabilidade das demandas sociais.

#### Referências

- AIDAR, G. **Museus e inclusão social**. Ciências & Letras. Revista da Faculdade Porto Alegre de Educação, Ciências e Letras nº 31. Porto Alegre, 2002.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Ucitec, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra, 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, Vozes, 2001.
- FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: PUC, 1973.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.
- LEITE, R. P. Lugares da política e consumo dos lugares – nação e patrimônio cultural. In: **Contra-usos da cidade: lugares e espaços públicos na experiência urbana contemporânea**. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, Aracajú (SE): Editora UFS, 2004. p.34-95.
- RAMOS, F. R. L. **A danação do objeto – O museu no ensino de História**. Chapecó: Argos, 2004.
- ROSA BARBOSA, Maria Helena. **Museus de Arte: desafios contemporâneos para a adoção de políticas educacionais**. 2009. 256p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

#### Sites:

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=reeducando>  
<https://www.google.com/maps/@-27.5783147,-48.5266209,340m/data=!3m1!1e3>

**Christiane Maria Castellen:** Licenciada em Educação Artística, com Habilitação em Artes Plásticas e Especialista no Ensino das Artes Visuais - UDESC. Analista Técnica em Gestão Cultural da Fundação Catarinense de Cultura, na função de Educadora do Museu Histórico de Santa Catarina – Palácio Cruz e Sousa.  
<http://lattes.cnpq.br/5032227075282870>

**Márcia Lisbôa Carlsson:** Licenciada em Educação Artística, com Habilitação em Artes Plásticas e Especialista em Linguagem Plástica Contemporânea - UDESC. Analista Técnica em Gestão Cultural da Fundação Catarinense de Cultura, na função de Educadora do Museu Histórico de Santa Catarina – Palácio Cruz e Sousa. Artista Plástica.



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Políticas Públicas nas Artes Visuais: formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais

## **O CURRÍCULO DE ARTE DE SÃO PAULO: SIGNIFICAÇÕES E IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS E FORMATIVAS PARA OS/AS ARTE/EDUCADORES/AS PAULISTAS.**

Maristela Sanches Rodrigues – UNESP/São Paulo/Brasil

### **RESUMO**

Este texto traz um recorte da pesquisa de doutorado que desenvolvo desde 2012 no Instituto de Artes da UNESP (São Paulo/Brasil), na qual busco compreender as possíveis transformações na formação dos/as arte/educadores/as da rede pública estadual paulista a partir de seu envolvimento com o Currículo oficial de 2010.

Trago aqui alguns entendimentos que venho construindo sobre os significados que podem advir da relação entre o Currículo de Arte de São Paulo e os contextos históricos do ensino de Arte no Brasil, impressos na formação dos/as arte/educadores/as. Contextos em que concepções de ensino de arte reprodutivistas e espontaneístas associadas a imagens de uma disciplina e de professores/as pouco respeitados foram paulatinamente sendo desconstruídos em favor do engajamento e do comprometimento com um ensino de arte em consonância com paradigmas pós-modernos e com uma formação humanizadora, crítica e transformadora através da arte para os/as alunos/as.

Assim, quando se implanta, no Estado de São Paulo, o Currículo oficial e ele inclui a disciplina de Arte, uma tensão se instaura: o que está em jogo? A valorização da disciplina de Arte? A autonomia docente? Os conteúdos de Arte? O ensino de Arte pós-moderno? Através de referenciais teóricos do campo do currículo e da formação de arte/educadores, busco, nesse texto, construir um sentido para o envolvimento dos/as professores/as de Arte da escola pública paulista com o Currículo de Arte, quer seja dele se apropriando ou a ele resistindo.

**Palavras-chave:** Currículo de Arte; Formação de Arte/Educadores/as.

## **SÃO PAULO'S ART CURRICULUM: HISTORICAL AND FORMATIVE MEANINGS AND IMPLICATIONS TO THE ART/EDUCATORS IN THE STATE OF SÃO PAULO.**

### **ABSTRACT**

This text brings a cutout of the doctoral research I develop since 2012 at the Art Institute of UNESP (São Paulo/Brazil), in which I seek to understand the possible changes in the formation of art/educators from public state schools of São Paulo from their involvement with the 2010 official Curriculum.

I bring here some understandings I've been building about the meanings that may arise from the relationship between São Paulo's Art Curriculum and the historical contexts of art education in Brazil, printed in the formation of art/educators. Contexts in which reproductivist and spontaneist conceptions of art education associated with images of poorly respected teachers and discipline were gradually being deconstructed on favor of the engagement and the commitment with an art education aligned with postmodern paradigms and with a humanizing, critical and transformative formation through art to the students.

So, when, in the State of São Paulo, the official Curriculum is implemented and includes the discipline of art, a tension emerges: what is at stake? The appreciation of the art discipline? The teacher's autonomy? The contents of art? The postmodern education of art? Through theoretical references from the fields of curriculum and formation of art/educators, I seek to build, in this text, a sense for the involvement of the art teachers from São Paulo's public school with the Art Curriculum, whether appropriating it or resisting it.

**Keywords:** Art Curriculum; Art/Educators Formation.

(...) é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz.

O currículo é, pois, uma atividade produtiva nesses dois sentidos. Ambos os sentidos tendem a destacar o aspecto político do currículo. Ambos os sentidos chamam a atenção para seus vínculos com relações de poder. Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavalizá-los, contestá-los. Por outro lado, se, ao produzir o currículo, somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas. Essas formas dependem de relações específicas de poder. Flagrá-las e identificá-las constitui, assim, uma ação fundamentalmente política. É para essas formas que me volto...

Tomaz Tadeu da Silva<sup>1</sup>

As palavras de Tomaz Tadeu refletem a essência deste texto, ou seja, refletem a percepção que venho construindo a respeito das formas como o Currículo de Arte de São Paulo e os/as arte/educadores/as paulistas vêm mutuamente se provocando, se desafiando e se transformando...

As questões curriculares tornaram-se objeto de minha pesquisa no doutoramento em Arte e Educação, a partir de 2012, no entanto, como professora de Arte na Educação Básica a vinte e dois anos e no Ensino Superior a oito anos, vivencio currículos

<sup>1</sup> SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Alienígenas na Sala de Aula – uma introdução aos estudos culturais em educação. 10ª. Ed.. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2012. p.189.



cotidianamente. Outrora de maneira mais técnica, como uma formalidade constituinte do fazer docente e agora de forma mais orgânica e consciente, como um campo de conhecimento permeado por questões imprescindíveis a uma atuação docente reflexiva e crítica.

Por sua vez, as questões relacionadas à formação docente em arte me interessam desde o mestrado, quando me dediquei a compreender minha própria formação artística e estética a partir de minha história de vida e suas implicações nas referências e repertórios que eu revelava na prática de sala de aula. Em seguida, passei a lecionar em cursos de licenciatura – Educação Artística, Artes Visuais e Pedagogia – e no curso de especialização em artes para docentes da rede pública estadual paulista – Redefor – e todas estas aproximações com o universo de formação docente – quer fosse a minha própria, a de meus alunos ou a de colegas professoras/es - despertaram meu interesse.

Assim, minha pesquisa foi se delineando como uma busca pela compreensão das possíveis transformações que estão ocorrendo na formação de professoras e professores de arte da rede pública estadual paulista a partir de seu envolvimento com a Proposta Curricular de 2008 e com o Currículo oficial de 2010, transformações em diversos âmbitos: de concepções de arte, de ensino de arte e de currículo de arte, de práticas metodológicas, de referenciais teóricos e de repertórios.

Fui adentrando, por meio de leituras e da participação em eventos acadêmicos, o campo de conhecimento do currículo, de modo a melhor compreendê-lo histórica e teoricamente: teorias do currículo, teóricos do currículo, políticas curriculares, história do currículo e outros recortes.

Ao mesmo tempo, fui conhecendo as questões oriundas das relações dos/as arte/educadores/as paulistas com o Currículo através da pesquisa de campo. Realizei entrevistas com quinze professores/as de diferentes Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, sendo uma na capital, duas na Grande São Paulo e as demais no interior paulista, distribuídas de maneira a abarcar diferentes regiões do Estado.

Há muitas questões implicadas em um currículo, algumas de caráter amplo, como o próprio fim a que se destina a educação em nosso país ou como os conhecimentos e metodologias propícios para a educação que almejamos; outras mais restritas ao universo da sala de aula, questões essas nem sempre planejáveis no universo dinâmico do cotidiano escolar.

Algumas questões me são mais caras, pois fazem muito sentido dentro de minha própria trajetória como arte/educadora, como é o caso do grau de prescrição a que se deve ou pode chegar com um currículo pré-determinado por um sistema educacional, quer seja no âmbito nacional, estadual ou municipal. Eu trabalho com os extremos dessa prescrição, ou seja, trabalho em instituições nas quais tenho que seguir um sistema educacional pré-determinado e trabalho em instituições nas quais tenho liberdade para compor meu currículo.

Há uma autonomia docente preconizada pela própria Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB - No. 9.394/1996) em seu princípio de *pluralismo de ideias e concepções pedagógicas* que aponta para uma compreensão e um respeito para com a liberdade docente, o que, a meu ver, assegura de certa forma a noção ou o sentimento de

autoria e de pertencimento tão caros à profissão docente. Busco inspiração e apoio para tal afirmação nas palavras de Miguel Arroyo:

Ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas e éticas. Aprender a dizer não também exige seriedade e profissionalismo, tanto mais do que para dizer um sim incondicionado. Resistir a toda forma de anular a capacidade de autoria profissional é um direito a ser mantido e disputado. Um direito que foi cultivado com seriedade profissional por muitos coletivos e muitas escolas e redes. Direito perseguido pelo movimento docente nas últimas décadas (2011, p.51-52).

Também entendo que para além do que é definido pela lei ou por currículos prescritos, todo/a professor/a faz suas apropriações pessoais de todo currículo que lhe chegue às mãos, criando espaços de resistência, de autonomia e de autoria em suas aulas. Além disso, parto da premissa de que o currículo pode ser potencialmente um instrumento de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos, portanto, pode ser formador, como também pode se tornar uma ferramenta de homogeneização da prática, um bloqueio à autonomia, à inventividade e à autoria docentes.

Embora seja esta uma das questões que mais me tocam no campo do currículo, desloco minha atenção a partir de agora para outra questão relevante, à qual me dispus a discutir neste texto, ou seja, aos possíveis significados que podem advir da relação entre o Currículo de Arte de São Paulo e os contextos históricos do ensino de Arte no Brasil, impressos na formação dos/as arte/educadores/as. Interessam-me, portanto, o âmbito histórico e formativo e para tanto, buscarei na história, em alguns documentos oficiais, pesquisas e estudos, subsídios para pensar.

A Educação Artística - termo posteriormente retificado para Arte – tornou-se uma disciplina obrigatória na educação brasileira no ano de 1971, através da Lei No. 5.692, por sua vez, os cursos de licenciatura em Educação Artística passaram a funcionar a partir de 1973.

No ano de 1977, ou seja, seis anos após a determinação legal da obrigatoriedade, foi redigido o Parecer No. 540, do Conselho Federal de Educação (CFE), e nele encontramos o seguinte trecho: (...) *confirma-se a inequívoca importância da Educação Artística, “que não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses.”* (p. 26).

Tal Parecer tinha o intuito de apresentar uma manifestação do CFE com relação à maneira como estavam sendo trabalhadas nas escolas até aquele momento, as áreas de Educação Artística, Educação Física, Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde (todas frutos da Lei 5692/71) e afirmava que visava *contribuir para que venham a assumir, efetivamente, no contexto educacional, a importância que se lhes reconhece* (p. 22). O Parecer aponta, ainda:

Na prática – é preciso tenham os educadores, a humildade de reconhecê-lo, os objetivos da Educação Artística, da Educação Moral e Cívica, da Educação Religiosa e dos Programas de Saúde, têm sido assiduamente distorcidos. Não por má-fé, certamente e felizmente, mas por inexperiência, por falta de questionamento, e também, talvez pela inexistência de recursos humanos devidamente preparados e em número suficiente para atender à demanda. (p. 24-25)

Entendo que há um desejo oficial, registrado pela Lei e pelo Parecer, de que a Educação Artística, além de ser obrigatória nas escolas, tenha sua importância reconhecida, no entanto, Ana Mae Barbosa nos convida a pensar criticamente sobre a própria Lei 5692/71, quando afirma que:

Isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal no. 5692 denominada "Diretrizes e bases da Educação". (...) Esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983 (1989, p. 170).

Em verdade, a Lei 5692/71 oficializa a presença da Arte nas escolas, mas o Parecer 540/77 parte do princípio de que não se trata de uma matéria, mas sim, de uma "área bastante generosa" e mais, propõe que os/as professores/as de Educação Artística sejam bem preparados, mesmo tendo sido considerada esta uma área do conhecimento sem "contornos fixos" e que flutua por entre tendências e interesses.

Cabe acrescentar também que os cursos de licenciatura em Educação Artística criados em 1973 contavam com um currículo que em dois anos deveria formar professores/as capazes de ensinar artes visuais, música, teatro, dança, desenho e desenho geométrico (BARBOSA, 1989, p. 171).

O próprio Parecer de 1977 apresenta um reforço a este caráter polivalente do ensino de arte, quando afirma que *não há um sentido maior em sua oferta limitada a uma só modalidade de expressão*, fala-se em "*formação geral estética*" e aponta-se (mais uma vez), que é necessário um *cuidado urgente com a formação de professores* (p. 26).

Portanto, por um lado determina-se a obrigatoriedade da Educação Artística na Educação Básica e pede-se que sua importância seja reconhecida. Por outro lado, não se define com clareza a disciplina e nem se investe em formação de qualidade para os futuros professores. Quais serão, então, os reflexos dessa dissonância entre discurso e realidade para a formação dos/as arte/educadores?

Pois bem, cerca de pouco mais de uma década após a criação dos cursos de formação de professores/as de Educação Artística, ou seja, nos anos de 1984 e 1985, uma pesquisa realizada por Ferraz & Siqueira, com 150 professores/as da Grande São Paulo, revelou que a grande maioria desses/as professores/as (71,5%), não adotava livros didáticos de Arte em suas aulas, no entanto, a grande maioria (82,8%), fazia uso desses livros produzidos pela *indústria cultural* para preparar suas aulas (2003, p. 26-27).

Segundo Ferraz & Fusari (1993), esta seria uma forma de apoio à insegurança e ao despreparo desses/as professores/as, oriundos da falta de condições de trabalho (uma grande carga horária que leva a pouco tempo disponível para o preparo das aulas e o aprofundamento dos conhecimentos), de uma formação universitária insuficiente, da falta de contato com obras de fundamentação teórico-metodológica para o ensino-aprendizagem da Arte e da falta de espaço para uma discussão consistente sobre a educação em arte (1993, p. 38).

Para ampliar as possibilidades de compreensão dessas questões, recorro à historização feita por Ferraz & Fusari (1999), sobre as tendências pedagógicas

associadas ao ensino de Arte no Brasil ao longo do século XX, sintetizando o pensamento das autoras sobre concepções históricas do ensino de arte, inclusive, aquelas concepções anteriores à obrigatoriedade da arte como disciplina na escola.

O ensino de arte pautado pelos ideais da Pedagogia Tradicional, já nas primeiras décadas do século XX, caracterizava-se pelas *atividades que seriam fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral*, bem como, por um ensino *interessado principalmente no produto do trabalho escolar* (Ferraz & Fusari, 1999, p. 30).

Por sua vez, o ensino de arte fundamentado na Pedagogia Nova – que surge no Brasil por volta de 1930, mas dissemina-se por volta de 1950/60 – dava *ênfase à expressão e à preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho* (Ferraz & Fusari, 1999, p. 31). Trata-se do período mais comumente conhecido como da *livre-expressão*.

A partir das décadas de 1960/70, a Pedagogia Tecnicista contribuiu para com um ensino de arte que mesclava metodologias tradicionais e escolanovistas, mas que dava ênfase aos *aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo)*, e um *“saber exprimir-se” espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas* (Ferraz & Fusari, 1999, p. 32).

Chegamos, então, à década de 1980 no Brasil, com um ensino de arte que sobrepunha influências dessas três pedagogias e muitos de nós, professores de Arte contemporâneos, não só fomos alunos nesse ensino de Arte nas escolas, como também fomos alunos nos cursos de formação de professores e atuamos como docentes dentro dessa perspectiva de sobreposição de teorias educacionais e, na maioria das vezes, sem termos consciência das concepções pedagógicas, ideológicas e filosóficas que pautavam nossa relação com o ensino e a aprendizagem da Arte.

É na direção contrária a esta falta de consciência histórica e política que surgem, a partir da década de 1980, movimentos de organização política dos/as professores/as de arte brasileiros/as. A Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo (AESP) foi a primeira a ser criada em 1982 e em 1987 foi criada a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB).

A educação neste período já se encontra imersa em novos paradigmas filosóficos, sociológicos e pedagógicos e vivencia no Brasil, uma transição entre as pedagogias idealistas liberais (tradicional, novista e tecnicista) e as pedagogias progressistas (libertadora, libertária e histórico-crítica ou crítica dos conteúdos), segundo José Carlos Libâneo (2001).

No campo do ensino/aprendizagem da Arte, vivenciam-se profundas mudanças de concepções decorrentes da transição dos princípios da Modernidade para a Pós-Modernidade. Mudanças nas próprias concepções de arte, cultura, beleza, estilo, interpretação e artista, que podem ser detalhadamente compreendidas através do livro *La Educación en el arte posmoderno* (EFLAND, FREEDMAN & STUHR, 2003).

Entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, a *Proposta Triangular*, desenvolvida pela professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, torna-se referência para um ensino/aprendizagem da Arte voltado para três ações epistemológicas: o fazer artístico, a compreensão da Arte e a sua contextualização.

A Arte é vista como um produto cultural que pode e deve ser compreendido a partir do diálogo entre o contexto de criação e o contexto de recepção das obras. O próprio conceito de obra de Arte se expande e rompe com as barreiras entre as Belas-Artes e as Artes Populares, a originalidade aclamada pela Modernidade, dá lugar à interação entre o passado e o presente, a visualidade do mundo, expressa pelo *design*, pela publicidade, pela moda, pela fotografia, pelo cinema, pelos grafites, pelo artesanato, precisa se fazer presente nas aulas de arte a fim de que nossos/as alunos/as possam ter subsídios para uma compreensão crítica da cultura visual.

Enfim, a partir daquele campo de conhecimento vago e sem contornos nítidos da Educação Artística e daquelas múltiplas e justapostas concepções de ensino de arte engajamo-nos na reconstrução e na ampliação da imagem não só da disciplina que hoje denominamos de Arte, como também de nossa imagem de arte/educadores/as.

Estamos paulatinamente desconstruindo aquela imagem de professores/as sem conteúdo definido, de professores/as que enfeitavam capas de avaliações, que decoravam murais e festas, que propunham colorir desenhos mimeografados em datas comemorativas ou fazer desenhos livres descontextualizados, que ensaiavam uma “dancinha” ou um “teatrinho” para os eventos escolares, que confeccionavam lembranças para o dia das mães e dos pais ou máscaras para o Dia do Índio, o coelho da Páscoa e tudo o mais que outrora compôs nosso repertório e nossas referências, mas que agora já podemos criticamente rever, refletir, ampliar, transformar...

A disciplina de Arte que outrora caiu no descrédito da própria instituição escolar, dos demais professores/as e, principalmente e infelizmente, dos/as alunos/as, vem se transformando em um espaço privilegiado para a construção de uma consciência crítica sobre a valorização e preservação do patrimônio artístico/cultural da humanidade, um espaço que diferencia liberdade de expressão de espontaneísmo e que entende a Arte como um campo de conhecimento que muito pode contribuir para uma formação humanizadora e para a construção de identidades culturais críticas e verdadeiramente transformadoras.

Inúmeras foram, no entanto, as lutas históricas para se garantir inclusive a própria continuidade da obrigatoriedade do ensino da arte no Brasil. No livro *Ensino da Arte – Memória e História* (2008), a professora Ana Mae partilha de suas memórias e da história que vivenciou e ajudou a construir no campo da arte/educação e da história do ensino de arte no Brasil, desafiando-nos ao compromisso político com a arte/educação.

Quer falemos do ensino/aprendizagem da arte nas escolas, nas universidades, nos museus, nas ONGs ou em outras instituições culturais e/ou educacionais, estamos falando de espaços conquistados politicamente por pessoas que se agruparam para dar visibilidade e voz aos arte/educadores do Brasil. Estes são os coletivos aos quais Arroyo se referiu na citação que fiz anteriormente.

Para reavivar a memória, cito alguns dos momentos e movimentos decisivos politicamente para a arte/educação no Brasil, segundo Ana Mae (Ibid.): Primeiro Encontro de Especialistas de Arte e Educação<sup>2</sup> (Brasília; MEC e UNB; 1973); 1º. Encontro Latino-Americano de Arte Educação (Rio de Janeiro; 1977); Semana de Ensino e Arte (São Paulo; USP; 1980); Festivais de Ouro Preto/MG e Campos do Jordão/SP (este último em 1983) e o Primeiro Festival Latino-Americano de Arte e Cultura (1987); além disso, congressos e simpósios, a criação de associações regionais e estaduais, bem como da Federação de Arte Educadores do Brasil, a criação das linhas de pesquisas em arte educação na USP (1982/1983), na UFRGS (1990) e atualmente em inúmeras universidades pelo Brasil afora (2008, p. 11- 13).

No que diz respeito à questão curricular, a nível nacional, Ana Mae afirma que já no ano de 1971, ou seja, quando a disciplina de Educação Artística tornou-se obrigatória nas escolas, o Ministério de Educação (MEC) organizou um curso com parceria entre a Escolinha de Arte do Brasil<sup>3</sup> e as Secretarias de Educação estaduais com o intuito de *orientar a implantação da nova disciplina* (2008, p.10-11). O representante de cada Secretaria de Educação ficou responsável por *elaborar o guia curricular de educação artística do Estado* (2008, p.11).

Segundo a autora, apenas os Estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais tiveram um cuidado maior com o atendimento e a orientação dos/as professores/as.

Outro momento em que a questão curricular em arte recebeu especial atenção, mas agora a nível municipal, foi durante a gestão de Luiza Erundina na prefeitura da cidade de São Paulo – de 1989 a 1993. Nesta gestão, Paulo Freire foi Secretário da Educação<sup>4</sup> e realizou uma reforma curricular, tendo como colaborador na área de arte, o MAC – Museu de Arte Contemporânea/USP.

Finalmente, em 1997 e novamente a nível nacional, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre os quais, discorre Ana Mae:

Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Triangular foi agenda escondida da área de arte. Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu enquanto Secretário Municipal de Educação (1989/1990), com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNs brasileiros dirigidos por um educador espanhol, desistoricizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional. A nomenclatura dos componentes da Aprendizagem Triangular designados como Fazer Arte (ou Produção), Leitura da Obra de Arte e Contextualização foi trocada para Produção, Apreciação e Reflexão (da primeira à quarta séries) ou Produção, Apreciação e Contextualização (quinta à oitava séries). Infelizmente os PCNs não surtiram efeito

<sup>2</sup> Em 1965 ocorreu outro Primeiro Encontro de Arte Educação na UNB, o primeiro em uma universidade brasileira, no auditório do Instituto Central de Artes – ICA, atual IDA.

<sup>3</sup> O Movimento Escolinhas de Arte (MEA) surgiu com a Escolinha de Arte do Brasil, criada em 1948, pelo pernambucano Augusto Rodrigues no Rio de Janeiro. Os cursos de formação de professores da Escolinha tiveram grande influência sobre vários Estados brasileiros, constituindo assim, o MEA, o qual, pelo uso de fundamentações da psicologia, defendia a necessidade da livre expressão da criança.

<sup>4</sup> Trabalharam também nesta gestão: Ana Mae Barbosa, Regina Machado, Joana Lopes, Christina Rizzi, M. Cristina Pires Fonseca, Rosa Iavelberg, Isabel Marques, Maria José Sanches, Marina Carrasqueira, Helo Ferraz, Mariazinha Fusari e outros (BARBOSA, 2008, p.15).

e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação, que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido. Um autêntico exemplo da educação bancária que Paulo Freire tanto rejeitou (2008, p.15).

Assim, quando penso nos significados e nas implicações do Currículo de Arte de São Paulo em meio a tais contextos históricos e formativos não consigo dissociá-los das múltiplas concepções de ensino de Arte historicamente construídas, das tantas conquistas e lutas travadas em nome da arte/educação, das experiências curriculares e, principalmente, não consigo dissociar os significados do Currículo de Arte paulista daquilo que cada arte/educador/a paulista construiu como repertório para a sua prática em cada escola e sala de aula do Estado de São Paulo ao longo de sua experiência docente e que confrontou-se com o Currículo oficial.

Poderia o Currículo de Arte de São Paulo representar para os/as arte/educadores/as paulistas uma definição mais clara e comprometida sobre o que se espera do ensino de Arte? Ou seria ele uma afronta à experiência docente construída por esses/as arte/educadores/as ao longo de suas vidas profissionais? Seria ele condizente com os paradigmas contemporâneos de ensino/aprendizagem de Arte? Em que medida a existência de um currículo oficial representa a real valorização da disciplina de Arte? Aonde reside o valor de uma área de conhecimento? Sua presença oficial no currículo escolar garante a construção social de seu valor e poder junto às demais disciplinas?

E quanto à formação dos/as professores/as, como o Currículo de Arte dialoga com sua formação inicial? Há estímulo e apoio para a formação continuada por parte dos órgãos oficiais, dos gestores e/ou por parte dos/as docentes? Há como formar em serviço um/a professor/a de Arte nas linguagens que divergem de sua habilitação inicial com o aprofundamento necessário a cada área - visual, música, teatro e dança? Como esses/as professores/as lidam com as limitações de sua formação nas linguagens artísticas que não são de sua habilitação, mas constam do currículo? Em que medida esse currículo reforça ou não o caráter do ensino de Arte polivalente implantado oficialmente desde a LDB 5692/71? Os/as professores/as de Arte paulistas sabem que a questão da polivalência nos é historicamente nevrálgica? O que leva o Estado de São Paulo a propor um currículo com as quatro linguagens artísticas nas mãos de um/a único/a professor/a, quando o MEC extingue os cursos de Educação Artística, levando as Instituições de Ensino Superior (IES) a criarem cursos específicos em cada uma das quatro linguagens? Como os/as professores/as foram orientados para lidar com a presença das quatro linguagens? E os/as alunos/as, como ficam em seu direito a conhecer e vivenciar todas as linguagens da Arte? E as linguagens da Arte, como ficam em suas especificidades?

Se retomarmos, então, a questão da autonomia docente, em que medida um currículo altamente prescritivo<sup>5</sup>, como o do Estado de São Paulo, pode romper ou abalar o desenvolvimento da autonomia e da profissionalização, tornando professores/as meros executores? Que tipo de controle se busca com esse currículo? Político, cultural, social, ideológico? Quando o/a professor/a estaria preparado/a para pensar criticamente em seu

---

<sup>5</sup> Cabe esclarecer que atribuo a denominação de “altamente prescritivo” ao Currículo paulista, pois ele conta com os Cadernos do Professor com orientações gerais em termos de conteúdos e metodologias e também com os Cadernos do Aluno que especificam atividades a serem desenvolvidas dentro de cada conteúdo.

próprio currículo? Afinal, por que há tanta necessidade de controle dos profissionais da Educação Básica?

Para me ajudar a pensar nessas tantas questões, busquei fundamentação no sociólogo inglês da educação Basil Bernstein, que desenvolveu a chamada *Teoria do Dispositivo Pedagógico, um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou campo específico de conhecimento é transformado ou “pedagogizado” para constituir o conhecimento escolar* (Mainerdes & Stremel, 2010, p. 41).

Bernstein me ajuda a pensar em outra direção ou em uma direção complementar, pois para ele *o discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas*, ele chama esse princípio de *princípio recontextualizador*, o qual, *seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos* (1996, p. 259).

Foi partindo desse princípio que afirmei anteriormente que no ato de apropriar-se do currículo, o/a professor/a pode criar espaços para autorias e autonomias e para o constante avanço no campo das concepções formativas que têm nos constituído histórica e profissionalmente. Minha pesquisa tem revelado que são inúmeras as apropriações que têm sido realizadas pelos/as arte/educadores/as e, portanto, também inúmeras têm sido as implicações e significações que o Currículo de Arte tem permitido.

Algumas apropriações são mais conscientes, outras nem tanto, mas há um envolvimento e suas implicações, há um incômodo e há também um desconforto generalizado com a falta de cuidado, em termos de formação, com que a implementação desse Currículo se deu, afinal, ele traz não apenas conteúdos atualizados em termos de ensino de arte. Ele traz também uma proposta metodológica a ser compreendida para que sua apropriação possa minimamente passar por aquilo que foi planejado em termos de objetivos para a área de arte.

Neste momento encontro-me na escrita final da tese, na busca por uma compreensão crítica e mais aprofundada das questões que apresentei como foco deste texto e de outras tantas questões que emanaram das conversas com os/as professores/as e de seu envolvimento com o Currículo de Arte.

Certamente tais questões, embora situadas em minha tese no âmbito da rede pública estadual paulista, não datam apenas da oficialização do Currículo de Arte no Estado de São Paulo em 2010, elas contêm em si toda a história do ensino de arte no Brasil e reverberarão na formação e na atuação de toda uma geração de arte/educadores/as e de estudantes paulistas, afinal, *o currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós* (SILVA, 2012, p. 189).



## Referências:

- ARROYO, Miguel G.. *Currículo, Território em Disputa*. 2ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- BARBOSA, Ana Mae. (1989). *Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras*. São Paulo/SP: Revista de Estudos Avançados da USP, v. 3, no. 7. ISSN: 1806-9592.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte/MG: Editora C/ Arte.
- BRASIL. (1977). "Parecer No. 540/77, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no Art. 7º da Lei No. 5692/71". *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 195, fev.
- BERNSTEIN, Basil. (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico – Classe, Códigos e Controle*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- EFLAND, Arthur; FREEDMAN, Kerry & STUHR, Patricia. (2003). *La Educación en el Arte Posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo & FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. (1993). *Arte na Educação Escolar*. (2ª. Ed.). São Paulo/SP: Cortez.
- FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo & FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. (1999). *Metodologia do Ensino de Arte*. (2ª. Ed.). São Paulo/SP: Cortez.
- FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo & SIQUEIRA, Idméa Semeghini Próspero. (2003). *Arte-Educação: Vivência, experimentação ou livro didático?* (2ª Ed.). São Paulo/SP: Edições Loyola.
- LIBÂNEO, José Carlos. (2001). *Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. (17ª Ed.). Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2001.
- MAINARDES, Jefferson & STREMEL, Silvana. (2010). A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas Contribuições para as Pesquisas sobre Políticas Educacionais e Curriculares. *Revista Teias - Programa de Pós-Graduação em Educação/UERJ* - v.11, n. 22, p. 31-54, maio/agosto. **ISSN 1518-5370 [eletrônico]**.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (2011). *Documentos de Identidade – Uma Introdução às Teorias do Currículo*. (3ª. Ed.). São Paulo/SP: Cortez.

\_\_\_\_\_ (org.). *Alienígenas na Sala de Aula – uma introdução aos estudos culturais em educação*. 10ª. Ed.. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2012. P.189.

**Maristela Sanches Rodrigues:** Professora de Arte (Ensino Básico e Superior); Doutoranda em Artes (Instituto de Artes/UNESP/SP); Grupos de Pesquisa/CNPq: GP Imagem, História, Memória e Arte/Educação (UNESP), GP Mediação: Provocações e Contaminações Estéticas (Mackenzie); Pesquisadora nas áreas de: Formação de Professores, Currículo, Mediação Cultural e Ensino/Aprendizagem da Arte. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2455707598788562>.



GT: Artes visuais

Eixo Temático: Mediações culturais e sociais: fundamentos, práticas e políticas

## CONSIDERAÇÕES SOBRE MEDIAÇÃO CULTURAL E EMANCIPAÇÃO: DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS

Sidiney Peterson Ferreira de Lima (Pesquisador Independente)

Valéria Peixoto Alencar (Instituto de Artes/UNESP, SP, Brasil)

Priscila Leonel de Medeiros Pereira (Instituto de Artes/UNESP, SP, Brasil)

### RESUMO:

Na contemporaneidade, como pensar a mediação cultural realizadas em museus, espaços culturais e diferentes espaços sociais? Que conceitos sobre mediação cultural, fundamentam as práticas realizadas nesses espaços por educadores mediadores? Como os educadores mediadores se colocam frente às diferentes concepções sobre mediação cultural? Estas são algumas inquietações que instigam nossas reflexões e estudos. Neste texto, situamos alguns conceitos de mediação cultural e propomos uma discussão acerca da mediação cultural como proposta emancipadora (RANCIÈRE, 2014), seguida da apresentação de uma experiência realizada na exposição Terra Comunal: Marina Abramovic+MAI. Ao trazer relatos desta atividade, evidenciamos a construção da proposta de mediação e de vivências das propostas que emergem como narrativas que deixam em suspenso esta experiência ao mesmo tempo que provocam outras, como a reflexão e escrita deste trabalho.

**Palavras-chave:** Mediação cultural, Marina Abramovic, Emancipação, Experiência.

## CONSIDERATIONS ABOUT CULTURAL MEDIATION AND EMANCIPATION: DIALOGUES AND EXPERIENCES

### ABSTRACT:

*In contemporary times, how to think the cultural mediation performed in museums, cultural venues and different social spaces? Which cultural mediation concepts support the practices carried out in these spaces by educators? How educators place themselves front of different conceptions of cultural mediation? These are some concerns that instigate our reflections and studies. In this paper, we present some concepts of cultural mediation and propose a discussion about the cultural mediation as emancipatory proposal (Rancière, 2014), forward we present an experience done on exhibition: Communal Land: Marina Abramovic + MAI. When bringing the reports of this activity, we showed the construction of the mediation proposed and experiences of the proposals that emerge as narratives that leave suspended*

*this experience while causing others, such as reflection and writing this paper.* **Key words:** Cultural mediation, Marina Abramovic, Emancipation, Experience

## 1 Questões iniciais

*A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir.*  
Jacques Rancière<sup>1</sup>

As palavras de Jacques Rancière (2014) supracitadas foram escolhidas para abrir este artigo que propõe discutir a respeito dos conceitos de educação emancipadora em oposição a educação embrutecedora nas práticas de mediação cultural, especificamente no que se refere ao trabalho educativo em museus e exposições de arte. O que significaria questionar essa oposição entre olhar e agir? Rancière segue afirmando que é

quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição de posições (RANCIÈRE, 2014, p. 17).

Assim, nos colocamos a refletir sobre o papel do mediador cultural e sua relação com o olhar do espectador, aqui entendida como exercício de emancipação. Até que ponto o mediador considera o olhar, as leituras e interpretações do espectador? Isso implica em pensarmos o que queremos dizer quando falamos em mediação cultural. Que propostas educativas estão envolvidas na ideia de uma educação como mediação? O que caracteriza o educador mediador, levando em conta a mediação como um processo que possibilita a emancipação?

Estas perguntas representam o problema inicial que este artigo se propõe a discutir, levando em consideração as propostas de uma educação emancipadora no sentido rancieriano e o contexto específico da educação em museus e exposições.

A partir das discussões no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação (GPIHMAE) do Instituto de Artes/UNESP, muitas inquietações e reflexões acerca do que seria uma imagem intolerável (RANCIÈRE, 2014) foram aflorando, por exemplo: o que tora uma imagem intolerável ou como o educador mediador trabalharia com imagens intoleráveis.

Assim, um dos membros do GPIHMAE, na época atuando como supervisor e formador da equipe de educadores da exposição *Terra comunal*, da artista Marina Abramovic nos convidou a visitar a exposição, pensamos que um roteiro a partir do texto citado de Rancière poderia ser mais um elemento de nossas discussões.

Este artigo apresenta, então, as questões em torno do conceito de mediação, no sentido de um processo educativo para a emancipação, contando, ao final, com os relatos do proponente da experiência e de duas participantes dessa experiência.

---

<sup>1</sup> RANCIÈRE, 2014, p. 17

## 2 Educação como mediação: diferentes caminhos

A ideia de educação como mediação esbarra no próprio conceito de mediação, que pretendemos discutir agora, para então abordarmos as possibilidades de emancipação no processo de mediação cultural.

Primeiramente, entendemos que o conceito de mediação não abarca apenas uma ideia, a do diálogo. Podemos tratar de mediação de diferentes formas. Na tese de doutorado de Alencar (2015) é proposta uma discussão a partir de possíveis definições do conceito de mediação, tomemos, por exemplo, a descrição que Bernard Darras faz a respeito de mediação diretiva:

No domínio cultural e artístico podem-se distinguir duas grandes abordagens de mediação. A primeira é diretiva e, em sua forma mais pobre, fornece só um sistema interpretativo, impondo um único tipo de compreensão do objeto cultural. Em sua forma mais rica, produz sistemas interpretativos que tentam se articular, ou não, e trabalhar conjuntamente. (DARRAS, 2009, p. 37)

Muitas vezes, presenciamos este tipo de trabalho em mediação cultural em museus e exposições, desde a fala do mediador que fornece uma possibilidade de interpretação sem dialogar com outras leituras, até propostas que procuram articular diferentes interpretações, mas que muitas vezes desembocam numa verdade sobre a obra, verdade que se pensava em se alcançar desde o início do pretense diálogo.

Melhor dizendo, essa forma mais rica da mediação diretiva como Darras (2009) comenta, é comumente verificada numa espécie de pedagogia da pergunta, na educação em museus. O mediador provoca o olhar a partir de questões, porém acaba por escutar somente as respostas que contribuam para o seu discurso.

A mediação diretiva pode ser uma forma de atuação, ou ainda, função de alguns dispositivos de mediação, como textos de parede, por exemplo. Na esteira do pensamento de Alencar (2015) elaborar um roteiro de visita, baseado em perguntas para que se possa construir um discurso, traz um problema: um único ponto de vista, sem considerar os diferentes contextos e olhares para determinada obra ou exposição. Os momentos da mediação cultural acabam, assim, por se tornarem lugares de educação reprodutiva dos valores da cultura hegemônica, mesmo que o educador acredite estar promovendo o diálogo e a liberdade de olhares, tal é a preocupação do educador 'esclarecido':

(...) a criança está compreendendo? Ela não compreende? Encontrarei maneiras novas de explicar-lhe, mais rigorosas em seu princípio, mais atrativas em sua forma. [...]. Nobre preocupação. Infelizmente, é essa pequena palavra, exatamente essa palavra de ordem dos esclarecidos – *compreende* – a causadora de todo o mal. É ela que interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura entre o animal que tateia e o pequeno cavalheiro instruído, entre o senso-comum e a ciência. [...] A criança que balbucia sob a ameaça das pancadas obedece à férula, eis tudo: ela aplicará sua inteligência em outra coisa. Aquele, contudo, que foi *explicado* investirá sua inteligência em um trabalho de luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem. (RANCIÈRE, 2011, p. 25, *grifos do autor*).

A citação de Jacques Rancière traz uma crítica a ideia de uma educação aparentemente progressista, isto é, muitas preocupações para explicar um conteúdo, muitas tentativas e propostas, que não levam em conta a subjetividade de quem aprende, não considera o processo do outro, pois esse só existe para uma conclusão final, a do educador/instituição/exposição. A mediação diretiva acaba por tornar o educador um explicador, não promove a emancipação, acaba sendo uma das faces do processo embrutecedor da educação (RANCIÈRE, 2011).

Quando nos colocamos a favor da educação como mediação, queremos salientar outra abordagem deste conceito, retomando Darras, “a segunda abordagem da mediação é construtivista. Por diversos meios interrogativos, problemáticos, práticos, interativos, ela contribui para o surgimento da construção de um ou vários processos interpretativos pelo ‘destinatário’ da mediação” (DARRAS, 2009, p. 38).

Esta segunda abordagem também pode estar associada a certos tipos de dispositivos de mediação: alguns com forte apelo tecnológico hoje em dia, como aplicativos para tablets e celulares que possibilitam outro olhar para a exposição, ou mesmo no próprio espaço expositivo, materiais digitais que apresentam contextos e problemas para refletir sobre as obras, ou ainda materiais gráficos simples que provocam uma leitura de obra. Normalmente tais dispositivos de mediação são utilizados para o público em geral, com o objetivo de fazer o espectador entender e/ou refletir sobre uma determinada obra, objeto ou imagem (ALENCAR, 2015).

Mas é na figura do educador como mediador que queremos focar, o diferencial estaria, então, no processo da mediação, como ele irá trabalhar com os diferentes contextos envolvidos na leitura da exposição e das obras: o contexto de produção é importante, as informações ampliam as leituras, mas, da mesma forma, o mediador ou mediadora deve considerar também o contexto de recepção, o da instituição e o seu próprio:

Quando nós falamos sobre aprendizagem e, particularmente educação em museus, não estamos falando sobre aprender somente fatos. Educação inclui fatos, mas também experiências e a emoção. Requer esforço individual, mas é também uma experiência social. Nos museus é a experiência social que é frequentemente lembrada. (HOOPER-GREENHILL, 1999, p. 21, tradução nossa)<sup>2</sup>.

Hooper-Greenhill (1999) dentro da abordagem da hermenêutica discute sobre os contextos de recepção nos museus para tratar das comunidades interpretantes, o contexto social também interfere na produção de significados, e esse contexto é múltiplo, segundo a autora, as comunidades interpretantes não são estáveis, bem como as pessoas que transitam entre diferentes comunidades. E esse é mais um dado que o mediador precisa levar em conta.

Não se trata então de um educador explicador, mas de uma postura mais de ouvir e conciliar diferentes interpretações. Isso não significa que o educador nada explique ou que a visita a uma exposição caia num relativismo total. Nosso objetivo aqui é pensar até que ponto as estratégias de mediação são diretivas ou construtivistas.

(...) pois as interpretações nunca são completas e definitivas. A mediação pode potencializar esse processo de interpretação, seja no

<sup>2</sup> “When we talk about learning, and particularly learning in museums, we are not talking about learning facts only. Learning includes facts, but also experiences and the emotion. It requires individual effort, but is also a social experience. In museums, it is the social experience that frequently is best remembered”.

momento da ampliação, quando o mediador alimenta o leitor com novas informações, seja na articulação dessas informações, quando o mediador instiga o leitor com questões que provocam reações. (COUTINHO, 2009a, p. 176).

Concordamos que as estratégias de mediação não deveriam impor verdades sobre determinada obra ou exposição, e sim “instigar o leitor com questões que provoquem reações”, como dito acima. Quando falamos, então, em mediação como potência para a emancipação, defendemos processos educativos que considerem os diferentes contextos envolvidos na leitura e interpretação de obras e/ou exposições. Não apenas o contexto de produção, mas o de recepção igualmente, e a preocupação em que o mediador respeite o olhar do outro, o olhar também é ação, como dissemos no início. As reflexões advindas desses olhares devem ser consideradas e discutidas. Caso contrário, estaríamos promovendo a educação reprodutiva dos valores da cultura hegemônica e, concordamos com Rancière (2011) quando, a partir de Jacotot discute o embrutecimento em oposição a emancipação no processo educativo.

### **3 Mediação como possibilidade para uma educação emancipadora**

O que se torna a voz do mediador cultural na relação estabelecida entre o visitante e as obras? Em que lugar o mediador deve estar? No texto *A imagem intolerável*, Jacques Rancière (2014) aponta que a voz não é manifestação do invisível em oposição à forma visível da imagem. A voz do mediador não pode ser uma tradução da obra, até porque não existe um só significado. Afirma também que a voz faz parte do processo de construção da imagem, permitindo então, preservar a concepção de que o significado da obra precisa se dar na interação entre mediador e espectador. A concepção da obra pelo espectador vai se estruturando a partir de todo contexto que compõe a visita, através de elementos como o ambiente, a obra e o mediador. Neste ponto cabe refletir e discutir a força, a direção e a intenção do discurso e da presença do educador mediador.

No processo histórico de aprendizagem, tanto no ensino formal como não-formal<sup>3</sup>, barreiras e hierárquias tornam-se visíveis na relação dos indivíduos com o conhecimento. Por essa natureza histórica, o mediador cultural, atuante no campo de ensino não-formal, muitas vezes precisa também negociar com as expectativas dos visitantes, suas posturas e suas habilidades na construção do seu caminho. Ao mediador recai contribuir neste processo, propor, convidar a olhar, pois, segundo Rancière (2014), a tradução daquilo que é perceptível a cada um está relacionado com sua aventura intelectual singular e isso não se ensina, não existe certo ou errado, completo ou pela metade. O espectador emancipado está em todos que chegam aos museus e exposições, tendo eles consciência disso ou não e a fruição das obras de arte e o que se retira simbolicamente da exposição tem sempre sua carga de pessoalidade, pois há uma elaboração particular dos significados da imagem a partir das experiências de cada um.

Rancière aponta no texto *Imagem intolerável* (2014) que vale a pena subtrair a análise das imagens à atmosfera do julgamento, em que ela ainda está, tão

---

<sup>3</sup> Nos referimos aqui aos processos educacionais que ocorrem em espaços expositivos, que não possuem a formalidade do currículo escolar, contudo, também não são processos informais, pois o conceito de educação não-formal com o qual trabalhamos aqui, não pressupõe a inexistência da formalidade, ao contrário, possui uma estrutura específica e uma intencionalidade (ALENCAR, 2008)

frequentemente, mergulhada. Este processo, muitas vezes vigente na atmosfera dos educativos de museus é composto de elementos que não necessariamente precisam ser resolvidos, mas observados, analisados, revisitados, assim como as práticas dos próprios mediadores. Observar com cuidado é permitir ressoar novas possibilidades, recheios interessantes, conversas construtivas que permitam ao visitante nunca sair da exposição mediada do mesmo jeito que entrou. Tendo consciência que ele não precisa sair com respostas ou cheio de dúvidas, mas sair com o que ele deseja, percebe e considera que precisa, conforme estiver pronto para experimentar.

Dentre as obras que o visitante vai encontrar no museu, algumas serão de puro deleite, fáceis de interagir e amigáveis, outras nem tanto. A arte contemporânea, por exemplo, é cheia de sutilezas e se relacionar com elas nem sempre é prazeroso, muitas vezes é indigesto. Neste contexto, Rancière (2014) nos questiona sobre imagens intoleráveis, que imagens são apropriadas para representação de acontecimentos monstruosos? O que torna uma imagem intolerável? Questionamos ainda, o quanto uma imagem pode ser intolerável ou se ela é somente um convite à reflexão?

Sem perder de vista que obras de arte tem conceitos, ideias e propostas e que, apesar das possíveis apropriações, há sempre algo que a própria obra provoca, como um fio condutor, algo para ampliar nosso pensamento em determinado campo, poderia chamar de uma peça a mais no quebra cabeça, acrescentada pelo artista. Neste campo de construções e ampliações, o mediador também pode trazer peças novas, não para direcionar ou aproximar o espectador da obra, mas para trazer elementos que contribuam para reflexão do espectador.

Tendo como base o texto *A imagem intolerável* (RANCIÈRE, 2014) fomos provocados a discutir no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação e Arte e Educação (GPIHMAE) sobre a significação e possibilidades de imagens difíceis de olhar, como produzi-las enquanto artista e como discuti-las enquanto educadores mediadores.

O GPIHMAE é formado por pesquisadores com práticas profissionais distintas, fato que enriquece muito as discussões, pois são educadores que atuam no campo da Educação formal e não-formal em diversas instituições do Estado de São Paulo, públicas e privadas, como escolas, museus e instituições culturais. Durante as conversas e leituras do texto, começamos a perceber a potencia do mesmo, ao relacioná-lo com os contornos e sinuosidades da mediação cultural.

Retomando a questão sobre a relação entre a mediação construtivista e a emancipação, frente a uma imagem que fosse intolerável no conceito, mesmo que não repulsiva no visível, uma prática de mediação, circunscrita nessa direção, possibilita relacionar as sutilezas da obra com contexto histórico, político, social ou estético que o educador mediador pode construir junto com o visitante, a partir de reflexões sobre a temática, aproximando-a da vida.

Quando acontece diferente disso e o educador tenta explicar a obra, estará praticando uma ação contrária à emancipação, estará se aproximando mais da mediação diretiva e, dentro desta perspectiva, Rancière (2014) traz uma comparação com o que é feito pela televisão, onde jornalistas e especialistas comentam imagens, dizem o que elas mostram e o que devemos pensar a respeito, criando uma sensação de que não é qualquer um que pode ver e falar sobre elas.

A televisão aparece como uma forma de direcionamento do pensamento, dando sempre respostas prontas. No GPIHMAE, discutimos, então, a postura do Educador mediador que, por diversos motivos, pode vir a assumir um papel como o



da televisão. Dentro deste debate instaurado, no nosso grupo de pesquisa, voltado para as práticas do mediador que potencializa a emancipação do espectador, nasce à ideia de o grupo visitar a exposição *Terra Comunal - Marina Abramović+MAI*, com uma proposta de mediação criada por um dos integrantes do grupo que era supervisor do educativo, na exposição que aconteceu no Sesc Pompéia, em São Paulo, entre 10 de março e 10 de maio de 2015.

É possível desvelar muitos aspectos referentes à exposição *Terra Comunal - Marina Abramović+MAI*, pelo espaço onde seu deu, a forma da exposição e, o que mais nos interessa aqui, os tipos de mediação que foram propostos.

Escrito a três mãos, este texto vai trazer mais do que um olhar teórico sobre mediação cultural e educação emancipadora, mas narrativas de experiências, com a exposição, que serão relatadas por integrantes do GPIHMAE. Uma das análises abarca o olhar de educador e supervisor do educativo da exposição e outras duas são olhares de visitantes que passaram por dois diferentes tipos de mediação pensados a partir do texto *Imagem Intolerável*, de Jacques Rancière (2014).

### **Territórios de descobertas: imagens de si, do outro e do mundo**

**Por Sidiney Peterson**

Sob a coordenação do Coletivo *Zebra5: Jogo e Arte*, trinta educadores e seis supervisores foram selecionados para atuar no espaço retrospectivo da exposição *Terra Comunal: Marina Abramovic+MAI*. Uma equipe composta por profissionais com formação em diversas áreas de conhecimentos e experiências no campo da mediação cultural.

Durante as primeiras reuniões com a equipe de supervisores, foram discutidas algumas bases de trabalho, entre elas a afirmação do papel desses profissionais como propositores de ações que visassem à formação de educadores e educadoras, tanto na formação inicial, durante o curso preparatório, como durante a exposição. A proposta: o trabalho em parceria, o caminhar juntos no território da mediação. Entre os objetivos: percebermo-nos um coletivo que, em aproximação ao pensamento de Cezar Migliorin, *não se faz como unidade, mas por irradiação de intensidade, um condensador, agregador de sujeitos e ideias, em constantes aproximações, distanciamentos, adesões e desgarramentos* (MIGLIORIN, 2012, p. 308).

À equipe de supervisão, também foi solicitado um plano de atuação e a apresentação de interesses que pudessem ser desenvolvidos durante o trabalho, naquela exposição. Neste momento, expus meu desejo de realizar um acompanhamento junto a equipe de educadores. Um 'estar juntos' em pesquisas, estudos e debates sobre mediação cultural, com a finalidade de provocar diferentes reflexões sobre a maneira como pensamos e, efetivamente como essas reflexões podem direcionar as ações realizadas no espaço expositivo, onde também 'estamos juntos' com diferentes públicos.

Ao buscar outras vozes, olhares e corpos que pudessem auxiliar nesse processo de formação, alguns grupos compostos por estudantes, professoras, professores de cursos de artes visuais, arquitetura, teatro, música e design foram convidados a participar de visitas mediadas na exposição. Convites que se estenderam a grupos de pesquisas de instituições públicas e privadas.

Imaginei que, o encontro com esses diferentes grupos, suas concepções e experiências nos campos de mediação e educação, favoreceria o debate sobre formação, arte, cultura e mediação cultural, bem como *o exercício da flexibilidade diante de diferentes pontos de vista* (COUTINHO, 2009b, p. 3747).

Pensando nos procedimentos para a visita com participantes do GPIHMAE, não criamos um roteiro, mas possibilidades de experiências no (e com) o espaço, as obras, consigo e com o outro, através de ‘situações’ provocativas que colocavam nossos corpos, nossos sentidos e ideias de mediação à prova. Qual é o seu limite? Qual o limite do outro? Até onde você pode ir? Até onde o outro pode se aproximar? Você se conhece? Você se permite? Como ouvir, como pensar, como agir na ‘ausência/presença’ do educador? Indagações norteadoras para uma visita em que fomos provocados a transitar entre o lugar do ‘espectador’ para o de *agentes de uma prática coletiva* (RANCIÉRE, 2014, p. 13). Práticas que poderiam ser levadas para a vida.

Para cada grupo convidado havia um tema. É importante entender esse tema, não como uma imagem que buscávamos ilustrar na visita, mas como provocação, como um disparador de estudos e reflexões para o grupo de educadores e supervisores responsáveis pela visita com aquele determinado grupo. No caso da visita com o GPIHMAE, tivemos o texto *A imagem intolerável*, de Jacques Rancière (2014) como objeto de estudo.

Durante todo o mês que antecedeu a visita, nos reunimos para estudar o texto e pensar em como discutir arte (e neste caso, especificamente algumas obras de Marina Abramovic) e mediação cultural.

As ideias foram se configurando e começamos a pensar a visita a partir de duas diferentes propostas. Na primeira, recorreremos à visita denominada ‘Instruções para partir’, criada pelos educadores Gustavo Colombini, Camila Brondizeski e Thiago Luz. Nessa atividade, cada participante recebe um livro contendo suas instruções (cada um dos seis livros elaborados possuem seis instruções diferentes), uma caneta e um bloqueador de áudio. Ele só pode abrir o livro após ser colocado em seu “ponto de partida” e ter interrompido sua recepção sonora, com os bloqueadores de áudio sobre os ouvidos.

O participante, a partir de então, tem o tempo que achar necessário para cumprir todas as *Instruções para partir*, não sendo combinado com ele o tempo que deve fazer a sua experiência. O participante deve, sem comunicação verbal, terminar sua trajetória até a Laje (ponto final de todos os seis livros). O que os participantes não sabem é que os seus tempos estão atrelados aos tempos dos outros participantes. Ao começar a trajetória das *Instruções para partir*, o participante vincula o seu tempo de experiência ao tempo de outro participante: no fim, eles deverão se encontrar e formarem uma dupla para abrirem juntos a “instrução final” que, por sua vez, deverá ser executada pela dupla formada pelo acaso das trajetórias.

Tudo isso deve ser levado em conta, pois a “demora” na experiência individual pode acarretar “atrasos” à experiência final. Nesse caso, *Instruções para partir* ganha também uma camada que só pode ser percebida durante o seu acontecimento: a espera.

*Instruções para partir*, nas palavras de Gustavo Colombini<sup>4</sup>, trata sobre ausência, convoca o educador a *uma prática conflituosa de personalidade: as questões que surgem no pensamento da mediação não se limitam à mediação, objetivada ou institucionalizada*, mas também ao pensamento do educador como responsável por sua própria visão criativa, suas respostas ao mundo, sua maneira de sentir. A ausência do educador, nesse caso,

---

<sup>4</sup> Trechos extraídos do relato não publicado, sobre a atividade, escrito por Gustavo Colombini e enviado, por e-mail ao grupo de supervisores e coordenadoras da exposição, em 08 de maio de 2015.

também questiona se realmente emancipar-se faz parte da natureza das qualidades. O desaparecimento do educador transporia a mediação para o lugar das relações que tentam ampliar o contato a uma experiência sem o filtro direto de uma comunicação verbal. O educador ausente falaria através das coisas, seria ponte de relação direta com o espaço, poderia tomar a forma de qualquer objeto, qualquer matéria passível de sentido ou manipulação, deixaria pistas de experiências para o agora e convites para o futuro (...) Os trabalhos da Marina Abramovic pesam sobre a ideia de descobertas silenciosas, sejam corporais ou cognitivas. A investigação individual de si mesmo é recorrente no entendimento que Abramovic nos instiga sobre a *performance*: parte da nossa emancipação está centrada no poder contínuo de nos autoconhecer cada vez mais. A jornada de concentração e transcendência proposta por seus trabalhos acentua sua postura de “guia silenciosa”, fazendo de si mesma uma artista “presente”, mesmo em sua ausência. Essa ideia ajudou o projeto a ganhar força de existência, como se ele se alimentasse das ideias de Marina Abramovic e de sua proposta a partir de seus convites para a “partida”.<sup>5</sup>

Uma proposta que transforma, a ausência física do educador, em um traço performativo, tenta celebrar não apenas o ‘desaparecimento’, mas o rastro visível dessa tentativa, as instruções, nesse caso, *como sugestões, enganam seu próprio sentido de “instruir”: o convite à partida não é um convite ao desaparecimento, mas sim um preparo para a visibilidade*<sup>6</sup>.

Na segunda proposta, uma visita em que na maior parte do tempo o público experimenta a si, ao espaço e as obras privado de algum sentido. O corpo é lugar de criação de significados para o que não se vê, mas se percebe através de conflitos, aflições e temores provocados pela privação de algo que nos acostumamos a ter, a fazer uso, por exemplo, a visão e a audição.

Figura 1 – participantes do GPIHMAE durante visita mediada à exposição Terra Comunal



Fonte: acervo pessoal de Sidiney Peterson

Figura 2 – participantes do GPIHMAE durante visita mediada à exposição Terra Comunal

---

<sup>5</sup> Idem.

<sup>6</sup> Idem.



Fonte: acervo pessoal de Sidiney Peterson

Um olhar para as imagens acima demonstram o caráter de confiança e entrega, exigido de cada participante. Para onde serei conduzido? Que temores despertaram essa experiência? Que descobertas? Não como espectadores, mas como criadores de possibilidades, de interpretações, de acasos e de vivências múltiplas onde o olhar, a percepção e descoberta de si e do outro são possibilitadas.

### **Instruções para partir** **Por Priscila Leonel**

A visita à exposição se deu de forma muito surpreendente, pois estava um tanto de mau humor no dia e fui com intuito de me relacionar o menos possível com as pessoas, o que seria uma tarefa difícil, já que faríamos uma visita coletiva. De modo geral estava com muita curiosidade para o encontro, por gostar muito do trabalho da Marina e por já ter participado das palestras feitas pela artista neste espaço e que foram, surpreendentemente, tocantes.

Ao começar a visita tento desapegar de tudo que está lá fora para me envolver no processo. As educadoras fazem uma proposta curta do “método” da Marina, na qual nos olhamos por alguns instantes e presumo que dali ocorrerá uma conversa, mas não ocorre e fico aliviada, ao saber que aquele momento foi só meu. O grupo é separado em duas partes e ainda me percebo desconfortável, temendo ter que conversar com alguém, ainda mais alguém estranho, pois nosso grupo havia se juntado com outro. Bom, a surpresa vem quando o educador diz vai dividir o grupo em dois e que meu grupo vai ter uma experiência solitária e leva um de cada vez para o lado de fora, ainda estamos sem saber o que vai acontecer, mas fico esperançosa, pois se algo me incomodasse eu poderia simplesmente parar e esperar os outros terminarem.

O educador me leva até determinado ponto do espaço da exposição e me entrega um “áudio blocker” e um livrinho de recomendações, que será o meu mediador, nesta visita. Ressalto a importância do bloqueio de som para esse momento, uma vez que foi como se eu tivesse sido levada para uma dimensão paralela, onde ninguém pudesse me ver e neste contexto de aconchego e liberdade ficou fácil seguir as instruções do meu “mediador”, como brincar de estátua ou dançar no meio de todos. Mal vi o tempo passar, ia me entregando de uma atividade a outra como se tudo não passasse de desculpa para eu ficar comigo, sem precisar pensar. Ao passear pela exposição fui me conectando com algo que era só meu, com as sensações do meu corpo, com a liberdade de usá-lo e poder ver na minha frente alguém que havia se permitido primeiro, estava ali Marina Abramovic nos

vídeos e nos objetos, dizendo: pode dar mais um passo. E mesmo nos pontos em que ela mais se coloca em risco, como apareceu nos vídeos, não fico com medo, pois sei que a artista está viva, está bem e por mais que seja incomodo observar parece que ela nos diz que é possível sobreviver. E além deste encontro consigo, mesmo que pareça intolerável, há descobertas que são maiores do que o medo.

No final estava eu sentada na biblioteca, como recomendou meu “mediador”, lendo poesias de Federico García Lorca e esperando um parceiro para dividir uma carta. Lá estava eu, não mais assustada com a companhia de alguém, mas aberta às surpresas, esperançosa com o encontro. Foi assim que superei por alguns instantes meu medo do intolerável, não ao olhar as imagens provocantes da exposição, mas por descobrir nelas a esperança de algo mais, que vem após o sofrimento.

A mediação proposta permitiu uma libertação das minhas concepções sobre visita coletiva e sobre olhar para uma imagem de dor e ver além dela, percebendo esperança no que vem depois. Na conversa que reuniu o grupo ao final, eu não conseguia falar, só queria sentir e decantar.

### **Não-imagens intoleráveis por se converterem em imagens** **Por Valéria Alencar**

Recordando a experiência estética na visita à exposição *Terra Comunal* de Marina Abramovic, e numa tentativa de relacionar o evento ao texto *A imagem intolerável* de Jacques Rancière, percebi que minha recordação passa por não-imagens intoleráveis.

Chamo não-imagens devido a maior parte de minha experiência ter sido com os olhos vendados, e as imagens construídas em meu pensamento não foram compartilhadas enquanto imagens, mas sim enquanto palavras. Palavras datilografadas e lidas a partir do trabalho de Fernando Ribeiro.

Não exatamente a maior parte da experiência, mas o maior parte do que me lembro, talvez essa sim, experiência no sentido que Larrosa escreve como aquilo que nos toca e nos transforma.

Mas, voltando à exposição e ao texto de Rancière, penso na força do trabalho de Marina Abramovic, em alguns de seus vídeos intoleráveis para mim, como por exemplo, o trabalho audiovisual intitulado *confissão*, no qual ela relata a um burro, casos de sua vida familiar na infância. A imagem é intolerável? Talvez não pela não-ação aparente, ou ação mínima, mas uma legenda que nos conta o que ela estaria falando, despertando imagens intoleráveis na minha mente. “A retórica e a poética clássicas nos ensinaram: há imagens na linguagem também.” (RANCIÈRE, 2014, p. 92). Voltamos às imagens internas, então, promovidas por palavras e sons.

Foi uma das estratégias de mediação, fazer-nos nos relacionarmos com os trabalhos da artista com os olhos fechados, tanto no acolhimento como em alguns momentos da visita. Os sons do Sesc Pompeia ficaram mais altos, bem como os sons dos trabalhos expostos nas pequenas TV’s, o grito da artista ficou intolerável e triste, será que para todos? Aliás, recordando dessa parte da exposição, me lembro de ter visto tais performances registrads na Bienal de Artes de 2010 (ou 2008), a Bienal do Vazio, de fato não foram imagens intoleráveis para mim na época, mas ouvir estas imagens, ela gritava ou chorava? Não são as imagen intoleráveis, mas sim os significados produzidos por nós, e esse significado pode mudar e muito, dependendo da proposta do contato com tais imagens.

Por fim, lembro do novo contato com a performance 512 horas. Eu já havia visto, em outra galeria, participei como observadora e depois observada, quando a

artista me levou até uma cadeira, onde me sentei e permaneci ali, com os olhos fechados e exposta aos olhares dos visitantes. Na exposição terra comunal, da mesma forma, só que não sentada, mas de olhos vendados, foi proposto que corrêsemos atravessando a sala. O pensamento da queda iminente foi intolerável, mas o risco foi aceito e, novamente, me vi exposta aos olhares dos visitantes.

## Referências

ALENCAR, Valéria Peixoto de. *Mediação cultural em museus e exposições de história*. Conversas sobre imagens/história e suas interpretações. 2008. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes/UNESP, São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. *O mediador cultural*. Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de Arte. 2008. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes/UNESP, São Paulo, 2008.

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009a, p. 171-185.

\_\_\_\_\_. Questões sobre a formação de mediadores culturais. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas- ANPAP, 18, 2009b, Salvador, BA. *Transversalidades na Artes Visuais: anais*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, p. 3737 a 3749. Disponível em:

<[http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/rejane\\_galvao\\_coutinho.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/rejane_galvao_coutinho.pdf)>. Acesso em 2

DARRAS, Bernard. As vári set. 2015as concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 23-52.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. *The educational role of the museum*. 2.ed. London: Routledge. 1999.

MIGLIORIN, Cezar. O que é um coletivo. *TEIA*. [s.l.]. Instituto Moreira Sales, 2012. Disponível em: <[http://www.teia.art.br/a/up/files/IMS\\_12\\_2012.pdf](http://www.teia.art.br/a/up/files/IMS_12_2012.pdf)>. Acesso em 2 set. 2015.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

\_\_\_\_\_. *O espectador emancipado* São Paulo: Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. A imagem intolerável. In: \_\_\_\_\_. *O espectador emancipado* São Paulo: Martins Fontes, 2014, p. 83-102.

### **Sidiney Peterson Ferreira de Lima**

Graduado em Pedagogia pela Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG)/ Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) em 2010, mestrado em Artes pelo Instituto de Artes-UNESP (2014). Experiência na área de Educação, Educação em Museus e Mediação Cultural. Tem desenvolvido pesquisas com foco na história do ensino de artes e na formação de arte/educadores no Brasil, integrante do GPHIMAE.

### **Valéria Peixoto Alencar**

Bacharelado e Licenciatura em História pela USP (1998), Mestrado em Artes pelo Instituto de Artes/UNESP (2008) e Doutorado pelo Instituto de Artes/UNESP (2015). Mediadora Cultural e formadora de educadores para exposições. Possui pesquisa sobre história da educação em museus e mediação cultural. Atualmente é Professora Substituta no Instituto de Artes/UNESP, integrante do GPHIMAE.

**Priscila Leonel de Mediros Pereira**

Atualmente é aluna do programa de pós-graduação e bolsista do Mestrado em Arte Educação, da UNESP (2015). Graduada em Marketing pela Universidade de São Paulo (2010). Cursou Museologia na ETEC Parque da Juventude (2013), onde desde então, atua como professora de Comunicação Museológica na ETEC Parque da Juventude. É também aluna da graduação em Artes Visuais da UNESP (2015), integrante do GPHIMAE.



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Cultura visual e ensino/aprendizagem em Artes Visuais

## PROPOSIÇÃO SOBRE O ENSINO DA ARTE E A MEMÓRIA DE RÓTULOS

Danielle Barbosa Ativo Honório de Sousa (UFPE, PE, Brasil)

### RESUMO:

O presente artigo versa sobre as contribuições no desenvolvimento social que o ensino da arte pode oferecer aos discentes do ensino básico e do ensino acadêmico no que diz respeito à democratização do conhecimento para a tomada de consciência da diversidade cultural. O ponto de partida foi a investigação sobre o conceito dos rótulos e estigmas (relacionados à opressão e bullying) através de fragmentos das memórias. Considerou-se o benefício quanto ao ensino da arte nas instituições de ensino brasileiras ser promotor do esforço individual para a autoaceitação e da diligência coletiva para uma interação de qualidade aprimorada entre os estudantes. Com o objetivo de suplantar este desafio foi criado um trabalho/instalação artística com atividade interativa e assim, foi constatada a relevância em abordar o tema em sala de aula e da capacitação do profissional de arte/educação em formular proposições práticas contra estigmas e rótulos depreciativos, desdenhosos.

**Palavras-chave:** Diversidade; Arte/educação; Bullying; Rótulos

### **PROPOSAL ON TEACHING OF ART AND LABELS MEMORY**

#### **ABSTRACT:**

*This article deals with social development contributions that art education can offer students of elementary education and university students with regard to the democratization of knowledge for cultural diversity awareness. The starting point was the research on the concept of labels and stigmas (related to oppression and bullying) through memories fragments. It was considered the benefit as the art education in Brazilian schools be promoter of individual struggle for self-acceptance and collective diligence for enhanced quality of interaction among students. In order to overcome this challenge has created a work /installation with interactive activity and thus was found relevance in approaching the topic in the classroom and of capacity building of art education professional to formulate practical proposals against derogatory, contemptuous labels.*

**Key words:** Diversity; Art education; Bullying; Labels



## **Introdução**

O padrão das relações humanas focadas no individualismo tem afligido os cidadãos brasileiros nos tempos contemporâneos. Também é possível detectar uma deficiência na interação entre os inúmeros grupos, com os quais a coletividade está polarizada e restrita dentro dos grupos como é o caso dos religiosos, políticos, étnicos e outros. Ao observar os progressos da humanidade em sua evolução intelectual e social sabemos que estas não são questões novas, porém é marcante o modo como ainda percorreremos um longo trajeto: do individualismo e do coletivismo discriminatório para o ideal de associação e interação humana.

Sendo este o cenário, o presente artigo propõe uma discussão sobre a influência da arte/educação no processo de formação coletiva de cidadãos conscientes da diversidade cultural global. O desejo em abordar o conceito de rótulos e especificamente os relacionados à opressão e bullying partiu de uma reflexão sobre memórias individuais e considerações do cotidiano. Ainda que a praxe de rotular seja um tema de difícil elucidação, foi escolhida a metodologia explicativa porque é a que mais se aprofunda no conhecimento da realidade, uma vez que serão analisados os fatores que contribuem ou determinam a ocorrência dos fenômenos. Através do método dialético, foi realizada uma produção artística elaborada e mediada por estudantes da graduação em artes visuais, utilizada como suporte para este artigo e como recurso didático e dialógico para reforçar o imprescindível papel da arte, dos arte/educadores e da população como interlocutores da herança cultural mundial.

## **A extensão dos rótulos ao preconceito**

A prática de “rotular” as pessoas tornou-se um tanto cotidiana no meio social. Às vezes ocorre sem nos darmos conta, porém também desta forma sutil acabamos julgando e estigmatizando os outros. Junto a esta aplicação corriqueira pode vir o preconceito e a discriminação, males vetustos que nem o tempo e as mudanças nas concepções humanas conseguiram eliminar.

No âmbito educacional, o ato de rotular os outros ocorre com maior intensidade porque a escola é um meio de convivência importante para a formação de cidadãos e nela são indispensáveis o convívio entre os estudantes de forma direta e a interação coletiva. O termo interação coletiva pode parecer sucinto diante da vasta complexidade que requer, visto que a sociedade é formada por indivíduos diferentes entre si e a aceitação das diferenças alheias pode ser complicada para algumas pessoas. Desta dificuldade em lidar com a alteridade pode advir a instrumentalização do preconceito, em suas diversas formas, como a discriminação, a segregação e a prática do bullying. O que deve ser trabalhado com afinco em sala de aula é o efeito danoso dos estigmas nas diferentes faixas etárias e a busca de meios educativos para promover a solução do problema.

## **O despertar da sociedade para o bullying através dos tempos**

O bullying é um termo recente no meio social brasileiro, mas que já é muito comentado e estudado internacionalmente devido às consequências desastrosas. O bullying tem sido uma questão crítica nas escolas por décadas e o assédio pelos colegas foi tão comumente visto no passado como é hoje. Contudo, o que é entendido como um comportamento violento nos dias atuais pode não ter sido

reconhecido como tal no passado. O termo bullying mudou significativamente com o passar dos anos: “[...] de acordo com descrições em documentos antigos do século 18 ao início do século 20, o bullying era geralmente descrito como assédio físico geralmente relacionado à uma morte, forte isolamento, ou extorsão em escolares.” (HYOJIN, 2007, p.107, tradução nossa). Percebe-se que era pensado de forma superficial e talvez eufêmica por considerar apenas os fatos de violência física e classificá-los de ‘mau comportamento’ entre os estudantes. É importante destacar o pioneirismo de Dan Olweus no estudo sobre o tema desde 1970, com resultados publicados inicialmente na Suécia e nos E.U.A.:

Historicamente, o ponto mais significativo para o estudo do bullying ocorreu em meados da década de 1970, pelo professor de psicologia Dan Olweus. Ele foi o primeiro a realizar um estudo intensivo sobre bullying e criou o Programa de Olweus Bullying Prevention (OBPP) que teve resultados significativos na redução do bullying escolar. Seus esforços contribuíram grandemente para a luta contra o assédio moral porque trouxeram consciência para outros profissionais. (HAZELDEN FOUNDATION, 2007, tradução nossa)

A doutora em Educação e especialista brasileira em bullying e *cyberbullying* Cléo Fante destaca:

Foi Dan Olweus quem estabeleceu os primeiros critérios para identificar de forma específica o *bullying* e que permitiu diferenciá-lo de outras possíveis interpretações, como incidentes e gozações ou brincadeiras entre os estudantes, próprias do processo de amadurecimento do indivíduo. (FANTE 2005 apud FANTE; PRUDENTE, 2015, p.82)

No Brasil o termo é popularmente conhecido como o ato de bater, zombar, ridicularizar, colocar apelidos humilhantes com o objetivo de intimidar, constranger e menosprezar a vítima. Ele é praticado em qualquer lugar, mas torna-se mais comum nas escolas, onde geralmente é praticado em grupos. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, “em 2009, em torno de 7% dos adolescentes do 9º ano pesquisados, se sentiram humilhados sempre ou quase sempre [pelas provocações de colegas], nos últimos 30 dias” (IBGE, 2012). Desta forma, os preceitos para uma boa convivência como o respeito e a moral ficam fragilizados. No dicionário em língua portuguesa<sup>1</sup> já é possível encontrarmos a definição do vocábulo de origem inglesa *bullying*, tal é a significância e a influência deste termo em nosso meio. No dicionário online Priberam<sup>2</sup>, bullying é definido por: “conjunto de maus-tratos, ameaças, coações e outros atos de intimidação física ou psicológica exercido de forma continuada sobre uma pessoa fraca ou vulnerável”.

Com o avanço da tecnologia digital e devido ao fácil acesso à internet, muitos adolescentes começaram a usar o espaço cibernético como um parque de diversões para a prática do bullying. À medida que mais adolescentes têm recorrido ao uso de telefones celulares e redes sociais para se comunicar, o bullying cibernético tornou-

<sup>1</sup> Brasil Escola. Gramática. Significação das palavras. Os novos verbetes do dicionário Aurélio. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/gramatica/os-novos-verbetes-dicionario-aurelio.htm>>. Acesso em: 17 jul 2015.

<sup>2</sup> PRIBERAM, Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/bullying>>. Acesso em: 17 jul 2015.

se uma questão importante na pauta dos educadores. Atualmente, o *cyberbullying* (bullying cibernético) está em ascensão devido ao mau uso das redes sociais como *Facebook* e *Twitter*, em que a informação viaja em segundos para um número incontável de pessoas. É difícil determinar o que o futuro do bullying será, mas se o governo incrementar as leis de segurança na escola e manter os praticantes do bullying responsáveis por suas ações, as escolas se tornarão um lugar mais seguro para as crianças.

Outro tipo de violência vinculado à prática de rotular as pessoas é o racismo. Talvez a mais cruel herança da escravidão no Brasil, ainda assim, em pleno século 21, existe muito preconceito em relação à cor da pele e aos traços étnicos. E ele transborda os limites da humilhação e da violência física pois chega a atingir os negros e pardos em outras vertentes também, como a questão salarial, por exemplo:

[...] os trabalhadores de cor preta ou parda ganhavam, em média, em 2013, pouco mais da metade (57,4%) do rendimento recebido pelos trabalhadores de cor branca - as médias anuais do rendimento foram de R\$ 1.374,79 para os trabalhadores de cor preta ou parda, enquanto a dos trabalhadores de cor branca foi de R\$ 2.396,74. (IBGE, p.19, 2014)

### A questão da rotulação e a autoestima

Além do racismo e do bullying, diversos outros tipos de discriminação existem, como a discriminação regional, a xenofobia, a homofobia, etc., e elas se proliferam pela falta de tolerância e aceitação das diferenças. No livro *Dos alagados à especulação imobiliária: fragmentos da luta pela terra na comunidade do Coque*, o jornalista Francisco Ludermir Ferreira apresenta uma minuciosa pesquisa sobre a história do bairro do Coque, localizado na cidade brasileira de Recife, estado de Pernambuco. Ele relata as suas descobertas de memórias positivas da comunidade através do convívio e do vínculo com os moradores da região proporcionados pela atuação no projeto de extensão da Universidade Federal de Pernambuco chamado *Coque Vive*. No livro são relatadas algumas alcunhas e estigmas para o local, amparados pela campanha chamada *Liga Social Contra o Mocambo* que foi delineada pelo interventor do Estado no ano de 1918 em perseguição aos moradores. A visão estreita do problema social vivido por aquela gente é reforçada até os dias atuais. “O local que já foi **cunhado** de Morada da Morte, no jornal *Diário de Pernambuco*, ressoa no imaginário popular como o local mais violento do Recife. Local a ser evitado”. (FERREIRA, 2011, p.24, grifo nosso). Há também menções do século passado para o bairro como: “Aldeia Teimosa”, para a cidade como: “Mocambópolis Recifenses”, para os moradores como: “pobres-alagados, *cocudos*, ou seja, gente brava, de cabeça dura, facilmente voltada para ações de valentia e demonstração pública de poder”, “Mocambeiros, e ainda “lepra urbana”, “monstrenhos de palha e zinco”. (FERREIRA, 2011). Ainda, o coordenador do Projeto Coque Vive Alexandre Simão de Freitas escreve:

O trabalho de Chico contribui, então, para fazer avançar uma série de problematizações em curso sobre a racionalidade política subjacentes aos espaços periféricos, desvelando que uma **visão estereotipada e estigmatizada** das periferias e dos seus moradores ainda não está superada na leitura dos problemas da realidade social brasileira. (FERREIRA, 2011, p.12, grifo nosso).

Uma das maiores consequências em ser categorizado por preconceções é a diminuição da aceitação própria e o autojulgamento extremo. Por definição, a autoestima abrange o modo como nos consideramos, aceitamos, adequamos e nos sentimos capazes e merecedores; e sendo ela é muito baixa podemos desenvolver transtornos emocionais, como a depressão, a síndrome do pânico e a ansiedade. Estes fatores favorecem um abismo emocional que muitas vezes resulta em suicídio, como já são conhecidos diversos casos no mundo de pessoas que sofreram bullying e acabaram findando a própria vida. Torna-se evidente que toda a cadeia de envolvidos com a educação como familiares, conhecidos, professores e administradores escolares esteja orientada a não tolerar os abusos e que os casos tenham a devida criminalização e intervenção consciente do problema.

Ressaltamos que a educação na escola é uma base propulsora na formação social dos indivíduos. A prevenção a partir da educação é uma poderosa ferramenta para diminuir os casos de violência física e verbal, não só na classe infantil, mas também nas demais faixas etárias dos estudantes.

### **O ensino artístico/cultural para mudança das problemáticas sociais**

Sabemos que os costumes opressores instaurados na sociedade há muito tempo perduram até hoje, sendo mais difícil o seu desligamento. Contudo, a partir da educação compreendemos os diversos resultados da convivência em sociedade, inclusive os resultados problemáticos e criminosos como a violência, o bullying, a discriminação, o preconceito, o racismo e outros inseridos num ideal perverso e intrínseco de higienismo social, e conseguimos atuar de maneira consciente e edificante. Neste sentido, Barbosa (2010, p.XVIII) relata: “[...] a educação é um dos melhores caminhos para estimular a consciência cultural e, com isso, restaurar a dignidade dos oprimidos”. Encontramos também no texto de Marcos Napolitano um panorama histórico da manutenção do papel do artista e da relevância dos projetos educacionais estéticos para o desenvolvimento social:

O modernismo brasileiro foi mais um capítulo na mudança da visão que o artista tinha da sua função social, com um “mal-estar” crescente, produzido pelas incongruências entre um projeto civilizador eurocêntrico e as realidades nacionais, tensão perceptível já nos últimos decênios do século XIX em muitos países como o Brasil, [...] os intelectuais engajados passaram a propor reformas conduzidas, principalmente, através de projetos educacionais e estéticos, num duplo objetivo: tutelar a reforma cultural das elites e elevar a cultura das classes populares. (EGG, FREITAS, KAMINSKI, 2014).

### **Arte e intervenientes sobrepujam estigmas**

O estudo das artes<sup>3</sup> e os próprios artistas precisam manobrar quase que diariamente contra as marcas dos estigmas desdenhosos encastelados sobre as suas existências ao longo do tempo. A arguição abaixo ilustra e denuncia os estigmas que o fazer arte no Brasil portou fortemente no passado e ainda no século XXI tenta se desvencilhar:

---

<sup>3</sup> São abarcadas neste contexto de arte as disciplinas autônomas: música, dança, teatro e artes visuais por acreditarmos que ainda salpicam sobre elas os rótulos de: puro entretenimento ou deleite, na tentativa de suprimir o amplo papel social que contemplam.

Em nossa sociedade, a posição diante do fenômeno artístico é, no mínimo, ambivalente, quando não bastante contraditória. Por um lado, reconhece-se a obra de arte, produto do fazer artístico, como algo valioso em termos financeiros; por outro, o fazer artístico em si é considerado inútil, mera diversão ou lazer, terapia talvez, mas nunca *trabalho*<sup>4</sup>, no sentido de **uma produtividade responsável e engajada** e, menos ainda, no sentido da realização de uma necessidade social. (OSTROWER, 2013, p.23, grifo nosso).

E este cenário é ainda mais inflamado pela ainda recorrente e infeliz prática em muitas instituições de ensino: a aula de arte visual ministrada por professores de quaisquer outras áreas que não das artes visuais e/ ou restrita ao fazer trabalhos manuais. Neste sentido encontramos um registro com a síntese do passar dos anos que diz:

Resumindo: até a década de 1980 no Brasil o **ensino de arte** era **ou tecnicista ou expressionista**. Ou se exigia a cópia e o desenho geométrico ou se deixava a criança fazer o que quisesse com tintas e materiais diversos, que na sua maioria era sucata, tais como tampinhas de garrafa, [...], lixo reciclável. (BARBOSA, 2007, p. 43, grifo nosso).

Ou ainda temos a prática enxuta do fazer arte, e pior, uma produção de arte descontextualizada. Neste sentido Barbosa (2010, p. 35) complementa:

A produção de arte faz [...] pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca.

Os arte/educadores têm trabalhado bastante em desvincular estes rótulos do ensino artístico e da própria arte. Procuram assegurar, por meio do ensino e de suas ações políticas a implementação da cultura e da nobreza de seus ofícios em resposta à opressão histórica e aos abusos ditatoriais refletidos na hierarquia inadequada em que são organizados os saberes científicos do ensino nacional. O ensino artístico, uma vez que pode explorar diversos aspectos e se fazer de diversas formas, pode auxiliar enquanto estimulador de conhecimento, de pensamento e de produção. Porém o ensino da arte mascarado de conceitos restritivos e absolutos consegue um efeito aquém na formação global dos estudantes.

Nunca se acaba de aprender no campo da arte. Há sempre coisas novas a descobrir. As grandes obras artísticas parecem ter um aspecto diferente cada vez que nos colocamos diante delas. [...] para nos deleitarmos com estas obras devemos ter o espírito leve, pronto a captar todo e qualquer indício sugestivo e a reagir a todas as harmonias ocultas; sobretudo, um espírito que não esteja atravancado de **palavras altissonantes e frases feitas**. (GOMBRICH, 2012, p. 36, grifo nosso).

---

<sup>4</sup> Nota da autora Fayga Ostrower: "Quando se comenta que uma pessoa é artista, vem frequentemente a pergunta: "Artista? Mas por que ele não trabalha?".

As pessoas que adquiriram algum conhecimento de história da arte arriscam-se, algumas vezes, [...]. Quando veem uma obra de arte não param para olhá-la, preferindo sondar a memória em busca de um rótulo apropriado. (GOMBRICH, 2012, p. 37, grifo nosso).

Em contrapartida, emergiu no Brasil a proposta para o ensino sistematizado a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade que corresponde aos modos de como se aprende. Com maestria, Barbosa (2010, p.XXVIII) relata a relevância de os brasileiros conhecerem o processo histórico do ensino de arte no Brasil para que possam perceber as realidades pessoais e sociais, aqui e agora, e intervirem com consciência. Podemos observar em outro apontamento:

'Como vocês no Brasil se livraram da síndrome da cópia do DBAE que está dominado a Ásia?' Respondi: Fomos alunos de Paulo Freire e com ele aprendemos a recusar a colonizadora cópia de modelos, mas a escolher, reconstruir, reorganizar a partir da experiência direta com a realidade, com a cultura que nos cerca, com a cultura dos outros e com uma pletora de referenciais teóricos, intelectualmente desnacionalizados, como diz Bourdie, por nós escolhidos e não impostos pelo poder dominante. (BARBOSA, 2010, p.XXXI)

Através do estudo de uma cultura podemos distinguir seus hábitos e suas crenças, entendendo por cultura toda manifestação de um povo, seja no âmbito artístico, dos valores, dos costumes. E toda a arte referente à determinada cultura nasce da junção desses elementos. Juntamente com as outras disciplinas artísticas, o aprendizado das artes visuais pode preencher as lacunas de consciência global que faltam à sociedade. Este foi o tema do trabalho/instalação apresentados em sala de aula na UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) para a disciplina de Fundamentos da Arte/Educação, do curso de Licenciatura em Artes Visuais, em junho de 2015. Denominado: "Rótulo, etiquetam-me, memória de rótulos", o trabalho foi feito com o objetivo de provocar a discussão entre o público-alvo formado por discentes sobre: alteridade, identidades em construção, desconstrução de estereótipos de rejeição, estímulo à aceitação pessoal e coletiva e integração entre aspectos individuais e coletivos, através do resgate da memória direcionado pela condução artística. O trabalho foi concebido a partir de uma reflexão sobre memórias próprias, quando então decidiu-se transmitir o conceito dos rótulos (relacionados a opressão e bullying) a fim de desofuscar a visão de mundo dos estudantes. Levou-se em consideração a sistematização da Proposta Triangular conforme Barbosa (2010, p.XXXIII), porém com a amplitude revista pela própria autora como vemos a seguir:

Talvez seja em relação à contextualização que a Abordagem Triangular mais tenha se transformado nos últimos anos pela ação recriadora de professores e pesquisadores. Hoje a metáfora do triângulo já não corresponde [...]. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do ziguezague [sic], pois os professores têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver.

Fizemos o uso de estímulos visuais, sonoros e dialéticos. O uso das imagens e dos recursos auditivos para o resgate das memórias individuais possibilitou a reflexão sobre o conceito de rótulo dentro do contexto e da realidade de cada um.

Dentre sons de infância como por exemplo o ruído de crianças brincando num parque, algumas das frases transmitidas foram: “O rótulo identifica o conteúdo. O rótulo identifica o conteúdo. Mas será mesmo que o rótulo identifica o conteúdo? Rotular coisas, rotular pessoas. Rotular algo ou alguém. No dicionário também diz que rótulo é: designação atribuída à alguém, geralmente de caráter redutor. Resume-se o indivíduo num rótulo dito. Rótulo inimigo. Rótulo com carinho. Rótulo com paixão. Rótulo bandido.” (informação verbal)<sup>5</sup>.

Num segundo momento os discentes foram convidados a exercitar a leitura e interpretação da imagem, ao observarem algumas fotografias que expunham pessoas taxadas por rótulos advindos de suas próprias vivências. Na sequência, os estudantes interviram na instalação com uma produção artística, em que escreveram etiquetas com os rótulos que lhes foram dados em algum momento de suas vidas e/ou que atribuíram a alguém. Com o critério de selecionarem particularmente aqueles estigmas que os tenham impactado positiva ou negativamente, todos fixaram estes rótulos nos objetos pré-determinados que representavam pessoas. Estes objetos possuíam formatos diversos e conteúdos diferentes, porém com aspecto de estarem em contínua formação. Como considerações finais explicou-se sobre a alteridade, diversidade cultural, ou seja, foi reforçada a importância da aceitação pessoal e coletiva. Neste momento o método dialético facilitou uma interpretação dinâmica, que considerou o contexto e as memórias expostas por cada um. As imagens a seguir mostram uma visão sucinta da vivência artística da instalação apresentada:

Fotografia 1 – Colagem sobre a produção das fotos para a instalação



Fotografia de Niara Mackert  
Fonte: Portfólio da pesquisadora

<sup>5</sup> Informação verbal transmitida durante o trabalho/instalação apresentados em sala de aula na UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) para a disciplina de Fundamentos da Arte/Educação, do curso de Licenciatura em Artes Visuais, em junho de 2015.

Fotografia 2 – Visitação da instalação



Fotografia de Niara Mackert Pascoal  
Fonte: Portfólio da pesquisadora

Fotografia 3 – Interação entre os visitantes e produção artística na instalação



Fotografia de Niara Mackert  
Fonte: Portfólio da pesquisadora

Fotografia 4 – Confeção dos rótulos



Fotografia de Niara Mackert  
Fonte: Portfólio da pesquisadora



Fotografia 5 – Debate interativo



Fotografia de Niara Mackert  
Fonte: Portfólio da pesquisadora

### **Considerações finais**

Dessa experiência observou-se que a prática da abordagem zigue-zague<sup>6</sup> sobre o tema da rotulação e das diversas formas de violência é facilitadora da atuação consciente dos arte/educadores em promover discussões produtivas. A proposição coletiva possibilitou o resgate e a externalização de um borbulhão de memórias por meio da mediação dialética e da participação na construção da produção artística. Frente à proposta de todo o grupo remeter à memória e expor seus próprios rótulos (os recebidos, os rejeitados e também os que foram por eles atribuídos à outras pessoas), a exposição permitiu o aprimoramento do observar, do pensar e do interagir com o mundo interior e exterior através da arte.

### **REFERÊNCIAS**

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

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. **O ensino de artes e de inglês: uma experiência interdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 2007.

EGG, André; Freitas, Artur; Kamisnki, Rosane (orgs). **Arte e política no Brasil: modernidades**. 1.ed. São Paulo: Perspectiva, 2014

FANTE, Cléo; Prudente, Neemias Moretti. **Bullying em debate**. São Paulo: Paulinas, 2015.

---

<sup>6</sup> Abordagem zigue-zague, quanto ao uso conjunto e alternado dos recursos de leitura da obra de arte, contextualização e a produção artística dos estudantes.

FERREIRA, Francisco Ludermir. **Dos alagados à especulação imobiliária**. Fragmentos da luta pela terra na comunidade do Coque. Editora Universitária UFPE. Recife, 2012.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. Tradução Álvaro Cabral. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

HAZELDEN, Hazelden Foundation. Olweus. **Bullying Prevention Program**. Research and History. Disponível em:

<[http://www.violencepreventionworks.org/public/document/olweus\\_research\\_history.pdf](http://www.violencepreventionworks.org/public/document/olweus_research_history.pdf)>.

Acesso em: 07 jul 2015.

HYOJIN, Koo. **A Time Line of the Evolution of School Bullying in Differing Social Context**. *Asia Pacific Education Review*, Vol.8, No.1, p.107. Wooksul University. Korea, 2007.

Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ768971.pdf>>. Acesso em: 10 jul 2015.

IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. Violência, segurança e acidentes: Bullying. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000001341080612201308231917284.pdf>>. Acesso em: 16 set 2015.

IBGE. Sala de Imprensa. Notícias. Disponível em:

<<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2575>>.

Acesso em: 16 jul 2015.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

#### **Danielle Barbosa Ativo Honório de Sousa**

Possui graduação em Desenho Industrial pela Universidade Presbiteriana Mackenzie/ São Paulo (2006). Participou da Exposição em Salão Satélite na Feira Internacional do Móvel de Milão 2005, resultado da parceria entre as Universidades Mackenzie (SP) e de Firenze (Itália) através do Projeto Design Possível (SP). Atualmente é discente em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. <http://lattes.cnpq.br/5415880217131185>



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal

## AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA ARTE NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA ESCOLAR

Leandra Fernandes do Nascimento (PPGE/UECE/Ceará/Brasil)

### RESUMO:

*O presente estudo tem como tema as práticas pedagógicas do Ensino da Arte no 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Desembargador Pedro de Queiroz da rede pública de ensino, situada no centro do município de Beberibe/CE. O propósito, portanto, é corroborar com o debate acerca do Ensino da Arte, trazendo para o centro da discussão o professor e sua prática, partindo da seguinte pergunta: quais são as práticas pedagógicas do professor para a promoção de um Ensino da Arte de qualidade no 5º ano do Ensino Fundamental? Desse modo, o objetivo geral constituiu-se em discorrer acerca das práticas pedagógicas dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental para a promoção do Ensino da Arte na escola, tendo como objetivos específicos: descrever como acontece o planejamento, a execução e a avaliação em Arte; e, Identificar quais os conteúdos de Arte são estudados. Realizando, para tal cumprimento, uma pesquisa de natureza Qualitativa, aplicando como procedimento metodológico o Estudo de Caso. Vale destacar que se realizou na pesquisa um levantamento bibliográfico, através de teóricos renomados sobre temática, e, uma pesquisa empírica, através de entrevista para o reconhecimento da realidade em questão. E foi possível obter como principal achado a falta de formação inicial específica e a ausência da formação continuada que oportunize um ensino mais qualificado da disciplina Arte na escola, desse modo a prática pedagógica fica vinculada ao bom senso do professor que ministra a aula em um curto espaço de tempo semanal, com ênfase na Artes Visuais.*

**Palavras-chave:** Ensino da Arte; Prática Pedagógica; Estudo de Caso; Ensino Fundamental

## LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA EDUCACIÓN DE ARTE EN EL 5º AÑO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA DE RED PÚBLICA

### RESUMEN:

*Este estudio tiene como tema las prácticas pedagógicas de la educación artística en el 5º grado de primaria de la Escuela Municipal de la ciudad de Beberibe/CE. Por tanto, el objetivo es corroborar el debate sobre la enseñanza del arte en la escuela, con lo que el centro de la discusión el maestro y su práctica, para la promoción del enseñanza e la aprendizaje. Por lo tanto, el objetivo general se constituyó en el discurso sobre las prácticas pedagógicas de los maestros de 5º año de la escuela primaria para promover la educación artística en la escuela, con los siguientes objetivos: describir como en la planificación, ejecución y evaluación de arte; Identificar los contenidos que se estudian. Realizando, por dicho cumplimiento, una investigación cualitativa de naturaleza, aplicando el procedimiento metodológico de Estudio de Caso. Tenga en cuenta que tuvo lugar en una búsqueda bibliográfica a través de los teóricos de renombre en el tema, y la investigación empírica, a través de entrevistas a reconocer la realidad de que se trate. Y fue posible obtener como principal resultado de la búsqueda la falta inicial de formación específica y la falta de la formación continua para quedar más calificado la enseñanza del arte en la escuela, la práctica de la enseñanza de esta manera está vinculado al sentido común del maestro que enseña la clase en un corto espacio de tiempo en la semana, con énfasis en las artes visuales.*

**Palabras-clave:** Educación Artística; Práctica Pedagógica; Estudio de Caso; Escuela Primaria

## 1 introdução

O Ensino da Arte na escola é hoje uma realidade decorrente de muitas discussões que se materializam na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394 de 1996, a qual expõe o citado ensino como uma obrigatoriedade curricular, e isso fez com que a escola tivesse que repensar ou pelo menos deveria repensar as práticas pedagógicas efetivas para esse cumprimento.

Quase duas décadas depois ainda se questiona a promoção desse ensino na Educação Básica, principalmente pela especificidade desse campo teórico que reuni quatro linguagens artísticas tão distintas entre si e tão plural em si mesma.

E desde então os profissionais da educação buscam se aperfeiçoar na oferta desta disciplina, principalmente por não ter livro didático, restando aos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN's) de Arte do Ensino Fundamental e às Diretrizes Curriculares a função de únicos documentos que orientam a promoção da disciplina, mas não há uma definição do trabalho pedagógico para a disciplina e essa realidade gera no professor uma hesitação quanto a elaboração do conteúdo programático para a Arte.

E foi pensando nesse contexto que surgiu a necessidade de conhecer o que o professor polivalente - pedagogo, que é responsável pela disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental está oportunizando aos estudantes durante as aulas de Arte, especialmente, por que essa realidade é desafiadora no cotidiano da escola, uma vez que a formação do pedagogo é insuficiente diante do campo teórico-prático da Arte.

Desse modo, o presente estudo tem como objetivo geral *Discorrer acerca das práticas pedagógicas dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental para a promoção do Ensino da Arte na escola*. E, nesse sentido, tem-se, como objetivos específicos: descrever como acontece o planejamento, a execução e a avaliação em Arte; e, identificar quais os conteúdos de Arte são estudados.

Sabe-se que no estado do Ceará o professor pedagogo é responsável por ministrar todas as disciplinas do currículo escolar no Ensino Fundamental menor, isto é, para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, embora tenha nas redes municipais de ensino professores que ministram Arte no Ensino Fundamental maior. É importante destacar que em estudos realizados a disciplina Arte, nos anos finais da Educação Básica, é promovida em sua maioria por professores de outras licenciaturas: Letras ou Educação Física (NASCIMENTO, 2014).

Para nos aprofundarmos nessa questão, realizou-se um Estudo de Caso na Escola Municipal Desembargador Pedro de Queiroz da rede pública de ensino, situada no centro do município de Beberibe/CE, especificamente no 5º ano do Ensino Fundamental porque se entende como um momento de transição para seus anos finais. Sendo assim, vale conhecer o que os estudantes estão aprendendo na Arte, a partir da perspectiva do próprio professor que ministra a disciplina. Desse modo, a pergunta de partida surge da seguinte indagação: *quais são as práticas pedagógicas do professor para a promoção de um Ensino da Arte de qualidade no 5º ano do Ensino Fundamental?*

Para responder a essa questão foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica, trazendo estudiosos que se debruçaram em saber mais acerca desse ensino, fazendo dessa temática um campo epistemológico; e, realizou-se uma pesquisa de campo. Configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, realizando um Estudo de Caso, o qual tem o intuito de discutir uma realidade e dela propor generalizações (YIN, 2001; PONTE, 2006; COUTINHO, CHAVES, 2002).

Esse estudo tem o propósito de colaborar com a expansão dessa discussão e a defesa do Ensino da Arte, procurando conhecer o ensinar e o aprender Arte na Educação Básica, principalmente por que ainda não se tem um consenso acerca do quê e do como se deve promover esse ensino no interior das escolas, expandindo-o para além da obrigatoriedade (FERRAZ; FUSSARI, 2001, 199).

Por fim, esse registro fornece subsídio prático e teórico para esse campo epistêmico que se consolida diante de uma realidade adversa, e dar a todos os professores da Arte a oportunidade de conhecer um pouco outra realidade, possibilitando uma reflexão acerca de si mesmo a partir do outro.

## **2 A importância do ensino da Arte e a escola**

Deste o início da história da humanidade a arte está presente na vida dos homens, mesmo que inconscientemente ele se expressar usando-se dos seus sentimentos, de sua imaginação, da sua criatividade em benefício próprio ou da coletividade. Atentando-se a esse ato humano, preocupou-se em sistematizar esses conhecimentos, garantindo-os as próximas gerações (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998). Sobre essa questão Fischer (1976) destaca que:

O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude que potencialmente lhe concerne, que poderiam ser dele. E o que o homem sente como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para esta união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade

humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias (FISCHER, 1976, p. 13).

Desse modo, a escola, a partir do século XX, principal instituição responsável pelo ensino, transmissão e interiorização de conteúdos (LIBÂNEO 2006, p. 80), lançou-se, a promover a disciplinar Educação Artística que se resumia no desenvolvimento de atividades plásticas colocando-as como manifestação espontânea e autoexpressão, ao passo que acabou sendo uma disciplina de “passar o tempo” onde a própria escola não a valorizava.

Entre os anos 1920 e 1970, as escolas brasileiras viveram experiências no âmbito do ensino e aprendizagem da Arte, fortemente sustentada pela estética modernista (PCN de Arte, 1997, p. 26), acrescentando também a funcionalidade do ensino.

Lowenfelde e Brittanin (1977) defendem que:

(...) o que é necessário ao desenvolvimento da consciência estética não é a apreciação de determinado quadro ou objeto, nem necessariamente, o ensino de certos valores adultos ou de um vocabulário para descrever obras de arte. A consciência estética será mais bem ensinada através do aumento da conscientização pela criança do seu próprio eu e de maior sensibilidade ao próprio meio. (LOWENFELDE E BRITTANIN, 1977, p. 397).

Na década seguinte (1970), a reflexão que havia inaugurado sobre a base curricular do ensino da Arte, dicotomizou-se; de um lado, aqueles que revisavam a crítica sobre a livre expressão; de outro, os que investigavam a natureza da arte como forma de conhecimento.

Assim, nos anos 1980, o desenvolvimento artístico é considerado resultado de formas complexas de aprendizagem e, por isso, não ocorreria automaticamente à medida que a criança crescesse, sendo necessário o auxílio do professor para propiciar a aprendizagem.

No Brasil as características do movimento para o ensino da Arte não foram diferentes do resto do mundo, principalmente, porque faz parte da cultura brasileira valorizar e se influenciar de outras realidades (BARBOSA, 2002, 2009).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE) - nº 5692 de 1971 - a Arte é então incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada como “atividade educativa” e não uma disciplina propriamente dita.

Essa decisão gerou problemas pedagógicos uma vez que o sistema de ensino não estava preparado - os professores não tinham habilitação nas linguagens exigidas para tal ensino: artes plásticas, músicas, teatro e dança. Para minimizar o problema é criado o curso de Educação Artística ainda na década de 1970, mas, as dificuldades continuaram. Eram poucos os professores que poderiam contribuir para a formação dos professores da Educação Básica de ensino. Assim, o curso se torna eminentemente técnico e com pouca fundamentação teórica. E a concepção de ensino da Arte continua então a mesma.

É foi a partir de 1996 com a LDBE 9394 que o Ensino da Arte passou a ser considerado disciplina obrigatória na Educação Básica. De acordo com seu artigo 26 - o ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes.

Desse modo, é instituída a área do Ensino da Arte compondo a estrutura curricular com conteúdos próprios ligados à cultura, tendo a preocupação com a integração do fazer artístico, a apreciação da Arte e a contextualização histórica.

Hoje, de acordo com o PCN de Arte do Ensino Fundamental, a preocupação é desenvolver os seguintes conteúdos para o Ensino da Arte:

- Arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- Elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte;
- Produtores em arte: vidas, épocas e produtos em conexões;
- Diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produtos, reproduções e suas histórias; e,
- A arte na sociedade, considerando os produtos em arte, as produções e suas formas de documentos, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos (PCN de Arte, 1997, p. 42).

A escola por exercer a “função da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, deve propiciar a elevação cultural do indivíduo e da sociedade” (VEIGA, 1995, p. 81). Isso implica que ainda segundo o PCN de Arte (1997 p. 35) é papel da escola incluir as informações sobre a Arte produzida nos âmbitos regional, nacional e internacional, compreendendo criticamente também aquelas produzidas pelas mídias para democratizar o conhecimento e ampliar as possibilidades de participação social do estudante.

Segundo Herbert Read (1977, p. 33 *apud* DUARTE JR, 2003, p. 76)

a educação estética, a educação dos sentimentos sobre os quais se fundam a consciência, e, em última instância, a inteligência e o juízo do indivíduo humano. Somente na medida em que esses sentidos estabelecem uma relação harmoniosa e habitual com o mundo exterior, se constrói uma personalidade integrada (DUARTE JR, 2003, p. 76).

Desse modo, sistematizar o Ensino da Arte na escola proporciona o desenvolvimento da capacidade de comunicação entre os homens, intensificada através dos usos das formas de linguagem; a possibilidade de várias interpretações; o compromisso exigido no ato da criação, faz do ser humano algo renovado em cada nova criação, estendendo-se a ela; a inserção e o respeito a outras culturas que também possuem seu conhecimento artístico (DUARTE JR, 2003).

Portanto, o Ensino da Arte deve mobilizar a expansão de competências nos estudantes, e para isso é importante que toda a escola esteja inserida nesse projeto para que os conteúdos eleitos possam ser efetivamente trabalhados em sala. Essa não é uma tarefa fácil, necessitando dos docentes, em especial, uma sólida formação.

### 3 Prática pedagógica na prática social

Veiga (1994) define prática pedagógica, como algo que não se dá à revelia da observância de certa organização, de sistematização, uma vez que o trabalho na sala de aula não é um processo espontâneo, natural, mas, intencional e sistemático. Entendendo, numa última análise, que tal prática pedagógica diz respeito ao fazer pedagógico, ao modo de efetivar o ensino (trabalho docente). Cunha (1989) corrobora afirmando que prática pedagógica é o cotidiano do professor na preparação e execução de seu ensino.

É oportuno, então, fazer uma distinção entre ação (atividade) docente e prática pedagógica. A primeira vai se referir às atitudes tomadas pelo professor (sujeito) no exercício de suas funções, pois o trabalho docente como prática social possui um contexto dinâmico, e assim, imprevisível, que o professor precisa emitir respostas às demandas que surgem constantemente (PIMENTA, 2009; PIMENTA, LIMA, 2008); já a prática pedagógica diz respeito à etapa do trabalho docente que é planejada, se constituindo do planejamento, execução e avaliação, possibilitando ao professor um momento de atividade teórica e atividade prática, nesse sentido, geradora de *práxis*.

Nesse sentido, é importante entender ainda que a prática pedagógica se configura na realidade escolar, tendo como ingrediente a relação pedagógica, a qual é compreendida como sendo o vínculo estabelecido entre o professor, o estudante e o saber (VEIGA, 1994).

Freire (2006) elenca alguns saberes necessários a prática educativa, de modo que o trabalho do docente se configure uma ação consciente. Para isso ele destaca que ensinar exige (é necessário que o professor saiba) rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética, corporeificação da palavra pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico, faz necessário assumir uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Nesse contexto, Freire (2006) destaca que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. E que para formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas. Nesse sentido, o autor aponta que formar não é uma ação pela qual um sujeito criador (educador) da forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (educando).

A prática pedagógica voltada para a *práxis* ou em última análise para a prática social possibilita ao professor perceber que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, gerando valiosas trocas, pois segundo Freire (2006)



ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, inexistindo valor no ensino de que não resulta em uma aprendizagem.

Parafrazeando Freire (2006) destaca que o trabalho do professor (a prática pedagógica) é o trabalho do professor (o ensino) com os estudantes, e, não do professor consigo mesmo. Assim, chama atenção para uma constante avaliação crítica da sua prática.

Em última análise, ser professor nessa perspectiva, segundo o autor, é comprometer-se com sua tarefa enquanto prática social, pois é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos.

#### **4 O ensino da Arte no 5º ano do Ensino Fundamental**

A professora Pérola (nome fictício) é graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú - UVA é especialista em Educação Infantil, também pela mesma universidade.

Atende 53 estudantes pela manhã (5º ano A = 27 e C = 26) e 53 estudantes pela tarde (5º ano B = 29 e D = 24), totalizando 106 estudantes no 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Desembargador Pedro de Queiroz, localizada no centro do município de Beberibe, distante 85 km da capital de Fortaleza, inserido da faixa litorânea leste do estado do Ceará.

##### **4.1.1 A Arte na Escola**

No interior do debate em torno do Ensino da Arte está a preocupação em conhecer o que a disciplina de Arte representa, especialmente, para aqueles que a ministra, destacando conceitos e importância. E o que sentem aqueles que a recebem. Nesse contexto, procurou observar a dinâmica da escola, realizando assim, um breve registro da atmosfera da Arte no interior da escola em estudo.

Nesse sentido, perguntou-se a professora participante o que a disciplina Arte significa para ela enquanto profissional da educação que a promove no cotidiano escolar.

E segundo a professora Pérola, a disciplina Arte é:

*“Bom... para mim é proporcionar o desenvolvimento, né, do aluno, desenvolvimento artístico, né, o pensamento. Ampliar a percepção, né. Refletir sobre as formas da natureza e produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas”. (Entrevista realizada em 02/07/2015)*

Percebe-se um esforço por parte da participante em apontar a influência da arte no desenvolvimento integral do indivíduo, sua importância e funcionalidade para a ampliação dos conhecimentos e maior contato com o meio onde vive e com cultura.

Desse modo, a Arte na sala de aula significa um momento singular que proporciona o desenvolvimento do estudante ampliando sua percepção e reflexão. Discurso plenamente absorvido e propagado no senso comum, não se quer negar a potencialidade de suas funções, porém, é oportuno defender a possibilidade estética, promovendo uma educação dos sentidos e para o sentido de interagir com o contexto.

Outra pergunta realizada a professora participante se refere a importância, ou seja, por que se deveria ter a disciplina no currículo escolar. Sobre esse aspecto indagou-se se achava de fato a disciplina importante e que justificasse seu posicionamento.

Ela então responde:

*“Sim... Porque desenvolve no ser humano, né, no caso o aluno. A sensibilidade, a imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto a ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos outros nas diferentes culturas”.* (Entrevista realizada em 02/07/2015)

Verifica-se que a professora considera importante e argumenta sua defesa na oferta da disciplina reafirmando o caráter utilitarista e funcionalista das linguagens artísticas para o desenvolvimento global daqueles que delas praticam. Entretanto, mais adiante o conteúdo da disciplina se apresentará estreito.

A terceira pergunta realizada a professora Pérola fez referência a adesão dos estudantes a disciplina - se gostam, se se envolvem, e se participam. Assim, perguntou a professora se considerava que os estudantes gostavam da disciplina.

De acordo, com sua observação e tempo de escola, afirmou que os estudantes:

*“Gostam muito”.* (Entrevista realizada em 02/07/2015)

Portanto, a disciplina Arte é bem aceita pelos estudantes contando com a participação dos mesmos, vale destacar, que tem sido uma prática pedagógica desenvolvida e aplicada a estudantes de 10 anos do município de Beberibe.

#### **4.1.2 A Arte: Formação**

Discutir a disciplina Arte e não trazer para o centro do debate o aspecto da Formação Docente é algo impossível, visto que constitui condição para a promoção qualificada dessa disciplina contemplada no currículo da escola.

Sabe-se que no estado Ceará a prática para a oferta da disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental está vinculada aos profissionais da pedagogia. Desse modo, os professores pedagogos, polivalentes, ministram todas as disciplinas do currículo, e embora não seja foco deste estudo, vale destacar desdobramentos na formação inicial desses professores para oportunizar um ensino de Arte propriamente dito.

E diante desse contexto perguntou-se se a professora contava com alguma formação continuada – curso de extensão / capacitação / formação para a disciplina de Arte e sua resposta foi categórica.

“Não”. (Entrevista realizada em 02/07/2015)

Isso mostra que há um descompromisso das políticas públicas com a formação docente para esse campo de conhecimento, se perpetuando na falta de formação continuada. Como promover um ensino qualificado na Arte se os professores não se encontrarem minimamente preparados?

#### **4.1.3 A Arte: Conteúdos**

O conteúdo em Arte ainda é uma hesitação para os professores que estão responsáveis por ela, principalmente, porque o PCN de Arte para o Ensino Fundamental sugere objetivos para a disciplina nas quatro linguagens citadas no documento, a saber: artes visuais, dança, música e teatro.

Nesse cenário, o professor é que define o currículo a partir das proposições do PCN de Arte para os dois primeiros ciclos, ou os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

E aqui procurou-se saber quais os conteúdos estão sendo ofertados aos estudantes.

A professora Pérola respondeu o seguinte:

*“Como atividade trabalhei com dobraduras, origamis, né... desenhos produzidos na malha quadriculada, produção de figuras geométricas não-planas, né... eles produzindo. Produção de enfeites também juninos, agora na época, né, que nós estamos. E observação de obra de arte de Tarcila do Amaral, né! Aí eles vão fazer um desenho representando essa obra”.* (Entrevista realizada em 02/07/2015)

Os conteúdos aqui apontados acontecem à revelia da própria professora, levando em consideração seus anos de ensino, tendo o fazer a bússola do processo de ensino/aprendizagem. É oportuno registrar que esta proposição deve ser superada, pois os conteúdos em Arte são vinculados a quatro linguagens, as quais se desdobram em várias possibilidades.

Desse modo, para além do fazer (produção), tem também o fruir e o refletir a arte; e, são esses os outros dois eixos que o ensino da Arte deve se ater, pois nesse estudo de caso estão ausentes.

#### **4.1.4 A Arte: Tempo**

O tempo para a aplicação da disciplina na rotina escolar ainda é uma tarefa difícil, principalmente se considerarmos o desprestígio da mesma em relação as disciplinas ditas fortes – Português, Matemática e Ciências.

O currículo empurrar para uma carga horário insuficiente, se comparado ao discurso da função da arte na escola.

E essa foi uma preocupação nesse estudo. Assim, perguntou-se qual o tempo da aula de Arte.

A professora Perola responde sem pestanejar,

*“De 50 minutos”.* (Entrevista realizada em 02/07/2015)

Essa carga horária semanal reflete um descompasso entre a teoria e a prática no cotidiano da escola e da sala de aula, pois configura pouco tempo para superar o mero fazer no ensino da Arte, requerendo do profissional um esforço maior no planejamento, que por sua vez demanda conhecimentos oriundos de uma formação sólida.

#### **4.1.5 A Arte: Avaliação**

A avaliação é uma prática pedagógica que nos chama bastante atenção por ser entendida como processual e autoalimantar, onde deve acontecer ao longo do processo de ensino e que não avaliar apenas o estudante mas o processo de ensino também. E foi por isso que sobressaiu em nossa pesquisa.

Vale mencionar que não é mais importante que planejar ou executar a aula, mas por ser lembrada no final, buscou saber qual era o entendimento de avaliação naquela escola pela pratica da professora, assim, perguntou-se como ela avaliava a disciplina.

Hoje a avaliação é entendida como um processo e nesse sentido não acontece no final, mas é uma constante no processo de ensino/aprendizagem. E para constatar perguntou-se ainda se a professora participante aplicava prova.

A professora Pérola responde que

*“Às vezes, né. Às vezes a gente faz uma provinha”.* (Entrevista realizada em 02/07/2015)

*“Ou então tem outras atividades que a gente aplica também... que desenvolve, né, em sala...como desenho, observação dos trabalhos que eles fazem, né, os registros – pintura... fotografia”.* (Entrevista realizada em 02/07/2015)

As falas da professora apontam que a prova não é o centro de sua prática de avaliação e que desenvolve outras maneiras de promover o processo avaliativo, o qual acontece de forma contínua, não representando um momento isolado em sala de aula.

Nesse aspecto a professora demonstra clareza quanto a avaliação, apresentando-a como processual, porém parece estar relacionada apenas com o estudante. Em outras palavras, não possibilitando uma autocrítica, na medida que pouco ousa na promoção da disciplina para esses estudantes.

## **Considerações**

Foi possível constatar que não há uma política pública municipal que oriente a promoção da disciplina Arte em seu sentido mais amplo, e sua realização é resultante da formação inicial da professora.

Sendo assim, a prática pedagógica acontece por entendimento da própria professora, levando em consideração sua experiência profissional e suas leituras. Em outras palavras, não existe investimento público para a formação continuada desses profissionais que estão vinculados a disciplina em questão, acontecendo à revelia do bom senso dos professores.

Desse modo, o ensino da Arte está vinculado a uma prática de aproximação da arte, permitindo muito mais aos estudantes o fazer artístico, estando longe de contemplar os três eixos - a produção, a fruição e a reflexão - solicitados pelos documentos, estudiosos e/ou defensores da promoção qualificada desse ensino, e isso sem mencionar a ausência da aplicação coerente dos quatro conteúdos (ou linguagens) demandada pela disciplina. Observa-se, diante do relatado pela professora, que os conteúdos por ela oferecidos se voltam as artes visuais.

Apresenta-se na rotina escolar com um tempo extremamente restrito, pois é uma disciplina com pouco prestígio curricular, realidade que se relaciona com a formação, na medida que como promover algo para além do registrado se não se tem conhecimento para poder ousar, e construir nesse tempo uma nova realidade.

E, apesar da falta de aprofundamento por parte da professora em torno dos estudos do ensino da Arte, pois lhe falta formação específica, sua avaliação é processual, não estando atrelada ao instrumental prova, o que é um avanço.

O presente estudo apresentou a realidade do município de Beberibe, a qual pode ser generalizada, apresentando uma prática que acontece em todo o estado cearense, ou quiçá brasileiro, visto a falta de direcionamento político e de investimento público para o encaminhamento da disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental, objeto desse estudo, de modo a oportunizar um ensino que contemple efetivamente e simultaneamente todas as linguagens - teatro, música, dança e artes plásticas - na Educação Básica.

## Referências

BARBOSA, A. M. T. B. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação no Brasil.** 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRASIL – MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBE - 4024/61.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBE - 5692/71.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBE - 9394/96.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Secretaria de Educação Básica - Ensino Fundamental. 3ª ed. Brasília: a Secretaria, 1997.

COUTINHO, C. P.; CHAVES, J. H. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, 15(1), pp. 221-244. CIEd - Universidade do Minho, 2002.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** Campinas/SP: Papyrus, 1989. (coleção magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papyrus, 2003.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de arte.** São Paulo: Cortez, 1999. 2ª ed (coleção magistério. 2º grau. Serie formação do professor).

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. (Coleção leitura).

NASCIMENTO, L. F. **Dos bastidores à encenação: as práticas pedagógicas dos professores no ensino da Arte.** Germany/Brasil: Novas Edições Acadêmicas, 2014. <https://www.nea-edicoes.com/catalog/details/store/cn/book/978-3-639-61883-9/dos-bastidores-%C3%A0-encena%C3%A7%C3%A3o:?search=978-3-639-61883-9>.

ISBN: 978-3-639-61883-9

LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. C., MACEDO, E. (org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. (Série cultura, memória e currículo, v. 7).

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G e GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte: poetizar fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S.G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2008.

PONTE, J. P. Estudos de caso em educação matemática. **Bolema**, 25, 105-132, 2006. Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), p. 3-18. (Republicado com autorização). Disponível: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMA-Estudo%20de%20caso%29.pdf>

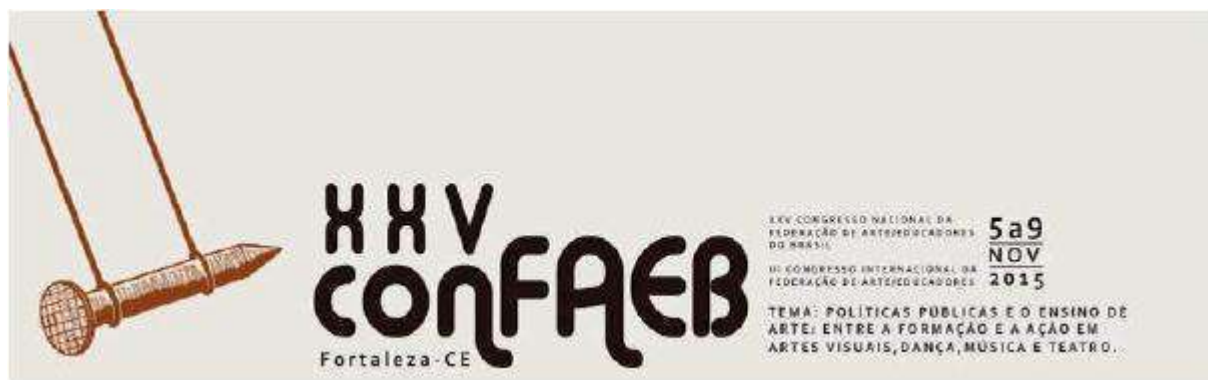
VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**. 23ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. SP: Papyrus Editora, 1994.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre, Bookman, 2001.

### **Leandra Fernandes do Nascimento**

Doutoranda em Educação (PPGE/UECE) com estudos voltados para a Formação de professores. Pedagogia (UFC). Gestão em Desporto e Lazer (IFCE). Mestra em Educação (PPGE/UECE). Professora da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Fortaleza. <http://lattes.cnpq.br/9898873789139236>.



GT:

Artes Visuais

Eixo Temático: 7. Pesquisa no ensino de Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.

## INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: PRESSUPOSTOS SOBRE OS DERVIXES RODOPIANTES NO CAIRO

Roberta Melo Araújo (UFU, Uberlândia, MG, Brasil)

### RESUMO

Ignorar que as representações sociais mudam entre os grupos sociais pode levar a entendimentos e interpretações equivocados de manifestações artístico-culturais como a dança do dervixe rodopiante do Egito. Se assim o for, então a chamada comunicação intercultural poderia ser um instrumento útil para superar tal pressuposto porque poderia anular o risco de repetir padrões sociais de uma maioria contra os de uma minoria. Este artigo especula essa possibilidade tendo em vista as relações entre comunicação intercultural e educação com o objetivo de continuar uma pesquisa sobre metodologias do ensino de arte na perspectiva intercultural e dar tratamento analítico ao dervixe rodopiante a fim de entender seus sentidos culturais. Nele se notam elementos de comparação com a cultura brasileira, assim como vínculos religiosos de tendência contrária ao islamismo. Como objeto do conhecimento escolar de artes visuais e visualidade representativa da cultura estrangeira, entender o dervixe demandaria do professor sua projeção como mediador do debate sobre a diversidade cultural: a ele caberia anular o esvaziamento dos significados culturais ante a tendência a uma apreensão balizada por usos e costumes da cultura brasileira e a um conhecimento visual do Egito algo estereotipado porque representativo de uma cultura distinta daquela em que vivem os egípcios. Dominar a comunicação intercultural seria, então, quesito-chave para habilitá-lo a preparar seus alunos para apreender tal cultura em seu sentido mais autêntico.

**Palavras-chave:** representações sociais; comunicação intercultural; metodologias do ensino de arte; diversidade cultural.

### *INTERCULTURALITY IN VISUAL ARTS TEACHING: ASSUMPTIONS ON DERVISH'S DANCE IN CAIRO*

### ABSTRACT

Ignoring that social representations change between social groups may lead to wrong interpretations and understandings of artistic and cultural expressions such as dervish's whirling dance typical of Egypt. If so, then the so-called intercultural communication could be a useful tool to overcome this assumption in making possible to eliminate the risk of repeating social standards of a majority



against a minority's ones. This article speculates that possibility in view of the relationship between intercultural communication and education. It aimed to continue researching on methods for art education in an intercultural perspective and to give an analytic treatment to dervish's dance so that to understand its cultural meanings. Results show one may notice elements of comparison with Brazilian culture, besides religious ties contrary to Islamist trends. As the object of school knowledge of visual arts and a visuality representative of foreign culture, understanding the dervish would require art teacher to act strongly as a mediator of the debate on cultural diversity: s/he would work to avoid the emptying of cultural meanings on the face of a tendency to understand such cultural manifestation on the grounds of uses and customs of Brazilian culture and on a somewhat stereotypical visual knowledge of Egypt which is representative of a culture distinct from that Egyptians live in today. To the art teacher, mastering intercultural communication would be a central requisite to enable her or him to make students able to learn such culture in its truest sense.

**Keywords:** social representations; intercultural communication; methods of art education; cultural diversity.

## Introdução

Em texto<sup>1</sup> apresentado na edição de 2014 do Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, discorri sobre minha experiência de convivência com egípcias na cidade de Alexandria entre 2009 e 2011.<sup>2</sup> Retomo essa experiência neste artigo, que a explora como argumento de pesquisa pela lógica das apresentações artístico-culturais, a exemplo do dervixe rodopiante: tipo de dança a que pude assistir em um jantar a bordo de um barco atracado no rio Nilo no Cairo. A apresentação continha elementos que poderíamos associar facilmente com a cultura brasileira: tambores, acordeom e pandeiros — típicos da música mais tradicional produzida em estados do Nordeste, por exemplo. De imediato, a composição de movimentos, música e indumentária evocou certa magia que parece pairar sobre os egípcios; isto é, certa imaginação ocidental construída e alimentada, anos a fio, pela propagação de elementos da cultura visual dos tempos faraônicos, produzida por uma civilização das mais complexas do mundo antigo; ainda que essa representação difira da realidade objetiva do Egito moderno.

Dados os referenciais da cultura brasileira que balizaram meu contato intercultural e o conhecimento mais visual da cultura egípcia antiga que acumulei até então, o desconhecimento de que as representações sociais mudam de grupo social para grupos social poderia facilmente criar entendimento e interpretação equivocados dos usos, na cultura estrangeira, de tais elementos comuns à cultura brasileira. Como povos diversos tendem a atribuir, por exemplo, à linguagem corporal ou verbal valores que se distanciam daqueles com que estamos acostumados, a simbologia de certos movimentos corporais cuja apreensão poderia ampliar a compreensão da cultura do outro tenderia a se perder num entendimento superficial — aquele do turista que tem de ver o máximo de tudo no mínimo de tempo. Perder-se numa apreensão precipitada

<sup>1</sup> Cf.: ARAÚJO, Roberta Melo. *Interculturalidade e gênero no ensino de artes visuais: vivências de uma brasileira em meio a egípcias de Alexandria*. Disponível em: <<http://www.isapg.com.br/2014/confaeb/down.php?id=250&q=1>>.

<sup>2</sup> Entre fevereiro de 2009 e junho de 2010, viajei várias vezes para o Egito. A partir de agosto de 2010, passei a residir em Alexandria. Em 2011, quando explodiu a chamada Primavera Árabe, voltei de vez ao Brasil. Tentei mergulhar no universo estrangeiro e muitas vezes senti que eu me afastava de minha identidade. Por outro lado, não me encontrava nesse novo contexto. A princípio a experiência foi árdua e intensa, depois houve superação de valores e julgamentos. Embora os motivos das idas e da estada de seis meses tenham sido pessoais, aproveitei as circunstâncias para entender o universo feminino e questões referentes ao papel da mulher em uma sociedade distinta da brasileira tendo em vista minhas investigações para os cursos de mestrado em Artes.

e óbvia. Ficariam obscuros significados culturais mais pertinentes aos egípcios — a forma de entender, interpretar e atribuir valor aquele evento. Permaneceria apagada a magia evocada pela diferença, pelo contato com o novo, que provoca encantamento — ou repulsa.

Nesse contexto em que a apreensão imediata da cultura estrangeira impede um entendimento mais isento de pré-concepções dos elementos e das experiências alheios ao nosso universo cultural, a chamada comunicação intercultural poderia ser uma possibilidade útil para superar esse entrave a uma experiência mais autêntica, mais aprofundada e menos enviesada com tal cultura. Numa perspectiva reflexiva, poderia ajudar a não incorrer demais no risco de repetir padrões sociais ditados por uma maioria em detrimento de uma minoria. Se assim o for, então a capacidade de estabelecer relações sociais interculturais com consciência e respeito à diversidade poderia se valer, sobremaneira, da educação formal, tanto quanto da educação familiar, que, juntas, agiriam para dinamizar o entendimento, a aceitação e o respeito pelo estranho, pelo estrangeiro, pelo diferente, pelo inusitado; e assim por diante.

Com efeito, é para essa vinculação entre aprendizagem sobre culturas estrangeiras e escola que converge este artigo. A ele subjaz um estudo que objetivou tanto continuar a exploração acadêmico-reflexiva de minha estada no Egito no contexto de uma pesquisa maior<sup>3</sup> sobre metodologias do ensino de arte quanto dar tratamento analítico ao dervixe rodopiante a fim de entender seus sentidos culturais. Tal objeto de estudo compõe o escopo da linha de pesquisa “Ensino de artes visuais” do Núcleo de Pesquisa em Artes do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (NUPEA/UFU) — a qual coordeno; e integra a proposta de orientação para o mestrado profissional da UFU. O artigo apresenta tratamento analítico de dados preliminares que compõem a pesquisa referida. Como tal, materializa um segundo passo de sua primeira etapa: a exploração de fontes disponíveis. Aqui, são fotografias que captam o dervixe em sua manifestação público-turística. Um olhar primeiro demandou recorrer ao aporte de estudiosos do interculturalismo. Pareceu-nos útil à tarefa de entender a cultura do outro e, sobretudo, conter a tendência impulsiva a querer que o outro mude crenças, valores, hábitos, costumes, tradições etc. em função das nossas.

### **Dervixe rodopiante: movimento, música e canto**

Na dança a bordo do barco, um homem rodopiava constantemente por mais de cinco minutos. À medida que dançava, removia de seu corpo pandeiros e saias coloridas sobrepostas; enquanto isso, mais três homens tocavam arranjos de música árabe em tambores e acordeom, contaminando a todos com um ritmo intenso e contínuo. De tempos em tempos, alguém recitava palavras em árabe alinhadas na melodia. Em alguns momentos, o cantor apenas emitia um som que acompanhava os

---

<sup>3</sup> Em processo de levantamento, coleta e sistematização, a pesquisa se vale de fontes variadas, dentre fotografias, documentos oficiais, notas de conversas com professores de Uberlândia e região, diários, planos de aulas e outros documentos impressos; sem citar a transcrição de relatos orais a ser produzidos mediante entrevista semiestruturada. A intenção é captar o máximo possível de informações e dados que evidenciem aspectos ocultos em certas fontes e noutras não — a exemplo da dimensão subjetiva das práticas de ensino — ou que sejam pertinentes para detalhar o corpus de fontes a ser constituído. Documental, empírica e subsidiada pela metodologia da História Oral (meio e memória), a pesquisa pretende documentar a interculturalidade no ensino de arte nos níveis educacionais iniciais, formais ou informais; mapear e contribuir para fortalecer o discurso da interculturalidade em prol da qualidade no ensino e na aprendizagem escolar de conteúdos relativos não só às artes, mas também a outras manifestações de natureza visual que tateiem os domínios do artístico.

instrumentos. Em que pese a possibilidade de a conotação cultural subjacente àquela apresentação ter passado despercebida, a apresentação deixou a plateia extasiada. De tal modo, que a visualidade deslumbrante me impeliu a filmar imediatamente os movimentos e os artistas!

O rodopio incessante impressionava (FIG. 1). Com firmeza, em um único ponto de apoio e usando um pé para o giro, ocorria sempre no sentido anti-horário, com alteração da intensidade do movimento. No primeiro momento da dança, os pandeiros estavam presos uns aos outros na saia; no momento seguinte, passaram a ornamentar a cabeça do dançarino para, então, ser arremessados à equipe de apoio durante os giros incessantes. Apresentavam desenhos geométricos com predominância do círculo; enquanto as saias exibiam triângulos que formavam uma padronagem na estampa de um colorido intenso: misto de branco, preto, laranja, amarelo, vermelho, verde, azul e cor-de-rosa, integrados aleatoriamente sem um padrão cromático.

Fotografia 1 – Apresentação de dervixe rodopiante em barco atracado no rio Nilo no Cairo. Início da *performace*. O dervixe — dançarino — está com todos os acessórios, dentre os quais um conjunto de pandeiros presos uns aos outros e que são girados junto ao corpo.



Fotografia de Roberta Maira de Melo Araújo  
Fonte: meu acervo

Fotografia 2 – Apresentação de dervixe em barco no rio Nilo no Cairo. Com pandeiros, primeiramente, sobre sua face, o dervixe rodopia com eles presos à cabeça e, lentamente, vai mudando-os de lugar. O colorido intenso dos pandeiros atrai o olhar de tal modo que poucos ousam desviá-lo.



Fotografia de Roberta Maira de Melo Araújo  
**Fonte: meu acervo**

Fotografia 3 – Apresentação dervixe em barco no rio Nilo no Cairo. Os pandeiros são retirados da cabeça e vão ornamentar outras partes do corpo do dervixe. Deixam a posição inicial — cobrindo a cabeça — para ser movimentados no sentido da face.



Fotografia de Roberta Maira de Melo Araújo  
**Fonte: meu acervo**

Fotografia 4 – Apresentação de dervixe em barco no rio Nilo no Cairo. O bailarino retira os pandeiros da face e rodopia com eles sobre o corpo e, então, sobre a saia; depois os instrumentos são encaixados um sobre o outro para ser lançados aos auxiliares, à esquerda do dançarino.



Fotografia de Roberta Maira de Melo Araújo  
**Fonte: meu acervo**

Fotografia 5 – Apresentação de dervixe em barco no rio Nilo no Cairo. Finalizada a apresentação, o dervixe se movimenta em meio ao público girando a última saia, que não foi dobrada e arremessada aos auxiliares.



Fotografia de Roberta Maira de Melo Araújo  
**Fonte: meu acervo**

Fotografia 6 – Apresentação de dervixe em barco no rio Nilo no Cairo. O dervixe se movimenta entre as mesas ao fim da apresentação passando por todo o restaurante e se aproximando dos espectadores.



Fotografia de Roberta Maira de Melo Araújo

Fonte: meu acervo

Após arremessar os pandeiros, o dançarino continuou a rodopiar, abrindo e fechando os braços, até que começou a movimentar as saias de modo a deslocar uma da outra. Nos movimentos de fazer a primeira saia ir do quadril à cabeça, a roupa se assemelhou a um cone de fundo branco que recobria o tronco e a cabeça dele. A cena exibiu uma visualidade incomparável com experiências de apreensão visual de apresentações artísticas que tive antes. O dançarino continuou o movimento rodopiante até a saia sair pela cabeça. Nesse momento, a intensidade dos rodopios diminuiu, enquanto ele dobrou a saia até transformá-la em um cilindro — também arremessado aos auxiliares. Na continuidade dos movimentos, retirou uma faixa preta do cabelo, que usou para recobrir os olhos sem parar de dançar. Abria e fechava os braços, direcionando as mãos para cima, até que a faixa fosse removida. Então pegou a faixa branca que prendia seus cabelos longos e a arremessou aos auxiliares. Os movimentos continuaram até que a última saia subisse, passasse pela cabeça e fosse levada até uma de suas mãos. Nesse momento, termina a apresentação com a saída do bailarino rodando a saia em uma das mãos em meio ao público.

Com a filmagem, intencionei usar o registro em vídeo nas aulas que ministro na UFU. Pensei que seria um material visual valioso para discussões sobre interculturalidade.<sup>4</sup> Mas, na hora de explorá-lo, constatei que, infelizmente, não passamos de “turistas culturais”<sup>5</sup> que, em vários momentos, discutem a diversidade entre as culturas — mediante, por exemplo, imagens fantásticas ou bizarras —, mas que desconhecem o

<sup>4</sup> Segundo Bennett (2014, *on-line*), “Assim como a sociologia e a antropologia, o interculturalismo estuda as culturas dos povos, mas se diferencia de ambas essas áreas por propor uma análise do ponto de vista da interação entre as pessoas. Adota uma postura mais pragmática”.

<sup>5</sup> Turista cultural é um termo que uso para designar a postura de desconhecimento da cultura do outro quando se pretende conhecê-la.

universo de representação conceitual que leva esses grupos a essas *performances*. Constatei a necessidade de compreender com mais solidez e propriedade aquele universo, isto é, entender o contexto e o significado daquela dança para seus praticantes e o grupo que o dançarino representa.

Retomei, então, estudos sobre diversidade cultural em busca de solução para o problema ora apresentado. Alguns autores foram importantes neste momento: Richter (2003) e interculturalidade e estética do cotidiano; Mason (2001) e seu multiculturalismo; e Bennett, que ampliou essas discussões apresentando a comunicação intercultural. Com esse aporte, busquei dar um tratamento analítico ao dervixe rodopiante para compreender o sentido dessa dança para o dançarino e os membros de seu grupo cultural. Embora o dervixe rodopiante seja uma manifestação religiosa ligada ao sufismo, ocorrem apresentações em público no Cairo como atração turística.

O sufismo se encontra

[...] em todas as correntes islâmicas, sejam Sunitas ou Xiitas, as quais afirmam que o Sufismo é o caminho espiritual e místico do Islã, que aspira levar seus seguidores em direção ao conhecimento divino (*Haqiqah*); enquanto a lei islâmica (*Shari'ah*) é a forma pela qual se organiza a vida social nas comunidades mulçumanas como uma autoridade religiosa produzindo a estrutura dessas sociedades. A história do Sufismo remonta ao início do Séc. VIII. Inicia-se como um movimento reformista em resposta ao materialismo e riqueza da sociedade mulçumana, que acompanharam a expansão e o crescente poder do Império Islâmico. O Sufismo é chamado, comumente, de "misticismo islâmico". (SILVA FILHO, 2012, p. 19).

Assim como os sufis, no Brasil várias ordens religiosas fazem o voto de pobreza. Aí se incluem a ordem dos franciscanos, que cultivam o espírito em detrimento dos valores e do acúmulo material: acreditam que o que obtêm vem por merecimento, seja no plano material ou espiritual. Daí que procuram partilhar o que possuem.

[...] o voto de pobreza nos liberta da avidez do acúmulo, da sede insaciável de ter o mais possível... A liberdade na pobreza, facilmente, nos torna homens de comunhão, de solidariedade, de partilha e nos ajuda a sermos criadores de relações novas, alegres e proféticas no meio dos homens de nosso tempo. (O VOTO..., 2014, *on-line*).

Outra ordem religiosa franciscana é o Instituto do Verbo Encarnado.<sup>6</sup> No Egito, pude conhecer membros dessa congregação que cuidavam de crianças que, por maus-tratos, foram retiradas do convívio familiar; também acolhiam crianças de um órgão governamental similar ao conselho tutelar do Brasil. Ainda assim, o trabalho que faziam não aplacava a rejeição de grupos islâmicos radicais — que aceitam cristãos apenas no caso dos coptas.<sup>7</sup> Viviam em casas onde as fachadas não tinham referência ao trabalho religioso. Ali, as missas eram celebradas com discrição e frequentadas por uma maioria estrangeira — o grupo de religiosos em questão era representado por argentinos.

Entender mais a fundo quem são os sufis requer entender o que seria o misticismo para esse grupo.

<sup>6</sup> Cf.: <http://verboencarnadobrasil.org/o-voto-de-pobreza>>. Acessado em: 1 set. 2015.

<sup>7</sup> Copta designa egípcio e a igreja nacional. É uma das igrejas cristãs mais antigas do mundo, mas não está em comunhão com a Igreja Católica nem com a Ortodoxa.

Misticismo consiste na realização espiritual de uma grande e ilimitada Unidade, que humilha toda auto-afirmação, dissolvendo-a em uma ampla glória. Essa realidade, a Única Realidade, é representada sob uma variedade de aspectos pelos místicos como Fonte Primeira, Bondade Perfeita, Sabedoria Eterna, Luz divina, Beleza Suprema, Amor Divino, etc. Misticismo, então, é permeado por completo por esta consciência do Divino, representa uma atitude mental na qual todas as outras relações não são nada comparadas com a relação da alma com Deus. Misticismo pode ser descrito como uma experiência religiosa na qual a percepção de Deus está na máxima intensidade. Assim, Deus parece estar em nada e em tudo, nada porque Ele transcende qualquer forma de realidade e em tudo, porque nada pode ser separado d'Ele. (SMITH, 1995 apud SILVA FILHO, 2012, p. 20).

Com efeito, a busca pela transcendência quanto a qualquer forma de realidade subjaz aos dervixes rodopiantes: à sua dança incessante como forma de se aproximar de Deus. A aproximação desse estado de divindade seria, então, o êxtase durante a *performance*: o que consideram um estado de consciência ampliada. Essa abordagem mística de Smith fundamenta a noção de sufismo e permeia a visão de mundo de alguns grupos islamitas. Embora todos os sufis tenham as mesmas crenças, varia a forma de manifestá-las: ordens sufis no sul da Ásia, por exemplo, praticam a meditação tranquila.

Vista por brasileiros a apresentação do dervixe rodopiante, é provável que algumas referências da cultura do Brasil se projetem na imaginação. A percussão com tambores ou pandeiros, além do acordeom, são referências bem próximas de nossas danças e manifestações afins e cotidianas; são referências da cultura que experimentamos aqui. O bloco de afro-descendente Olodum,<sup>8</sup> que se apresenta na região do Pelourinho, em Salvador, BA, é um grupo de percussão que atrai milhares de pessoas a suas apresentações graças a uma energia que as instiga a seguir o ritmo dos tambores tocados pelos membros, dentre os quais muitos adolescentes.

De fato, as músicas e as intenções são distintas entre dervixe e Olodum; mas ambos se alinham quando vistos como manifestação cultural que envolve dança, música e canto; isto é, tambores e expressão corporal que contagiam o público. Também o Candomblé poderia ser visto como ponto de convergência cultural em relação ao Egito, pois suas cerimônias apresentam elementos presentes na dança de rodopio do dervixe. Um dado marcante está em uma melodia hipnótica sobre uma base de percussão forte. Ali, os rodopios se iniciam até atingir o êxtase espiritual, como nas cerimônias do Candomblé. Em ambos, vestimentas peculiares compõem o ritual e a preparação religiosa.

No dizer de Bennett (2014, *on-line*), para estabelecerem relações interculturais,

As pessoas precisam desenvolver o que chamamos de “inteligência contextual”. É um termo que foi criado na faculdade de negócios de Harvard [nos Estados Unidos] e que representa a capacidade de uma pessoa de entender o contexto de uma situação — mais do que entender as palavras, saber falar a mesma língua, é entender todo o contexto cultural dessa situação. Quanto mais rápido todos conseguirem reconhecer esse contexto, e quanto mais rápido conseguirem mover-se por contextos diferentes, mas fácil é a comunicação entre as pessoas. No campo intercultural, esse tipo de inteligência contextual é chamado de “competência intercultural”, e é exatamente essa competência que as

<sup>8</sup> O Olodum é, também, uma organização não governamental, criada em 1979, que desenvolve trabalho social e de conscientização com afro-descendentes.



pessoas precisam desenvolver para poderem se comunicar em um mundo cada dia mais conectado.

Pode-se esperar que haja tensão entre duas culturas diferentes, quer dizer, na convivência entre pessoas de duas culturas distintas; e a tensão tende a se traduzir, por exemplo, na negação das diferenças culturais — na valoração, que às vezes redundando na tentativa de conversão ou eliminação da diferença. Pode-se esperar, também, reconhecimento das diferenças e, logo, aceitação; e aqui se abre um espaço à adaptação e integração de pessoas culturalmente muito distintas no qual se consolida o termo terceira cultura para designar essa interação. Trata-se de tentarmos nos adaptar a outro, que tenta se adaptar a nós; de não querermos — nem podermos — ser o outro ou nos transformarmos no outro, e vice-versa. Uma lógica assim permitiria entender o mundo do outro porque criaria um espaço de convivência mais neutro: que não pertence à minha cultura nem à cultura estrangeira. Estaria nesse espaço a chamada terceira cultura.

### **Comunicação intercultural e educação**

Nos termos de Bennett (2013, p. 5), seria esse ponto que os professores de artes têm de estabelecer com seus alunos na escola. Uma vez estabelecido tal espaço — a ser marcado pela aceitação da diferença e pelo seu reconhecimento —, a comunicação intercultural — entre povos de culturas diversas — rechaçaria a simples “[...] hipótese de similaridade”. Isso porque membros de culturas distintas tendem a experimentar organizações variadas da realidade, segundo esse autor. Daí que uma ação à maneira de vidência — presunção de como os outros vão reagir — tenderia a ser malsucedida. Abordagens de comunicação numa situação de cruzamento cultural devem se proteger das hipóteses inapropriadas de similaridade e encorajar a ideia de diferença. Por isso a comunicação intercultural é baseada na diferença.<sup>9</sup>

Mesmo que nos identifiquemos com elementos que reconhecemos como próprios de nossas vivências culturais, temos de tomar cuidado ao interpretarmos a linguagem corporal ou verbal do outro. Isso porque as representações mudam entre grupos sociais distintos. A simbologia de alguns movimentos corporais, por exemplo, pode dar pistas contrárias ao significado mais autêntico atribuído pelo grupo social que usa tais linguagens em seus processos sociais. Além disso, a magia da comunicação intercultural plena estaria, justamente, no olhar aberto à diferença, ao novo que nos causa encantamento pela cultura do outro e nos faz descobrir elementos e experiências não vividas. Eis por que se diz que estabelecer uma comunicação intercultural reflexiva nos previne de correr o risco da repetição de padrões sociais de uma maioria impostos a uma minoria.

Sabe-se que a educação pode ser uma forma de estabelecer relações interculturais com consciência e respeito às diversidades. Familiar ou escolar, a educação tem papel fundamental nessa dinâmica porque dela se espera o exercício do “[...] princípio democrático de acesso à informação estética de todas as classes sociais, proporcionando-se, na multiculturalidade brasileira, uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos” (BARBOSA, 1990, p. 8). Convém que as propostas metodológicas

---

<sup>9</sup> A passagem alusiva ao pensamento de Bennett foi parafraseada deste trecho em inglês: “Intercultural communication — communication between people of different cultures — cannot allow the easy assumption of similarity. By definition, members of different cultures experience different organization of reality, and thus the use of one’s self as a predictor of how others will respond to messages is unlikely to be successful. Approaches to communication in cross-cultural situations must guard against inappropriate assumptions of similarity and encourage the consideration of difference. For this reason, intercultural communication is *difference-based*’.

da escola se alinhem em proposições como a de Richter (2002, p. 86; 2003), que trabalha com a interculturalidade e a estética do cotidiano no ensino de artes visuais. Com efeito, a interculturalidade implica “[...] inter-relação de reciprocidade entre culturas. Adequado a um ensino-aprendizado em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais”. À prática educacional ela propõe mostrar que todos os povos e todos os grupos sociais têm propriedade sobre o conhecimento; por isso ressalta o que há de comum em todos, e não o inverso. As diferenças acabam por afastar grupos distintos sem que dialoguem; enquanto a superficialidade enseja a ênfase no “folclórico”, no “bizarro”.

Outra base para a atividade escolar com artes poderia ser o trabalho de Mason. Em sua proposta de residência para professores, trabalhou com minoria étnica. Oportunizou ao grupo minoritário a realização de trabalhos com artistas negros: professores brancos — dominantes — trabalharam com artistas negros — minoria. Para validar seu argumento, a autora se apoia em Richard Merelman (1995 apud MASON, 2001, p. 119), para quem

A cultura é um assunto de combate político em que grupos sociais se engajam em projeção cultural. A projeção cultural é o esforço consciente ou inconsciente de um grupo social e de seus aliados para estabelecer novas imagens de si próprio diante de outros grupos sociais e do público em geral. É um instrumento para representar sua própria cultura para outros grupos. Um grupo subordinado política, econômica e socialmente engaja-se em projeção cultural quando ele e seus aliados apresentam uma nova, em geral mais positiva, imagem de si próprio, além de suas fronteiras. Ao pedir respeito, merecimento, debate e envolvimento, essas novas imagens, usualmente mais positivas, desafiam os estereótipos negativos que os grupos dominantes tipicamente aplicam aos subordinados.

Eis por que caberia à escola estabelecer esse diálogo político sobre questões culturais e buscar aliados para os grupos subordinados política, econômica e socialmente. Tais aliados poderiam se constituir do conhecimento cultural do outro e do respeito estabelecido na diversidade. Seriam auxiliares na apresentação dessa nova imagem do grupo, mais positiva que a estabelecida antes. Em última análise, a escola tem papel imprescindível na formação de respeito mútuo para que os alunos se preparem para lidar com contextos de diversidade cultural em que esta motiva tensões e conflitos.

Se o uso escolar de imagens de manifestações culturais distintas ou de pessoas de culturas diferentes da nossa parece estar cada vez mais sólido, a discussão sobre a plasticidade delas ainda tende a seguir nossos parâmetros sociais e nosso conhecimento. Daí ser importante frisar que tal julgamento tem de se relativizar necessariamente no estabelecimento de uma inter-relação cultural que faça o conhecimento apreendido em classe ser significativo e de maneira que os parâmetros de apreensão possam ser diversificados. Aqui, a abordagem do professor de artes visuais se projeta como central nas salas de aula que acomodarem o debate sobre a diversidade (cultural). Isso porque é mais provável o esvaziamento dos significados culturais profundos das manifestações artístico-culturais — pelo “turismo cultural” — do que o seu inverso. Em parte, porque nem todos estão na escola; em parte, porque nem todos que estão na escola têm garantias de que vão ter mudados seus padrões, requisitos e critérios sociais de aceitação do outro (o estranho, o estrangeiro, o desconhecido, o diferente etc.).

Ainda assim, convém frisar o que diz Bennett (2014, *on-line*):

[...] a comunicação intercultural é uma evolução da teoria da comunicação para o contexto mais global; defende que as pessoas precisam primeiro entender a si, aprender a dar significado a suas próprias formas de comunicação, para só então poder criar significados que façam sentido para todos os outros.

### Considerações finais

Mesmo em contextos desfavoráveis à aceitação do outro — não é segredo que a intolerância étnica é notícia (re)corrente —, a possibilidade da comunicação intercultural ainda representa certo triunfo em prol de uma comunicação global que subverta esse contexto. Daí ser conveniente repensar em nosso comportamento pessoal e profissional, assim como nas abordagens que adotamos para lidar com a arte em sala de aula. Questionamentos são sempre úteis como ponto de partida, isto é, para instigar o pensamento; e Bennett levanta alguns que cabem aqui como mote-síntese do artigo para apontar possíveis desdobramentos da pesquisa aqui referida: que tipo de comunicação a sociedade pluralista necessita para ser culturalmente diversa e unificada com objetivos em comum? De que modo a comunicação contribui para criar *respeito à diversidade*, e não *clima de tolerância*? Responder a essas questões supõe acreditar que a comunicação intercultural pode ser introjetada no comportamento dos grupos sociais, assim como crer que respeitar o novo e o diferente pode ser ação consciente, convicta e sólida.

### Referências

- BARBOSA, Ana Mae T. B. *Arte educação no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BARBOSA, Ana Mae T. B (Org.). *A propósito do 3º Simpósio Internacional sobre o Ensino de Arte e sua História*. 1989. São Paulo. São Paulo: MAC-USP, 1990.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BENNETT, Milton J. *Basic concepts of intercultural communication: paradigms, principles & practices*. 2. ed. Boston/London: Intercultural Press, 2013.
- BENNETT, Milton J. *Interculturalidade. Você sabe o que é?* Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI250960-15228,00-INTERCULTURALIDADE+VOCE+SABE+O+QUE+E.html>>. Acesso em: 5 jul. 2014.
- MASON, Rachel. *Por uma arte-educação multicultural*. Tradução de Rosana Horio Monteiro; revisão técnica Ivone M. Richter. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- MERELMAN, Richard. *Representing black culture: race and cultural politics in the United States*. New York: Routledge, 1995.
- RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalismo e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- SILVA FILHO, Mario Alves. *A mística islâmica em Terrae brasilis: o sufismo e as ordens sufis em São Paulo*. 2012. 174f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SMITH, Margareth. *Studies in early mysticism in the Near and Middle East*. London: Oneworld, 1995.

O VOTO de pobreza. *FRANCISCANOS*. 2014, "Páginas franciscanas". Disponível em: <<<http://www.franciscanos.org.br/?p=9650>>>. Acesso em: 1 set. 2015.

**Roberta Maira de Melo Araújo**

Doutora em Artes visuais pela Universidade de São Paulo (2010), é coordenadora da linha de pesquisa "Ensino de artes visuais" do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte da Universidade Federal de Uberlândia (NUPEA/UFU), onde é professora titular. Trabalha com história e metodologia do ensino em artes visuais nos seguintes campos: ensino de arte, educação feminina, ensino e aprendizagem na contemporaneidade, história do ensino de arte e história e memória. Cf.: <http://lattes.cnpq.br/2597747309858882>



GT: Artes Visuais Eixo Temático: 2. Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal.

## **ATELIÊ DE ARTE PARA CRIANÇAS: UMA PROPOSTA DE ESTUDANTES DE EDUCOMUNICAÇÃO E PEDAGOGIA**

Mauricio da Silva (USP, São Paulo, Brasil)  
Bruna Salgueiro Silva (USP, São Paulo, Brasil)

### **RESUMO:**

*O presente trabalho é um relato de experiência que se propõe refletir a respeito da criação artística na infância, o ensino de arte nos âmbitos formal e não-formal e da formação de professores e professoras no âmbito das Artes na Universidade de São Paulo. Relata o processo de um semestre do projeto de extensão universitária "Ateliê de Artes para Crianças" que recebe crianças de seis a onze anos no Departamento de Artes Plásticas da Universidade de São Paulo para a construção de um projeto artístico. A proposta se pauta na atuação de alunos de graduação como facilitadores ou mediadores do processo criativo das crianças, coordenados pela docente Profª Drª Maria de Souza Lima Rizzi.*

**Palavras-chave:** Ateliê; Arte-Educação; Pedagogia; Educomunicação

## **TALLER DE ARTE PARA NIÑOS: UNA PROPUESTA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCOMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA**

### **RESUMEN:**

*El presente trabajo es un relato de experiencia que tiene como objetivo reflexionar sobre la creación artística en la infancia, la enseñanza del arte y la formación de los profesores en el contexto de las Artes de la Universidad de São Paulo. Describe el proceso de un semestre de proyecto de extensión "Taller de Arte para Niños" que recibe niños de seis hasta once años en el Departamento de Artes Plásticas de la Universidad de São Paulo para la construcción de un proyecto de Arte. La propuesta se orienta en el desempeño de los estudiantes de pregrado como facilitadores o mediadores del proceso creativo de los niños, coordinado por la profesora doctora Maria Christina de Souza Lima Rizzi.*

**Palabras clave:** Taller; Arte Educacion; Pedagogía; Educomunicacion

## 1. Introdução

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a experiência na condição de alunos de Licenciatura em Educomunicação e Pedagogia da Universidade de São Paulo (USP) em propor e mediar atividades para um grupo de crianças de seis a doze anos dentro do projeto de extensão universitária “Ateliê de Artes para Crianças” oferecido pelo Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (CAP-ECA-USP).

### 1.1 O Ateliê

O projeto Ateliê de Artes para Crianças<sup>1</sup> é um curso de extensão ministrado por alunos de graduação que se matriculam na disciplina Metodologias do Ensino das Artes Visuais com Estágios Supervisionados. Essa disciplina foi criada para atender alunos da Licenciatura em Artes Plásticas<sup>2</sup>, graduação oferecida pelo Departamento de Artes Plásticas, contando como preparação prática dos professores e educadores em formação.

A disciplina de Metodologias de Ensino das Artes Visuais compõe a grade curricular de formação de professores<sup>3</sup> de Artes Visuais com quatro ofertas distintas, sendo a primeira e segunda ofertas o momento dos alunos realizarem estágios em escolas públicas. Na terceira e quarta ofertas, são as atividades organizadas e oferecidas pelos alunos de graduação no Ateliê de Artes para Crianças que integram os estágios supervisionados.

A proposta de atrelar uma disciplina de graduação a um projeto de extensão é de, ao mesmo tempo, atender a comunidade interessada em participar de um curso de extensão de Artes Visuais e preparar os licenciandos para exercer o papel de educador-pesquisador, com olhar reflexivo sobre o seu contexto e ação.

A cada semestre há um grupo de alunos de graduação responsável pelo Ateliê, assim como também há um grupo de crianças inscritas para participar das atividades.

São programados dez encontros com as crianças com periodicidade semanal e duração de uma hora e trinta minutos. Para orientar e acompanhar as atividades planejadas há o professor responsável pela disciplina de graduação, comumente apoiado por alunos de pós-graduação e alunos monitores.

### 1.2 Uma proposta da Educomunicação e Pedagogia para o Ateliê

A oferta das manhãs de terças-feiras<sup>4</sup> no primeiro semestre de 2015 do Ateliê de Artes para Crianças teve uma especificidade que a diferenciou em relação às ofertas

---

<sup>1</sup> Mais informações sobre o Ateliê de Artes para Crianças podem ser obtidas no blog Nosso Ateliê Animado, alimentado com as atividades, processo e produções das crianças. O endereço eletrônico é <http://nossoateliemanimado.blogspot.com.br/p/sobre-o-atelie.html>. Acesso em 31.ago.2015.

<sup>2</sup> Atualmente, Licenciatura em Artes Visuais.

<sup>3</sup> O texto completo sobre o Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo pode ser consultado no endereço eletrônico <http://www4.fe.usp.br/programa-de-formacao-de-professores/apresentacao>. Acesso em 31.ago.2015.

<sup>4</sup> A cada semestre as disciplinas “Metodologias do Ensino de Artes Visuais com estágios supervisionados III e IV”, vinculadas ao projeto de extensão, oferecem três opções de horários para matrícula dos alunos de graduação da USP e inscrição de crianças e adolescentes. Em cada opção de horário há um professor de licenciatura responsável. Os horários reservados para crianças de seis a onze anos são manhãs de terça-feira,

anteriores: não havendo alunos de Artes Visuais inscritos, foi produzido por alunos de graduação<sup>5</sup> da Licenciatura em Educomunicação e Pedagogia. Isto foi possível porque, além de ser componente obrigatório na grade da Licenciatura em Artes Visuais, a disciplina de Metodologias do Ensino das Artes Visuais IV com Estágios Supervisionados também é oferecida como disciplina optativa, para a inscrição de alunos de graduação de outros cursos interessados em vivenciar os processos do Ateliê. A coordenação do Ateliê, composta pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Christina de Souza Lima Rizzi, apoiada pela aluna de mestrado Suellen Barbosa e pela pós-doutoranda Sonia Regina Fernandes, trabalhou para que os estudantes pudessem colaborar com as vivências trazidas dos cursos de Educomunicação e Pedagogia, acrescentadas por informações da proposta do Ateliê, contextualizando as ações das ofertas dos semestres anteriores e apresentando concepções teóricas do ensino das Artes, importantes para o planejamento das atividades com as crianças. Mesmo não recebendo alunos de Artes Visuais nesta oferta, o grupo de estudantes trazia repertório alinhado aos objetivos<sup>6</sup> do Ateliê, como o exercício da criação didático-pedagógica na preparação de aulas, o uso de tecnologias da informação e comunicação, e as linguagens da comunicação no processo educativo.

Fotografia 1 – Encontro dos alunos de graduação com as crianças do Ateliê



Fotografia de Suellen Barbosa

Fonte: Portfólio do Ateliê de Artes para crianças.

---

sob a responsabilidade da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Christina de Souza Lima Rizzi e tardes de terça-feira, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dália Rosenthal. Para os adolescentes de 12 a 17 anos são reservadas as tardes de sexta-feira, que contam com orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Sumaya Mattar.

<sup>5</sup> Os alunos inscritos na disciplina CAP 0299 - Metodologias do Ensino das Artes Visuais IV, oferecida no primeiro semestre de 2015 foram Bruna Pontes, Carlos Alberto Maffei Junior, Isabela Rosa Silva, Juan Peri dos Goitacás, Mauricio da Silva, Renata Garabedian Mie e Sherlon Assis da Licenciatura em Educomunicação (ECA-USP) e Bruna Salgueiro Silva do curso de Pedagogia (Faculdade de Educação da USP).

<sup>6</sup> A ementa da disciplina, pode ser consultada pelo endereço eletrônico <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sqliid=CAP0299&verdis=2>. Acesso em 31.ago.2015.

## 2. Referencial teórico

Antes de iniciar as aulas do Ateliê com as Crianças, a disciplina de Metodologias de Ensino de Artes Visuais considera em sua programação encontros de preparação e planejamento das atividades.

O alinhamento da equipe foi feito pela apresentação das propostas do Ateliê e o debate e reflexão sobre a Arte-Educação, sobre Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais, sobre o conceito de Educomunicação, este apresentado em forma de seminário pelos alunos da Licenciatura em Educomunicação e também sobre a formação do pedagogo em relação às Artes.

Com esta base teórica tanto os alunos de graduação quanto a equipe de coordenação puderam enxergar com mais clareza as possibilidades de trabalho e caminhos que poderiam ser percorridos. Estes três temas guiaram o planejamento das ações com as crianças, que iniciariam a partir da primeira aula do Ateliê.

### 2.1 Arte-Educação e Abordagem Triangular

O início da sistematização da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais feita por Ana Mae Barbosa data dos anos 80, sendo que a primeira ação neste sentido ocorreu de 1987 a 1993 no Museu de Arte Contemporânea da USP (MAC-USP) e desde então vem sendo revista<sup>7</sup> e atualizada conforme as experiências e análises acadêmicas são feitas em torno do tema. A própria Ana Mae entende que suas pesquisas e as de colegas acadêmicos provocaram neste percurso mudanças teórico-práticas da Abordagem Triangular.

A Abordagem Triangular, como teoria da Arte-Educação, não se reduz ao ensino de técnicas artísticas, mas propõe uma reflexão a uma construção de conhecimento dentro do campo das Artes Visuais. Neste sentido, buscando referências em Paulo Freire, a Abordagem Triangular propõe o ler (e não apenas o apreciar), o fazer e o contextualizar como três ações básicas no processo de ensino-aprendizagem, como apresenta Christina Rizzi (2008, p.345):

A Abordagem Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da arte, ou seja, entre as disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das quatro ações decorrentes: decodificar, experimentar, refletir e informar.

O Ler e o Fazer contextualizados transformam e são transformados em ações que promovem o desenvolvimento consciente do sujeito, sua transformação e a transformação do mundo ao qual ele está incluso, permitindo que dialogue com este mundo. Assim Ler Arte, Fazer Arte e Contextualizar Arte envolvidos em um processo único se referem diretamente às linguagens artísticas, como também às maneiras de enxergar o mundo, aprender e apreender o mundo e interferir neste mundo.

---

<sup>7</sup> Ana Mae Barbosa, no prólogo da obra "A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos" (São Paulo: Perspectiva, 2010), apresenta um breve histórico e reflexão sobre a Abordagem Triangular, no qual assume o equívoco da utilização da expressão "Metodologia Triangular" e entende que, por conta das colaborações de diversos pesquisadores, seu próprio pensamento sobre a Abordagem Triangular foi reorganizado.



## 2.2 Princípios da Educomunicação

Da mesma forma que a Arte-Educação e a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais olham para o processo de construção do conhecimento partindo da lente das Artes Visuais, a Educomunicação utiliza a lente da Comunicação.

Na concepção da Educomunicação, para ler o mundo por meio da Comunicação, é importante entender os impactos que os meios de comunicação e as tecnologias trazem, seu uso e as implicações, principalmente se focalizarmos no uso das comunicações e tecnologias em espaços educativos, garantindo que estes espaços abordem de forma mais significativa e atualizada os temas que compõem os currículos escolares principalmente *“utilizando la transversalidad del sistema escolar, y usando la escuela como local de formación de ciudadanos críticos en relación a los medios y a la comunicación social”* (SOARES, 2011).

Para uma ação educocomunicativa, é possível se guiar pela chamada triologia da Educomunicação. A primeira ação, chamada de Alfabetização Mediática, busca trabalhar o aprender a ler os Meios de Comunicação e a natureza do fenômeno comunicativo, como também suas influências na sociedade midiática. A segunda ação, nomeada Pedagogia da Comunicação foca na utilização das tecnologias da Comunicação nas práticas educativas, em uma convivência produtiva, criativa e colaborativa das Tecnologias da Informação e Comunicação.

A terceira ação, chamada de prática Educomunicativa, baseada em gestão e mediação, busca revisar o processos de interrelação dos agentes que estão envolvidos nos diversos espaços educativos, pensando também o acesso à informações, experiências e práticas que garantem a gestão colaborativa dos aparatos, com o objetivo de melhorar o ecossistema comunicativo e garantindo e reconhecendo o direito a liberdade de expressão em todas as instâncias da vida.

## 3. Metodologia

### 3.1 Os encontros iniciais com as crianças

Fotografia 2 – Produção de desenhos a partir de contos de Jorge Luis Borges



Fotografia de Suellen Barbosa

Fonte: Portfólio do Ateliê de Artes para crianças

Tradicionalmente os encontros com as crianças iniciam com um reconhecimento dos espaços nos quais elas poderão atuar durante o semestre. Desta forma foi organizado um passeio pelo Departamento de Artes Plásticas aproveitando a situação de formarmos uma equipe com oito alunos de graduação. Foi planejado o reconhecimento fazendo a divisão do grupo de dezoito crianças em três grupos menores, sendo que cada grupo estaria responsável por registrar as percepções utilizando uma linguagem. A fotografia, o desenho e o texto escrito foram selecionados como linguagens, por conta dos recursos disponíveis e por não ser necessário fazer uma apresentação destas linguagens, já que as crianças poderiam trabalhar com recursos que já conheciam, a partir do olhar que já traziam. Durante o encontro de uma hora e meia as crianças visitaram os ateliês de Gravura, Marcenaria, Cerâmica, Pintura, Estúdio Fotográfico, salas de estudo e jardins. No segundo encontro a proposta foi construir um mapa colaborativo do departamento ao ar livre, com as palavras, desenhos e fotografias reveladas colocadas no mapa. A partir desta produção anterior o mapa foi surgindo, e sendo complementado com desenhos e pinturas coletivas feitas no momento da construção do mapa.

### 3.2 Cidades Invisíveis e Seres Imaginários

Fotografia 3 – Interpretação do texto “O Aplanador” de Borges, por Maria Eduarda



Fotografia de Suellen Barbosa

Fonte: Portfólio do Ateliê de Artes para crianças

Foi pensado para o terceiro encontro fazer a conexão do mapa criado com o personagem Marco Polo, apresentado por Ítalo Calvino no livro *As Cidades Invisíveis* como viajante veneziano que se reportava ao imperador Kublai Khan. Algumas das crianças que participaram das aulas do Ateliê nos semestres anteriores, já haviam trabalhado com cidades descritas por Marco Polo, e por isso a proposta foi retomar esta experiência e propor atividades novas. Da mesma forma que eles visitaram o Departamento e contaram como é por meio do mapa

colaborativo, quais são suas formas, cores, quem são as pessoas que trabalhavam ali, Marco Polo também visitara diversas cidades do Império Mongol e as apresentava para o Khan.

Neste caminhar, a atividade foi imaginar as cidades, as pessoas, animais e possivelmente os monstros e outros seres que Marco Polo visitara. Este exercício foi utilizado como intersecção com outra conexão literária feita, desta vez com o livro dos Seres Imaginários, de Jorge Luis Borges. Foi feita a leitura de alguns dos contos, como os do Catóblepa, do Cão Cérbero e do Aplanador que foram distribuídos para grupos de quatro a cinco crianças para que desenhassem os seres a partir da descrição de Borges.

No quarto encontro os desenhos foram expostos nas paredes externas do departamento para retomada dos seres. O aquecimento foi feito com a brincadeira chamada Marco Polo, na qual uma das crianças foi vendada e as outras corriam em sua volta. Cada vez que ela dizia Marco, as outras crianças paravam e diziam “Polo” reproduzindo a voz dos monstros que haviam desenhado.

Após o aquecimento, no ateliê com os grupos montados da mesma forma do encontro anterior, as crianças fizeram esculturas dos seres desenhados, recriados do livro de Jorge Luis Borges, utilizando massas de modelar, massa biscuit e papel machê.

### **3.3 Os questionamentos de meio de percurso**

A preocupação dos alunos de graduação foi a de fazer a interligação entre as atividades dos dois primeiros encontros (de reconhecimento do espaço e de construção do mapa coletivo), com percepção da necessidade pessoal das crianças em desenhar e trabalhar com tinta, e também recuperar experiências anteriores para propor uma nova experiência<sup>8</sup> a partir dos seres imaginários de Jorge Luis Borges.

Ao final de cada encontro com as crianças, os alunos da graduação se reuniam para organizar o espaço e os materiais do Ateliê, como também para avaliar o encontro que acabara de terminar e planejar o próximo.

Neste momento de avaliação e planejamento foram colocadas diversas percepções e dúvidas sobre o trabalho que estava sendo realizado com as crianças. Como por exemplo a necessidade expressa nas falas das crianças desenharem e usarem tintas. Como o grupo não era de alunos de Artes Visuais, sentia-se pouco capacitado para dar aulas ou apresentar técnicas específicas de desenho ou pintura, mas não poderia ignorar que o desenho poderia ser colocado como parte do processo do trabalho com os seres imaginários. Desta forma, foi pensado em trabalhar com desenho e tintas na criação dos seres a partir do texto de Borges e também na criação dos seres imaginários de cada criança. Para este propósito no quarto encontro foram distribuídos cadernos sem pauta para que as crianças pudessem desenhar durante a semana em casa pensando em seus seres imaginários, proporcionando que as atividades do Ateliê se estendessem para além dos encontros das manhãs de terça-feira.

Outra percepção e dúvida em relação à condução da proposta, foi no sentido de pensar atividades que fossem pontuais e que ao mesmo tempo fizessem parte de uma construção coletiva do semestre, sem deixar de lado as expectativas e demandas pessoais de cada criança.

---

<sup>8</sup> O conceito de experiência se refere ao apresentado por Dewey em Arte como Experiência (DEWEY, John. Arte como Experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2012).

Outro questionamento se referiu em relação à apresentação de obras de arte, sem necessariamente induzir o trabalho das crianças, pois surgiu a dúvida se seria importante mostrar trabalhos de outros artistas ou isto poderia de alguma forma atrapalhar o processo criativo das crianças. Neste momento a consulta à Profª Christina Rizzi, à Suellen Barbosa e à Sonia Fernandes foi providencial, pois traziam a base de Arte-Educação que os alunos de Educomunicação e Pedagogia não possuíam, incentivando a reflexão sobre o contextualizar e o ler da Abordagem Triangular, e que, como consenso de grupo levou a decidir por apresentar obras de artistas como referências que contribuiriam com a Cultura Visual das crianças e as ajudaria a pensar soluções poéticas para as ideias que surgiam, sem necessariamente se configurarem cópias.

Neste caso costurar referências da Literatura, das Artes Visuais, de brincadeiras populares e de elementos da Cultura Visual das crianças, como desenhos animados e jogos, poderia potencializar o processo de construção dos personagens.

Foram utilizadas como referências as obras de Arthur Bispo de Rosário, os Parangolés de Hélio Oiticica e trechos da série “Que monstro te mordeu?”<sup>9</sup> de Cao Hamburger. Estas referências foram apresentadas no início e durante os encontros, nos momentos em que era sentido que a atenção das crianças poderia ser canalizada.

### 3.4 Construção dos próprios seres

Fotografia 4 – Gabriel fazendo o primeiro teste de sua capa



Fotografia de Suellen Barbosa

Fonte: Portfólio do Ateliê de Artes para crianças

A partir da atividade de desenho e a transformação destes em peças tridimensionais com o uso de massa de modelar e massa biscuit dos seres imaginários de Jorge Luis Borges, as crianças foram estimuladas a criar e desenvolver seus próprios seres, a partir dos estudos e rascunhos feitos nos cadernos entregues, focando não

<sup>9</sup> O seriado “Que Monstro te Mordeu?” é uma produção de Caos Produções, Primo Filmes, SESI-SP e TV Cultura. Foi criada por Cao Hamburger e Teodoro Poppovic. Atualmente está sendo exibida nos canais de televisão TV Cultura, TV Rá-Tim-Bum e Discovery Kids. Informações sobre o elenco, ficha técnica e episódios podem ser obtidas pelo endereço eletrônico [quemonstrotemordeu.com.br](http://quemonstrotemordeu.com.br). Acesso em 31.ago.2015.

apenas na aparência do ser imaginário, mas também fazendo descrições da história, dos poderes e das relações com outros seres..

Desta forma, do quinto ao oitavo encontros foram trabalhados o desenho, a descrição, nomeação, definição de poderes e durante este processo foi apresentada a proposta de que eles se transformariam nos seres que estavam criando. Para tanto eles precisariam, além de criar o projeto do ser, também materializar as vestimentas, as ferramentas, as armas. Isto primeiramente gerou dúvidas, pois as crianças não visualizavam esta possibilidade, mas como algumas crianças já traziam a experiência de terem trabalhado com *stop motion*, em uma proposta anterior inspirada no cinema de Georges Méliès, foi feita a explicação que eles seriam fotografados e poderiam utilizar alguns efeitos especiais.

Respeitando o processo de cada criança, aos poucos os primeiros projetos dos seres eram conhecidos, sendo este o momento para conversar sobre materiais que seriam necessários para cada ser criar vida. Foram disponibilizados tecidos lisos e estampados de diversas cores, fitas, miçangas, papelão, tintas, papel machê, madeira, arame, pregos, grampos, velcros, fitas adesivas, entre outros. Conforme eram definidos os detalhes de cada ser, os alunos de graduação conversavam com as crianças quais outros materiais eles precisariam, ora atendendo as necessidades deles, ora sugerindo alternativas.

Entre os projetos dos seres surgiram fadas, gêmeas com raios poderosos, gosma fantasma que se transforma no pior medo das pessoas, um hulk fraquinho, um unicórnio com asas e rabo de dálmata, arqueiro e um soldado, um cabeça de urso flutuante e um homem voador com seu *jetpack*.

A proposta estaria então unificada, no sentido de todas as crianças trabalharem dentro de um mesmo tema, criando e se preparando para transformar-se em seu ser, mas mantendo a identidade e a criação de cada um deles.

Cada ser que começava a se materializar necessitava de uma pesquisa dos alunos de graduação para orientar as crianças, como por exemplo o caso da Gosma Fantasma, criada por Rafael Alves, que deveria ter a aparência de uma massa que ficasse com consistência gosmenta e que ficasse esteticamente interessante no resultado final. Fizemos pesquisas e chegamos a receitas caseiras do brinquedo geleca, que poderia inclusive utilizar tintas diversas. João Carvalho, outro menino, que tem interesse por práticas com madeira, pode utilizar o espaço da marcenaria do Departamento para criar seu ser, um boneco de madeira.

### 3.5 Dando vida ao ser

Como linguagem e suporte final os alunos de Educomunicação e Pedagogia escolheram a fotografia, mais especificamente o *Light Painting* como forma de possibilitar às crianças o registro dos seres e seus poderes. O *Light Painting* é uma técnica que utiliza uma câmera fotográfica configurada para exposição de longa duração, na qual a captação ocorre em um estúdio ou espaço isolado de luz, protegido para que a única iluminação seja feita por algum objeto que emita luz, como lanternas e fogos de artifício. O *Light Painting* possibilitaria criar os efeitos especiais de raios, asas de luz e valorizar expressões dos seres, sem a necessidade de utilizar programas de edição de imagens, desta forma, os efeitos poderiam ser criados pelas crianças sem depender de um trabalho de pós-produção.

Com a linguagem escolhida para o produto final e as vestimentas e ferramentas dos seres prontas, aproveitou-se parte do oitavo encontro para que as crianças pudessem treinar feições e posturas dos seres, para as sessões de fotos que ocorreriam no nono e décimo encontros, nos quais também seria produzido um

vídeo com depoimentos das crianças sobre o processo de criação dos seres. As fotos foram produzidas no estúdio do Departamento de Comunicações e Artes da ECA, do qual faz parte a Licenciatura em Educomunicação.

Após a produção das fotos, ocorreu um encontro de encerramento, com a participação dos pais, no qual foram apresentados o processo e os resultados do *Light Painting*. Neste mesmo encontro foram entregues as fotografias reveladas em papel fotográfico para as crianças.

#### 4. Resultados e Análise

Como produtos finais podem ser destacados as fotografias feitas por *Light Painting*, os vídeos produzidos, que estão em processo final de edição, e as reflexões dos alunos de Educomunicação e Pedagogia sobre a experiência como professores de Ateliê de Artes para Crianças.

##### 4.1 As fotografias dos seres

Fotografia 5 – Anna, Gabriel e Isadora



Fotografia de Mauricio da Silva

Fonte: Portfólio do Ateliê de Artes para crianças

Fotografia 6 – Soraya, Maria Eduarda e Merilyn



Fotografia de Mauricio da Silva

Fonte: Portfólio do Ateliê de Artes para crianças

Fotografia 7 – Rafael



Fotografia de Mauricio da Silva  
**Fonte: Portfólio do Ateliê de Artes para crianças**

Fotografia 8 – João



Fotografia de Mauricio da Silva  
**Fonte: Portfólio do Ateliê de Artes para crianças**

Fotografia 9 – Zuri



Fotografia de Mauricio da Silva  
**Fonte: Portfólio do Ateliê de Artes para crianças**

Fotografia 10 – Natália e Gabriela



Fotografia de Mauricio da Silva  
Fonte: Portfólio do Ateliê de Artes para crianças

Fotografia 11 – Pedro



Fotografia de Mauricio da Silva  
Fonte: Portfólio do Ateliê de Artes para crianças

Fotografia 12 – Chico



Fotografia de Mauricio da Silva  
Fonte: Portfólio do Ateliê de Artes para crianças



## 4.2 Um olhar da Pedagogia

Formar-se no curso superior em Pedagogia significa estar apto(a) a lecionar em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, ser um gestor(a) de educação trabalhando com políticas públicas e também ser um pesquisador (a) na área, que é sem dúvidas muito extensa e complexa. Falamos aqui da formação de professores e de uma proposta que se mostra altamente inovadora e eficiente.

O programa de estágios na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo visa garantir que seus alunos tenham vivências na prática educativa, assim como na gestão educacional, para que haja uma conexão entre teoria e prática e se aprofunde a compreensão dos conteúdos obtidos durante todo o curso, conforme a resolução nº 5528/09, sobre os estágios de alunos da Universidade de São Paulo, “Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem, constituindo-se em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano”.

Porém muito se perde durante esse processo que, muitas vezes carece de acompanhamento e supervisão, e pode levá-los a ser mais um ato de cumprimento de burocracias do que de fato um período de aprofundar conhecimentos.

Outro ponto importante na formação do pedagogo a ser questionado é o trabalho desenvolvido na faculdade no que tange o ensino das Artes, isto porque apenas uma disciplina obrigatória visa essa formação dentro do currículo, EDM0336 Metodologia do Ensino de Arte, que tem um viés teórico-prático e exige estágio de trinta horas, mas não em escolas e sim em museus. Esse é um modo interessante de trazer luz à formação do pedagogo, pois considera também a atuação do pedagogo como arte-educador e produtor em educativos, de educação não-formal, em outros espaços que não o escolar. Por outro lado não dá ao estudante a experiência de atuar na criação em sala de aula, com os materiais, dificuldades e possibilidades que a mesma pode trazer. Há também na grade do curso de Pedagogia disciplinas optativas que vão ao encontro do pensamento que o Ateliê apresenta, porém escassas na grade no montante das ofertas.

Após leituras, vivências em estágios e a teoria do ensino das Artes Visuais e das Artes de maneira geral, a experiência enquanto licenciando em Pedagogia interessado em Arte-Educação foi se tornando cada vez mais distante de uma realidade possível, de uma prática que trouxesse em si condições de conhecer e produzir arte, em parte por conhecer poucas ações fora da universidade que apresentassem experiências de sucesso, também por não conseguir conciliar as teorias que visam a autonomia e construção de um projeto que contemple a criança em sua estrutura e proposta, tudo isso era um grande enigma, uma utopia.

A proposta de redefinir as responsabilidades em sala é algo que muda o olhar para a metodologia, não é uma disciplina baseada numa educação bancária e unilateral, além de ministrarem as aulas com as crianças os alunos de graduação tem de programar as aulas pensando em todo o processo, propondo atividades dentro e fora do ateliê como uma exposição ou o uso de outros espaços da universidade por exemplo, como se deu no caso descrito no trabalho aqui apresentado. O trabalho dos “atelieristas” se funde com a participação da comunidade, que muitas vezes não tem oportunidade de penetrar a universidade. Para essas crianças, que já tem número de identificação ou o “número USP”, uma vivência com acadêmicos e com uma produção artística, estreita cada vez mais os laços com o Ensino Superior público, isso é um diferencial que atinge tanto os inscritos na disciplina como as crianças e suas famílias.

Mais que autores e autoras ou créditos de aula, as horas semanais no Ateliê tem grande contribuição na formação do docente das Artes, seja ele professor de Artes ou polivalente, seja ele oficineiro ou auxiliar de classe, os alunos e alunas que tiveram a oportunidade de cursar a disciplina tem de lidar com dilemas e confrontos reais e complexos, de mediação e orientação da equipe de monitores e da professora, além de um arcabouço teórico e prático, proporcionando assim uma vivência intensa.

### **4.3 Um olhar da Educomunicação**

A Licenciatura em Educomunicação é um dos cursos mais novos oferecidos pela Universidade de São Paulo, tendo iniciado no ano de 2011. Da mesma maneira o conceito de Educomunicação enquanto área do conhecimento também é relativamente novo, ao compararmos com outras áreas do conhecimento mais estabelecidas historicamente.

Como qualquer proposta de formação de professores, e considerando seu início recente, a formação do licenciado em Educomunicação deve ser alvo constante de reflexão e avaliação, para que esse educador possa se apresentar em espaços de educação formal e não formal preparado para um mediar um processo educativo que garanta a autonomia e voz dos alunos, utilizando-se de linguagens e técnicas da Comunicação e das Artes.

Na grade curricular do licenciando em Educomunicação podem ser encontradas disciplinas sobre Linguagens, Mídia, Sociedade, mas apenas duas abordam especificamente a Arte e a Arte-Educação, sendo elas as disciplinas CCA 0285 - Mídia, Arte e Educação e CCA 0293 - Arte, Estética e Ação Educativa. Embora estas disciplinas garantam um bom olhar sobre a interface entre Arte e Educação, para o aluno de Educomunicação mais interessado em entender também as proximidades das Comunicações e Artes, e suas relações com a Educação ainda são necessários alguns aprofundamentos.

Desta forma ter a oportunidade de participar e propor atividades para crianças em um projeto de extensão acompanhado de perto por professores e pesquisadores, aguça a reflexão sobre estas relações.

Neste Ateliê com crianças, foi possível trabalhar com Arte-Educação e Educomunicação sem precisar fazer distinções entre estes campos, mas sentindo onde o educador atua e onde o arte-educador atua, e quais os focos específicos destes dois profissionais.

## **5. Considerações Finais**

Assumir a responsabilidade de um Ateliê de Artes para crianças sem a experiência e formação de um licenciando em Artes foi o desafio de entender as limitações da formação de cada um dos estudantes de graduação no que compete às Artes, mas também de trazer experiências e se abrir enquanto professores a uma nova situação, se colocando como parceiros e proponentes de atividades, e não como professores que transmitem conteúdos.

Destacamos a importância da reflexão feita sobre ser arte-educador. E talvez o que seja mais significativo, por originalmente o grupo de alunos de graduação não ser das Licenciaturas em Artes, esta experiência proporcionou um olhar mais aprofundado sobre ser educador.

Deve também ser destacado que, embora sua bibliografia não tenha sido especificamente utilizada, a experiência e o pensamento de Maria F. de Rezende e

Fusari (mais conhecida como Mariazinha Fusari) também nos serviu de referência, pois esta pesquisadora e professora foi uma das pioneiras ao relacionar as áreas de arte, educação e comunicação na formação de professores e no processo de ensino-aprendizagem na Universidade de São Paulo.

## 6. Referências

BARBOSA . Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BORGES, Jorge Luis. **O livro dos seres imaginários**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2012

RIZZI, M. C. S. L. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 335-348.

SOARES. Ismar de Oliveira. **Educación mediática participativa: la perspectiva de la Licenciatura en Educomunicación**. Trabalho apresentado no Congresso Internacional Educación Mediática & Competência Digital: La cultura de la participación, Segovia, 2011. Disponível em <<http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%202/Ismar%20de%20Oliveira.pdf>> Acesso em 15.set.2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Resolução nº. 5.528, de 18 de Março de 2009**. Disciplina a concessão de estágios na Universidade de São Paulo e os realizados por seus alunos em instituições externas. Disponível em <[http://www.leginf.usp.br/?post\\_type=resolucao&p=8313](http://www.leginf.usp.br/?post_type=resolucao&p=8313)>. Acesso em 15.set.2015

### **Mauricio da Silva**

Graduando da Licenciatura em Educomunicação pela Escola de Comunicações e Artes da USP (ECA-USP), graduado em Comunicação Social, habilitação Rádio e TV pela Universidade São Judas Tadeu em 2002, Especialista em Mídias na Educação pelo MEC (2013) e aluno do programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da ECA-USP, nível Mestrado. Atua como fotógrafo e educador. <http://lattes.cnpq.br/7944733117798648>

### **Bruna Salgueiro Silva**

Graduanda de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Técnica em Dança pela Escola Técnica de Artes de São Paulo. Atua como recreadora e arte-educadora. <http://lattes.cnpq.br/6359492540386853>



GT: (Artes Visuais)

Eixo Temático: (Iniciação à Docência)

## **NARRATIVAS EDUCATIVAS EM ARTES VISUAIS: UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID SUBPROJETO ARTES VISUAIS IFCE**

Najla de Oliveira Azevedo (IFCE – Campus Fortaleza, Ceará, Brasil)  
Gleydison Lessa Gomes (IFCE – Campus Fortaleza, Ceará, Brasil)  
Maira Gutierrez Gonçalves (IFCE – Campus Fortaleza, Ceará, Brasil)

### **RESUMO:**

*O presente artigo tem como objetivo relatar experiências docentes ocorridas no âmbito do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Subprojeto Artes Visuais realizado através do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE. Pautados por reflexões sobre a iniciação à docência e a formação do professor, apresentamos o LAPIM (Laboratório de Produção de Imagens) "Oficina de Criação e Produção de Histórias em Quadrinhos", realizado no período de abril a junho de 2015, em uma escola pública na periferia de Fortaleza, para alunos do ensino médio. A realização da referida oficina permitiu investigar uma metodologia de ensino de diálogo a linguagem da história em quadrinhos com a cultura visual. Para socialização da experiência, trazemos diários de campo, relatórios e imagens que nos permitem lançar um olhar questionador sobre a prática docente contribuindo para a discussão pertinente ao que se refere a processos de ensino e formação em artes visuais.*

**Palavras-chave:** Iniciação à docência; Formação do professor; PIBID

## **EDUCATION NARRATIVES IN VISUAL ARTS: AN EXPERIENCE IN PIBID SUBPROJECT VISUAL ARTS IFCE**

### **ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:**

*This article aims to report teaching experiences that have taken place under the Institutional Program Initiation Scholarships to Teaching - PIBID Activity Visual Arts accomplished through the Bachelor of Visual Arts IFCE. Guided by reflections on the introduction to teaching and teacher education, we present the LAPIM (Imaging Laboratory) "Creation Workshop and Stories production in Comics", carried out from April to June 2015 in a public school on the outskirts of Fortaleza, for high school students. The realization of the related workshop allowed investigate a dialogue teaching methodology the language of comics with visual culture. For socialization experience, we bring field diaries, reports and images that*

*allow us to launch a questioning look on the teaching practices contribute to the relevant discussion to respect the processes of teaching and training in visual arts.*

**Key words:** Introduction to teaching; Teacher education; PIBID

## 1. Introdução

É comum, entre os licenciandos em Artes Visuais, criar um certo distanciamento entre o aluno/artista e o professor em formação, e até mesmo ignorar a possibilidade de ser professor. Em Fortaleza, o ensino superior em Artes Visuais apresenta uma certa precariedade em sua oferta. O Instituto Federal do Ceará IFCE – Campus Fortaleza, é a única instituição na cidade que oferta um curso na área. O Curso de Licenciatura em Artes Visuais - CLAV IFCE, recebe toda a demanda de alunos em Artes Visuais, tanto aqueles que tem como objetivo a docência, quanto aqueles que tem como interesse apenas a formação artística. Assim, muitos alunos ingressam no curso sem conhecer realmente os objetivos da licenciatura. O choque com a realidade acontece quando os licenciandos deparam-se com as disciplinas pedagógicas, entre elas, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Didática Educacional, Fundamentos da Arte na Educação, Currículos e Programas, Metodologia do Ensino de Artes Visuais, e principalmente com as disciplinas de Estágio Supervisionado. Nestas últimas, o contato superficial com o ensino básico na realidade das escolas públicas, pode contribuir para uma crescente falta de interesse dos alunos pela docência.

Considerando esta perspectiva, e com o objetivo de incentivar a formação docente, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID<sup>1</sup> Subprojeto Artes Visuais IFCE atua inserindo alunos do CLAV no cotidiano da escola, oportunizando a prática educativa e vivências metodológicas em ensino de artes visuais, o que contribui para uma reflexão profissional do licenciando, e para uma nova concepção de atuação docente, uma vez que:

A formação do professor se intensifica à medida que ele se defronta com as situações reais de ensino e aprendizagem. Faz parte intrínseca de sua profissionalidade a reflexão e a pesquisa contínua. Um movimento que se amplia na troca entre seus pares, nos planejamentos coletivos e também nas carências e dificuldades comuns identificadas nos momentos de cumplicidade. (COUTINHO, 2002, p. 158)

Neste sentido, destacam-se atividades que se concretizam no programa e que proporcionam ao bolsista ID (iniciação à docência) uma inserção no ambiente de ensino/aprendizagem, além de incentivar uma prática de pesquisa. Os bolsistas são estimulados a perceberem a escola também como um campo propício à investigação, onde devem estar atentos às situações, registrando-as para uma posterior análise e reflexão crítica em grupo, findando em uma experiência consciente e proveitosa.

---

<sup>1</sup> O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Ver mais em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

Assim, a presente comunicação tem como objetivo relatar experiências docentes ocorridas no âmbito do PIBID Subprojeto Artes Visuais em parceria com o CLAV IFCE. Pautados por reflexões sobre a iniciação à docência e a formação do professor, apresentamos o LAPIM (Laboratório de Produção de Imagens) “Oficina de Criação e Produção de Histórias em Quadrinhos”, realizado no período de abril a junho de 2015, com carga horária de 20 horas/aula, planejado e ministrado por bolsistas IDs em uma escola pública na periferia de Fortaleza, para alunos do ensino médio, com o intuito de pensar possíveis metodologias para o ensino de Artes Visuais. Dessa forma, a realização do referido LAPIM permitiu investigar uma metodologia de ensino de diálogo a linguagem da história em quadrinhos com a cultura visual.

No percurso metodológico foram utilizados diários de campo, relatórios, além de registros fotográficos, para uma posterior análise e reflexão sobre as práticas realizadas no programa.

Ressaltamos que a experiência vivida no LAPIM supõe um movimento coletivo, pois parte de uma subjetividade que compreende não só os bolsistas IDs, mas também os alunos participantes da oficina. Segundo Pimentel (2006) a subjetividade é um dos fatores determinantes da pesquisa em ensino de artes visuais, pois, além da subjetividade que parte do processo criativo dos artistas/professores e alunos, individualmente, existe também a subjetividade que se completa, um coletivo que se estabelece a partir da individualidade de cada participante da aula. Alunos, professores e monitores, contribuindo para a instauração de um ambiente, de uma prática, de uma reflexão.

## **2. Ampliando as referências**

A elaboração e planejamento dos LAPIMs foram direcionados com base nas configurações dos “estados da arte”<sup>2</sup>, com o objetivo de dar um alinhamento para a construção das oficinas que, ao mesmo tempo, não tornasse essa construção tão rígida, podendo contemplar além dos elementos, conceitos e técnicas da linguagem visual, abordar diversas linguagens, como pintura, desenho, escultura, trabalhar com materiais diversos e práticas contemporâneas, realizar contextualizações históricas, e ainda dialogar com as poética e práticas plásticas dos bolsistas IDs.

Os estados da arte, segundo Morais (1991), organizam em uma unidade características da arte moderna e contemporânea, como formas de pensar e de fazer de um artista, ou de um grupo de artista, contemplando diversos estilos artísticos, alguns até de correntes filosóficas contrárias, e períodos históricos diferentes, em um mesmo estado de arte. Assim, dentre os sete estados da arte, optamos por trabalhar nas oficinas do PIBID Subprojeto Artes Visuais em 2015 com os estados da Arte Figurativa, Artes Abstrata e Arte Conceitual, dessa forma, os LAPIMs foram divididos em três módulos. O primeiro módulo do LAPIM foi elaborado com base nos preceitos do estado da Arte Figurativa. Dessa forma, consideramos suas características principais:

“[...] o artista capta e expressa de modo quase literal a paisagem física e social. Às vezes de forma idealizadora segundo os padrões da arte grega, como no Neoclassicismo, outras vezes deformando-a, como no Expressionismo.” (MORAIS, 1991, p.14)

---

<sup>2</sup> De acordo com Morais (1991, p. 14) os sete estados da arte são: Arte Figurativa, Arte Abstrata, Arte Construtiva, Arte Objetual, Arte Conceitual, Arte Performática e Artes Tecnológica.

O estado da Arte Figurativa preocupa-se com a representação, podendo ser uma representação realista como o Barroco, o Renascimento, o Realismo, O Romantismo, ou uma representação estilizada como o Expressionismo e o Impressionismo. Após o desenvolvimento do Abstracionismo, o estado da Arte Figurativa passou a se apresentar também, de forma realista ou estilizada, em algumas obras de estilos como Surrealismo, Pop Art, Arte Sequencial, Arte Urbana, entre outras.

Dessa forma, para a elaboração do LAPIM, pensamos nestas possibilidades apontadas no estado da Arte Figurativa, e também nas poéticas artísticas, processos, pesquisas e práticas que vinham sendo desenvolvidas pelos bolsistas ID envolvidos. Assim, optamos por elaborar uma oficina que abordasse a representação realista ou estilizada através do desenho, e que pudesse estimular o processo criativo dos alunos através da construção de narrativas. Neste sentido, o LAPIM: Oficina de Criação e Produção de História em Quadrinho, foi elaborado com a proposta de, através dos quadrinhos, trabalhar o repertório imagético, tanto dos alunos, quanto dos bolsistas ID, através de animações, quadrinhos, filmes, e demais elementos da cultura pop.

Os quadrinhos dispõem de múltiplas possibilidades para sua abordagem em sala de aula. Seu contexto histórico é antigo, conforme Paim (2009) as pinturas nas cavernas e a arte sacra já traziam características da arte sequencial através da narrativa gerada na sequência de imagens. Assim, os quadrinhos foram criados por volta de 1895, mas por utilizarem narrativas e linguagens convencionais foram consideradas como má influência por muito tempo. Na Pop Arte os quadrinhos aparecem como objeto artístico nos trabalhos de Roy Lichtenstein e Andy Warhol. Os quadrinhos de super-heróis foram os que ganharam maior popularidade, principalmente entre crianças e adolescentes.

Atualmente os quadrinhos contemporâneos possuem algumas vertentes que exploram estéticas e temáticas específicas. De acordo com Paim (2009), existem os “quadrinhos sem limites” que utilizam e investigam o próprio espaço do quadrinho para propor reflexões referentes a vida cotidiana; outros se utilizam da corrente autobiográfica, que conta histórias, acontecimentos e anseios do próprio artista; existe ainda a corrente que trabalha a poesia em quadrinhos; e aquela que pensa os quadrinhos como linguagem multissequencial. McCloud (1995, p. 88) traz uma leitura sobre as características principais dos quadrinhos, em quadrinhos.

O autor utilizou a linguagem dos quadrinhos para falar sobre o tema quadrinhos, percebendo esta linguagem como um campo ampliado e multidisciplinar. (Veja ilustração na Figura 1). Segundo o autor, os quadrinhos são imagens pictóricas que transmite uma informação e produz uma resposta no espectador, pois “[...] os quadrinhos exigem que a mente funcione como um tipo de intermediação... preenchendo as lacunas entre os quadros [...]”. Ou seja, o quadrinho requer do expectador muito mais que uma simples leitura ou visualidade, ele proporciona uma troca de ideias instantânea e uma interação entre expectador e quadrinhos.

Assim, percebemos que o campo de pesquisa em quadrinhos é vasto, o que amplia as possibilidades didáticas para a sala de aula. Segundo Gralik (2007), por muito tempo, devido à rigidez do sistema de educação, os quadrinhos não eram admitidos no ensino. Apenas com a ampliação da arte, na pós-modernidade, quando passou-se a discutir artes eruditas e artes populares sem distinção, foi que começaram a perceber as imagens que circulavam no cotidiano das crianças e

adolescentes, e que começaram a trazer esses dispositivos para o contexto educativo.

Figura 1 – Imagem ilustrativa de McCloud



Quadrinhos de Scott McCloud  
Fonte: (MCLOUD 1995, p. 92)

O quadrinho, atualmente, é constantemente introduzido no ensino como uma ferramenta de incentivo à leitura ou proposição para o desenho. Porém, além disso, o quadrinho permite trabalhar também uma perspectiva interpretativa, narrativa e multidisciplinar. Propor a criação de situações através dos quadrinhos, levando em consideração o contexto social em que vivemos, pode ajudar a estimular o tanto o processo criativo, quanto o desenvolvimento reflexivo do aluno.

[...] trabalhar com histórias em quadrinhos não significa copiar imagens e/ou personagens dessas produções, mas sim tentar “visualizar”, a partir da narrativa dessas produções, uma outra sociedade que também enfrenta conflitos, e propor soluções para eles. (FREEDMAN 2003, apud SARDELICH, 2006, p. 463)

Assim, compreende-se que os quadrinhos pode estimular uma vivência fictícia de situações, na qual o aluno poderá adquirir novos conhecimento, além dos discutidos em grupo, a partir de uma reflexão individual, durante a criação autoral dos quadrinhos.

A vontade de trabalhar o quadrinho em sala de aula também partiu como uma forma de tentar deslocar algumas metodologias de ensino que engessam e limitam a reflexão do aluno. É comum que as aulas de artes visuais para o ensino básico abordem temas distantes do cotidiano dos alunos, seja pela formalidade do ensino que ainda existe para alguns professores, considerando apenas metodologias tradicionais e desconsiderando o repertório dos alunos, seja pela rigidez do ambiente escolar que muitas vezes é imposto pelo sistema pedagógico da escola ao professor, ou seja pela não, ou má, formação do professor de artes visuais. Contudo, é possível perceber que muitas vezes existe uma fronteira entre a arte que circula e atravessa a vida dos indivíduos e o ensino dela. Nesse contexto,



consideramos a perspectiva metodológica da cultura visual como uma alternativa de fuga à essa realidade pois:

A cultura visual desafia os limites do sistema das belas artes e suas instituições ao estudar o caráter cambiante dos objetos artísticos analisando-os como artefatos sociais; [...] ao explorar conexões e contrastes entre as diversas formas de arte popular e das belas artes; ao incluir e discutir o impacto das imagens de cinema, de publicidade, de jogos de computador e histórias em quadrinho sobre adolescentes, jovens e adultos; ao ampliar limites culturais e educativos que abrangem outros seguimentos e grupos culturais, suas imagens e artefatos; ao enfatizar, deliberadamente, a relação arte e vida, ou seja, arte e imagem como parte do cotidiano, como parte de uma convivência diária com nossa diversidade e complexidade. (MARTINS, 2006, p. 71)

Contudo, a cultura visual é um campo de estudo, que compreende a arte e as imagens como cultura, o que caracteriza tanto a arte quanto a imagem como elementos agentes e reagente do constante processo de ressignificação da cultura. Por isso a cultura visual aborda tanto a compreensão das imagens, como, e principalmente, a interpretação crítica delas. Assim, sua abordagem no contexto educativo “explora usos e possibilidades educativas e pedagógicas de um amplo espectro de visualidades que inclui imagens de arte, ficção, publicidade, entretenimento e informação.” (TOURINHO, 2011, p. 4). Nessa perspectiva, é possível utilizar imagens e abordar assuntos que rodeiam o cotidiano dos alunos, tornando o ensinar/aprender muito mais prazeroso e conseqüentemente eficaz e produtivo.

Porém, é preciso perceber que utilizar a abordagem da cultura visual em aula não significa apenas que o professor deverá pesquisar imagens que pertencem ao cotidiano do aluno, e leva-las para a aula apenas como um recurso para chamar a atenção. De acordo com Dias (2011, p. 23) cotidiano não significa aquilo que acontece todos os dias na vida de uma pessoa, mas indica “[...] o tempo/espço dilatado no qual se dá toda a vivência de um ser humano e a relação espaço-temporal na qual se dá essa vivência”. Assim, entendemos que a abordagem da cultura visual sugere que o professor possa se permitir emergir nos assuntos que rodeiam o cotidiano do aluno. Que o professor deve deixar de apenas utilizar os recursos do cotidiano do aluno, para vivenciar eles, tendo um contato mais próximo com estas imagens e assuntos, analisando-as, interpretando-as, discutindo-as com os alunos, percebendo-as também fora do contexto educativo, e compreendendo o seu contexto destas imagens na vida do aluno. Podendo criar assim, em aula, um ambiente de ensino a partir do, e no próprio, cotidiano dos alunos, pois o professor também estará inserido neste cotidiano imagético, como uma forma de deslocamento da sala de aula para a vivencia do aluno.

De acordo com Freedman (2003, apud Sardelich, 2006, p. 463) “a cultura é a forma de viver e a cultura visual dá forma ao nosso mundo, ao mesmo tempo em que é nossa forma de olhar o mundo”. Nesta perspectiva, compreendemos que a abordagem da cultura visual no contexto educativo requer que o professor perceba e compreenda a forma de olhar do aluno. Porém, sabemos que esta tarefa não é tão fácil pois requer uma certa disposição do professor para determinados assuntos, uma constante pesquisa e até mesmo interesse.

### **3. Percurso metodológico**

A fim de buscar novas metodologias para o ensino de artes visuais, com base nas experiências realizadas no âmbito do programa e tendo como material empírico para socialização da experiência, trazemos diários de campo, relatórios e imagens que nos permitem lançar um olhar questionador sobre a prática docente contribuindo para a discussão pertinente ao que se refere a processos de ensino e formação em artes visuais.

Tomamos como fonte de dados relatórios elaborados ao final do LAPIM com a finalidade de compilar informações como objetivos, descrições e resultados alcançados das atividades desenvolvidas, tentando encontrar aspectos significativos para a nossa formação enquanto professor. Os relatórios foram realizados com base nas impressões pessoais de cada bolsista, a partir de diários de campo realizados durante o trabalho. Ao reler os relatórios foi possível resignificar a experiência de cada bolsista ID a partir da experiência do outro, encontramos na mesma vivência além de elementos em comum, outros divergente e ainda alguns que passaram despercebidos para um, mas não para os outros. Compreendemos que os relatórios cumprem algumas funções específicas dentro da prática profissional, pois:

[...] permite uma prática eficaz, em vista das programações anteriores e futuras que surgem do próprio relatório; através da relação entre os vários relatórios elaborados, possibilita a planificação da intervenção profissional prolongada e coerente, deixando de lado possíveis motivações individuais (emocionais); permite relacionar a prática imediata com a teoria, sem generalizar a primeira nem distorcer a segunda; permite discutir os princípios éticos que regem a prática profissional. (PÁDUA, 2004, p. 78)

Na sintonia entre o individual e o coletivo, com o foco comum na investigação da formação docente, foi possível levantar elementos oriundos dos relatórios para uma nova narrativa. Reescrever a experiência, foi rememorar e reviver, podendo percebê-la com outros olhos, com um olhar mais atento, voltado para a pesquisa, levando em consideração novos conhecimentos apreendidos a partir da experiência do outro. Para Oliveira (2011, p. 178 e 179), através da abordagem narrativa é possível “[...] organizar a experiência como pautas de discussão ou como focos de investigação, como forma de construir sentido por meio da descrição e análise dos dados biográficos.” Para a autora as narrativas dos professores em formação inicial podem “[...] promover a problematização e o diálogo mediante a reflexão das práticas escolares.”

### **4. Relatando a experiência**

Enquanto professores em formação, tão importante quanto a experiência de vivenciar a prática docente foi ter um momento específico para poder conhecer a escola e entender seu funcionamento. O processo de iniciação à docência no PIBID - Subprojeto Artes Visuais, se inicia com um momento de integração do bolsista ID com o espaço e a comunidade escolar. Assim, durante duas semanas, fizemos visitas a escola, munidos de alguns formulários de pesquisa propostos pelo programa, e de alguns recursos de registros como máquina fotográfica e diário de campo. Este primeiro momento teve como objetivo uma inserção prévia dos bolsistas IDs no ambiente escolar, afim de uma interação e reflexão inicial, e uma compreensão do funcionamento da escola no sentido administrativo, hierárquico e

humano. Além disso, conhecer os espaços físicos da escola e as atividades que ela desenvolve, podendo perceber também o bairro em que a escola se localiza, e assim tentar compreender o contexto escolar como um todo.

As visitas a escola aconteciam no período da tarde, pois era o horário de contra turno das aulas no CLAV IFCE. Durante o período de diagnóstico da escola tivemos a oportunidade de conhecer o Projeto Político Pedagógico – PPP e o Regimento da escola. Através do estudo destes documentos foi possível perceber aspectos filosóficos, pedagógicos e administrativos. Compreendemos como se estabelece a organização do ensino, do calendário escolar, das matrículas, transferências, regularização da vida escolar, do currículo, da avaliação e verificação do rendimento escolar.

Figura 2 – Registro do Diagnóstico (bolsistas ID conhecendo a biblioteca da escola)



Fotografia de Leonardo Mendes  
Fonte: Acervo dos pesquisadores.

Conversando com a professora/supervisora e alguns outros funcionários da escola, tivemos acesso à outras informações como a história da escola, serviços ofertados aos alunos e à comunidade, e algumas atividades que fazem parte do calendário escolar. (Veja na Figura 2, bolsistas IDs conhecendo a biblioteca da escola). A escola pertence à rede pública estadual e foi fundada em 1980, atualmente oferta o Ensino Médio - EM e Educação de Jovens e Adultos – EJA, tendo cinco turmas de EM no turno da manhã, e três turmas de EM e EJA no turno da noite. No turno da tarde a escola realiza algumas atividades através do Programa Jovem de Futuro (PJF), que tem como objetivo desenvolver e ampliar atividades na escola garantindo que os jovens entrem, permaneçam e tenham um bom desempenho quando terminarem o ensino médio. Alguns exemplos de atividades desenvolvidas e ampliadas por meio do PJF são a Semana Científica e Semana Cultural, Atividades Esportivas, Gincana Escolar, Oficinas de Redação e Língua Portuguesa, e Clube de Leitura. Além disso, a escola oferece Oficinas de Artes Visuais desde 2014 através do PIBID Subprojeto Artes Visuais IFCE.

A escola possui uma boa estrutura física com salas de aulas amplas, a maioria com ventilador, possui bastante espaço para convivência dos alunos e professores, como pátios e quadra poli esportiva, centro de multimeios (biblioteca e

sala de vídeo), laboratório de informática, laboratório de ciências e cozinha.

Dentre as primeiras impressões que tivemos da escola, consideramos que como a escola realiza oficinas de Artes Visuais vinculadas ao PIBID desde de 2014, compreendemos este aspecto como um ponto facilitador das oficinas PIBID em 2015 pois, tanto a escola, alunos e professores, já estavam habituadas com a dinâmica do projeto. Além disso, outro ponto positivo foi que notamos que a maioria dos muros da escola foram intervindos com trabalhos das oficinas anteriores de artes visuais, assim, julgamos que a escola estava aberta à esta possibilidade de prática artística.

Iniciamos a oficina com uma apresentação dos participantes e das atividades que seriam propostas no decorrer das aulas. Logo ao falarmos sobre o tema “quadrinhos” com os alunos percebemos uma quebra de formalidades, o que deu uma certa liberdade para a expressão deles e tornou o momento mais descontraído.

Em seguida, iniciamos uma apresentação de imagens com referências de algumas histórias em quadrinhos como, "The Adventures of Mr.Obadiah Oldbluck" de Rodolphe Töpffer; "The Yellow Kid" de Richard Felton Outcault, "Action Comics:1" a primeira aparição do superman criado por Jerry Siegel e Joe Shuster; "Detective Comics #27 " primeira aparição do Batman, criado por Bill Finger e Bob Kane; Quadrinhos dos brasileiros Rafael Sica e Maurício de Sousa, entre outros. Através desta apresentação inicial foi possível realizar um passeio iconográfico pela história dos quadrinhos, podendo conhecer algumas das primeiras histórias em quadrinhos produzidas na Europa, nos Estados Unidos, no Japão e no Brasil, e conhecer ainda alguns quadrinhos contemporâneos, analisando os estilos e temáticas atuais. Compreender e discutir também sobre a influência das redes sociais para o compartilhamento de histórias em quadrinhos autorais e sua popularização, e conversar também sobre o mercado dos quadrinhos atuais. Essa apresentação motivou comentários, perguntas e gerou uma conversa bem interessante sobre o assunto. Nesta conversa foi possível perceber o quanto era interesse para os alunos a Arte Mangá<sup>3</sup>. Trazer imagens de referências Mangás, como “Bleach” de Kubo Tite; “Dragon Ball” de Akira Toryama; e “One Piece” de Echiros Oda; foi o ponto motivador inicial para a conversa com os alunos. Eles demonstravam bastante conhecimento sobre o assunto, algumas vezes faziam comentários que os próprios bolsistas desconheciam.

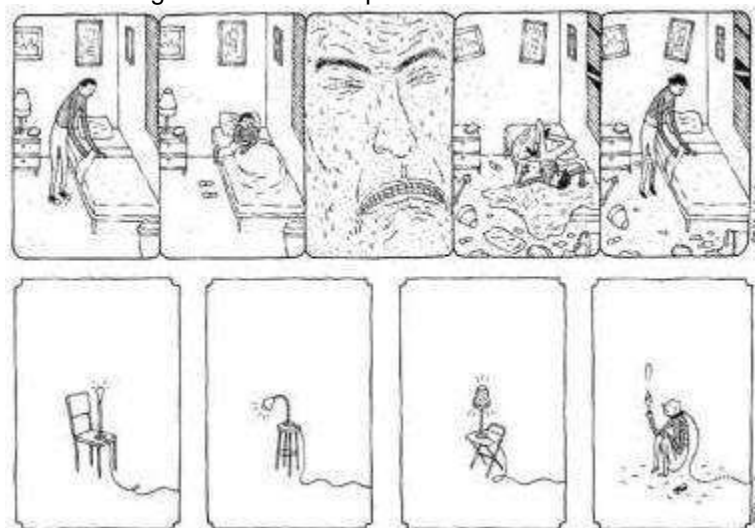
Apesar de sabermos que a maioria dos alunos já possuíam algum conhecimento sobre desenho, sempre sentíamos uma certa frustração e desamino por parte dos alunos com o próprio desenho. Quando propúnhamos exercícios práticos, eram comuns frases do tipo: “Eu não sei desenhar! ”. Em um destes exercícios pedimos aos alunos que criasse uma tirinha a partir de uma história narrada por um dos bolsistas ID. Logo surgiram as inquietações e os olhares para o desenho do colega ao lado por não saberem como começar. Então relembramos aos alunos sobre uma das aulas em que apresentamos imagens do trabalho de Rafael Sica como referência, em que a tirinha é criada utilizando um desenho simples e minimalista, algumas até sem cenário, mas que consegue transmitir a mensagem muito bem. Explicamos aos alunos que a simplicidade do trabalho deste artista não o descaracteriza de um quadrinho, pelo contrário ele ganha assim um estilo próprio, dando um ar autoral e inovador ao seu trabalho. (Vide Figura 3)

---

<sup>3</sup> Mangá são histórias em quadrinhos e desenhos animados feitos no estilo e na linguagem desenvolvida pelos japoneses, resultado de um processo histórico e cultural iniciado há quase dois séculos. Os traços mais característicos do mangá são os Olhos grandes e expressivos. Ver mais em: [http://www.culturajaponesa.com.br/?page\\_id=141](http://www.culturajaponesa.com.br/?page_id=141)

Conversamos com os alunos sobre estas frustrações, contamos pra eles que isso também acontecia conosco, bolsistas ID, quando ingressamos no CLAV. Muitas dessas inquietações e inseguranças quanto ao desenho acontecem por que muitas vezes criamos padrões de desenho baseados em artistas e trabalhos que gostamos, assim, sempre tentamos comparar nossos desenhos com estes padrões. Essa comparação, por um lado é boa, pois ajuda a melhorar nosso trabalho, mas muitas vezes acaba limitando o progresso do desenho, impedindo a fruição de um estilo natural.

Figura 3 – Tirinhas apresentadas no LAPIM



Tirinhas de Rafael Sica  
Fonte: <http://rafaelsica.zip.net/>

No decorrer das aulas abordamos os princípios da linguagem visual como linha, ponto, cor, volume, etc., e conceitos básicos do desenho como forma e proporção, depois estudos mais complexos, como o estudo da figura humana, luz e sombra, perspectiva, composição de imagem e enquadramento. Sempre estimulando-os a deixarem seus desenhos mais livres, desvinculando-os dos padrões.

Logo depois, aplicamos o que foi aprendido na linguagem sequencial, utilizando também alguns dos elementos básicos que compõe o quadrinho como enquadramento, perspectiva, balão, texto, criação de personagens, exercícios de expressões, construção do ambiente, escolha da imagem e posição no quadro. As atividades práticas propunham o exercício do desenho gestual, estudo de personagens, perspectiva, story board, enquadramento, objetivando um estudo aprofundado sobre tirinhas e história dos quadrinhos. Durante os exercícios discutíamos sobre o que estava sendo produzindo, dialogando com as referências que já havíamos estudado nas aulas iniciais. (Veja na Figura 4, registro de uma aula de atividade prática.) Realizamos também com os alunos uma confecção de cadernos de artista com o objetivo de que cada aluno pudesse criar seu quadrinho autoral. Desde o início da oficina havíamos falado sobre a realização do trabalho final, então sempre os estimulávamos para que eles fossem pesquisando e esboçando as ideias desta produção. Após a confecção dos cadernos, e a partir das noções que eles tinham aprendido na oficina, cada aluno criou sua história em quadrinho autoral, com tema livre.

Figura 4 – Registro do LAPIM (Alunos realizando atividade proposta)



Fotografia de Najla Azevedo  
Fonte: Acervo dos pesquisadores.

Na última aula da oficina, propomos um momento de avaliação com os alunos. Pedimos que eles apontassem suas facilidades e dificuldades das atividades realizadas durante a oficina toda, o que aprenderam de mais interessante para eles e seus pontos fortes. Os alunos comentaram que ainda tinham dificuldades em alguns pontos do desenho da figura humana, bem como sobre o desenho gestual e expressivo, comentaram também, sobre novos elementos dos quadrinhos que aprenderam que agora estão usando ativamente em suas produções, como a perspectiva e o estudo dos tons claros e escuros para dar profundidade ao desenho. Em seguida comentamos sobre a produção de cada aluno. Este aspecto era muito importante para os alunos, pois sempre queriam saber nossa opinião sobre a produção deles. Falamos sobre os pontos fortes de cada um, como também os que ainda precisavam melhorar, e os vícios que precisavam ser mudados. Avaliamos questões como narrativa, utilização dos elementos que compõem o quadrinho, texto, e elementos técnicos do desenho. Como o objetivo da oficina era uma melhor dominação das técnicas que compõe o quadrinho propomos aos alunos uma análise a partir da comparação dos trabalhos que os alunos realizaram no início, no decorrer e no fim da oficina. Junto com os alunos pudemos avaliar o nível de aprendizado deles. Percebemos que os alunos sabiam reconhecer e utilizar os elementos básicos dos quadrinhos. Assim, consideramos o resultado da oficina bastante satisfatório, e os objetivos propostos foram alcançados.

## 5. Considerações

Como alunos que fomos e ainda somos, porém agora alunos de uma instituição de ensino superior, compreendíamos a escola básica como um ambiente de relacionamento em que convivemos com determinadas pessoas por um certo período de nossas vidas, com quem cultivamos amizades, desavenças, relações de respeito e de afeto. Nesse convívio, para o aluno, aprender questões estipuladas segundo parâmetros de um currículo de ensino torna-se de importância secundária, para dar primeiro lugar ao aprendizado de origem relacional, como uma forma de agir perante as situações vividas, de discutir ou de omitir, de argumentar, de se

colocar perante o mundo. Porém, retornar à escola básica, agora como professor, além desta compreensão relacional, requer também uma compreensão mais ampla, adulta e profissional do ambiente de ensino.

Entender como a escola se organiza administrativamente, tendo conhecimento de alguns tramites do seu cotidiano, podendo compreender alguns processos básicos desde sua origem ao seu objetivo, percebendo os indivíduos envolvidos em cada atividade torna a permanência do professor no espaço escolar muito mais sólida. Saber com quem falar e à quem perguntar quando necessita-se de alguma ajuda ou informação torna-se um processo mais curto, menos cansativo, e mais eficaz. Isso faz uma grande diferença no dia-a-dia de trabalho. Além de compreender o funcionamento de algumas atividades do cotidiano da escola, pois tínhamos estudado documentos como o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico, tínhamos um bom relacionamento com os demais professores e funcionários. Devido o diagnóstico prévio na escola, e abertura de nossa professora/supervisora, éramos conhecidos enquanto bolsistas PIBID, o que nos identificava e facilitava nossas atividades na escola.

O ser percebido e o saber agir em um ambiente de trabalho parece banal e sem importância, pois, para muitos o que importa em um professor é ter metodologia para passar o conteúdo em sala de aula. Porém, em uma experiência de iniciação à docência os fatores que se estabelecem além da sala de aula podem ser muito mais determinantes para uma conclusão de boa ou má experiência do que os fatores advindos de dentro da sala de aula. Diante do desestímulo original da profissão professor que rodeia o licenciando em Artes Visuais, uma primeira experiência negativa muitas vezes pode ser um fator determinante para uma desistência de profissão daquele professor em formação. Assim, salientamos o quanto a introdução do licenciando no ambiente escolar é importante, levando em consideração, além da experiência dentro da sala de aula, a qualidade do acolhimento desta escola ao licenciando, onde ele possa sentir-se confortável e ter liberdade para realizar seu trabalho.

Por meio da reflexão desta experiência foi possível também perceber que apesar das normas e regras nacionais, cada escola, que se compõe por um grupo de indivíduos estabelecendo uma característica coletiva, tem sua identidade. Assim, o professor deve manter-se disponível e aberto para cada ingresso à escola, para que ele possa compreender esse novo ambiente e também ser compreendido nele e por ele. Além disso, considerando uma primeira experiência docente, pontuamos sobre a importância do trabalho em equipe para o licenciando. A companhia dos colegas bolsistas, facilitou os momentos de condução das aulas, pois, cada bolsista ao ministrar sua aula, sabia que poderia contar com a ajuda dos colegas, caso fosse necessário, o que proporcionava uma maior segurança e confiança ao dar a aula. A troca constante de informações durante o decorrer das oficinas permitiu uma aproximação e integração entre a equipe de bolsistas ID. Essa aproximação nos deu uma maior liberdade para que pudéssemos discutir dentro e fora de sala de aula, em caráter formal e informal, questões, anseios e dúvidas que rodeiam o licenciando em Artes Visuais. Assim, foi possível vivenciar, discutir e refletir a partir da prática, questões teóricas estudadas na literatura da área, permitindo uma melhor compreensão e análise crítica dos assuntos.

Dentre as questões levantávamos pelos bolsistas no cotidiano das oficinas, entre uns e outros assuntos, sempre surgiam anseios sobre a “a/r/tografia”<sup>4</sup>, assunto

---

<sup>4</sup> Segundo Irwin (2008, p. 92) o acrônimo a/r/t (artist-researcher-teacher) não apenas reconhece o papel de cada indivíduo, mas também possibilita que todos nós tenhamos um momento de imaginação ao apreciarmos e

estudado e discutido nas disciplinas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE. Aprendemos com Irwin (2008) que ser artista/professor/pesquisador é habitar fronteiras, onde uma identidade passa a ter características múltiplas.

Artistas-pesquisadores-professores são habitantes dessas fronteiras ao re-criarem, re-pesquisarem e re-aprenderem modos de compreensão, apreciação e representação do mundo. Abraçam a existente mestiçagem que integra saber, ação, e criação, uma existência que requer uma experiência estética encontrada na elegância do fluxo entre intelecto, sentimento e prática. (IRWIN, 2008, p. 91)

Porém, somente durante as práticas educativas é possível ter a oportunidade habitar estas fronteiras. No PIBID, logo no planejamento dos LAPIMs, quando foi proposto que os bolsistas elaborassem oficinas que levassem em consideração a poética pessoal, surgiram as discussões sobre como levar a prática artística de cada bolsista para a sala de aula, e como vivenciar o artista/professor/pesquisador tão falado e discutido no CLAV. Refletindo sobre a experiência que vivemos percebemos se entender e se conhecer enquanto artista é de extrema importância para um professor de artes, pois só podemos ensinar aquilo que sabemos, ou sentimos esteticamente, assim, compreendendo a reflexão pessoal de cada bolsista, concluímos que mais importante que o produto artístico, é a experiência estética que acontece durante o processo criativo do artista. Muito mais importante que técnicas e teorias, estimular a experiência estética e o processo criativo nos alunos é o que de fato dá sentido ao ensino de artes. Para tanto, é preciso que o professor/artista seja consciente de seus processos artísticos, seus modos de fruir, e produzir. Onde se perde e quando se acha. Se compreender vivenciando e assimilando tudo isso. Ir e vir nele mesmo. Percebemos que se localizar enquanto artista possibilitou uma melhor compreensão sobre o ensino de artes visuais. Nesse ponto, ao refletir e se entender como artista e professor a função de pesquisador surge automaticamente, pois o artista é um pesquisador em seus processos e em si mesmo. A situação oportunizada no PIBID de vivenciar uma prática enquanto artista/professor, estimulando em cada bolsista uma reflexão pessoal e coletiva sobre seus processos artísticos, e sobre como leva-los para o espaço educativo, torna instantaneamente cada bolsista um pesquisador em artes visuais. Assim, através do vivido pudemos compreender que o artista, o professor e o pesquisador se completam e se integram em ciclo constante.

## Referências

COUTINHO, Rejane. Formação do Professor de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte** (Org.). São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS, Belidson. Cotidiano, prática escolar e visualidades: O cotidiano espetacular e as práticas pedagógicas críticas. In: **Cultura Visual e Escola**. Rio de Janeiro, RJ: TV Escola/ Salto para o Futuro, 2011. Disponível em: [file:///D:/www.tvbrasil.org.br\\_fotos\\_salto\\_series\\_14380009-CulturaVisual.pdf](file:///D:/www.tvbrasil.org.br_fotos_salto_series_14380009-CulturaVisual.pdf) Acesso em julho/2015.

---

entendermos que os processos e produtos envolvidos na criação da obra de arte, não importando se são objetos ou tarefas profissionais, são formas exemplares de integração entre saber, prática e criação.



GRALIK, Thais Paulina. **As histórias em quadrinhos no ensino de Artes Visuais na perspectiva dos estudos da cultura visual.** – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC – Centro de Arte – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – Florianópolis, SC, 2007.

MARTINS, Raimundo. **Porque e como falamos da cultura visual?** Visualidades. Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual – AFV UFG. Goiânia, GO, 2006.

MCCLLOUD, Scott. **Desvelando os quadrinhos / Scott McCloud.** São Paulo, SP: Makron Books, 1995.

MORAIS, Frederico. **Panorama das Artes Plásticas, Séculos XIX e XX.** 2ª Edição – Instituto Cultural Itaú – São Paulo, SP, 1991.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. “Por uma abordagem narrativa e autobiográfica: diários de aula como foco de investigação”. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual – conceitos e contextos.** Santa Maria: Edufsm, 2011.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórica-prática / Elisabete Matallo Marchesini de Pádua.** – 10ªed. rev. e atual. – Campinas, SP: Papyrus, 2004.

PAIM, Augusto. **Os quadrinhos contemporâneos.** – 19ª ed. - São Paulo, SP: Revista Continuum Itaú Cultural, 2009.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. O Ensino de Arte e sua Pesquisa. In: NAZÁRIO, Luiz e França, Patrícia (Orgs.). **Concepções contemporâneas da Arte.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

SARDELICH, Maria Emília. **Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006.

TOURINHO, Irene. As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: Por que a escola deve lidar com isso? In: **Cultura Visual e Escola.** Rio de Janeiro, RJ: TV Escola/ Salto para o Futuro, 2011. Disponível em: [file:///D:/www.tvbrasil.org.br\\_fotos\\_salto\\_series\\_14380009-CulturaVisual.pdf](file:///D:/www.tvbrasil.org.br_fotos_salto_series_14380009-CulturaVisual.pdf) Acesso em julho/2015.

### **Najla de Oliveira Azevedo**

Graduanda em Licenciatura em Arte Visuais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE Campus Fortaleza (8º semestre); Bolsista CAPES PIBID Subprojeto Artes Visuais IFCE; Pesquisadora do IRIS - Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais e IARTEH Investigação em Arte, Educação e História PPGE UECE. <http://lattes.cnpq.br/0442264522552412>.

### **Gleydison Lessa Gomes**

Graduando em Licenciatura em Arte Visuais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE Campus Fortaleza (6º semestre); Bolsista CAPES PIBID Subprojeto Artes Visuais IFCE. <http://lattes.cnpq.br/3518731265750175>.

**Maira Gutierrez Gonçalves**

Licenciada em Artes Visuais pelo IFCE Campus Fortaleza; Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação PPGE pela Universidade Estadual do Ceará – UECE; Professora Colaboradora do PIBID Subprojeto Artes Visuais IFCE; Pesquisadora do IRIS - Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais e IARTEH Investigação em Arte, Educação e História PPGE UECE. <http://lattes.cnpq.br/9225849180329071>



GT: Artes Visuais Eixo Temático: 9. Iniciação à docência

Edilania Vívian Silva dos Santos, Universidade Regional do Cariri – URCA,  
Ceará, Brasil.

Ana Cláudia Lopes de Assunção, Universidade Regional do Cariri – URCA,  
Ceará, Brasil.

### **ELEMENTO DA VISUALIDADE: A COR COMO PROTAGONISTA NA EDUCAÇÃO VISUAL DOS ESTUDANTES DO CERE**

#### **RESUMO:**

No presente artigo discorro sobre minha experiência no Estágio supervisionado em Ensino das Artes Visuais IV realizado na Educação Básica no segundo semestre do ano de 2014. No discorrer do processo relatarei como o PIBID/Artes Visuais e o Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos - GPEACC/URCA/CNPq forneceram subsídios para nortear o processo este processo. A culminância deste trabalho e relatar como se deu o processo de ensino e aprendizagem do elemento da visualidade cor na educação formal dentro do estágio. Para conceituar este estudo, utilizei como referencial a Proposta Triangular da arte/educadora Ana Mae Barbosa(1942).

**Palavras-chave:** Elementos da visualidade - cor luz/pigmento – Monocromia - Estágio em artes visuais.

#### **ELEMENT OF VISUALITY : COLOR INVOLVEMENT IN VISUAL EDUCATION STUDENTS OF CERE**

#### **ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:**

In the present article discusses my experience in Stage supervised in Teaching Visual Arts IV held in Basic Education in the second half of 2014. In the discourse of the process relate to the PIBID / Visual Arts and the Art Research Group Education in Contemporary Contexts - GPEACC / URCA / CNPq provided information to guide the process this process. The culmination of this work and report how was the teaching and learning process color visual element in formal education within the stage. To conceptualize this study, we used as a reference to the proposal triangular art / educator Ana Mae Barbosa (1942).

**Key words:** The visual elements - light color / pigment - Monochrome - Internship in visual arts.

## 1. Introdução

O presente artigo objetiva apresentar minhas experiências na disciplina *Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais IV*, do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA.

O estágio foi realizado em uma instituição pública de educação formal localizada na cidade de Juazeiro do Norte – CE, o Centro de Referência Almirante Ernani Vitorino Aboim Silva – CERE, escola de ensino fundamental e médio. Sobre a importância do estágio, Wend diz:

O Estágio é o momento onde acontece a articulação das escolas, dos professores com os cursos de licenciatura (quem está sendo formado e com que competências), os estagiários, os supervisores do estágio, e de como está acontecendo a formação pedagógica do professor de Artes, as relações entre teoria e prática e suas discussões. A sociedade, a escola, o professor devem compreender e participar do universo da profissionalização de um professor não desvalorizando a ação dos cursos de licenciatura. (WENDT, 2009, p. 108)

A proposta educativa adotada para o estágio consistiu em um estudo sobre o Elemento da Visualidade “Cor”, dividido em 4 conteúdos: Elementos das visualidades, Cor-pigmento, Cor-Luz e Monocromia. Neste texto exponho meu processo como Artista/Professora/Pesquisadora atuante na região do Cariri.

## 2. Primeiras Percepções

O Centro de Referência Almirante Ernani Vitorino Aboim Silva – CERE oferece o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, e conta com uma grande estrutura física que abriga muitas salas de aula.

Nesta instituição os professores que ministram as disciplinas de Arte são polivalentes, oriundos de diversas áreas do conhecimento, com exceção de um professor que é licenciado em Teatro. Ou seja, a escola não possui nenhum professor licenciado em Artes Visuais. Os demais ministram a disciplina de Arte para complementação de carga horária e nem sempre são da área de Linguagens e Códigos. De acordo com a pesquisa “Vozes do Ensino de Artes no Triângulo Crajubar do Cariri Cearense”, realizada pelo *Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/URCA/CNPq*, entre os anos de 2008 e 2009 se constatou que dos 146 professores que ministram as aulas de educação artística nas escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio das cidades de Barbalha, Crato e Juazeiro do Norte, nenhum destes tem formação na área. Vale salientar que a primeira turma de professores formados em licenciatura em Artes Visuais na região do Cariri se deu no ano de 2012, pois nos anos anteriores a 2008 não havia na região cursos de licenciatura de nenhum campo da Arte. Esse quadro é um dos fatores que ocasiona a carência de profissionais com formação em arte nesta região.

### 3. Estágio Supervisionado

Início este capítulo recordando a disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica em Artes I – PPPAI, onde tive o primeiro contato com a Proposta Triangular desenvolvida pela arte/educadora Ana Mae Barbosa, que consiste no exercício de ler, contextualizar e experimentar a Arte. A partir desta proposta construí minha metodologia para orientar meu processo de aprendizagem e ensino. Encantada por sua eficiência, resolvi adotar a Proposta Triangular para ministrar minhas aulas no estágio supervisionado.

Após o contato com a realidade da escola CERE e sob a influência dos processos vividos dentro do GPEACC, desenvolvi o projeto onde realizaria um estudo do Elemento da Visualidade “Cor”. Sobre as cores nas Artes Visuais Santaella diz:

Nas artes visuais, as cores estão intimamente relacionadas com as emoções. Por isso, podem ser empregadas para expressar ou reforçar a informação visual. Mas não só isso, pois a cor, ela mesma, está carregada de informações e significados associativos, inclusive simbólicos. A cor apresenta três dimensões: o matiz, a saturação e o brilho (2012, p. 34).

A ação educativa que desenvolvi no período do estágio foi construída a partir de uma parceria entre colegas do *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID*. Neste grupo investigamos metodologias, referenciais teóricos e artísticos. A culminância desta pesquisa foi o estudo sobre o elemento da visualidade Cor, que foi intitulado “Cor LinhAção”. Sobre a relação entre pesquisa e ensino, Freire diz: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (2014, p. 30).

O projeto *Cor LinhAção* foi dividido em 4 conteúdos: Elementos da Visualidade, Cor-pigmento, Cor-Luz e Monocromia. A seguir relatarei como executei este projeto no período do estágio.

### 4. Conteúdos Estudados/Experimentados

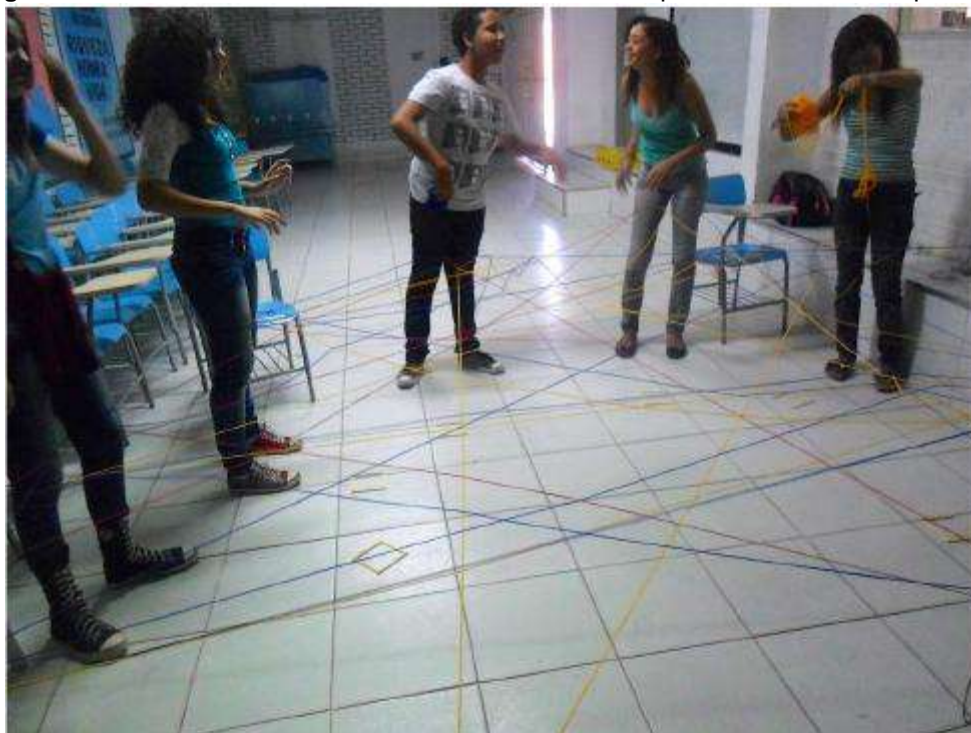
#### 4.1 Elementos da Visualidade

O primeiro conteúdo que explorei no estágio foram *Os Elementos das visualidades*. Para realização deste exercício construí chassis no formato de um quadrado, utilizando quatro palitos de picolé. Também utilizei lãs coloridas.

Agora relatarei como mediei o processo deste primeiro conteúdo. Primeiramente apresentei de maneira teórica o que eram os elementos da visualidade. Como referência bibliográfica e artística utilizei o livro “*Sintaxe da Linguagem Visual*” da autora Donis A. Dondis e apresentei o artista visual Mondrian. Após a exposição do tema, pedi aos alunos que levantassem e formassem um círculo. Em seguida distribuí três novelos de lãs de cores primárias. De maneira aleatória pedi aos alunos que estavam com as lãs dissessem seus nomes e jogassem a lã para outro colega. A dinâmica seguiu com este ritmo e realizamos outras rodadas de perguntas.

Finalizada a rodada de pergunta, provoqueei os alunos a observarem o emaranhado que se formou durante o ato de jogar a linha (fotografia 1). Durante a observação reforcei sobre a presença dos elementos da visualidade no emaranhado (ponto, linha, textura, cor, forma), explicando qual era o menor elemento da visualidade presente. Avançamos a discussão até as formas primárias (triângulo, círculo, e retângulo).

**Fotografia 1:** Alunos no momento da dinâmica conectados por linhas nas cores primárias.

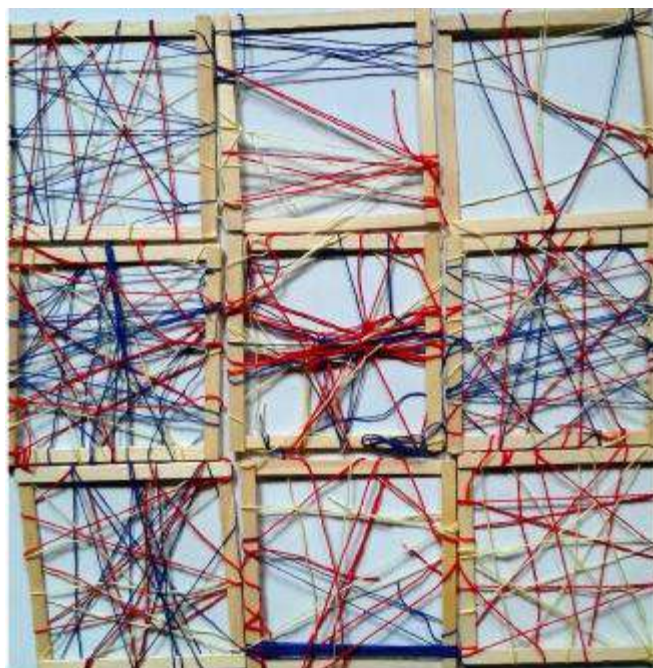


**Fonte:** Acervo Pessoal.

Depois de reforçar a presença dos elementos da visualidade no emaranhado, orientei os alunos para que a partir de sua localização observassem as formas que as linhas formaram. Distribuí os chassis de picolé e pedaços de linhas: a proposta foi que, após a observação, reproduzissem o que estavam visualizando no chassi e desenhassem com as lãs. Após o término do desenho de observação, expliquei que eles haviam feito um desenho com as linhas em suporte diferente. Houve um estranhamento com a ideia de desenhar fora do papel, por estarem habituados a desenharem apenas sobre papel.

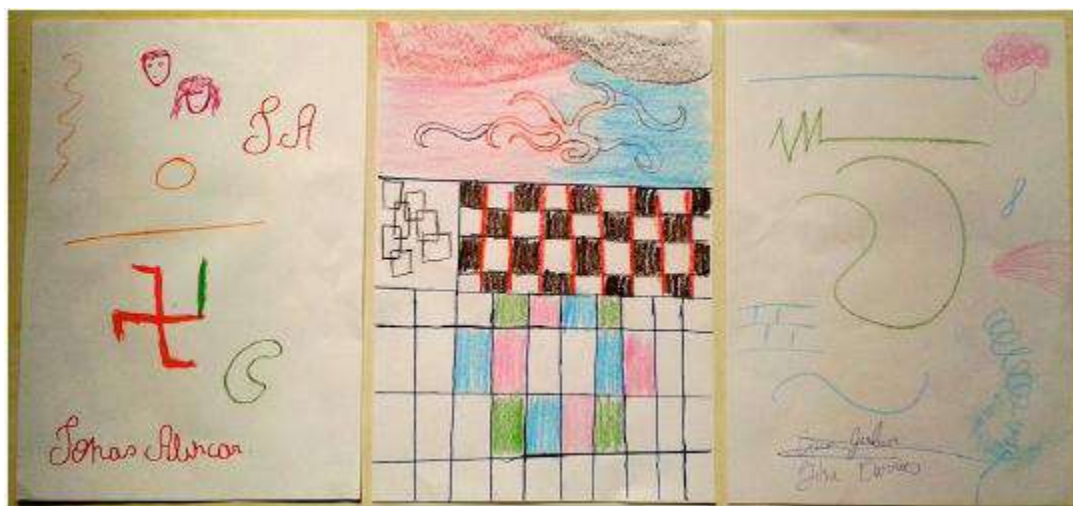
Finalizei este conteúdo pedindo que identificassem no espaço em que estávamos os elementos da visualidade, e após esta identificação e compreensão, pedi que desenhassem agora sobre o papel sulfite, lápis e giz de cêra (fotografia 3). No final do último exercício pedi que os alunos compartilhassem sua crítica sobre a experiência que vivenciaram e qual o diálogo entre a dinâmica com o conteúdo e com os trabalhos do artista Mondrian. Os resultados foram positivos, os alunos educaram sua percepção, e perceberam a presença dos elementos da visualidade, indentificando, por exemplo, a presença de linhas na cerâmica, da textura da parede, e também relacionaram a relação da forma e das cores presentes no emaranhado com o trabalho de Mondrian.

**Fotografia 2:** Desenhos feitos pelos alunos com chassi de picolé e linhas variadas.



**Fonte:** Acervo Pessoal.

**Fotografia 3:** Desenhos feitos com giz de cera e lápis de cor sobre papel sulfite.



**Fonte:** Acervo Pessoal.

## 4.2 Cor Pigmento

O segundo conteúdo aplicado no período do estágio foi inspirado em um processo que vivenciei no GPEACC. Durante o estágio trabalhei com o elemento da visualidade cor explorando dois tipos de pigmentos: naturais e artificiais.

Iniciei o exercício apresentando imagens de trabalhos dos artistas Piet

Mondrian e Joan Miró. Após a apresentação das imagens, exibidas em um Datashow, trabalhei com o conceito de memória visual. Instiguei os alunos a relatarem quais os elementos da visualidade (ponto, linha, cor, textura, forma) estavam presentes nestas imagens. Finalizados os relatos, propus que fizessem uma pintura com tinta guache sobre papel de gramatura 60 no tamanho A4 com os elementos que identificaram. O interessante deste exercício é que, mesmo trabalhando com as mesmas imagens, os alunos elaboraram diferentes composições (fotografias 4 e 5) com variadas soluções visuais.

**Fotografia 4:** Guache sobre papel de gramatura 60 e tamanho A4.



**Fonte:** Acervo Pessoal.

**Fotografia 5:** Guache sobre papel de gramatura 60 e tamanho A4.



**Fonte:** Acervo Pessoal.

Ainda explorando a cor pigmento, realizei outro experimento com os



alunos, desta vez trabalhando com pigmentos naturais. Para realização deste exercício apresentei imagens de pinturas rupestres e de algumas monotípias do artista Carlos Vergara. Após a apresentação das imagens partimos para a experimentação, dividida em duas fases. Na primeira fase confeccionamos tintas utilizando os seguintes pigmentos: Colorau, café, carvão, açafreão, entre outros (fotografia 6). Durante a confecção das tintas os alunos ficaram encantados com a possibilidade de produzir tintas com materiais tão comuns em nosso dia-a-dia. Após a produção das tintas partimos para a segunda fase: sobre o chão estendi um tecido de algodão cru, e orientei os alunos a realizarem composições trazendo temas do seu cotidiano. Esta foi uma das atividades mais empolgantes para os alunos.

**Fotografia 6:** Pigmento Natural sobre algodão Cru.



**Fonte:** Acervo Pessoal.

### 4.3 Cor Luz

Quando iniciamos os experimentos com a cor-luz houve diversas interrupções ocasionadas por feriados dos calendários nacional e municipal. Este foi o conteúdo que os alunos apresentaram ter mais dificuldades. O primeiro estranhamento foi ocasionado pelas cores-luz primárias (azul, vermelho e verde) que eram diferentes das cores-pigmento (ciano, magenta, e amarelo) que havíamos estudado em aulas anteriores. Para explicar e exemplificar a cor-luz, expliquei sobre o sistema de cores subtrativas CMYK (Cyan, Magenta, Yellow e Black) e do sistema de cores aditivas RGB (Red, Green, Blue).

Como referencial artístico apresentei imagens do trabalho de Rashad Alakbarov, que possui um trabalho com projeções de sombras. Também apresentei algumas animações produzidas pelo animador cearense Diêgo Akel. Após a apresentação dos trabalhos destes artistas, partimos para a experimentação.

Neste experimento trabalhei com a técnica da colagem. Para realizar estas colagens, ao invés de utilizar revistas, utilizamos o papel celofane e como suporte para colagem utilizamos o acetato (fotografia 7) e como cola utilizamos água.

Os participantes exploraram diversos temas. Após a finalização das colagens, juntamente com os alunos fixei as imagens em uma caixa com o fundo cortado e com a ajuda de uma lanterna projetei as imagens das colagens sobre a parede da sala (fotografia 8). Como nesta proposta utilizei água para fixar o celofane sobre o acetato, foi possível realizar uma animação (fotografia 9), movendo o celofane sobre o acetato. Fotografei o processo de animação da imagem projetado na parede, porém as imagens, quando projetadas não ficaram com uma boa resolução por conta da quantidade de luz que vazava para dentro da sala.

Para conservar as imagens fixadas sobre o acetato, colamos outro acetato protegendo o celofane, criando uma espécie de sanduíche. Esta escolha foi uma medida de precaução, por conta da mudança de temperatura que poderia levar o celofane a se desprender do acetato, gerando a perda das composições.

**Imagem 7:** Aluna segurando o experimento sobre a parede.



**Fonte:** Acervo Pessoal.

**Fotografia 8:** Projetando os experimentos na parede.



**Fonte:** Acervo Pessoal.

**Imagem 9:** Colagens feitas com papel celofane sobre folha de acetato e tamanho A4, em processo de animação.



**Fonte:** Acervo Pessoal.

#### **4.4 Monocromia**

O estudo sobre monocromia foi o último realizado. A proposta inicial era desenvolver uma série de experimentos monocromáticos, porém não foi possível por conta do calendário escolar.

Nesta aula apresentei um estudo sobre as cores tendo como referência o livro “Psicologia das Cores”, de Eva Heller. Como referencial artístico apresentei imagens de trabalhos dos artistas Yves Klein e Thomie Othake, que possuem uma série de pinturas monocromáticas. Após a apresentação destes trabalhos, realizei

um experimento que foi desenvolvido pelo grupo *Cor LinhAção*, tendo como referência a performance *Anthropometrie* de Yves Klein, onde modelos nuas embebedam seus corpos em uma tinta azul criada pelo artista e imprimem suas silhuetas sobre telas, ao som de uma sinfonia.

Para a realização deste exercício, os alunos utilizaram os dedos como pincéis vivos. Como trilha sonora adotei músicas selecionadas pelos alunos. Durante a execução musical os alunos tiveram seus olhos vedados e com os dedos embebedados de tinta realizaram pinturas sobre papel canson de tamanho A3 (fotografia 10).

A proposta deste exercício foi estimular a percepção de outros sentidos dos alunos além da visão e provocá-los a pintar de uma maneira diferenciada, seguindo o ritmo das músicas.

**Fotografia 10:** Alunos realizando pintura com olhos vendados.



Fonte: Acervo Pessoal.

No final do experimento os alunos compartilharam a sensação sobre este processo: relataram que gostaram de pintar com os olhos vendados, mas não haviam gostado da estética das pinturas.

## 5. A Exposição

Nas últimas semanas de aula resolvi, juntamente com outros colegas do estágio e do PIBID que também estavam atuando na escola, realizar uma exposição com os trabalhos de Artes Visuais produzido pelos alunos. Alguns simpatizaram com a proposta, outros foram mais resistentes justificando que ficariam com vergonha de expor seus experimentos na escola.

Reservamos uma aula para fabricarmos os *paspatur*s de todos os experimentos (fotografia 11). Também realizamos um estudo nos espaços da escola. Contamos com o apoio de uma das professoras de Artes da escola, Astânia Alencar. O espaço mais adequado com boa visibilidade foi um pórtico

existente dentro da escola que ficava boa parte do tempo com a porta fechada.

Infelizmente a direção da escola se mostrou resistente a ideia e não aprovou o espaço escolhido para exposição, indicando outro espaço. Porém o espaço sugerido pela direção não proporcionaria uma boa visibilidade dos trabalhos feitos pelos alunos.

Após uma longa discussão com a direção, cancelamos a exposição (fotografia11). Tal fato nos causou um grande constrangimento, pois já havíamos iniciado o processo de montagem com os alunos e todos estavam empolgadíssimos com a promoção dos seus experimentos, mas devido a visão limitada da direção da escola sobre a importância do ensino e promoção das artes no contexto escolar, nossa empreitada foi finalizada sem êxito.

**Fotografia 11:** Experimentos dos alunos dispostos no chão



**Fonte:** Acervo Pessoal.

## 6. Conclusão

Sobre a importância da alfabetização visual, Santaella diz:

Ressignificada, portanto, a alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade (2012, pag.13).

A ausência de professores com formação em Artes Visuais prejudica a formação dos alunos em vários aspectos. Entre eles destaco a maneira de perceber a visualidade no mundo. Quando iniciei o estágio na escola, os alunos não conheciam as cores primárias, nunca haviam estudado sobre os elementos

da visualidade.

Dentro das minhas possibilidades, ofereci o máximo de recursos para o aperfeiçoamento das aulas no estágio. Considero que o processo foi bastante positivo. Outro fato que me deixou bastante feliz foi observar a propriedade que os alunos passaram a falar sobre o elemento da visualidade cor, como adequaram o seu aprendizado em estudos em particulares, como o relatado por um dos alunos que já tinha o hábito de desenhar, porém só utilizava o lápis grafite porque havia medo de perder o desenho ao aplicar uma cor sem propriedade, após os experimentos desenvolvidos durante o estágio ele conseguiu adicionar a cor nos seus experimentos.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.  
WENDT, Denise Cristina. A prática do estágio supervisionado e a escola – um desafio. *Eletras*, vol.18, n.18, jul. 2009.

SÁ, Alena. **Cor: construção e harmonia**. FMC/ Funjope, edição 2006.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997-2000.

SILVA, Fábio Tavares da; COSTA, Fábio José Rodrigues da. **Vozes do Ensino de Artes no Triângulo Crajubar do Cariri Cearense**. 2008-2009. Disponível em: <http://eiea.nea.fba.up.pt/eieahtml/arquivo/2010/indexe36e.html?q=node/76> . Acesso em: 01/01/2015.

## Curriculos

### Edilania Vívian Silva dos Santos

Graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaseau - URCA. Foi Bolsista de intercâmbio pelo programa Ciências sem Fronteiras Graduação Sanduíche no Exterior do CNPq de 2012 à 2013. Atualmente é Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/URCA/CNPq. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4470405P6>

### Ana Claudia Lopes de Assunção

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Artes da UFMG. Professora do Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes Violeta Arraes Gervaseau da Universidade Regional do Cariri/URCA. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino das Artes em Contextos Contemporâneos-GPEACC/CNPQ. Coordenadora do Programa Institucional de Iniciação a Docência/PIBID-Artes Visuais.Lattes : <http://lattes.cnpq.br/5417513938950268>





GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Cultura visual e ensino/aprendizagem em artes visuais.

## **O ENSINO DO DESENHO PARA CRIANÇAS CEGAS: um estudo a partir das ações educativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Diandra de Fátima Melo Campos (UFPE, PE, Brasil).<sup>1</sup>  
Laís Rodrigues Oliveira Batista (UFPE, PE, Brasil).<sup>2</sup>  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Clarissa Martins de Araújo (UFPE, PE, Brasil).<sup>3</sup>

### **RESUMO**

Essa pesquisa teve como objetivo compreender como se constitui o ensino do desenho para as crianças cegas nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal do Recife. Participaram da pesquisa seis professores de duas escolas. Como instrumentos de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada e a observação não participante. Os resultados nos indicam que enquanto as professoras da Sala de Recursos percebem o ensino do desenho como procedimento não relevante no aprendizado da leitura e escrita dos alunos cegos, as professoras das classes regulares entendem que o desenho faz parte da alfabetização desses alunos, pois este estimula a criatividade e formas de expressão. Acreditamos que as ações educativas que dialogam com diferentes conteúdos contribuem para o desenvolvimento humano da criança cega.

**Palavras-chave:** ações educativas, desenho infantil, criança cega.

### **DRAWING OF EDUCATION FOR BLIND CHILDREN: a study from the educational activities of teachers in the early years of elementary school**

### **ABSTRACT**

This research aimed to understand how is applied the teaching of drawing classes for blind children in the early years of elementary school in the Municipal Education System of Recife. Six teachers took part of this research from two different schools. As instruments to collecting data, we used the semi-structured interview and the non-participant observation.

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. diandra.ufpe@gmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. laisr54@gmail.com

<sup>3</sup> Professora Associada do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais – Centro de Educação – UFPE. clarissa.araujo@yahoo.com.br



The results indicate that the teachers from the Resource Room considered drawing classes as an irrelevant subject for the reading and writing learning for blind children, by the other hand, the teachers from regular schools understand that drawing integrates the literacy of these students, because stimulates the creativity and forms of expression. We believe that educational actions dialogue with different contents and contribute to the human development of blind children.

**Keywords:** educational actions, children's drawing, blind child.

## **Introdução**

Desde o nosso nascimento somos estimulados a utilizar o sentido da visão, o qual é responsável pela nossa aproximação com os objetos e utensílios, revelando-nos os significados sobre o mundo que nos cerca. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Portanto, ela pode aprender de diversas formas sobre a realidade que se encontra. Do mesmo modo, as crianças cegas reagem com os outros sentidos aos estímulos que recebem do meio em que vivem. Para elas, o ensino do desenho pode, por exemplo, ajudar a construir uma noção totalizadora dos objetos, utilizando materiais e métodos adequados que permitam o desenvolvimento global das mesmas.

Lowenfeld apud Barbosa (s.d), afirma que aprendeu no “movimento da juventude” que nós devemos tentar e experimentar e por isso não achou antiético ir ao Instituto dos Cegos e pedir as crianças cegas, ou outras pessoas cegas, para fazerem alguma coisa em arte usando as mesmas motivações que ele usava com as crianças videntes na escola elementar. Em seus estudos, o autor revela um novo olhar sobre o desenvolvimento do grafismo infantil de cegos. A partir de testes com dois grupos de crianças (cegas e videntes vendadas), ele observa que o sentido da visão não é necessário para que elas possam representar suas ideias no papel. De acordo com o autor, as crianças videntes expressam no desenho o que percebem do mundo, enquanto que as crianças cegas projetam seu próprio mundo através do desenho.

Assim, quando falamos do diálogo da arte com os demais componentes curriculares na educação de pessoas com deficiência nas escolas, refletimos sobre algumas questões relacionadas aos materiais didáticos e as adaptações necessárias a aprendizagem de alunos cegos, tais como: de que forma a escola percebe a educação dos alunos com deficiência visual? O ensino do desenho faz parte do plano de aula dos professores para a educação desses alunos? Como ele tem ocorrido em sala de aula? Entendemos a partir dos estudos de Loureiro (2003), que os alunos com deficiência, ou não, podem agir nos momentos decisivos do ensino e aprendizagem a partir do processo artístico, como conhecer, fazer e experimentar, pois os seres humanos, no decorrer dos anos, criam e recriam novas formas de comunicação, expressão artística e etc.

Nesse sentido, propomos como objetivo principal de nossa pesquisa compreender como se constitui o ensino do desenho para as crianças cegas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal do Recife. Para tanto, elencamos como objetivos específicos conhecer qual o significado para os docentes do ensino do desenho com crianças cegas e quais as ações educativas dos professores no ensino do desenho com as crianças com deficiência visual nas salas de aula regulares.

Pretendemos com esse estudo contribuir para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas de docentes dos anos iniciais, que têm em sala de aula alunos com deficiência visual, tornando o ensino do desenho uma experiência formativa não apenas para essas crianças que se encontram nas salas regulares, mas para todas as crianças que dela fazem parte.

## **MARCO TEÓRICO**

### **A educação das pessoas com deficiência visual**

O início deu-se com *Louis Braille*, que perdeu sua visão aos três anos de idade e criou um sistema de leitura tátil que era composto não só de letras, mas também de números e notas musicais. Com o fomento do sistema Braille, várias escolas para cegos foram fundadas na Europa, sendo a primeira delas em Paris. De acordo com Januzzi (2004) apenas em 1890, após a realização de uma reforma nos métodos educacionais do Instituto Benjamim Constant (anteriormente denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos), esse eixo científico começa a ser um pouco valorizado. Nesse período histórico, vale destacar que educava-se em nome da “ordem e progresso”, numa tentativa de evitar que pessoas com deficiência “não educadas” se tornassem criminosas, ou perturbadores da ordem social.

A educação especial, como uma modalidade que perpassa os níveis e etapas da educação brasileira, atende a educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, procurando garantir, com base na nossa Constituição Federal de 1988, no inciso III, do art. 208, e definido pelo art. 2º do Decreto nº 7.611/2011, o atendimento educacional especializado, de acordo com as necessidades dessas pessoas. Apesar do respaldo legal, podemos observar que ainda é um desafio incluir, de fato, todos os alunos no âmbito escolar, pois não se trata apenas de garantir o acesso à escola, mas também a permanência com qualidade dos estudantes nesse espaço formativo.

Com a Lei Nº. 10.172 - Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001), houve um avanço na educação de pessoas com deficiência, com a proposta de constituição de escolas inclusivas que garantissem a formação da diversidade do alunado. No entanto, Barbosa (2003, p. 21) afirma que a escola que existe hoje no Brasil trata como iguais alunos diferentes, ou seja, não realiza adequações curriculares para o desenvolvimento de ações educativas que atendam as pessoas com deficiência, assim como de raças, nacionalidades, naturalidades, classes sociais e religiões distintas, de modo a garantir a formação social de todos.

No caso dos alunos cegos, eles ainda continuam a lutar contra a desvantagem social para conquistar a sua cidadania (FRANCO e DIAS, p. 4; 2007). Nesse sentido, é interessante destacar que a falta de materiais adaptados tem sido um fator que dificulta a inclusão desses alunos no âmbito escolar, podendo os educadores estimular os outros sentidos sensoriais para a exploração e estimulação comunicacional, como o sistema háptico (tato) e o sistema auditivo, que são de extrema relevância e cumprem bem o papel no desenvolvimento social dos cegos.

Nessa direção, o Atendimento Especial Especializado (SÁ et al. 2007), política de educação inclusiva desenvolvida pelo Ministério da Educação, afirma que as crianças cegas necessitam de um ambiente estimulador, com mediadores e condições favoráveis à exploração de seu referencial perceptivo particular,

devendo elas ser tratadas como qualquer educando no que se refere aos direitos, deveres, normas, regulamentos, que combinados à disciplina, contribuem ao desenvolvimento dos demais aspectos da vida escolar.

Visando contribuir na educação das pessoas com deficiência, é criada a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), instituída nas escolas da Rede Pública pelo MEC-SECADI por meio da Portaria Ministerial nº13/2007. A SRM integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite (MEC, 2007), visando garantir o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Ou seja, pretende-se com esta Sala possibilitar a complementação da formação do estudante público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que são definidos em três categorias: Estudantes com Deficiência, Estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (Ibdem).

Nesse contexto, a SRM se constitui como um espaço que oferece apoio à educação de alunos cegos e demais público do AEE, de forma a somar com o trabalho da professora de sala de aula, no atendimento especializado, através da elaboração de recursos pedagógicos que minimizem as barreiras para a acessibilidade desses alunos a uma educação de qualidade.

### **O ensino do desenho para alunos com deficiência visual nos anos iniciais do ensino fundamental**

Entendemos que o ensino de arte contribui de maneira relevante para o campo da educação especial, tornando a vida das pessoas público alvo do mesmo mais humana, pois quando manifestamos nossa criatividade crescemos e promovemos um auto-conhecimento e também conhecemos o mundo. Se a inspiração artística é um influxo passageiro e causador de uma intuição, ela é um gesto que pode acontecer no homem enquanto ser cultural, o que significa ocorrer também no cadeirante, no deficiente visual, nas pessoas com diferentes deficiências (LOUREIRO, p. 16, 2003). Daí ser necessário entender que a arte é muitas vezes uma forma de incluir e emancipar todas as pessoas. Dentre elas destacamos aquelas com deficiência, uma vez que pouco se tem explorado experiências didáticas que contribuam para a superação das barreiras atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas, dentre outras, que tanto excluem essas pessoas do convívio social.

O diálogo da Educação com a Arte, no âmbito das pesquisas em Educação, está relacionado ao campo da arte/educação, que segundo Azevedo (2014, p.101),

[...] carece do *ethos* do arte/educador para articular teoria e prática neste campo de ensino e pesquisa. Em outras palavras, o conceito de práxis artemeducativa busca atribuir a pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem em Arte a sua importância no processo de educação.

Nesse sentido, Morais (2006) buscou alternativas no ensino do desenho, com a intenção de minorar a ausência de imagens visuais no cotidiano dos alunos cegos. Por se tratar de uma arte visual, muitas vezes as pessoas acreditam que esta não pode ser uma experiência possível para as pessoas cegas. Entretanto, no caso de ausência do sentido da visão, uma das possibilidades para o trabalho

nesse campo do conhecimento são as linhas do desenho serem grafadas em relevo tátil.

De acordo com Freitas (2011) a prática do desenho pode melhorar a coordenação motora do aluno cego, o que além de facilitar o uso da reglete e punção (instrumentos utilizados para a escrita do braile), é considerado como uma experiência bastante relevante para as crianças cegas, pois desenvolve a capacidade criativa, motora, a imaginação e aprimora os sentidos que não foram acometidos, trazendo mais autonomia para a vida dessas crianças. Como nos chama atenção Azevedo (2014, p. 101) “para o arte/educador a leitura de mundo ultrapassa a interpretação (apenas) das palavras e dos números indo atingir as imagens, as cenas e as sonoridades.”

Em sendo assim, uma vez que o sistema de percepção háptico é bastante significativo na fase inicial da infância, inúmeros instrumentos educacionais podem ser mais bem utilizados no ambiente escolar com crianças com deficiência visual, ou não, levando-as a perceber formas, temperaturas, dimensões e volume dos objetos, mostrando que a sensibilidade tátil pode ser desenvolvida independente da condição fisiológica da visão.

Apesar do sistema háptico (tato) não permutar com o sistema visual pelo fato de não atingir longas distâncias de percepção, este é o sentido mais importante que uma pessoa cega possui, pois o desenvolvimento do tato vai torná-la segura, confiante e estimulada em descobrir o mundo.

Lowenfeld (2006, apud MORAIS, 2006) reforça a importância desse sistema, quando afirma que as crianças cegas reagem com todos os sentidos aos estímulos que recebem do meio em que vivem, porém, só através da “observação” pelo tato que elas adquirem o conhecimento real dos objetos que as rodeiam, da sua forma, tamanho, peso, dureza, qualidades de superfície, maleabilidade e temperatura. Ou seja, para as pessoas que não podem enxergar, o tato é uma forma diferente de observar o que existe no mundo, onde elas podem sentir e experimentar o que está a sua volta.

## **METODOLOGIA**

Uma vez que buscamos compreender como se constitui o ensino do desenho para as crianças cegas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal do Recife, nos aproximamos da abordagem de pesquisa qualitativa, posto que a mesma não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques (GODOY, 1995, p. 21).

Para a realização desse trabalho procuramos inicialmente a Secretaria de Educação Especial da referida Rede de Ensino, com o objetivo de identificar as escolas que possuíam maior quantidade de alunos cegos matriculados. Dentre elas selecionamos duas que concordaram em participar da pesquisa, que foram chamadas, ficticiamente, como Escola Municipal *Flores Cor de Passarinhos* e Escola Municipal *Flores Cor de Vaquinha do Campo*, respectivamente.

Como sujeitos de nossa investigação, contamos com as professoras que possuíam crianças cegas em sala de aula. Na Escola Municipal *Flores Cor de Passarinhos*, foram duas professoras que lecionam em sala de aula regular, que denominamo-las com os nomes das cores *Amarela* e *Vermelha*, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), *Laranja* e a gestora, que foi chamada de *Azul*. Na Escola Municipal *Flores Cor de Vaquinha do Campo*, participaram duas

professoras de sala de aula regular, *Rosa e Verde*, a professora da SRM *Lilás* e a gestora *Roxa*.

<b>Escola Municipal</b>	<b>Professoras (Sala Regular)</b>	<b>Professoras (SRM)</b>	<b>Gestora</b>
<i>Flores Cor de Passarinhos</i>	Amarela e Vermelha	Laranja	Azul
<i>Flores Cor de Vaquinha do Campo</i>	Rosa e Verde	Lilás	Roxa

Após a seleção das escolas e sujeitos, realizamos nossa pesquisa de campo, de modo a obter as informações necessárias para a compreensão da realidade em foco. Nesse sentido, Godoy (1995) afirma que o trabalho de campo envolve a obtenção e a organização das informações consideradas relevantes para o estudo em questão, devendo estas ser coletadas nos locais onde os eventos e fenômenos que estão sendo estudados ocorram naturalmente.

Como instrumento de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada e a observação não participante. A entrevista foi feita com todos os sujeitos da pesquisa (gestoras, professoras das classes regulares e professoras da sala de recursos). Para Minayo (2000), esse tipo de entrevista combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, possibilitando ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador.

Os dados provenientes desse estudo foram analisados categorialmente, que de acordo com Bardin (2004), é operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia, com os critérios previamente definidos). Interessou-nos na nossa pesquisa, portanto, conhecer o significado deste ensino com os alunos cegos e as ações educativas dos professores voltadas para esse grupo de crianças.

## **ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **O significado do ensino do desenho nos anos iniciais para as crianças cegas**

Para as professoras das classes regulares, das duas escolas, o ensino do desenho é importante para a alfabetização dos alunos cegos, pois este estimula a criatividade e formas de expressão. De acordo com a professora *Vermelha* da *Escola Municipal Flores Cor de Passarinho*, apesar de não visualizar, a criança cega está sentindo e passando emoção para o papel. Como ela afirma,

Tem várias coisas que podemos observar quando damos um lápis para uma criança, você interpreta aquilo que ela tá sentindo.

Nesse sentido, a docente converge com o pensamento de Lowenfeld (2006) apud Moraes (ibidem), que ressalta o papel significativo do desenho para o desenvolvimento da criança, seja como veículo de auto-expressão, ou como meio de estimular a capacidade criativa e representativa da criança.

Já a professora *Verde*, da *Escola Municipal Flores Cor de Vaquinha do Campo*, destaca que “a criança fala muito com a imagem, principalmente quando estão no processo de alfabetização, não estão escrevendo (...), mas através do desenho eles conseguem expressar muita coisa.” Esse tipo de trabalho pode auxiliá-

los no processo educacional, na hora de aliar letras e números à figuras ou desenhos tridimensionais.

Vale destacar que o ensino do desenho para a criança cega não está apenas ligado a expressão ou imaginação. Para a professora Rosa “o desenho desenvolve bastante as mãos, o tato e a coordenação motora”. Dos sentidos remanescentes para as crianças que nascem cegas, o mais significativo para a compreensão do mundo é o tato, por meio da exploração sensorial. É necessário que o professor compreenda a sequência do desenvolvimento dentro da modalidade tátil, a fim de propiciar à criança a possibilidade de cultivar sua inteligência e promover capacidades sócio-adaptativas (CARLETTO, S.D.).

Diante do exposto, percebemos que apesar das professoras considerarem relevante o ensino do desenho para as crianças cegas, elas ainda não têm uma compreensão ampla sobre os benefícios dessas atividades na educação das mesmas. Suas contribuições ficam limitadas ao desenvolvimento do tato, da coordenação motora, da escrita futura e da expressão. Salientando, ainda, a dificuldade em relação aos recursos e materiais, que ainda são limitados na escola para o trabalho com o desenho.

Quanto as professoras da Sala de Recursos Multifuncionais, encontramos certa incoerência em suas falas, pois embora elas saibam da importância do ensino do desenho para os alunos cegos, o fato de aprenderem mais lentamente, faz com que elas percebam o desenho como procedimento não relevante no aprendizado da leitura e escrita nas escolas públicas. Como podemos observar na fala da professora *Laranja*, da Escola *Flores Cor de Passarinhos*, que tem dois filhos cegos,

[...] meus filhos desenharam muito com tinta, eu tenho até quadro lá em casa que eu botei moldura no quarto deles e tudo. Coisas pro pai, coisas pra mãe, as mãos deles, os pés. Mas assim, por que foram estimulados, mas a maioria que a gente recebe não são.

Aprender a se comunicar, escrever o próprio nome e ter noções matemáticas e de mobilidade são o foco da educação dos alunos cegos dessa instituição e como observa a professora da sala de recurso, o período de estimulação se dá apenas até os cinco anos de idade e após isso criança e adolescentes cegos tem outros interesses, que não o desenho, o que justifica priorizar outras atividades no processo de ensino e aprendizagem com os mesmos. Tal pensamento diverge das ideias de Lowenfeld (1997) sobre o desenvolvimento da capacidade criadora, que ressalta a necessidade em estimular e desenvolver crianças e jovens em cada fase da sua vida.

Mesmo a professora da SRM da Escola *Flores Cor de Vaquinha do Campo*, que percebe o ensino do desenho para a criança cega como forma de contribuir para a sua autonomia, ela se contradiz quando diz não trabalhar com esse recurso didático por achar difícil para esse aluno, pois demanda um tempo grande que pode ser aproveitado com outras atividades.

Em contato com as imagens (ANEXO I) do artista John Bramblitt<sup>4</sup>, as duas professoras da SRM ficaram encantadas com o trabalho, mas foram unânimes em pensar que poderia haver uma pessoa vidente para auxiliá-lo nos desenhos, tornando-os tão concretos. Esses dados nos revelam o quanto o ensino do

<sup>4</sup> Pintor cego de origem americana que começou a pintar depois de perder a visão em 2001 após uma série de convulsões graves.

desenho precisa ser aprofundado tanto na formação inicial como na continuada, que buscam em suas propostas curriculares atender aos pressupostos da Educação Inclusiva.

### **As ações educativas para o ensino do desenho com as crianças com deficiência visual nas salas de aula regulares**

Entendemos como ações educativas, as ações de uma escola para todos, e por isso inclusiva, que não se faz unicamente dentro de uma sala de aula e as mudanças necessárias para que ela se adeque às necessidades educacionais de todos os seus alunos demandam uma prática pedagógica escolar que não se constrói unicamente na prática do professor, mas também nas dos diferentes sujeitos presentes na escola, como a merendeira, a gestora, a coordenadora, o vigilante da instituição e etc., (OLIVEIRA, 2009). Nesse sentido, no nosso estudo sobre o ensino do desenho, é interessante destacar a práxis arteducativa, que para Azevedo (2014), trata-se, apenas, de um conceito que é aberto e que busca problematizar as questões contemporâneas da teoria e da prática (da práxis) do ensino e da aprendizagem em Arte.

Nas escolas campo de investigação, foi possível perceber ações educativas voltadas para os alunos cegos ora se aproximavam da concepção segregadora, ora da concepção inclusiva. Na *Escola Municipal Flores Cor de Vaquinha do Campo* observamos, por exemplo, que um aluno cego frequentava a sala de recurso no horário que deveria estar na sala de aula regular. Vale destacar que a proposta da sala de recursos consiste em orientar os alunos apenas no contra turno e duas vezes na semana. Podemos interpretar essa prática como segregadora, pois quando a educação das pessoas com deficiência não se enquadra no sistema geral de educação, ela estará sendo enquadrada em um sistema especial de educação (OLIVEIRA, 2009).

Para as professoras da sala regular dessa *Escola*, às vezes a sala está muito cheia e elas não conseguem dar a atenção devida a criança com deficiência. Segundo elas, a inclusão é necessária, mas não nos moldes que está sendo feita hoje, pois a criança está dentro da sala de aula, mas não tem material suficiente e muitas vezes elas não conhecem nem mesmo a deficiência e como trabalhar ela. Destacam que o professor não foi preparado para isso, pois ele se forma para ser polivalente. Ou seja, a maioria dos estudantes ingressa nas salas sob a escondida ressalva de que precisam se adaptar ao ritmo já existente nas instituições de ensino, mas em muitos casos passam mais tempo com a professora da sala de recursos do que com elas.

Já as professoras da sala de aula regular da *Escola Municipal Flores Cor de Passarinho*, em relação aos recursos e materiais utilizados no ensino de desenho em sala de aula, afirmam utilizar barbante ou corda, tinta, lápis de cor, conforme podemos observar no extrato da fala da Professora *Vermelha*, que diz:

Não sinto dificuldades, uso tinta, giz de cera, corda pra fazer a bordinha do desenho, às vezes palito de picolé, emborrachado também, a gente usa pra fazer a delimitação das atividades dela.

Nesse sentido, é interessante destacar que essa prática, ao proporcionar atividades em relevo, amplia a possibilidade de conhecimento do mundo para o deficiente visual, concordando com o que afirma Nunes e Lomônaco (2010), pois sem acesso a materiais gráficos (desenhos e figuras em relevo) a aprendizagem do

aluno cego limita a sua percepção do mundo. Como nos chama atenção Carvalho (1998) apud Oliveira (2009), não basta proferir o discurso da inclusão escolar para que todos vivenciem uma prática orientada dentro dessa dimensão. É preciso um olhar voltado para as diferenças e singularidades, onde as formas de pensar e aprender de cada estudante possam desenvolver aprendizagens colaborativas, solidárias, de convivência com os pares, permitindo trocas de ordem afetiva, cognitivas e social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo visou compreender de que forma as ações educativas vem sendo constituídas no âmbito do ensino do desenho para as crianças cegas.

Durante o tempo da investigação percebemos certa resistência por parte dos profissionais da sala de recursos ao tratar do ensino do desenho para o aluno cego. Para esses professores, isso se justifica pelo fato da alfabetização desses alunos serem mais lenta e por isso considerado mais importante trabalhar com a leitura e escrita sem o auxílio do desenho.

Opinião diferente das professoras das salas de aula regulares, que acreditam que o desenho interliga a alfabetização a todo o desenvolvimento desse alunado, fato que por vezes as aproximam e por outras as distanciam de uma práxis arteducativa inclusiva.

É interessante destacar que apesar do aumento de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação não tem se aprofundado no diálogo entre o campo da arte e o da educação inclusiva, fato que tem dificultado o ensino do desenho para as crianças cegas nas escolas da Rede Municipal da Cidade do Recife.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. Lowenfeld, uma entrevista encontrada por Ana Mae Barbosa. S.D. Prof. 2000. Disponível em:<<http://www.prof2000.pt/users/marca/lowenfeld.htm>> Acesso em: 30/11/2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 09 jan. 2001.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves. *A recepção da abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais em Pernambuco: histórias e sentidos*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. "Arte e inclusão". In: ANDRIES, André. *Caderno de textos: educação, arte, inclusão/organização*. vol. 1, n. 1, Rio de Janeiro: Funart - Quandrim, 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2004, 229p.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.



CARLETTO, Márcia Regina Vissoto. A estimulação essencial da criança cega. S.D. Portal dia a dia educação, Disponível em:  
<[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_marcia\\_regina\\_vissoto\\_carletto.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_marcia_regina_vissoto_carletto.pdf)> acesso em: 20/12/2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Portal do Ministério da Educação. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/cseesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> acesso em: 21/12/2014.

FRANCO, João Roberto e DIAS, Tércia Regina da Silveira. The education of the blind in Brazil. *Revista Avesso do Aves so*, Araçatuba, 2007, v.5, n.5, p. 74-82.

FREITAS, Mirele Pinheiro do Nascimento. Novos olhares – O Ensino de arte para deficientes visuais no Distrito Federal. Trabalho de conclusão do curso de artes plásticas, apresentado ao departamento de artes visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, UNB, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, 1995, v. 35, n. 2, p. 57-63.

JANUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2004.

LOUREIRO, João Jesus Paes. “A estética de uma ética sem barreiras”. In: ANDRIES, André. *Caderno de Textos: Educação, Arte, Inclusão/Organização*. vol. 1, n. 1, Rio de Janeiro: Funart - Quandrim 2003.

LOWENFELD, Viktor. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. 1ª Edição, São Paulo: Editora Mestre Jou, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde*. 7ª edição, São Paulo: Editora Hucitec. Rio de Janeiro: Editora Abrasco, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Portal do Ministério da Educação, 2007. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817)> acesso em: 03/02/2015.

MORAIS, Diele Fernanda Pedrozo de. O Ensino do desenho para crianças cegas: uma pesquisa-ação junto à escola de educação especial professor Osny Macedo Saldanha. Universidade Federal do Paraná. S.D. Disponível em:  
<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-206-TC.pdf>> acesso em: 15/11/2014.

NUNES, Sylvia e LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 2010, v. 14, n. 1, p. 55-64.

OLIVEIRA, Keila Souza de. A prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental para alunos com deficiência. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, 2009.

SÁ, Elizabeth Dias de, CAMPOS, Izilda Maria de e SILVA, Myriam Beatriz Campolina. Atendimento educacional especializado - deficiência visual. Portal do Ministério da Educação, Brasília, 2007. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_dv.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf)> acesso em: 03/02/2015.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva, *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

### **Diandra de Fátima Melo Campos**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, desde 2015.1. Atualmente trabalha na Associação Pernambucana de Cegos - APEC, e é uma das responsáveis pelo curso de Áudio Descrição oferecido pela mesma associação. Tem experiência na área de Educação, especificamente na área de Educação Inclusiva.  
<http://lattes.cnpq.br/7325095959652245>

### **Laís Rodrigues de Oliveira Batista**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, Educação Inclusiva e Arte Educação.  
<http://lattes.cnpq.br/7472223249355959>

### **Clarissa Martins de Araújo**

Professora adjunto do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisadora do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, com ênfase em estudos sobre a Educação Inclusiva e Ensino de Artes.  
<http://lattes.cnpq.br/2395569396317875>

## ANEXO I

Nome do quadro: Echo (cão guia do pintor)



Pintura do Artista John Bramblitt  
Fonte: Site do Pintor: <http://bramblitt.myshopify.com/>

Nome do quadro: A Stolen Moment



Pintura do Artista John Bramblitt  
Fonte: Site do Pintor: <http://bramblitt.myshopify.com/>



GT: Artes Visuais Eixo Temático: 7. Pesquisa no ensino de Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.

## **MARCAS DO COTIDIANO DE UM CMEI PELO O OLHAR DAS CRIANÇAS: EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS NA INTERAÇÃO ENTRE FOTOGRAFIA E O BRINCAR**

Jhonathas Andrade do Nascimento. UFES, Espírito Santo, Brasil.  
Larissa Fabricio Zanin. UFES, Espírito Santo, Brasil.

### **RESUMO:**

*Este trabalho busca apresentar os principais resultados da pesquisa “Marcas do Cotidiano de um Cmei: Sentidos Construídos sob a Perspectiva do Olhar da Criança”. Explanando, a partir das vozes que compõem o cenário investigativo da infância e das questões atuais do ensino da arte que envolvam as novas tecnologias nos processos educativos, quais as significações pautadas no olhar da criança no espaço escolar, em especial as suas singularidades de sentir e estar no mundo, principalmente nas espacialidades que elas produzem quando inseridas no território da Educação Infantil. Considera os estudos da sociossemiótica de Eric Landowski que marcam a leitura dos espaços, objetos e situações a partir das experiências sensíveis nas interações em ato entre os sujeitos. No que tange ao ensino da arte, podemos pressupor as proposições da aula de arte não como rotinas, apenas da ordem da programação, mas como espaços de experiências, de liberdade, que considerem o aluno e suas subjetividades. Desse modo, ao propor diálogos com e a partir de imagens juntos com essas crianças, apostamos numa formação de leitores por hábito do mundo circundante.*

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Fotografia. Ensino de Arte. Sociossemiótica.

## **EVERYDAY MARKS OF A CMEI THE LOOK OF CHILDREN: EXPERIENCES IN SENSITIVE INTERACTION BETWEEN PHOTOGRAPHY AND PLAY**

### **ABSTRACT:**

*This study aims to present the main results of the research subproject "Everyday marks a CMEI: Built Senses Look under the Perspective of the Child". Explaining, from the voices that make up the investigative childhood scenario, the current issues of art education involving new technologies in educational processes, which ruled meanings in child look at school, especially those particular to feel and being in the world, especially in spatialities they produce when inserted within the Early*

*Childhood Education. Considers sociossemiótica studies of Eric Landowski marking the reading of spaces, objects and situations from the sensory experiences in interactions act between subjects. With regard to art education, we can assume the propositions of art class not like routines, only the scheduling order, but as experiences of spaces of freedom, which they consider the student and their subjectivities. Thus, by proposing dialogues with and from images together with these children, we are investing in training players by the surrounding world habit.*

**Key words:** Childhood education. Photography. Art education. Sociossemiótica.

## **Introdução**

Esta Pesquisa integra o Programa Institucional de Iniciação Científica (PIIC) 2014/2015 e está articulada à pesquisa “Novas Tecnologias e Processos de Significação na Arte e na Educação”. Desse modo, este trabalho busca apresentar os principais resultados do subprojeto de pesquisa “Marcas do Cotidiano de um Cmei: Sentidos Construídos sob a Perspectiva do Olhar da Criança”, por meio da utilização e inserção das novas tecnologias no cotidiano das crianças pequenas dando visibilidade aos seus modos de ser e estar no mundo. Sentidos que são desvelados por intermédio da fotografia digital nas práticas educativas do ensino da arte, que contribuíram para evidenciar os espaços construídos pelas crianças pequenas, no território de um Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) no município de Serra, Espírito Santo.

No ano de 2013 estive presente no Cmei com o intuito de fotografar alguns eventos e eram frequentes os pedidos das crianças por registros de determinadas situações, era perceptível o grande interesse delas em terem um papel ativo na construção dessa história. Elas não queriam apenas ser fotografadas, elas também queriam fotografar.

No contexto das políticas públicas, os documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC) que orientam as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil (EI), apontam que as práticas pedagógicas da EI devem ter como eixos as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança, através de diferentes linguagens (BRASIL, 2010).

Segundo a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o currículo da EI,

é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Art.3º).

Por isso a importância de garantir que crianças tenham acesso a todo o patrimônio historicamente acumulado pelo o homem e não poderia ser diferente com os meios tecnológicos, visto que estão em grande ascensão e a tendência é a expansão desses meios com o passar do tempo, não sendo diferente com a linguagem fotográfica que estão cada vez mais ganhando espaço.

## **Desenvolvimento**

Compreendemos que a sociedade é cercada todos os dias por imagens da mídia, dos jornais, dos desenhos e filmes animados, da internet, o que nos leva a nos preocuparmos com os modos como essa mesma sociedade está lidando com leitura crítica do seu mundo. Nesse sentido, “A visualidade contemporânea, entendida como um texto que engloba mídia, arte e imagens do cotidiano, nos envolve de diferentes modos, nos constitui formatando modos de ver, pensar e sentir. (PILLAR, 2013, p. 179).

Todos nós estamos imersos em um universo visual, que poucas vezes percebemos por ser muito “mais amplo do que os sentidos humanos podem apreender, o que a visualidade engloba abarca a natureza com suas paisagens várias, [...] do desenho, da fotografia, do cinema, da televisão, do design, da publicidade (outdoor, anúncio), etc.”, toda essa diversidade visual tem grande importância na experiência humana desde a pré-história, e a cada geração essa linguagem se reafirma como uma das mais utilizadas formas de registro e criação expressando modos de sentir e construir o mundo (OLIVEIRA, 2005, p. 108).

As questões atuais entre artes visuais e educação contemplam essa diversidade, ampliando o campo da arte na educação para além da arte legitimada pela instituição cultural – críticos de arte, museus, galerias, academia e etc - entendendo que as mídias, as redes sociais e as novas tecnologias também são espaços de formação e de produção de imagens se entrelaçando e influenciando umas às outras (PILLAR, 2013).

Ana Mae Barbosa (2005) problematiza sobre várias abordagens metodológicas contemporâneas, que tem a imagem e sua leitura como cerne das práticas e discussões no campo do ensino da arte, e nos deixa questões provocadoras de reflexão para os sujeitos da educação, colocando em voga Arte e vida, “aproximando a Arte da estética do cotidiano, ” (idem, 2005, p. 296), afirmando que as práticas sociais que são vividas cotidianamente “estão mostrando o poder da “ordem oculta da arte” (idem, 2005, p. 293). Essa ordem oculta, no qual Ana Mae Barbosa se refere, vai ao encontro com nossas preocupações nessa pesquisa, quando problematizamos o currículo oficial, mas também o currículo oculto nas escolas, aquele que acontece fora da ordem da programação e, estamos principalmente, problematizando a questão da produção e leitura de imagens pela criança da Educação Infantil a partir das próprias imagens do seu mundo circundante, ou seja, fazer-ver as visualidades de seu entorno.

Diante dessas prerrogativas, Analice Dultra Pillar nos ajuda a incitar os fios que tecem essa problemática das visualidades contemporâneas e seus contextos. “Tais investigações discutem a importância de educar o olhar para a leitura de imagens” (PILLAR, 2007, p. 75). Nesse contexto, podemos afirmar que as imagens têm ganhado força entre as práticas sociais, o que fortalece ainda mais nosso empreendimento na formação cidadã de leitores visuais. Por isso, a necessidade de pensarmos a formação docente problematizando os modos de ensinar, principalmente no ensino da arte na escola, pois,

Essa banalização aparente da imagem nos dá a impressão, frequentemente ilusória, de que a conhecemos bem. Será que, na escola, formamos leitores de imagem? Sabemos que a formação do leitor, de qualquer texto, verbal ou não-verbal, é uma tarefa árdua a ser enfrentada [...] sabemos, também, que o compromisso primeiro do professor de língua materna é auxiliar os alunos a tornar-se um leitor autônomo e um produtor de textos verbais. E os não verbais como são aprendidos na e pela escola? Preocupamo-nos com ele? (REBOUÇAS, 1995, p. 102).

Não somos educados para leitura crítica da imagem, não somos formados para pensar essa imagem, há milhares de elementos que fazem parte das nossas subjetividades, fazendo-nos querer comprar, pensar, tocar e agir sobre os produtos que nos cercam e situações que vivemos. Nesse sentido, como refletir sobre os usos e (des) usos das tecnologias?

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) tem sido um campo de discussão e pesquisas acadêmicas. Não precisamos ir muito longe para notarmos que as NTIC têm gerado transformações estruturais nas linguagens e formas de viver da sociedade contemporânea. Dubois (2004) afirma que o conceito de *technè*, termo originário da palavra tecnologia, é antes, “uma arte do fazer humano” (idem, ibdem, p.33). Corroborando essa perspectiva, Lévy (2010, p.56) conclui que,

“É a partir dos desenvolvimentos das tecnologias da inteligência (a linguagem, a construção dos artefatos, a escrita, a impressão de textos, a criação de computadores e etc. que chegamos hoje à cultura digital, e que esta não é apenas uma evolução das máquinas, mas antes, uma evolução humana”.

lavelberg (2012) corrobora esse pensamento ao afirmar que “podemos dizer que a arte das crianças e jovens, dos dias de hoje, pode usar dos meios tradicionais e também dos novos meios, por ser parte do mundo em que vivem.” (idem, ibdem, p.5)

No entanto, é necessário pensar os modos de utilização desses equipamentos, sem rechaça-los do currículo escolar. Villém Flusser já questionava desde 1983, em seus postulados, a extrema circulação e descarte da imagem fotográfica. Diante disso, Zanin (2014, p.2) problematiza, a partir dos pressupostos de Flusser, a urgência de se pensar uma filosofia da fotografia, “por reflexões que ele denominou *de universo fotográfico*”, e propõe um campo investigativo que permita a reflexão sobre os modos como as NTIC e os textos visuais podem ser pensados como linguagem e conteúdo didático para o ensino da arte, a partir de *seus intertextos e interdiscursos*.

Portanto, é necessário, um diálogo constante entre os mais diversos profissionais da educação, garantindo o ensino pleno às crianças, contribuindo com sua formação crítica e cidadã. Por isso, a necessidade, de pautar o ensino da arte, também, a partir da produção e leitura de imagens para além daquelas legitimadas pelo campo da arte apenas e, que compreenda desde a primeira etapa da Educação Básica, pois a leitura de imagens, “seja na escola ou seja em visitas a espaços expositivos, não se restringe a uma explicação verbal, inteligível, do que está sendo visto. [...] Trata-se de produções de sentido, de leituras e interpretações e não da imposição de um sentido, uma verdade” (PILLAR, 2007, p. 179).

Os estudos sobre a criança e suas infâncias, nos apontam seus direitos constitucionalmente garantidos, bem como o reconhecimento de que os pequenos, ainda que imersos em culturas orientadas pelos adultos, são seres capazes e, nessa dinâmica, também produzem cultura (VYGOTSKY, 2009), desse modo, apostamos em ações que visibilizem a importância de experiências e pesquisas construídas a partir da consideração das crianças como sujeitos, capazes de voz, significados e relações interpessoais.

Diante desse panorama, buscamos problematizar e evidenciar os sentidos construídos na interação das crianças no cotidiano do/no espaço escolar e seus processos de ser e estar

numa instituição de educação infantil, e como elas comunicam seus sentidos construídos nas interações em ato por meio da fotografia.

### **Quadro teórico-metodológico**

Esta pesquisa, é do tipo estudo de caso com cunho qualitativo e se alicerça nos pressupostos teórico-metodológicos da semiótica discursiva, edificada por Algirdas Julien Greimas e ampliada por Eric Landowski, no que hoje, denominamos de Sociosemiótica – sob os regimes de interação e sentido.

Considera as vozes que compõem o cenário investigativo da infância (ÀRIES, 1986; KRAMER, 1992; SARMENTO, 2005); os documentos oficiais que regulam a Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 1998; 2010) e ainda; as questões atuais sobre o ensino da arte que envolvam as novas tecnologias nos processos educativos (BARBOSA, 2005; PILLAR, 2011; ZANIN, 2010; 2014).

A semiótica se preocupa com todos os sistemas de linguagem que são manifestados pelo trabalho e expressão do homem que contemplam desde os verbais, os não-verbais, até os gestuais, sonoros, os da publicidade, e ainda, os sincréticos que reúnem mais de uma linguagem e outros. De acordo com Landowski (2005, p.12), “um texto constitui uma realidade complexa, suscetível de convocar sincreticamente várias linguagens, ou melhor, várias semióticas, verbais ou não”. Desse modo, o que a semiótica se propõe é descrever e explicar o que *o texto diz e como ele diz o que diz* como afirma Rebouças (2006, p. 105),

A leitura se dá num processo de construção do leitor a partir de sua ação como interprete na relação entre o texto lido e seu autor. Não importa a linguagem, o meio de expressão. Ao ler o texto de um autor, o leitor não o faz de maneira passiva, mas torna-se partícipe de seu próprio conhecimento ao estabelecer relações significativas com a obra lida pelas vias da leitura.

Em suas últimas pesquisas, Greimas, já apontava sua preocupação com os textos enquanto práticas sociais que transitam entre o sensível e o inteligível, “práticas nas quais os sujeitos que atuam estão em busca de construir um sentido à vida”. (OLIVEIRA, 1995, p. 228). No bojo de seu fazer teórico e metodológico, apresenta-se um olhar atento aos modos como os criadores presentificam ao sujeito, a partir de seus textos, as revelações do mundo (OLIVEIRA, 1995). Pois, para Greimas, todos os modelos são provisórios. Portanto, reformula-los era parte de seu sistema”. (OLIVEIRA, 1995, p. 227).

Com essas pistas já podemos identificar os passos que a semiótica vai tomando rumo ao sensível, reconhecendo que o dar sentido perpassa as duas esferas – inteligível e sensível. No livro “Da Imperfeição” (1987), a percepção dos sujeitos ganha força no campo de investigação, buscando compreender como os modos de apreensão do mundo e seu processamento pelos órgãos dos sentidos estão presentificados textualmente.

É a partir dessas concepções que chegamos juntamente com Greimas às questões estéticas entendidas como estesia<sup>1</sup>, as coisas do mundo passam a significar nesse campo perceptivo do sujeito no momento mesmo em que ele e as coisas do mundo ocupam entram em consonância. “Esse encontro fortuito possibilita toda uma nova

---

<sup>1</sup> Capacidade de perceber sensações; sensibilidade. Fonte: [www.dicio.com.br](http://www.dicio.com.br)



sensibilização na sua percepção do circundante”. (OLIVEIRA, 1995, p. 229). Para entender melhor essa condição estética do sentido, Oliveira explica:

Um sujeito bem posicionado, frente a um objeto bem postado, são condições básicas para o que o objeto, quebrando a continuidade do mundo que o tornava imperceptível, apareça com o que ele tenha de mais característico: um certo som, uma certa fragrância, uma certa luz, um certo paladar, uma certa forma, uma certa textura... Esse certo traço, a marca distintiva que por si mesmo tem a força metonímica de presentificar o todo do objeto, ao propor-se aos sentidos do sujeito, na sua insistência de assim mostrar-se, transforma-se de objeto em sujeito de tal modo que o encontro faz-se então entre duas entidades actancias regidas por um mesmo “valor” comum, estabelecido na e pela relação entre os dois parceiros (OLIVEIRA, 1995, p. 229).

Assim, chegamos à nossa concepção de estética como estesia em detrimento às concepções que encerram suas postulações somente aos valores poéticos e do “belo”. É nessa conjuntura que retomamos os estudos de Landowski - que também ao perceber essas novas pistas e frente a uma sociedade em constante desenvolvimento que traz consigo problemas novos em decorrências de aparatos e meios de comunicação e linguagens também novos – identifica a emergência de se pensar as práticas sociais a partir das experiências sensíveis dos sujeitos no momento mesmo em que aconteçam.

Foi a partir desta mesma obra de Greimas, que Landowski remonta as raízes fenomenológicas que inspiraram o que hoje denominamos de Sociosemiótica - uma vertente da semiótica discursiva *standart* - que busca compreender os fenômenos dos mais distintos grupos sociais e suas práticas em ato. O autor afirma que para compreender essas manifestações não basta dispor de uma teoria geral da significação, é necessário um confronto direto com a realidade dos textos e práticas nas interações vividas entre os sujeitos no dia a dia. Landowski (1993, p. 7) nos explica melhor isso ao explicar sua teoria:

O objetivo é, mais amplamente, abordar as condições da produção e da apreensão da significação. Agora, essa significação nós a vemos, nós a reencontramos, se é possível assim dizer, em todas as partes: nos livros ou jornais que lemos, nas conversas das quais participamos, isso é evidente, mas ainda nas expressões e nos gestos de nossos interlocutores, em sua maneira de vestir-se e de comportar-se, e também nos objetos que manipulamos ou que trocamos enquanto valores, no meio arquitetônico em que nos locomovemos, e ainda nos aromas que vêm do jardim. Desse ponto de vista, o universo inteiro é uma espécie de “texto” que “lemos” continuamente, não, é claro, somente com nossos olhos de leitores, mas fazendo uso de todos os nossos sentidos. O problema é então conceber as categorias suficientemente gerais que nos permitam reconstruir, em toda a sua variedade e riqueza, a maneira pela qual o mundo se apresenta a nós - e pela qual ele significa para nós -, ao mesmo tempo como mundo inteligível e como mundo sensível.

Com as ações desenvolvidas no Plano de ação que contemplaram desde vivências a partir das linguagens artísticas tradicionais – o desenho e a pintura – às ações educativas

mediadas pelas NTIC, é que chegamos na última atividade - a fotografia produzidas pelas crianças.

No próximo subitem selecionamos algumas fotografias e criamos categorias de análises, apresentando nesse artigo um recorte<sup>2</sup> de nossas análises.

## Resultados e discussões

### Varandinhas da Sala: um portal para o contágio

Figura 1. Varandinha da Sala de Aula.



Fonte: Acervo pessoal. 2014.

Considerando os objetivos da pesquisa, e os nossos passos metodológicos para as análises das fotografias que foram produzidas, iniciamos aqui, as evidências para a quebra da anestesia cotidiana, principalmente dentro da sala de aula, que insiste em impregnar as escolas, onde as práticas são, na maioria das vezes, da ordem dos *regimes de programação e manipulação*, e o sentido começa a ser construído pela ordem do contágio que envolve as capacidades sensoriais e motoras dos sujeitos levando-os ao sentido-sentido, potencializados a partir das intervenções do ensino da arte.

E a varandinha (figura 1) é o portal, no olhar dos pequenos para esse *contágio*, pois “o pátio é o lugar das interações, do poder – fazer, ali os alunos podem circular espontaneamente” (MAGRO, 2010, p.1851). É por essa varandinha que os professores liberam as crianças para o parquinho, nesse momento acontece uma quebra na programação, porque os professores, na maioria das vezes, utilizam desse momento, para deixar as crianças livres, descarregar suas energias (no dizer deles), assim, não há mais uma ordem programada, o regime do ajustamento começa a acontecer entre as crianças, esse regime está “[...] baseado na lógica do contato, da sensibilidade, na qual um sujeito busca fazer junto e sentir junto [...]. Trata-se de uma transformação que se dá por meio do ajustamento de um sujeito ao outro. Esse fazer junto implica na adaptação de um ao outro. O actante com o qual se pretende interagir não tem um comportamento previsível (ZANIN, 2012, pp. 50-51). Ainda, na leitura do espaço varandinha, as experiências continuaram acontecendo, um discurso verbal nos chamou muito a atenção:

---

<sup>2</sup> A totalidade das análises é contemplada no nosso Trabalho de Conclusão de Curso.

**Pesquisador:** [...] E a coisa que vocês não gostam, tem alguma coisa que vocês não gostam? **Maiara**<sup>3</sup>: Tem. **Pesquisador:** O quê? Primeiro fala pra mim. Vem cá Laiza, vem cá vamos conversar aqui. Fala só pro tio o que vocês não gostam? **Maiara:** Na escola a gente não gosta porque tem uns negócios que é ruim. **Pesquisador:** O que vocês não gostam? **Maiara:** É dentro da sala. **Pesquisador:** Fica dentro da sala? **Maiara:** Dessa cerca que fica caindo. **Pesquisador:** Você não gosta dessa cerca? **Ingrid:** ela tá quebrada. **Pesquisador:** Cadê ela? **Maiara:** Ta lá na sala. **Pesquisador:** Vão lá tirar foto dela né? e Você Laiza? **Ingrid:** Eu também não gosto da cerca. **Pesquisador:** Da cerca? **Ingrid:** Porque ela é quebrada e a gente não pode subir pra ver nossos papais. **Pesquisador:** Não pode subir. É essa daqui? Não pode subir nela porquê ela é quebrada, e não dá pra ver seus papais chegarem né? **Maiara:** Ela ta quebrada aqui. **Pesquisador:** Qual é a parte dela que está quebrada? **Maiara:** aqui, aqui, e aqui. (Transcrição do Vídeo do Pesquisador, 2014)

Figura 2. Portão da Varanda da Sala de Aula.



Fonte: Arquivo Pessoa.

As fotografias da varandinha se reiteram em várias imagens produzidas pelas crianças, e com esse evento verbo-visual acima descrito, podemos perceber a dimensão estética que envolve esses sujeitos quando estão implicados neste espaço. O fazer memória (REBOUÇAS; MAGRO, 2009) é ativado quando elas dão sentidos ao que gostam e, também ao que não gostam, nessa dinâmica da co-presença desvelamos juntos os efeitos desses sentidos que se dá pela relação entre o sensível e o inteligível. Fica evidente também, a dimensão formativa desse espaço varandinha, entre encontros e despedidas (Por que? Deixe claro se é por aqui que as crianças entram e saem quando chegam na escola todos os dias, de diferentes formas, a linguagem “em seu potencial revela-se, no momento de sua expressão, como o produto das relações vivas das forças sociais” (BAKHTIN, 2006, p.67). O discurso verbo-visual dessas crianças, nos indica também que as entradas e saídas na escola se revela como um campo de possibilidades, visibilizando “[...] histórias e operações heterogêneas que compõem os *patchworks* do cotidiano” (CERTEAU, 1994, p.46).

<sup>3</sup> Os nomes apresentados são todos fictícios.

Sobretudo, a varandinha se configurou também como o lugar que a professora “liberava” elas para o parquinho, permitindo o acesso dessas crianças a um lugar de viver a infância por ela mesma, com liberdade, com interações de todas as ordens carregadas de sentidos.

### No Parquinho - o Âmago do Sentido: nas interações um lugar de brincadeiras

Nesse “ambiente” de interação surge a possibilidade de se restaurar a existência e a “significância” de incontáveis paixões, sentimentos e emoções prazerosas ou não, nascidas no contato com as coisas mais simples do cotidiano [...]. (LANDOWSKI apud RAMALHO E OLIVEIRA, 2007 p. 1193)

Figura 2: Crianças correndo para fotografar no parque ao fundo.



Fonte: Acervo Pessoal. 2014.

Pudemos observar que outro espaço que se destacou nas imagens produzidas pelas crianças (desde as atividades com outras linguagens no Plano de Ação às produções de fotografia) foi o parque (figura 2), o que nos fez perceber que o brincar se reafirma como procedimento de experiências sensíveis nos espaços significantes de suas práticas sociais (LANDOWSKI, 2004; KRAMER, 2003). No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009) indica que “as práticas pedagógicas que compõem a poposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores a interação e a brincadeira”, desse modo, esses dois eixos tem o mesmo peso e a mesma medida, são indissociáveis, o que dialoga com nosso olhar principalmente para os **regimes de interações** que fazem emergir os **sentidos** das vivências dessas crianças no espaço escolar, onde elas estão sempre prontas a (re) significar objetos e os espaços que habitam, resgatando uma compreensão polifônica do mundo da vida quando estabelecem relações com os outros e com as coisas, confirmando os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir (JOBIM; SOUZA, 1996).

Corroborando com esse pensamento, Magro (2010 p. 1847) é categórica quando reafirma o enunciado de Greimas (1981: 119) que “refuta a tese de que o espaço é dotado apenas de uma função prática, pois “se o significante espacial aparecer como uma verdadeira linguagem, compreenderemos que ele pode ser assumido para significar e primeiramente para significar a presença do homem no mundo [...]”.

Figura 4. Interação da criança entre fotografia e espaço escolar.



Fonte: Acervo Pessoal. 2014.

Figura 5: Interações entre as crianças.



Fonte: Acervo Pessoal. 2014.

Na imagem acima (figura 5), percebemos que a interação dessas crianças no parquinho oscila entre os **regimes de acidente e do ajustamento**, ao mesmo tempo em que estão *eufóricas* sentindo o lugar em movimento que é construído pelo objeto *balancinho*, estão questionando a vontade de seu parceiro em querer também brincar e interagir com o brinquedo, mas isso, no tempo dele, que é diferente do tempo delas, nesse momento há um empreendimento da ordem do *ajustamento* entre os *actantes* em interação, pois eles consegue entrar em um certo tipo de acordo que considere os dois lados. (Cmo ele faz isso?)

Essas interações são sempre arriscadas, e segundo Landowski, fazem parte das práticas cotidianas de qualquer grupo social, não seria diferente com as crianças, que vivem no espaço parquinho o lugar onde é possível se ajustarem umas às outras, sem antes, perder de vista essa ordem da ruptura de vontades entre seus pares, mas contudo, um ajustar-se sem, primeiramente, as *intenções e razões* fundadas nos **regimes da manipulação e programação**. Não é que não exista a possibilidade desses dois últimos regimes nas interações das crianças no parquinho, mas a diferença está, na lógica das crianças, na liberdade que é posta naquele ambiente para elas, porque nem mesmo a escola consegue dar conta de programar e manipular as intensas interações que

acontece no parquinho. a escola segue as orientações do DCNEI, de buscar interagir conjuntamente com elas, numa ordem do **ajustamento**, “objetivando observar, registrar e avaliar” (idem, ibdem, 2009) e com isso, se abrindo para a ludicidade e a novidade, para que aconteça o que Paulo Freire (2011) preconizou, “não há docência sem discência”.

Ao interagir e brincar com imagens, as crianças foram construindo seus lugares, carregados de sentidos, no momento mesmo de sua presença no parquinho, Landowski (apud Rebouças; Magro, 2009 p.68) ao falar dos “modos de presença do sensível” afirma que: “o mundo-objeto é ele mesmo um mundo sensível cujo modo de presença em relação a nós condiciona a maneira como vivemos e, por conseguinte, nosso grau de disponibilidade diante dele enquanto lugar de emergência potencial de um sentido”.

Figura 6. Criança brincando e fotografando.



Fonte: Acervo pessoal. 2014.

Ainda conforme Landowski, o “regime de presença” nessas escolas que somos e vivemos ordena o “regime de sentido”. Logo, presença e sentido abrem lugar para reflexividade [...] e nos transforma na medida mesma do contato, da vivência. (idem, ibdem, p.68)

Os estudos com abordagens na sociologia da infância, reforçam essas nossas constatações quando nos indicam que a criança, além de um ser histórico cultural, ela também é um ser geográfico assim como seu processo de humanização e seu ser e estar no mundo também são geográficos. Assim o espaço torna-se uma dimensão significativa nas pesquisas que intentam o protagonismo das crianças no meio em que vivem, considerando também que nós (adultos) podemos interferir na maneira como elas veem, agem e compreendem o mundo influenciando na produção de suas infâncias (LOPES, 2008). Buscamos, com isso, “compreender as relações que as crianças estabelecem com os espaços nos diferentes contextos sociais, mediadas por suas interações culturais (idem).

Nesse sentido, há uma “necessidade de compreendê-las como agentes produtores do espaço que gestam e dão significados as suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagens” (idem, p. 68). Uma necessidade, no entanto, de um olhar comprometido para estudar a infância por ela mesma.

Figura 7. Criança sendo fotografada e fotografando



Fonte: Acervo pessoal. 2014.

Landowski (1997, p. XI) nos chama atenção para a “busca do Outro (o segundo, o *auterego*), antes de nos preocuparmos com o Um (*ego*)”. Desse modo, segundo o autor, necessitamos primeiro ir em busca do *não-si*, da alteridade, nos identificando reciprocamente, para poder, somente posteriormente, ir ao *encontro de si*. Nossas interações e observações, enquanto pesquisador em campo, nos fez perceber essa necessidade do sujeito, no seu processo de constituição, em relação ao Outro. Na imagem (figura 8) abaixo, podemos perceber o encontro de vários Outros que transformam esteticamente o estado de espírito dessas crianças quando se dão à visibilidade.

“Imagens ou edifícios, objetos manufaturados, obras de arte ou figuras do mundo natural, as coisas estão aqui, visíveis. Visíveis, reconhecíveis, nomeáveis e [...] como se o mundo, além das significações pontuais que lhe atribuímos, como conjunto de elementos que depende de princípios de letirua combinados e (bem ou mal) assimilados, começasse repentinamente – ou, quem sabe, aos poucos, de bom grado – a *fazer sentido* [...]” (LANDOWSKI, 2004 p.97) .

Figura 8. Fotografia das Crianças.



A imagem acima (figura 8) evidencia a potência das interações entre as crianças por intermédio da brincadeira, mostra o envolvimento do grupo, evidencia laços afetivos. Os amigos se abraçam e colocam o brinquedo em primeiro plano, cobrindo o rosto de um deles, que pelo olhar aparenta estar sorrindo. A brincadeira une e congrega, enquanto a sala separa o grupo em filas e o que o colega tem, apenas, são as costas do outro. No entanto, o pátio é o lugar da interação entre os corpos que buscam se ajustar uns aos outros. Seres agora ajustados, que se tocam e produzem o sentido da escola para eles, numa co-presença participante.

### **Considerações finais**

Sobre o ser e o estar dessas crianças no espaço escolar, suas experiências sensíveis com os espaços significantes, passariam despercebidas, sem que,

de vez em quando, a irrupção do inesperado não viesse romper seu curso, constituindo um acontecimento: então, de repente, o “presente” se torna efetivamente presente, porquê uma diferença começa fazê-lo significar”. Portanto, “estar” é estar necessariamente em algum lugar. Estou localizado e sabem onde me encontrar. Mas estou aí de verdade? (LANDOWSKI, 1997, p. X)

A resposta, segundo Landowski, não é dada, pois este lugar poderia ser apenas um lugar nenhum, um não-espaco, que não poderia por si só ter sentido, a menos que, essas crianças, semioticistas sem o saber, já tivessem instalados nos lugares construídos no Cmei, “suas marcas, ou reconhecido seus pontos de referência, uma luz matinal, um perfume, uma disposição das coisas, isto é, toda uma figuratividade carregada de sentido” (idem, ibidem).

Embora nossas análises destas fotografias, na nossa busca pela significação, esteja imbricada também por nossas descrições, interpretações e re-significações, não tem a pretensão de se estigmatizar como verdade absoluta, o que fazemos é pautado em “um dizer verdadeiro”, como tantos outros possíveis, a partir das subjetividades que constituem cada leitor. No entanto, devemos nos atentar para o que nos alerta Fiorin (apud REBOUÇAS; MAGRO, 2009, p. 165):

Inúmeras vezes ouvimos dizer que o texto é aberto e que, por isso, qualquer interpretação de um texto é válida. Quando se diz que um texto está aberto para várias leituras, isso significa que ele admite mais de uma e não toda e qualquer leitura. Qual é a diferença? As diversas leituras que o texto aceita já estão nele, inscritas como possibilidades. Isso quer dizer que o texto que admite múltiplas interpretações possui indicadores dessa polissemia. Assim, várias leituras não fazem a partir do arbítrio do leitor, mas das virtualidades significativas presentes no texto.

No que tange ao ensino da arte, como afirma (REBOUÇAS; MAGRO, 2009), podemos pressupor as proposições da aula de arte não como rotinas, apenas da ordem da programação, mas como espaços de experiências, de liberdade, que considerem o aluno e suas subjetividades. Desse modo, ao propor diálogos com e a partir de imagens juntos



com essas crianças, apostamos numa formação de leitores por hábito, que na interação com os diversos *outros*, modalizados ou não, consigam ser autônomos nos seus processos de leitura do mundo circundante, para então, ler a si.

Assim, estamos questionando o ensino da arte apenas pautado nas visões historicistas, para apostar na arte como conhecimento sim, mas não apenas de códigos e valores instituídos, mas como conhecimento do *outro*, tornando possível a “arte e seu ensino, arte e invenção de si e do mundo, a partir da leitura de imagens” (REBOUÇAS; MAGRO, 2009 p.127). Apostando em proposições de práticas com base em metodologias contemporâneas, que estão em consonância com o tempo dessas crianças, e com isso, dizer que precisamos trazer a imagem do mundo cotidiano das crianças junto com as da arte, porque, uma vez pensando a imagem do cotidiano, iriam também, pensar a imagem da arte e, se conseguirem pensar a imagem do seu cotidiano, iriam também, conseguir pensar a imagem da arte criticamente.

## 6 – Referências Bibliográficas

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LANDOWSKI, E. Modos de presença do visível. In OLIVEIRA, A.C. de (ORG.), **Semiótica plástica**. São Paulo, Hacker Editores, 2004, p. 97-112.

ÀRIES, P. **História Social da Criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, A. M. **Depoimento, Ana Mae Barbosa**. Revista Educação & Realidade. vol. 30 n. 2, p. 299 – 301, jul/dez 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / **Secretaria de Educação Básica**. - Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORASSA M. A.; REBOUÇAS, M. L. M. **Propostas metodológicas do ensino da arte I**. Vitória, ES: UFES, SEAD, 2014.

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do outro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LANDOWSKI, E. **Para uma semiótica sensível**. Revista Educação & Realidade. vol. 30 n. 2, p. 93-106, jul/dez 2005.

LOPES, Jader Jane Moreira. **Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias**. Revista Contexto & Educação. Editora Unijuí, ano 23, nº 79, Jan./Jun. 2008 p. 65-82.

MAGRO, A. **A significação do espaço escolar**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. 202 f.

MAGRO, A. R. A escola (in)visível. In: REBOUÇAS, M. L. M.; GONÇALVES, M. G. D. (Org.). **Investigações nas práticas educativas da arte**. Vitória, ES: EDUFES, 2012, p. 73-90.

OLIVEIRA, A. C. M. A. A estesia como condição do estético. In: OLIVEIRA, A. C. M. A.; LANDOWSKI, E. **Do inteligível ao sensível: em torno da obra de A. J. Greimas**. São Paulo: EDUC, 1995, p. 227-238.

OLIVEIRA, A. C. M. A. **Visualidade, entre significação sensível e inteligível**. Revista Educação & Realidade. vol. 30 n. 2, p. 107 – 122, jul/dez 2005.

PILLAR, A. D. **Visualidade contemporânea e educação: interação de linguagens e leitura**. Revista Contrapontos - Eletrônica, vol. 13 - n. 3 - p. 178-185, set/dez 2013.

PILLAR, A. D. **A educação do olhar no ensino da arte**. In: BARBOSA, A. M. Inquietações e mudanças no ensino da arte. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007 p. 71-84.

REBOUÇAS, M. L. M. Uma leitura de textos visuais. In: **Cadernos de pesquisa em educação/Universidade Federal do Espírito Santo**, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. V. 12, n. 24 (dez. 2006). Vitória: PPGE, 2006.

REBOUÇAS, M. L. M.; CORASSA M. A. **Propostas metodológicas do ensino da arte II**. Vitória, ES: UFES, NEAD, 2009.

REBOUÇAS, M. L. M.; MAGRO, A. R. **A cidade que mora em mim**. Vitória: EDUFES, 2009.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educ. Soc. [online]. 2005, vol.26, n.91, pp. 361-378. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>. Acesso em: 10 de Agosto de 2014.

ZANIN, L. Novas tecnologias e processos de significação na arte e na educação. **Anais do XVII Encontro Nacional da ANPAP**. Belo Horizonte: ANPAP, 2014. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2014/ANAIS/ANAIS.html#>>Acesso em: 15 de outubro de 2014.

ZANIN, L. Fotografia e interação: modos de apresentação do adolescente e da escola no ciberespaço. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. 186 f.

### **Jhonathas Andrade do Nascimento**

Graduando do curso de Artes Plásticas e aluno especial do Mestrado em Artes - UFES. Foi integrante do PET EDUCAÇÃO – UFES / 2012-2014. Bolsista do PIBIC/UFES 2014/2015. Integrante do Grupo de Pesquisa Processos Discursivos em Arte Cnpq/UFES. Membro da FAEB, atuando como assistente da representação FAEB-ES. Pesquisador na área de Artes, com ênfase em Novas tecnologias, Ensino de Arte e Sociosemiótica.

<http://lattes.cnpq.br/8231898515991586>

### **Larissa Fabricio Zanin**

Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2012). Atualmente é professor adjunto de fotografia e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Fotografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Fotografia, Semiótica e Ensino de Arte. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Processos Discursivos em Arte.

<http://lattes.cnpq.br/1595799399527303>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Cultura visual e ensino/aprendizagem em artes visuais

## OS LIVROS DE LITERATURA PRESENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE ARTE

Katia Maria Roberto de Oliveira Kodama (FCT/UNESP, São Paulo, Brasil)

### RESUMO

Este texto apresenta a análise sobre os livros que apoiaram o ensino de Arte em escolas parceiras de dois Projetos de Extensão coordenados pela autora. Os levantamentos dos livros fizeram-se necessários para que fosse possível subsidiar os projetos do Núcleo de Ensino (PROGRAD/UNESP) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (MEC/PIBID), subprojeto PIBID-Arte. Analisou-se, se esses materiais, atendiam aos objetivos previstos nos dois projetos de promover intervenções pedagógico-didáticas para efetivar o conhecimento Arte, tendo como foco: leitura, apreciação, e experimentação da Arte e a presença de uma educação visual. Os estudos foram fundamentados nos Pressuposto Dialético defendidos por Ferreira (2006) que propõe três etapas para promover conhecimento: gnosiologia, ou teoria do conhecimento, lógica dialética e a epistemologia. As análises indicaram que é necessário realizar um estudo mais detalhado sobre os materiais didáticos que estão presentes nas escolas, pois não é possível através deles promover um ensino pautado no conhecimento das linguagens da Arte indicadas nos documentos oficiais, principalmente os provenientes do MEC. Após esse levantamento e verificação, as pesquisas foram direcionadas para os livros de literatura infantil e dos paradidáticos. Sendo assim, esse texto apresenta análises parciais dos levantamentos efetivados sobre os livros didáticos presentes nas escolas parceira e expõe algumas possibilidades de desenvolver projetos desencadeadores de ensino de arte com livros de literatura e paradidáticos dos programas PNBE E PINAIC.

**Palavras chave:** Ensino de arte; Livros de literatura infantil; Livros paradidáticos; Materiais didáticos.

### THE LITERATURE BOOKS IN THIS PUBLIC SCHOOLS: POSSIBILITY FOR ART EDUCATION

#### Abstract

This text presents the analysis of the books that supported the teaching of Art in partner schools from two Projetos de Extensão coordinated by the author. Surveys of the books were necessary to

make it possible to subsidize the projects of the Núcleo de Ensino (PROGRAD / UNESP) and the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (MEC / PIBID), PIBID-Art subproject. It was analyzed if these materials fulfilled the objectives set out in two projects to promote pedagogical-didactic interventions to effect the knowledge of Arts, focusing on: reading, appreciation, Art experimentation and the presence of a visual education. The studies were based on the Pressuposto Dialético defended by Ferreira (2006), which proposes three steps to promote knowledge: gnosiology, or theory of knowledge, dialectical logic and epistemology. Analyses indicated that it is necessary to conduct a more detailed study of the teaching materials that are present in schools, since it is not possible through them promote a teaching based on knowledge of Arts indicated in official documents, mainly from the MEC. After that review and verification, surveys were directed to children's literature books and paradidactic. Thus, this article presents partial analysis of surveys effected on the present educational books in partner schools and exposes some possibilities to develop projects triggering art education with literature books and paradidactic of PNBE and PINAIC programs.

**Keywords:** Art Education; Children's literature books; Paradidactic books; Teaching materials.

## 1 Introdução

Este texto propõe-se a analisar os materiais didáticos, os livros paradidáticos e os livros de literatura infantil que subsidiam as práticas do ensino das artes nas escolas parceiras do projeto Núcleo de Ensino (PROGRAD) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (MEC/PIBID), coordenados pela autora. A apreciação dos materiais foi guiada pela teoria da “Abordagem Triangular”, desenvolvida pela pesquisadora Ana Mae Barbosa, e pelos Estudos da Cultura Visual, proposta defendida pelo pesquisador espanhol Fernando Hernández.

Averiguou-se as características estéticas e simbólicas manifestadas nesses materiais para explicitar qual o conhecimento das artes que se estabelece por essa via na formação dos educandos envolvidos no programa, crianças dos anos iniciais 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos do Ensino Fundamental I.

Foi investigado se nos livros são contemplados conteúdos que problematizam a formação em arte relacionada ao conhecimento e alfabetização visual, e se, em suas atividades, há a preocupação de estabelecer uma formação crítica em relação as artes e visualidades, se apresentavam atividades que contemplassem a história da arte, a leitura da obra de arte e o fazer artístico, como propõe a Abordagem Triangular, teoria proposta por Ana Mae Barbosa como norteadora de um ensino de Arte.

Ainda, se haviam propostas para compreender as culturas visuais, se existiam atividades que promovessem a cultura e diversidade cultural local e do país que fomentassem o referencial teórico e crítico dos educandos e educadores para atingir uma Educação Emancipadora, como enfatiza Barbosa, “Defendo a Cultura Visual e a Arte, ambas contextualizadas socialmente, historicamente e vivencialmente. O pós-modernismo trouxe para as análises da Arte as mesmas propostas de análises críticas usadas para as imagens de outros meios e categorias.” (BARBOSA e CUNHA 2010, p. 21).

## 2. Referencial Teórico

No Ensino Fundamental I, segundo o Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN-ARTE e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI volume 3, Conhecimento de Mundo, as várias linguagens da Arte devem ser apresentadas e

trabalhadas com as crianças, as Artes Visuais (pinturas, desenhos, esculturas, arquitetura, fotografias, cinema, TV, publicidades, Web design entre outras encontradas nos meios massivos de comunicação da atualidade), a Música, a dança e o teatro. Essas dinâmica, indicada pelo RCNEI e pelo PCN, deveria ter sido implementada desde 1998. Esses documentos foram publicado para nortear o ensino de Arte na educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e deveria ter gerado, como propõe Paulo Freire, “Práticas Educativas Emancipadoras” (FREIRE, 1983). Uma educação emancipadora permite vislumbrar propostas de mudança social através da decodificação do mundo e da inserção consciente nele.

Logo, as relações entre as manifestações culturais visuais e as linguagens das artes que imperam na contemporaneidade, assim como as propostas de ensino, deverão se imbricar, podendo ser vistas como constitutivas de uma formação comprometida com as práticas e representações sociais das comunidades, principalmente quanto aos conteúdos culturais veiculados pelos meios massivos de difusão e comunicação, predominantemente visuais.

Ainda, sob a ótica dos estudos da cultura visual é possível compreender que as representações imagéticas e os objetos produzidos pelas artes cumprem a função de auxiliar no entendimento e manutenção das práticas ritualísticas e simbólicas, aglutinadoras dos grupos geradores das culturas populares subalternas e/ou hegemônicas, no sentido de hegemonia e subalternidade gramsciano (GRAMSCI, 2002).

A real possibilidade para a construção de uma sociedade equilibrada em nosso tempo está nos processos de aprendizagens, como endossa o relatório (DELORS, 2001, p.99), “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade.”, e, propõe no mesmo texto os pilares de uma educação para o século XXI, que consiste em “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (DELORS, 2001, p. 31).

Esses quatro pilares estão sintonizados com a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa, que aponta para a necessidade da escola oferecer, desde os anos iniciais, atividades que contemple o conhecimento e contextualização histórica dos fazeres artísticos da comunidade e do mundo, assim como já apontava Herbet Read (1972), um dos primeiro teóricos do século XX a defender uma educação pela arte. Ele enfatizava que a escola deve apresentar modelos de manifestações artísticas ricas em valores estéticos para as crianças, ninguém cria do nada e nem se reconhece produtor e consumidor de artes sem observar o que é produzido de forma crítica em sua realidade, se essas oportunidades forem oferecidas para as crianças elas se desenvolveram plenamente.

E o que se entende por valores estéticos ricos? Sônia Carbonell indica uma resposta em seu livro “Educação Estética na EJA”.

Merleau-Ponty desenvolve uma fundamentação bastante consistente acerca do sensível, ao considerá-lo o território de origem da própria reflexão. A essa região pré-reflexiva, o pensador chamou de *logos do mundo estético*, isto é, um domínio humano em que o sensível é essência da nossa experiência. Para ele, o sensível não é subjetivo porque não se encontra interiorizado no sujeito psicológico, o sensível está localizado no mundo. O mundo é a unidade indivisa do corpo e das coisas. O sensível não está radicalmente separado do inteligível, ele possui uma função de conhecimento. O logos do mundo estético torna possível a intersubjetividade como intercorporeidade, que, por meio da linguagem,

origina o *logos do mundo cultural*, isto é, o mundo humano da cultura e da história, um mundo de significações criadas e compartilhadas. (CARBONELL, 2012, p. 22-23).

Ainda, existem elementos próprios nas linguagens da visualidade, Rudolf Aenheim em “Arte y percepción Visual” (2005) aponta os elementos da linguagem visual, o equilíbrio, a forma, a forma como significação, o espaço, a luz, a cor, o movimento, a tensão, a expressão. E Donis A. Dondis, em “Sintaxe da Linguagem Visual” (2007), no capítulo “Elementos básicos da comunicação visual”, elenca como elementos constitutivos dessa linguagem o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a escala, a dimensão, o movimento. Quando explicitamos esses elementos para as crianças elas se apropriam de um saber subjetivo e de um instrumento para fazer escolhas conscientes no mundo predominantemente visual da contemporaneidade.

Ernst Fischer no capítulo primeiro do livro “A necessidade da Arte - A função da Arte” nos provoca e também nos tranquiliza quanto a necessidade do ensino de Arte,

‘A POESIA É INDISPENSÁVEL. Se eu ao menos soubesse para quê...’  
Com este encantador e paradoxal epigrama, Jean, Cocteau resumiu ao mesmo tempo a necessidade da arte e o seu discutível papel no atual mundo burguês. [...] O homem anseia por absorver o mundo circundante, integrá-lo a si; anseia por estender pela ciência e pela tecnologia o seu ‘EU’ curioso e faminto de mundo até as mais remotas constelações e até os mais profundos segredos do átomo; anseia por unir na arte o seu ‘Eu’ limitado com a existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade. [...] A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente. (FISCHER, 1983, p. 11-20).

Nessa perspectiva foi necessário conhecer os materiais didáticos e paradidáticos presentes nas Escolas Parceiras dos projetos – Núcleo de Ensino e PIBID. A intenção da pesquisa não era avaliar especificamente um material, e como são trabalhados pelas escolas, mas que direção esses livros apontam para o ensino de Arte na perspectiva da Abordagem Triangular e dos Estudos das Visualidades. Nesse texto não serão mencionadas as escolas e tampouco os livros que foram analisados. Não se pretendeu elaborar uma crítica direcionada a uma ou mais escolas ou livros, mas pensar sobre uma realidade constatada.

Sendo assim, foi elaborado um estudo exploratório/bibliográfico/descritivo para compreender como é fundamentado o ensino de arte nos livros encontrados, apontar prioridades para futuras pesquisas, explicitar dados para subsidiar estudos para indicar melhorias na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos referentes ao ensino da Arte e suas linguagens, nesse sentido a análise propôs-se a: investigar os conteúdos e atividades presentes nos materiais didáticos destinados ao ensino de artes, presentes nas escolas parceiras dos projetos; averiguar quais são as relações entre os conteúdos e atividades encontrados nos livros e se contemplavam conteúdos vinculados a Abordagem Triangular proposta pela pesquisadora Ana Mae Barbosa, pela presença de uma educação visual e valorização das culturas do país dentro das concepções da “Ação Cultural” proposta por Paulo Freire (2011).

### 3. Metodologia

A presença do “método dialético” fundamentado em Ferreira, atende a finalidade de construir uma análise, que promova reflexões sobre as manifestações das culturas subalternas, que estão inseridas em uma dinâmica de constante evolução e adaptação, envolvendo as manifestações culturais e seus agentes como produtores e consumidores. Esta metodologia sustentará as análises dos conteúdos apresentados nos materiais encontrados nas escolas parceiras, por compreender os suportes didáticos escolares como geradores de valores, muitas vezes distantes dos trazidos e produzidos pelos integrantes das comunidades educativas que constituem os ambientes das escolas.

Parte ainda do pressuposto que a produção, a troca, a circulação dos bens e produtos culturais sustentam as organizações sociais nos diferentes momentos da história, assim como na atualidade, e desencadeiam, concomitantemente, a divisão dos homens em camadas ou extratos sociais, determinado pelo quê e como a sociedade produz e pelo modo de modificar e intercambiar suas produções e suas manifestações culturais. Este processo é visto como um procedimento filosófico e compartilhado com Maria Nazareth Ferreira:

Nesse contexto qual o papel da filosofia? O papel da filosofia é reunir o que está separado, fragmentado, dando um sentido de totalidade e de unidade ao homem e suas ações. Sem a interferência da filosofia, o mundo cognoscível seria um conjunto de formas de parcialidades, onde o conhecimento científico não teria a visibilidade necessária para gerar transformação. (FERREIRA, 2006, p.78)

Como sugerido acima, as análises integraram diferentes ciências e vários teóricos resultando, como indica Ferreira, no uso da interdisciplinaridade e Interproblematização, que fazem parte do processo investigativo das Ciências Sociais que são ao mesmo tempo: “unitária - universal e específica - particular” (FERREIRA, 2006). Por conseguinte, o caminho traçado pela “metodologia dialética”, segundo Ferreira, pode ser dividido em três momentos de compreensão que nortearam as análises: “a) gnosiologia, ou teoria do conhecimento. É o estudo da origem, organização e validade do mundo das idéias, enquanto representação das coisas objetivamente reais [...]” (FERREIRA, 2006, p.102) que se deu através dos estudos, de textos, livros e dos levantamentos bibliográficos feitos para subsidiar a compreensão do objeto do estudo: livros sobre o ensino de Arte; “b) lógica dialética, que estuda a estrutura e o funcionamento dos processos segundo os quais as idéias se relacionam umas às outras [...] A dialética é a compreensão da totalidade do real” (FERREIRA, 2006, p.102). A aplicação do conhecimento obtido nos estudos bibliográficos foi empregado na análise dos materiais didáticos mencionados, através de análise qualitativa; “c) epistemologia: representa a teoria da ciência, ocupando-se do resultado cognoscitivo obtido, cristalizado em determinada ciência” (FERREIRA, 2006, p.103). A elaboração teórica dos conceitos desencadeou resultados que explicitaram se as propostas analisadas nos materiais didáticos atendiam as fundamentações da Abordagem Triangular e se contemplavam uma educação visual e valorização das culturas do país.

#### **4. Resultados e Análises**

Após proceder a busca dos materiais didáticos presentes nas Escolas parceiras, o levantamento indicou que, em decorrência dos Programas de subsídios de materiais didáticos implementados pelos governos Federal e Estadual os materiais

encontrados não eram diversificados, sendo assim um primeiro estudo foi feito nos livros presentes nas escolas e constatado que:

Os livros não contemplam conteúdos que problematizam a formação em arte, em suas atividades não há a preocupação de estabelecer uma formação crítica para desenvolver o pertencimento cultural, também não apresentavam atividades que contemplavam a história da arte, a leitura da obra de arte e o fazer artístico, como propõe a Abordagem Triangular, e de propostas para implementar uma educação visual, tampouco possuíam atividades para promover a cultura e diversidade cultural local e do país.

Não contribuem para inserir e nem promover uma educação que vá ao encontro de uma formação atualizada. É possível afirmar que, a apresentação e a concepção visual dos livros e materiais didáticos destinados às escolas, estão aquém do necessário para cumprir os objetivos propostos nos PCN-Arte e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil quanto ao ensino de Arte.

São de uma concepção visual primária, não fazem uso de obras de arte, os desenhos são estereotipados, a diagramação é elementar e pouco atrativa, as ilustrações das histórias não apoiam as narrativas. Raramente, existem indicativos de propostas para explorar outros livros de imagens ou que sejam ilustrados por artistas, ou apresentado propostas que demonstrem aos professores que eles podem utilizar outros recursos destinados à escola, em outras mídias. São poucas as indicações para que se utilizem conteúdos presentes nos muitos sites sobre cultura e arte, disponíveis na atualidade que apresentam propostas sérias e antenadas com um verdadeiro conhecimento sobre e de Arte para as escolas.

Em todas as atividades enunciadas, não encontrou-se referências que apoiassem os educadores e educandos para ampliar sua consciência artística, cultural e visual. É importante ressaltar ainda, que nos levantamentos feitos nas escolas, não foram encontrados materiais significativos destinados ao ensino de Arte ou a formação em Arte dos professores. Com essa realidade posta, a pesquisa foi encaminhada para os materiais disponíveis nas escolas.

Nesse sentido foram selecionados os livros de literatura e paradidáticos enviados pelos programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e o Acervo Complementar – Alfabetização e Letramento nas diferentes áreas do conhecimento do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Esses livros foram agrupados tendo como indicadores os que poderiam ser utilizados ou tinham conteúdos que se enquadravam dentro das linguagens indicadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN/Arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Do total de livros dos acervos citados foram selecionado 21 livros que abordam Artes Visuais, 17 livros sobre Música, 05 sobre Dança, 06 sobre Teatro e 19 sobre Cultura Brasileira.

Ainda foram elencadas possibilidades de desenvolver atividades que considerassem a Abordagem Triangular; atividades que tratassem da Educação Visual.

#### **4.1 A Abordagem Triangular**

Nos PCN – Arte o conhecimento Arte passa por três instâncias “O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão.” (MEC, 1997, p.41). Ana Mae também apresenta sua proposta para o ensino de Arte estruturados na tríade fazer, ler e contextualizar e a denomina de “Abordagem Triangular” justamente para diferenciar seu pensamento do proposto no PCN-Arte.



Alfredo Bosi no livro “Reflexões sobre a Arte” ... menciona que Pareyson “considera como decisivos do processo artístico três momentos que podem dar-se simultaneamente: o fazer, o conhecer e o exprimir” (2002, p.8); ele também estrutura seu texto contemplando três grandes campos de ações e de conhecimentos, para Bosi a Arte é, transformar, é um fazer e é produção, conhecimento e expressão.

Para Ana Mae (2010) “Arte é cognição”, e constitui-se em um processo educacional próprio e possui suas especificidades referentes ao dado cognitivo. Destaca a importância do fazer, mas não o fazer isoladamente, sem a compreensão da imagem; para ela o fazer, o ler e o contextualizar devem ser combinados, ou seja, ressalta o não isolamento das concepções, assim como Pareyson e Bosi. Defende a importância do contato com as obras de Arte e especifica que é necessário saber sobre a produção, sobre leitura e sobre contextualização das mesmas, valorizar o essencial do objeto artístico, ou seja, valorizar a Arte por ela mesma.

Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p.18).

Nesse sentido, todas as formas de Arte, ou melhor todas as produções elaboradas pela humanidade, independente do lugar e do tempo, podem ser compreendidas em sua maneira de ser.

## 4.2 A Cultura Visual

Na atualidade as relações com a visualidade é vital. A comunicação visual não é um fenômeno isolado, nem restrito à contemporaneidade, pois interage com as manifestações culturais de cada comunidade desde seus primórdios. Para entender os diferentes processos comunicacionais visuais é necessário entender o local da cultura. Portanto, é necessário olhar para uma:

[...] ancoragem territorial de inserção no local, já que é no lugar, no território que se desenrola a corporeidade da vida cotidiana e a temporalidade – a história – da ação coletiva, base da heterogeneidade humana e reciprocidade, características fundadoras da comunicação humana (BARBERO in MORAES, 2003, p.58).

A velocidade com que as informações são produzidas cria uma macro circularidade de informações e forçam os pesquisadores da Teoria da Comunicação, da Cultural Visual, das Artes e da Educação a voltarem sua atenção para o local.

[...] mesmo atravessado pelas redes do global, o lugar segue feito de tecidos das proximidades e das solidariedades. Isso exige que se esclareça que o sentido do local não é unívoco. Um é aquele que resulta da fragmentação produzida pela deslocalização que o global acarreta, e outra é a revalorização do local como âmbito onde se resiste (e se complementa) a globalização, sua auto-revalorização como direito à autogestão e à memória própria, ambos ligados à capacidade de construir relatos e imagens de identidade. (BARBERO in MORAES, 2003, p.58-59).

Ao mesmo tempo é urgente desarticular a dicotomia excludente cristalizada na educação formal que atendem de modo diferente a criança da família burguesa com uma formação sofisticada e a educação da criança, filha da classe trabalhadora, quase sempre tratada como futura mão de obra barata.

Percebe-se um pré-conceito e um preconceito instalado na mentalidade da Escola como instituição. Falar que as pessoas não têm acesso à cultura escrita e cultura visual hoje é, fazer uma afirmação desconectada da realidade. Impossível não ter contato com a escrita e as visualidades, pois a presença maciça da televisão ou de telefones celulares nas casas das diferentes camadas sociais é inquestionável.

Não é a condição social ou cultural que determina as capacidades cognitivas das pessoas e também a escola não é, atualmente, o espaço decisivo que promove aprendizagem. Afirmar isso, só reforça o caráter determinista que a escola tomou para si em séculos passados e que ainda assumi na atualidade. Em um mundo marcadamente visual, e, cercado de mídias, de processos comunicacionais, essas afirmações não se enquadram mais.

Os pais das crianças das escolas públicas, situadas nos bairros e periferias das cidades, ou seja a classe subalterna, podem não ter acesso aos códigos de letramento das camadas eruditas e ou hegemônicas, mas lidam com outros letramentos com muita propriedade, como os celulares, os jogos virtuais, os cartões magnéticos - crédito, bancos, farmácia, mercado, caixas eletrônicos, compra de ticket, os cartazes de promoção, os carnês, a visualidade do mundo do consumo e do capitalismo. Hoje é praticamente inexistente núcleos sociais que não possuem contatos com imagens e por consequência a escrita, a televisão é o veículo que mais de difunde essa parceria imagem/escrita. As pessoas elaboram outras leituras que não são tratadas na escola.

É a escola que não introduz esses mecanismos para atender os alunos, como exemplo, pode-se citar que a grande maioria das escolas não faz uso de computadores como recurso para dinamizar as aulas, embora, no Estado de São Paulo, quase todas possuam laboratórios de informática.

Em pesquisa de 2013 sobre o Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras, realizada pelo Cetic.br - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, que atua sob a chancela da UNESCO, foi possível compreender como a escola está distante das realidades estruturadas pela visualidades utilizadas pelos alunos. Das escolas públicas 99% possuem computadores e 76% estão disponíveis para uso dos alunos. A pesquisa também revela uma incoerência. A distribuição desses computadores configura-se da seguinte forma: 89% em sala de coordenação e direção, 85% em laboratórios de informática, 66% em salas de professores e reunião, 45% em bibliotecas e salas de estudos e somente 6% em sala de aula e que 95% das escolas públicas possuem internet.

Essa dinâmica impõe a utilização de uma fundamentação teórica que contemple toda a riqueza das diversidades culturais encontradas nas artes visuais do mundo contemporâneo, que se articulam com a estrutura psicossocial das comunidades e dos sistemas educativos. As diferentes linguagens da visualidade, estão produzindo outros saberes, que devem ser compreendidos e incorporados pelas escolas.

Ana Mae afiança um bom ensino de Arte e defende que os estudos da cultura visual devem acompanhar a formação do educador e ser apresentado para os pequenos. "Não é possível uma educação [...] sem arte, porque é impossível o desenvolvimento

integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a Arte". (BARBOSA, 1991, p.5)

### 4.3 Os livros de literatura e paradidáticos como geradores de Projetos de Trabalho com Arte.

Fernando Hernández (2007), discute a necessidade da escola repensar suas práticas, principalmente as práticas relacionadas às atividades que se vinculem a um "alfabetismo" visual propondo Projetos de Trabalhos.

Parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma. Inicia-se um processo de pesquisa. Busca-se e seleciona-se fontes de informação. São estabelecidos de critérios de organização e interpretação das fontes. São recolhidas novas dúvidas e perguntas. São estabelecidas relações com outros problemas. Representa-se o processo de elaboração do conhecimento vivido. Recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu. Conecta-se com um novo tema ou problema. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 167)

Para atender os enunciados expostos acima foram escolhidos livros com propostas de conteúdos e visualidades que possibilitassem a geração de projetos de trabalhos nas quatro linguagens da arte indicadas no PCN – Arte: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Abaixo apresentam-se alguns exemplos das análises elaboradas sobre as possibilidades de uso dos livros de literatura infantil como geradores de projetos para desenvolver propostas de ensino de arte.

Figuras 1 e 2: Abaré. Autora e Ilustradora: Graça Lima



Fonte: LIMA, G. Abaré. São Paulo: Paulus, 2009.

Desencadeador de: Elemento do desenho figura fundo, sugestão de desenhos em preto e branco, uso de giz como material expressivo, e conhecimento da cultura indígena e arte do país. Atende a linguagem Artes Visuais.

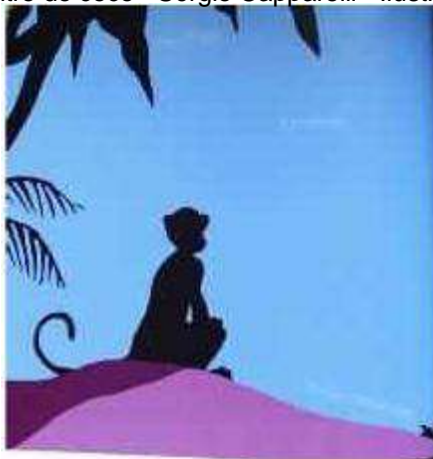
Figura 3: Rádio 2031. Autora: Cecília Cavaleri França. Imagens: Nila N. Neves



Fonte: FRANÇA, C.C. Radio 2031. Trad. Neves N.N. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011.

Desencadeador de: Elemento do desenho abstrato não geométrico – pode ser trabalhado concomitante com Miró, sugestão de desenhos com várias cores e colagens, uso de giz de cera como material expressivo, e conhecimento da cultura do rádio e música. Atende as linguagens Artes Visuais e Música.

Figura 4: A Lua dentro do coco - Sérgio Capparelli - Ilustrador(a): Guazzelli



Fonte: CAPPARELLI, S. A lua dentro do coco. Porto Alegre: Editora Projeto, 2010.

Desencadeador de: Elemento do desenho figurativos – sugestão de elaboração de colagens. Pode ser o disparador para trabalhar o conceito de linhas, figura fundo e a ideia de sombra. O livro pode ser o gerador de um projeto para a construção de um teatro de sombras. Atende a linguagens Arte Visual e Teatro.

## 5. Considerações

Esse texto foi elaborado para expressar o desejo de ampliar as ofertas de formação através da Imagem e da Arte, enriquecer o vocabulário das crianças, apresentar outras possibilidades estéticas para suscitar escolhas e ampliar as noções de alfabetização visual.

Desde a Antiguidade Clássica pensadores se ocuparam da Arte, que perpassa o belo, a visualidade e a relação com a construção de homens, humanizados por ela. Marilena Chauí em seu texto “Janela da alma, espelho do mundo”, destaca que “Dos cinco sentidos, somente a audição (referida à linguagem) rivaliza com a visão no léxico do conhecimento. Os demais, ou estão ausentes ou operam como metáforas da visão”. (CHAUI, in NOVAES, 1989, p. 33 a 38). Alfredo Bosi, legitima essa ideia: “O homem de hoje é um ser predominantemente visual. Alguns chegam à exatidão do número: oitenta por cento dos estímulos seriam visuais. [...] O mundo se dá ao olho humano”. (BOSI in NOVAES, 1989, p 65 a 67).

Deste modo, os livros selecionados contribuem para uma nova inserção da linguagem da Literatura que desencadeie concomitantemente a possibilidade de serem geradores de conhecimento de outras linguagens das Artes nas escolas.

## 6. Referências

ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. Trad. Ivonne T. de Faria. São Paulo: Pioneira, 2005.

BARBERO, J. M.; in MORAES, D. de (org.). **Por uma outra comunicação**: mídia mundialização cultural e poder. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BARBOSA A. M.; CUNHA F.P. **Triangular** – no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. A. M. **A Imagem no Ensino da Arte**: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003. 184p.

BOSI, A. **Reflexões sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 2003. 80p.

\_\_\_\_\_. in, NOVAES, A. (org). **O Olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

CAPPARELLI, S. **A lua dentro do coco**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2010.

CARBONELL, S. **Educação Estética na EJA**. A beleza de ensinar e aprender com Jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2012.

CETIC. Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TIC Educação**, 2013. Disponível em: < <http://cetic.br/pesquisa/educacao/>>. Acesso em:

CHAUI, M. in, NOVAES, A. (org). **O Olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília, DF: Unesco, 200. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. Trad. Jefferson Luiz de Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERREIRA, M. N. **Alternativas Metodológicas para a produção científica**. São Paulo: CELACC - ECA/ USP, 2006.

FISCHER, E. **A necessidade da Arte**. São Paulo, Zahar, 1983.

FRANÇA, C.C. **Radio 2031**. Trad. Neves N.N. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1983.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual**. Proposta para uma narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIMA, G. **Abaré**. São Paulo: Paulus, 2009.

NOVAES, A. (Org.). **O Olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

PAREYSON, L. in BOSI, A. **Reflexões sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 2003.

**Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação fundamental. 3ª Ed. Brasília, 2001.

READ, H. **O sentido da arte**. São Paulo, IBRASA, 1972.

**Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

#### **Katia Maria Roberto de Oliveira Kodama**

Professora no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP - Presidente Prudente/SP. Mestre em Projetos, Artes e Sociedade - Área de Concentração: Comunicações pela UNESP-Bauru e Doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. Pesquisadora do CELACC - Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação - ECA/USP e do GPECUMA - Grupo de Pesquisa Cultura Memória e Arte – FCT/UNESP.



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Políticas Públicas nas Artes Visuais: Formação Inicial e Continuada

## UM GRUPO DE ESTUDOS COMO ESTRATÉGIA POLÍTICA PARA A REFLEXÃO DO PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA

Luciano Parreira Buchmann (Unespar- FAP,Paraná, Brasil)  
Rosângela Diniz Chubak (FAP- Gesta, Paraná, Brasil)

### RESUMO:

*A relação entre o consumo da arte e a educação, para formação dos indivíduos é ideologia de grande carisma, comum nos discursos que versam sobre a escola ser um agente de formação estética da população. Contudo, muito há de ser feito para que isso se efetive: Formação profissional, instituições culturais e sociais, políticas públicas e as iniciativas do setor privado precisam alinhar-se. No intuito de estabelecer maior relação entre a escola e a arte, o financiamento público aos grandes eventos deste segmento de arte têm sido marcante nos últimos tempos. Todavia, pouco se discute sobre o que de fato ocorre entre a escola e a visita às exposições. Nesse sentido, o artigo questiona o alcance dos objetivos e dos recursos disponibilizados aos professores e estudantes - palestras e material educativo sobre as exposições – dos ideais da curadoria educativa, e o trabalho desenvolvido por um Grupo de Estudos durante a mostra da Bienal Internacional de Curitiba (2013), buscando aproximar-se das respostas às seguintes questões: os recursos disponibilizados são empregados de forma adequada? O que promovem no tocante ao consumo da arte pela educação básica? e qual perspectiva efetiva acrescenta quanto ao crescimento e/ou formação de público das instituições culturais?*

Palavras-chave: Grupo de estudo; Política cultural e educacional; Mediação Cultural

## A STUDY GROUP AS A POLITICAL STRATEGY TO REFLECT THE ROLE OF ART INSTITUTIONS, EDUCATION AND CULTURE

### ABSTRACT:

*The relationship between the consumption of art and education, for training of individuals is ideology of great charisma, common in the speeches that deal with the school to be an aesthetic formation agent of the population. However, much to be done for this to become effective: professional training, cultural and social institutions, public policies and private*

sector initiatives must align. In order to establish closer relationship between the school and the art, public funding to major events this art segment has been remarkable in recent times. However, little is discussed about what actually occurs between the school and visiting the exhibition. In this sense, the article questions the achievement of objectives and resources available to teachers and students - lectures and educational material about the exhibits - the ideals of educational curator, and the work done by a Study Group during the show the Curitiba International Biennial (2013), seeking to approach the answers to the following questions: available resources are used appropriately? The promoting regarding the consumption of art for basic education? and which effectively adds perspective on the growth and / or public training of cultural institutions?

**Key words:** Study group; Cultural and educational policy; Cultural mediation;

## 1 Introdução

Nos últimos tempos o termo “política pública” se tornou mais recorrente, e o tema deste XV Confaeb e de diversos outros, pode servir de comprovação. Mesmo com a maior frequência da expressão ela está presente, sobretudo, nos campos acadêmicos e esferas do serviço público. Apesar de a ideia de participação popular ser intrínseca no vocábulo e dele reunir duas palavras que soam a redundância, de certa forma, a efetiva participação da comunidade nas discussões, construção, execução e supervisão delas é realidade a ser construída.

Para compreender mais a respeito vale breve apresentação conceitual do significado de política, e para tanto, ninguém melhor que Hannah Arendt (1906-1976), cujo pensamento se coaduna à história de vida: mulher, judia, fugitiva dos campos de concentração nazistas, exilada e apatriada, resultando em contrária posição ao totalitarismo e anticonformismo social refletido em densa obra crítica. Segundo André Duarte, professor do departamento de Filosofia (UFPR), Arendt considerava que a filosofia política não tinha conseguido “transmitir e preservar os conteúdos das experiências políticas genuínas e originárias contidas na *polis* e *res publica*”(2008, p.15). Dessa crítica veio sua predileção por ser considerada cientista política ao invés de filósofa, bem como chamar sua produção intelectual, apenas por escritos.

Política para Hannah Arendt tinha o significado de Liberdade (2010, p.160) como aquilo que, “diz respeito à existência e associação de homens *diferentes*”, organizados por sua diversidade absoluta, “tendo em vista a sua *relativa* igualdade e em contraposição a suas *relativas* diferenças” (idem, p.145 e 147). Segundo André Duarte, o pensamento harendtiano contribui para pensarmos questões relacionadas à comunidade, segundo ele, estas contribuições também,

estarão relacionadas à sua concepção da pluralidade como condição constitutiva de toda ação e vida políticas. A noção arendtiana de pluralidade é central, sobretudo, para pensarmos a vida política em sentido democrático-radical, isto é, entendendo-se a democracia não apenas como regime político dotado de certo aparato jurídico e institucional mínimo, mas a partir do efetivo exercício da cidadania em atos e palavras dos cidadãos (DUARTE 2011, p.32).



Pensamento que muito nos auxilia na promoção do bem comum e desenvolvimento social via educação, uma vez que –mais que nunca– grupos muito distintos disputam o pertencimento da cultura: alguns querendo o que poucos não dividem. Arendt entendia que para alterarmos intuição, organização, ou entidade pública, “tudo o que podemos fazer é rever sua constituição, suas leis, seus estatutos e esperar que o resto cuide de si mesmo” (ARENDR, 2010 p.147). E é isso, se não buscarmos tais alterações, a arte permanecerá como monopólio de uma elite.

Brevemente introduzido o significado de política e a necessidade de mudanças, vale lembrar o sentido de cidadania ainda ligado ao pensamento clássico e persistente em nossos dias: cidadania como participação política, forma e condição de igualdade, coisa vinda dos princípios da democracia (FREITAS, 2009 p.15). E talvez seja essa a razão –a ação conjunta e de construção coletiva– pela qual as definições das políticas públicas estejam tão distantes dos brasileiros. Basta mencionarmos que a gênese dos estudos a respeito de cidadania, definidores de políticas e da economia, partiram das ideias de Marshall, (1893-1981) no qual as ideias do “estado de bem- estar social” surgiu. Para o sociólogo britânico, autor de "Cidadania e Classe Social", a cidadania seria composta de três partes: a civil como o direito à liberdade individual; a política, o direito de participar do poder político, e a social com os direitos e obrigações que nos possibilitam participar de forma igualitária nos padrões básicos de comunidade.

Para Marshall, citado por Bryan Roberts, a cidadania social gerada por uma política de bem-estar tornaria o capitalismo modelo possível para a democracia. Contudo, a ênfase na liberalização do mercado para o desenvolvimento econômico e papel do Estado como, provedor da cidadania social, representando certa interferência na vida dos cidadãos e inibidor da participação coletiva, foram percebidas como conflituosas às liberdades civis e mesmo às políticas. Entendendo que as ideias de Marshall tinham como pano de fundo a Inglaterra, berço da Revolução Industrial e cenário de lutas de classes pelos direiros civis e sociais, , voltamos a possível razão pela qual as políticas públicas no Brasil engatinham: ao contrário da Inglaterra, nada conquistamos. Aqui o modelo, do Estado como agente da política foi implantado, enquanto que paralelamente, a sociedade civil foi educada pela noção de que o Estado deve ser o único atuante na política.

Apresentadas estas questões, nos cabe pensar a participação na construção das políticas públicas para que o acesso e o consumo da cultura, sobretudo da arte esteja presente na educação brasileira. Como início podemos observar o Plano Nacional de Cultura (PNC) que segundo o governo, “trata-se de texto escrito por milhares de mãos, por diversos sujeitos e grupos, por meio de diferentes instâncias e espaços de experimentação e participação”. E que em 2011 refletia, “o esforço coletivo para assegurar o total exercício dos direitos culturais dos brasileiros e brasileiras de todas as situações econômicas, localizações, origens étnicas e faixas etárias”.

Segundo o texto de apresentação do ministério disponível na internet, o PNC reafirmava “o papel indutor do Estado” e garantia “pluralidade de gêneros, estilos e tecnologias”, assegurando, “modalidades adequadas às particularidades da população, das comunidades e das regiões do País”, e o apresentava como futuro planejamento das ações do ministério para a área. O plano foi estruturado “em três dimensões complementares: a cultura como expressão simbólica; como direito de cidadania; e como campo potencial para o desenvolvimento econômico com

sustentabilidade” e como política pública de Estado, se pretende que ultrapasse “conjunturas e ciclos de governos”. Para a efetivação do PNC, 53 metas foram criadas e para sua efetivação a estruturação do Sistema Nacional de Cultura é necessária.

As metas do Plano Nacional de Cultura devem entrar em vigor em 2020, e são componentes regulamentares da Lei nº 12.343, sancionada em 2 de dezembro de 2010. Estabelecidas com a “consulta a toda a sociedade e com a participação constante do Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC)”, órgão que coordenou os trabalhos de debate e “representatividade da sociedade civil atuante no setor cultural, dos entes federados, do Congresso e de outros órgãos públicos” os temas das metas são: reconhecimento e promoção da diversidade cultural, criação e fruição, circulação, difusão e consumo, educação e produção de conhecimento, ampliação e qualificação de espaços culturais, fortalecimento institucional e articulação federativa, participação social, desenvolvimento sustentável da cultura, fomento e financiamento.

Dentre as metas estabelecidas, três estão diretamente ligadas à educação escolar. São elas: a 12ª, “100% das escolas públicas de educação básica com a disciplina de Arte no currículo escolar regular com ênfase em cultura brasileira, linguagens artísticas e patrimônio cultural”; a 13ª meta, 20 mil professores de Arte de escolas públicas com formação continuada; e a meta 14, 100 mil escolas públicas de educação básica desenvolvendo permanentemente atividades de Arte e Cultura.

O texto de apresentação da então ministra da Cultura, Ana Hollanda, termina do seguinte modo: “A população estará conosco na execução e fiscalização dessas metas para que, ao final de uma década, tenhamos certeza de que legamos outra cultura aos brasileiros. Além de garantir, de fato, o direito à cidadania cultural”.

Passado esses anos, o que temos? As universidades terão afinado os seus currículos dando ênfase à cultura brasileira na formação de professores de arte? Os professores estão cientes do PNC? Quem irá atuar atuamos na execução e fiscalização dele? Mas se essas questões não podem ser asseguradas até este momento, muito em função da pouca participação com que nos acomodamos em nosso entendimento de cidadania, parece que outros setores, descobriram na educação um filão de interesse.

### **As Bienais e a mediação**

As grandes exposições de arte contemporânea como as Bienais do MERCOSUL, Bienal de São Paulo e Bienal Internacional de Curitiba, ultimamente, têm dedicado investimento no público, sobretudo, no escolar. Visto não tratar-se de filantropia, há nessa mudança fatores a considerar: esses eventos são onerosos, mas financiados por recursos públicos oriundos de programas de incentivo cultural, mecenato ou fundo à cultura. É nesse ponto que o tema das metas, fomento e financiamento, parece tocar outros temas com o viés da educação, com justificativas como fruição, consumo, educação e produção de conhecimento.

Fica evidente na política pública o interesse para que o consumo cultural se torne habitual na sociedade e estariam previstos nos objetivos do Estado ao financiar essas mostras. Contudo, o público espontâneo consumidor de arte, sobretudo da arte contemporânea, é especialista e, assim, pequeno – formado na

maioria das vezes por agentes do próprio campo artístico: artistas, historiadores da arte, críticos, estudantes e professores universitários, servidores públicos da cultura e outros.

Já os indivíduos iniciados, ao longo de suas histórias – por herança cultural, pela prática da arte, ou ainda, pelo investimento em visitação de museus e exposições – desenvolveram e se apoderaram de instrumentos de análise de bens simbólicos e modos de operar esse capital. É aquilo que Pierre Bourdieu e Allain Darbel chamaram de “disposição culta” (2003) e consiste em marca de distinção nem sempre presente no professorado, com exceção no docente de arte, ainda raro de ser encontrado na escola pública. É essa diferença de capital cultural artístico na própria classe docente que fundamenta e predispõe seu consumo e a apropriação. Ou seja, para poucos a possibilidade de leitura da obra de arte contemporânea como continente de valores do presente, dignos de serem percebidos e divulgados na educação, ou, para a grande maioria descapitalizada, que a julgaria como coisa sem sentido e tempo desperdiçado que deveria ser investido nos temas curriculares. Então se o saber artístico fosse amplamente compreendido pelos docentes, esse trabalho seria de fato um mediador cultural para estruturar a leitura dos alunos, permitir-lhes a comunicação e a descoberta, e o alcance da política pública mais evidenciado.

Hoje a atenção dos curadores dos grandes eventos de arte contemporânea é atraída por essa possibilidade de trabalho docente considerado mediador e a expectativa de receber como visitante o público estudante, que em tese, teria olhar familiarizado com as propostas artísticas apresentadas na mostra. Mas, sob o interesse dos curadores e investidores no projeto educativo subjaz a multiplicação do público visitante, portanto, valor quantitativo acima do qualitativo.

Nesse sentido, cabe questionar a problemática que cerca a política pública para a cultura, o investimento e o consumo, objetivos e recursos que são dispostos para que essa operação aconteça. Uma vez que os recursos são públicos e esses visitantes da arte são especialistas, pessoas de alto capital simbólico, e algumas das vezes, financeiro; o alto investimento poderia ser questionado. Afinal, além de se investir em quem já possui capital, já consome arte contemporânea, a devolutiva à comunidade não deveria ser proporcional? A resposta a essa questão existe: o investimento no simbólico não retorna em outro capital que o cultural. Mesmo ciente dessa sentença, parece haver por parte das instâncias públicas, Ministério da Cultura e Secretarias de Cultura dos municípios e do Estado, um olhar bastante condescendente do uso pouco eficaz que se faz do dinheiro investido nessas exposições, sobretudo naquilo que se refere à educação.

Do lado dos incentivadores, pelo que se apresenta, essa situação é flagrante: os setores de marketing das empresas interessadas nesses eventos de repercussão e significação, de missão social elevada, vinculam de forma notória sua marca. É a transformação do público em moeda. Seu nome técnico: responsabilidade social.

É nessa artilosa transação que o público escolar surge. Apesar de os setores dedicados à educação nas instituições culturais não serem novidade, nesse novo modelo, eles permanecem *in-visibilizados*, pouco estruturados pela falta de importância e reconhecimento da sua missão junto aos órgãos administrativos da cultura e as direções das próprias casas, uma realidade presente em muitas instituições, como destaca Maria Helena Rosa Barbosa,

o descaso por parte de alguns Museus com os setores educativos, [...] setores Administrativos parecem

desconhecer as ações realizadas por eles. Isso ocorre, possivelmente, por entenderem que somente aos setores educativos cabe responder pelas ações educativas, assim como por pensarem que elas sejam voltadas somente para públicos escolares. Outro problema é a falta de profissionais no quadro de pessoal do setor, assim como a falta de definição conceitual e sustentação teórica por parte de alguns setores Educativos no propósito de fundamentar as suas ações (BARBOSA,2009 p.222).

O que temos nessa nova concepção como diferencial é o investimento na formação de professores, elaboração e produção de materiais educativos, cada vez mais complexos e assim, distantes da compreensão do público potencial: o professorado e os estudantes. No caso das equipes de mediação a realidade não é muito diferente, são contratados novos elementos para uma equipe sazonal que ao término do evento se desfaz. Mas seria incorreto afirmar que houve atendimento a outro dos temas da PNC, qualificação de espaços culturais e fortalecimento institucional por parte do evento com essa equipe temporária contratada para atuar nos instrumentos culturais públicos?

A contabilidade desse investimento resultante da somatória de visitantes às exposições é impressionante. No Brasil não é raro que o professor da educação básica tenha 500 alunos. A justificativa para essa formação continuada dos docentes e a produção dos materiais, evidentemente, não recai sobre essa multiplicação, mas no diferencial qualitativo dessa visita: a moeda pública cambiada em “valor crítico”, a milhares de visitantes.

Ao que parece, as equipes organizadoras das bienais e grandes exposições descobriram no professorado de arte, potentes mediadores de ideias contidas nas obras ou na curadoria desses eventos. Em palavras da curadora educativa da Bienal de São Paulo, Stela Barbieri, esta relação com os professores e o trabalho que estes venham a desenvolver, seria o “primeiro passo para uma entrada significativa nas escolas, nas ONGS e nas comunidades” e uma fórmula para possibilitar, “diferentes entradas para a leitura da mostra, criação de novos ares, espaços para pensar a arte com o frescor que pode a cada momento, revelar novas significações”.

Latente é que, sob a concepção de interação que o evento propõe: a construção do material, e tudo o que lhes acompanha, está à obediência a códigos intrínsecos da arte contemporânea. Conceitos reproduzidos como base de objetivos e metas transpostos para a Educação básica. No entanto, como se tratam de valores dominantes da arte e mesmo do ensino, são corporificados nas publicações e materiais educativos sem ser questionada a sua compreensão,. Nesse vácuo, a comunicação entre instituição e professorado não ocorre como se acredita. À grande maioria dos docentes brasileiros falta a graduação em arte, desconhecem a arte contemporânea e se sentem distantes desse meio. Aqui pode estar parte da resposta do encabular que os professores geralmente demonstram ao levarem seus estudantes aos museus e permanecerem calados e passivos frente aos mediadores, como se estes detivessem o saber.

Da parte das instituições que recebem os estudantes o problema muda em parte. Sabe-se da desvalorização que o Setor Educativo sofre nas instituições culturais e da raridade que é a permanência de profissionais atuantes em nossos museus e galerias na recepção dos professores e seus alunos. Se há profissionais nestes departamentos, na grande maioria dos casos, eles estão como

coordenadores da área e orientadores. Na recepção da escola em sua visita a exposições o que temos são estagiários, o que, de fato, rende-lhes capital simbólico, mas como estágio –prática relacionada à teoria estudada na graduação.

Segundo o site da Bienal de São Paulo, desde 1953, segunda edição do evento, os projetos educativos acompanham as mostras, e a partir da 26ª Bienal Internacional de São Paulo que pesquisou-se o público e se detectou que apesar da gratuidade da entrada, com 75% do perfil demográfico dos visitantes pertencentes às classes A e B, justificando o investimento na formação de público e tendo os professores e a escola como meio. Surgiram nas edições seguintes os programas para a escola, com os eixos que hoje conhecemos: material educativo; curso de capacitação e visitas com mediação para alunos das escolas (GRISPUM, p.2006 s/p). Essas iniciativas cresceram e se sofisticaram nas próximas edições com a continuidade das ações no decorrer do intervalo entre as exposições.

### **A Bienal e Curadoria Educativa**

No caso da Bienal de Curitiba, em sua sexta edição (2011) o programa educativo compreendia vários projetos para públicos distintos, sendo que apenas a formação dos mediadores e palestras sobre a Bienal para professores ocorreram. Dois anos depois (2013) a nova edição do evento, seguindo o modelo de São Paulo.

A proposta partiu da organização social que desenvolve a Bienal e requeria a criação de material didático destinado às escolas da rede pública que deveria contemplar no seu conteúdo a obra de dez artistas, duas palestras a fim de apresentar o material aos professores e texto para o catálogo. Talvez se possa compreender a falta da avaliação se a curadoria educativa for compreendida, nesse evento, como um cargo quase proforma, de desinteresse do restante das ações da mostra, sem acesso a curadoria geral, sem poder de decisão e orçamento. Esse desinteresse dos promotores se comprova se compararmos as indicações ao cargo da Bienal em 2015 de professoras sem relação alguma a questões da formação de professores, de gestão de público de instituições culturais, do sistema da arte. No caso de 2013, com a coordenação do educativo e dos mediadores com um produtor e a curadoria educativa com as responsabilidades acima mencionadas, a imagem de forquilha e galhos para lados opostos nos auxilia a entender o resultado: os brotos não se encontraram lá na frente, vez por outra se tocavam pelo vento.

Ao que parece, ao menos no caso de Curitiba, o material impresso ou a disponibilidade dele na internet, são recursos financeiros que poderiam ser empregados em ações de maior comunicação com os educadores. Pois, o material por si não basta. No caso do evento Bienal Internacional de Curitiba a pasta de imagens e provocações para discussões em sala de aula recebeu elogios da parte dos professores universitários e artistas do evento, no entanto, mais nada se sabe a respeito do seu efetivo uso e sucesso na rede escolar.

Aparentemente, o material impresso e palestra, serviram muito mais para preencher planilhas com resultados numéricos, e nenhuma mensuração simbólica. Agravante no contraste entre essa experiência e o glamour e destaque dado à mediação de grandes eventos da arte, no que se refere à educação escolar, sobretudo, é o discurso sobre o destino de dinheiro público dirigido à cultura e ao ensino, fazer grande diferença para a sociedade. Cabe a pergunta: O que é avaliado? Nesse sentido Ana Mae Barbosa reitera nossa dúvida quando afirma

que, “os museus não se interessam em saber como são utilizados pelos professores os materiais destinados a eles e a seus alunos. Não conheço pesquisa a respeito”(BARBOSA, 2011 p.78).

Proveitoso ao pensar nesse investimento despendido pelo evento com a curadoria educativa e elaboração de materiais aos educadores seria indagar seu alcance. Pouquíssimo se sabe a respeito do uso que os professores dele fizeram, e o que se sabe é informal.

O evento avaliou com os professores visitantes a mediação nas exposições, tomando como modelo o questionário desenvolvido pelo setor educativo da Casa Andrade Muricy, mas deixou de inserir entre as perguntas se aquele professor havia participado das palestras de apresentação, recebido o material e de que modo o empregou na escola. Assim, o vácuo é imenso.

Cópia destes questionários tivemos acesso devido ao comprometimento profissional do setor educativo da Casa Andrade Muricy que os fotocopiou, Foi a partir deste documento que chegamos a professora Maria Carolina Ravazzani, que naquele momento compunha a Rede Estadual de Educação atuando no Colégio Professor Cleto em Curitiba. A professora via correio eletrônico respondeu questionário a respeito do material que complementa suas respostas sobre a mediação na visita à exposição com os estudantes.

Maria participou do evento de apresentação do material quando recebeu a publicação que lhe serviu para direcionar a escolha das instituições para visitar, conduzir a visita e desenvolver trabalho pedagógico complementar. Em suas palavras, “utilizei o material após a visita à Bienal. Fui à mostra que estava na Casa Andrade Muricy e no Paço da Liberdade, onde estavam três obras presentes no material mediático. As obras dos artistas Wang Cheng Yun e José de Quadros e de Jitich Kallat”, (imagem 1). E, “como usei o material depois das visitas, percebi que ter tido acesso ao material antecipadamente, me permitiu direcionar o olhar dos educandos durante a visita à mostra para as obras que eu pretendia trabalhar posteriormente”. A professora complementa que se valeu do material “[...], após a visita à exposição, como retomado da visita e como ponto de partida para o trabalho que foi desenvolvido posteriormente”.

Segundo a respondente, o material permitiu discussões interessantes a respeito da sociedade atual com os estudantes, dando-lhe autonomia e trazendo informações e descoberta metodológica. A professora considerou que, “o material aponta um caminho e o deixa aberto para o encaminhamento do professor. Gostei em especial das questões propostas para a reflexão acerca da temática das obras”.



Image 1: Estudantes do Colégio Professor Cleto durante a mediação em frente a obra de Wang Cheng Yun.  
Foto Maria Carolina Ravazzani

Apesar da escassez de informação o programa educativo parece ter tido sucesso. É o que o catálogo mostra, e a função destas publicações no campo cultural é documento. Dessa primeira função derivam outras que vão da política, enquanto abertura de relações sociais e institucionais dos envolvidos até a pesquisa. Mas, a ninguém surpreende que suas ausências sejam relatos não ouvidos. Os catálogos não têm a função nem caráter reflexivo, assim, nenhum imprevisto, avaria, intempérie é mencionado e nesse aspecto quase são ficcionais: registro de sucesso e intenções. Bem diz o dito popular que, “de boas intenções o inferno está cheio”, esses intentos e omissões quando cotejados aos fatos, feito “o inventário dos arquivos dos silêncios”, como diz o historiador Jacques Le Goff (1996, p.109) muito dizem além do caráter de documento. Para ilustrar, basta mencionar o que consta no texto de apresentação do catálogo da Bienal Internacional de 2013 a respeito do Programa Educativo,

Mais do que receber o público nos museus, centros culturais e nos locais com obras urbanas, a *Bienal* promove ações que visam a interação com os visitantes, professores e alunos. A iniciativa conta também com o treinamento de mediadores, visitas guiadas, roteiros oferecidos para serem percorridos a pé, de bicicleta e de van, além de palestras com professores e a distribuição de material didático para se trabalhado em sala de aula com os alunos. O Programa tem também um espaço, no Museu da Gravura, dedicado exclusivamente ao educativo. O local, aberto a professores e mediadores, possui uma agenda de treinamento e reuniões, além de uma DVDteca, livros e outros materiais sugeridos (catálogo pg.453)

Compreendendo necessário mais que palestra a respeito do material, a curadoria educativa optou por oferecer a sala de apoio, em um dos espaços da Bienal, o Solar do Barão. A ideia foi oferecer ao professorado, recursos que complementavam as pranchas impressas como os documentários Arte na escola, espaço para a preparação de aula, convivência e troca por meio de encontros com artistas e educadores. Além desses insumos, a sala comportaria memorial expositivo da experiência das visitas dos estudantes. A proposta consistia em um registro feito pelo aluno durante a mediação a ser exposto posteriormente na sala do educativo. Essa memória seria motor de discussão entre mediadores e educadores além de revelar, de maneira física, expressão do público. Esta sala foi idealizada como espaço próprio de todo o serviço educativo e da mediação, cenário de treinamento e reuniões com os mediadores, encontros de bate-papo com artistas e o público. Uma vez que este recurso não estava incluso no projeto encaminhado ao MinC, por ter surgido posteriormente, tornou-se pouco efetivo. O Centro Cultural Solar do Barão não possui conexão com a internet nos espaços expositivos, razão pela qual a comunicação da coordenação era impossibilitada com toda a estrutura do serviço educativo e da Bienal.

A Sala do educador poderia ser espaço de muito trabalho com o público: encontros de artistas e professores, discussões, apresentações, como o catálogo mencionou ocorrer, mas requeria pessoal que atuasse. Além desse fator, carecia de uma logística que tivesse conciliado previamente a agenda de professores nos órgãos educacionais e culturais, para justificar a presença em estudo externo.

Apesar desse fato, a sala recebeu os encontros do Grupo de estudos da mediação cultural na Bienal internacional de Curitiba proposto à Faculdade de Artes do Paraná como projeto de extensão universitária (20 horas).

## O grupo de estudos

A iniciativa desse Grupo de estudos foi divulgada através do setor de comunicação da FAP e pela própria Bienal. O projeto pretendia fortalecer os serviços de mediação tanto da bienal internacional, quanto das equipes de estagiários que desempenham este serviço nos museus do estado e município, bem como, o trabalho de seus coordenadores.

Como a Bienal se vale dos espaços expositivos oficiais, as equipes do educativo são diretamente envolvidas. Sobre isso a reflexão da servidora Rosa próxima a esse trabalho muito faz pensar, “os Setores Educativos enfrentam atitudes verticalizadas por parte da direção” e apontando o paradoxo que enfrentam,

ao mesmo tempo que é corrente e sabido que uma exposição deve ser destinada ao público, concomitantemente, apesar dessa consígnia, nunca foi destinado recurso pra trazer o público até a exposição. Por um lado, uma exposição existe para ser vista. Mas vista por quem? Qual é o seu público? Quem tem acesso e conhecimento sobre a exposição? Quem tem condições de vir, de trazer seus grupos de alunos? Quais são as condições dadas efetivamente, para trazer estes grupos de alunos até às exposições?

Essa servidora, em muito contrasta ao perfil mais comum de ser encontrado nestes órgãos. Pessoas acrílicas e comprometidas apenas com a distância que sua disposição funcional garante da escola. A maioria que a ela contrasta, eram professores, atuando nas instituições culturais onde coordenam o educativo, talvez, por permanecerem deslocados de suas formações - a educação formal, deixem de buscar formação e reflexão a respeito do público da arte. Pouco se colocam profissionalmente enquanto mediador ou educador de museus, problema persistente pela falta de política educativa e cultural nos museus de arte. Sobre isso Maria Helena Rosa Barbosa contribui: “a falta de profissionais no quadro de pessoal do setor, assim como a falta de definição conceitual e sustentação teórica por parte de alguns setores Educativos no propósito de fundamentar as suas ações” (2009, p.222).

Buscando potencializar esses sujeitos e instituições, estabelecemos às segundas-feiras como agenda para as reuniões do Grupo de estudos, uma vez que assim, pelos museus e a bienal não estariam abertos ao público, teríamos um número expressivo de mediadores e equipes dos museus inscritos. Não foi o que houve.



Reunião do Grupo de estudos da Bienal Internacional de Curitiba



Apesar da divulgação da Bienal, houve cerca de 30 inscrições. Deste inscritos, compareceram vinte e cinco pessoas à primeira reunião, sendo alguns professores, alguns interessados em arte, mas poucos mediadores da bienal e, e apenas duas equipes de espaço cultural com a coordenação. Dessas últimas, apenas uma delas participou de todo o trabalho. É importante lembrar como já mencionado e a ser aprofundado à frente, que o evento da Bienal, atrai maior público e assim, as equipes de mediação dos museus recebem o acréscimo desses contratados para dar suporte à recepção durante o evento.

A falta de mediadores da Bienal no Grupo de estudos se deveu ao fato de que a segunda-feira era, para muitos deles, seu dia de folga, e para todos, dia em que não eram pagos para atuar. Como o valor pago era baixo e pago por atuação com o público, e não tempo de estudo, tornou-se impossível exigir dedicação para a melhoria de seus processos.

Com um grupo heterogêneo como o que tínhamos, sem participação de todas as equipes ou de sua maioria, ficou difícil alcançar maior contribuição: a troca das experiências. Uma das participantes do Grupo, Rosa, apresentou na sua reflexão de avaliação, esse ponto como sendo “o único porém, a não participação da maioria dos mediadores da bienal, sem os quais ficou uma lacuna sobre o que estava acontecendo nos demais espaços e qual estava sendo a dinâmica, bem como a própria discussão ficou grandemente prejudicada e esvaziada”.

O que desejávamos era a troca entre os grupos e as casas, o que nos permitiria falar das diferentes recepções, ocorrência na visita de crianças, adolescentes e adultos, recepções diferenciadas entre diferentes segmentos sociais e do processo de maturação da comunicação do mediador com o público e das descobertas que vinha fazendo. Uma das mediadoras, Aline, aponta que, “faltou as trocas de conhecimentos e outras formas de pensar a mediação em relação aos demais espaços expositivos da cidade, [...] senti essa falta de conhecer a visão de quem realiza a mediação em outros espaços”.

Sem essa “cereja no bolo”, tivemos de fazer leituras e discussões, estudando apenas dois textos: um que aproxima o conceito de mediação, e outro, que fala sobre os públicos dos museus. A diferença de funções e origens dos participantes, nem sempre permitiu que aprofundássemos algumas questões levantadas pelos autores.

Apesar disso, tivemos discussões pertinentes sobre esse serviço, o descaso dos órgãos públicos quanto à oferta de visitas e horários à escola, a falta de organização entre secretarias de educação e cultura.

Apesar disso, seria uma iniciativa importante e caso a Bienal, mudassem sua percepção a respeito da importância da comunicação com o público, compreendendo a potência política do evento e da participação. Manter a equipe em formação contínua é compreender o processo individual e coletivo, é importante para rever as possibilidades de maturação e transformação dos olhares às obras e ainda, forma de fazer laço com a educação formal caso seja promovida a participação dos professores.

Enfim, nas discussões deste grupo chegamos à conclusão de todos aqueles que vivem e conhecem as dificuldades de ações educativas no Brasil: o público parece não existir, o evento parece ser exclusivo aos iniciados. Passado o evento, nada se sabe se o material alcançou seu fim de mediar o encontro dos escolares com a arte.

### **Considerações Finais**

Se nós fomos educados a aceitar o Estado como único agente da política, cada vez mais, empresas e organizações sociais se apresentam como agentes da cultura, é tempo de rever não apenas nossa participação, como também a fiscalização destas instituições. Evidencia-se que as propostas dos grandes eventos de arte pouco se interessam em avaliar suas iniciativas dirigidas à educação, ao mesmo tempo em que os órgãos financiadores, são bastante condescendentes com o que foi proposto e a quem.

É tempo de mudar nosso hábito, exigirmos que as universidades reformulem a formação de professores, que estes possam ser considerados sujeitos na elaboração dos materiais educativos para que não recebam algo pronto e distante de seus modos de pensar e agir, colonialista e os violentando simbolicamente pela distância da compreensão dos estudantes. Poderíamos imaginar professores das redes públicas de ensino como curadores educativos e propositores, ou no mínimo consultados, a respeito da elaboração dos materiais educativos? Porque, não? O mesmo vale no caso das instituições. Serviços educativos e equipes de mediação precisam ser agentes das propostas curatoriais e não mais, apenas executores e o último escalão a ser considerado nos museus.

Em que essa iniciativa de um Grupo de estudos como proposta de mediação traz à discussão principal do evento, a política para a educação e a cultura das Artes Visuais? Pelas discussões ficou flagrante aos participantes o quanto essa realidade é cruel, como os grandes eventos da arte contemporânea, se valem desses peões em um tabuleiro de reis, rainhas e torres. Se em poucas reuniões estudantes e os participantes do grupo de estudos puderam perceber as ausências naquelas reuniões o que diziam, questionar seus papéis nas equipes e nossa passividade a respeito do que concerne aos apontamentos deste texto, se a conclusão questiona o sucesso do documento de todo o evento, fica claro que a participação na arena da arte precisa ser modificada e que o será por conquista, não por outro presente empacotado, que conta com o silêncio para a avaliação de seu sucesso.

## Referências:

ARENDDT, Hannah. **A promessa da Política**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Educação para as artes Visuais: do MAC/ USP ao Balanço das Águas. In: ARANHA, Carmen; CANTON, Katia (Orgs.). **Espaços de mediação: I Simpósio Internacional Estratégias do Ensino da Arte Contemporânea em Museus e Instituições Culturais**. São Paulo: PGEHA/Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2011. p.63-83.

BARBOSA, Maria Helena Rosa. **Museus de Arte: Desafios Contemporâneos para a adoção de Políticas educacionais**. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UDESC, 2009.

BARBIERI, Stela. **Educação como ação poética: o papel do educativo em uma instituição cultural é questionar as relações entre a vida e a arte**. Humboldt, Mediação Artística, Munique: Goethe-Institut, n.104, p.14-19, 2011.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor à arte: os museus europeus e seus públicos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Zouk, 2003.

DUARTE, André. Pensar e agir por amor ao mundo. In: **Revista Educação Especial:**

Biblioteca do professor. Hannahh Arendt pensa a educação. São Paulo: Editora Segmento, 2008-nº 4. p.6 a 15

DUARTE, André. Hannahh Arendt e o pensamento „da" comunidade: notas para o conceito de comunidades plurais. **O que nos faz pensar** nº29, maio de 2011. p.21-41 Disponível em:

[http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/Hannahh\\_arendt\\_e\\_o\\_pensamento\\_'da'\\_comunidade:\\_notas\\_para\\_o\\_conceito\\_de\\_comunidades\\_plurais/andre\\_duarte\\_21-40.pdf](http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/Hannahh_arendt_e_o_pensamento_'da'_comunidade:_notas_para_o_conceito_de_comunidades_plurais/andre_duarte_21-40.pdf) consultado em agosto 2015.

FREITAS, Mariana Oliveira de. Políticas Públicas: experiências em educação, cultura, comunicação e cidadania. In: **Anais do III Encontro de Pesquisa em Comunicação e Cidadania**. Disponível em [https://mestrado.fic.ufg.br/up/76/o/politicas\\_publicas\\_experiencias\\_educacao\\_cultura.pdf](https://mestrado.fic.ufg.br/up/76/o/politicas_publicas_experiencias_educacao_cultura.pdf)

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.

MinC. Metas do Plano Nacional de Cultura. 2011

[http://www.cultura.gov.br/documents/10883/11294/METAS\\_PNC\\_final.pdf/](http://www.cultura.gov.br/documents/10883/11294/METAS_PNC_final.pdf/) consultado em agosto 2015

ROBERTS, Bryan R. **A dimensão social da cidadania**. Disponível em :

[http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_33/rbcs33\\_01.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_33/rbcs33_01.htm) consultado em agosto de 2015

**Luciano Parreira Buchmann** é professor mestre na UNESPAR – Campus II FAP, coordenador do Programa Arte na escola, mestre e doutorando pela UDESC em Artes Visuais, autor da Coleção Preparação, estudioso da mediação cultural e relação escola e museu.

**Rosângela Diniz Chubak** é socióloga, arte-educadora, especialista em Antropologia Social, coordenadora pedagógica do GESTA (Grupo de Estudos em Artes Visuais) do polo Arte na escola da FAP.



GT: Artes visuais

Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação formal e não formal

## A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS E O LIVRO DIDÁTICO DE ARTE

Vera Lúcia Penzo Fernandes (UFMS, Mato Grosso do Sul, Brasil)

### RESUMO:

A experiência como avaliadora do livro didático de arte no Plano Nacional do Livro Didático associada ao desenvolvimento da pesquisa sobre o trabalho pedagógico do professor de artes e a observações oriundas do campo empírico foram fatores que contribuíram para os seguintes questionamentos: qual a relação entre trabalho pedagógico e livro didático? O livro didático é realmente uma novidade para a disciplina arte? Qual o impacto do uso do livro didático de arte para o trabalho pedagógico do professor de artes visuais? Para responder a estas questões desenvolvemos um estudo, de base bibliográfica e exploratória, com o objetivo de compreender a relação entre a organização do trabalho pedagógico do professor de artes visuais e o uso do livro didático de arte, defendendo a hipótese de que o livro didático pode interferir e constituir formas de pensar o ensino e aprendizagem em artes visuais, segundo determinantes históricos e culturais, redimensionando aspectos didáticos do trabalho pedagógico do professor de artes visuais no âmbito escolar e no cenário educacional. Os resultados do estudo podem ser sintetizados nos seguintes aspectos: o livro didático está na gênese da escola; o livro didático não é uma novidade no ensino de arte; o uso do livro didático tem impactos na organização do trabalho pedagógico do professor de artes visuais.

**Palavras-chave:** ensino de arte; artes visuais; livro didático

### ABSTRACT:

Experience as an evaluator of art textbooks as part of the National Textbook Plan associated with development of a research project on the pedagogical work or the art teacher and the observations stemming from the empirical field were factors contributing to the following interrogations: what is the relation between pedagogical work and textbooks? Is the textbook really a novelty for teaching art subjects? What is the impact of the use of art textbooks or the pedagogical work of the teacher of visual arts? In order to respond to these questions a study was developed, of a bibliographical and exploratory nature, with the objective of understanding a relation between the organization of

the pedagogical labor of the Visual Arts' teacher and the use of the arts' textbook in defense of the hypothesis that the textbooks can intervene and constitute forms of thinking teaching and learning Visual Arts, under historical and cultural determinants, dimensioning didactical aspects of pedagogical labor of the teacher of Visual Arts in school as well as in the educational milieu. Results of the research can be synthesized as follows: the use of textbooks have an impact on the organization of pedagogical labor of the teacher of Visual Arts.

**Keywords:** Art Education; Visual Arts; textbooks

## 1 Introdução

Desde 2012 realizamos uma pesquisa institucional, vinculada ao grupo de pesquisa Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sobre a organização do trabalho pedagógico de professores de artes visuais, a partir da realidade do ensino de arte em Mato Grosso do Sul. A pesquisa busca compreender os determinantes históricos, culturais e políticos que constituem concepções e práticas pedagógicas no campo do ensino de arte. Os primeiros estudos, ainda em andamento, versam sobre práticas pedagógicas em artes visuais, formação de professores, histórias de vida e currículo.

A experiência desta pesquisadora como avaliadora pedagógica do livro didático de arte, no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2016<sup>1</sup>, associada às investigações da pesquisa em andamento, fez surgir os seguintes questionamentos: qual a relação entre trabalho pedagógico e livro didático? Qual o impacto do uso do livro didático de arte para o trabalho pedagógico do professor de artes visuais? O livro didático é realmente uma novidade para a disciplina arte?

Corroborou para o fomento desses questionamentos o fato de observarmos, no cotidiano dos professores nas escolas, o uso do livro didático como fonte de consulta para a elaboração de atividades ou como fonte de reprodução de atividades a serem aplicadas aos alunos. Para muitos professores de arte, adotar o livro didático, no atual cenário educacional brasileiro, significa um ganho para a disciplina arte, sobretudo por indicar a possibilidade de facilitar o trabalho pedagógico.

É importante salientar que o uso do livro didático de arte foi, e ainda é, tema um tanto polêmico, pois enquanto alguns professores o defendem outros questionam a validade da sua utilização em sala de aula, seja pela sua qualidade, pelo caráter homogeneizador de seus conteúdos, pelos empecilhos à atividade criadora do docente e

---

<sup>1</sup> No ano de 2014, pela primeira vez, a disciplina arte foi contemplada no edital do PNLD 2016, que prevê a inscrição e avaliação de obra didática para o 4º e 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas brasileiras.

do aluno, pela superficialidade de seus conteúdos ou pela parcialidade com que as linguagens artísticas são abordadas. Além disso, considera-se problemático os interesses das editoras e o alto custo da aquisição, distribuição e controle sobre os livros didáticos, sobretudo quando adquiridos pelo governo federal.

Desta maneira, este texto tem como objetivo compreender a relação entre a organização do trabalho pedagógico do professor de artes visuais e o uso do livro didático de arte. A hipótese, defendida neste texto, é a de que o livro didático pode interferir e constituir formas de pensar o ensino e aprendizagem em artes visuais segundo determinantes históricos e culturais, redimensionando aspectos didáticos do trabalho pedagógico do professor de artes visuais no âmbito escolar e no cenário educacional.

## 2 Metodologia

A pesquisa tem abordagem qualitativa, o que implica em entender o objeto de estudo como atividade intencional que acontece sob determinadas condições sociais e culturais, com manifestações e interpretações que o aproximam da sua historicidade. Para realizar o estudo sobre a relação entre a organização do trabalho pedagógico do professor de artes visuais e o uso do livro didático de arte, desenvolvemos o estudo bibliográfico e exploratório.

O processo de coleta das informações foi realizado por meio da análise documental, entendendo que a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 2008, p. 38). Tivemos basicamente duas bases de dados: os anais dos Congressos Nacionais da Federação de Arte Educadores do Brasil (ConFaeB)<sup>2</sup>; e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)<sup>3</sup>.

A análise considerou os determinantes históricos e culturais que permitem a apreensão da realidade, sem desconsiderar as intencionalidades ideológicas e os determinantes sociais que recaem sobre o objeto em estudo. Devido ao caráter exploratório do estudo, contamos com contribuições das pesquisas científicas no campo da didática, da história da educação e do ensino de arte.

Nossos estudos nos permitiram fazer reflexões sobre a relação entre a organização do trabalho pedagógico do professor de artes visuais e o uso do livro didático

---

<sup>2</sup> Utilizamos para consulta os anais disponíveis no sítio da Federação de Arte-educadores do Brasil (FAEB): <http://faeb.com.br>.

<sup>3</sup> Livraria eletrônica que contém coleções de periódicos brasileiros, podendo ser acessado no sítio [www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br).

de arte, a partir dos seguintes aspectos: o livro didático está na gênese da escola; o livro didático não é uma novidade no ensino de arte; o uso do livro didático tem impactos na organização do trabalho pedagógico do professor de artes visuais.

### 3 O livro didático está na gênese da escola

O trabalho pedagógico refere-se diretamente à organização e à sistematização do processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar e educacional, podendo englobar questões sobre currículo, didática e profissionalização da prática docente (MARIN, 1996; TARDIF; LESSARD, 2005). No caso do professor de artes visuais, na organização do trabalho pedagógico interferem, ainda, especificidades da sua área de conhecimento e, não diferentemente dos demais professores, as inferências e exigências oriundas das políticas educacionais, das demandas sociais e dos valores estéticos, em conformidade com a constituição histórica e cultural.

Seguindo a esteira das discussões sobre a didática do trabalho pedagógico, o livro didático apresenta-se como um material para uso do professor ou do aluno. Cumprindo uma função de mediação no processo de ensino e aprendizagem, dando suporte aos conhecimentos a serem ensinados, e, de alguma maneira dando direcionamentos sobre métodos de ensino. O livro didático é instrumento de apoio ao trabalho pedagógico e um artefato cultural carregado de valores estéticos, ideológicos ou culturais.

O livro didático coexiste com diversos outros materiais didáticos, como *softwares*, jogos, mapas, enciclopédias, audiovisuais, CD-Rom, DVDs, internet, dentre outros, e “ainda assim continua ocupando um papel central” (FREITAS; RODRIGUES, 2008 p. 2).

A centralidade e a importância que o livro didático enseja explicam-se pela sua origem, estando intimamente ligado à própria constituição da escola moderna. A história da educação nos mostra que os primeiros livros didáticos surgiram no século XVII, mais especificamente a partir da publicação do livro *Orbis Sensualium Pictus*<sup>4</sup>, cujo título traduzido para o português significa “o mundo das coisas visualmente sensíveis” (NALLI, 2003). O livro é de autoria de Comênio e foi publicado em 1658, contém imagens que ilustram o texto, direcionado especificamente para crianças, de maneira a facilitar o

---

<sup>4</sup> O livro pode ser acessado no link: <https://archive.org/stream/johamoscommenii00come#page/n9/mode/2up>.

aprendizado. Esse livro representa a aplicação prática do que o mesmo autor preconiza em outra obra sua: a *Didática Magna* ou *a arte de ensinar tudo a todos*, obra publicada em 1657.

A obra *Didática Magna* é considerada a precursora da pedagogia moderna, apresentando uma visão lógica e ordenada sobre os métodos e técnicas de ensino, delimitando os caminhos para o ensino simultâneo, em detrimento do ensino individualizado existente<sup>5</sup> até então. O ensino simultâneo consiste em um professor ministrando a mesma “lição” a um grande grupo de alunos, em um local específico (a classe) de maneira sequencial e ordenada. Esse tipo de ensino se universalizou a partir do século XIX, passando por modificações e adequações conforme o período histórico, consolidou as bases da escola graduada que hoje conhecemos. Segundo Kazumi (2001, p. 51)

A escola de Comenius implica, assim, uma modalidade de educação que requer obrigatoriamente livros, e de um tipo específico deles. O livro – e mais especificamente, o livro didático – não foi uma “muleta” que se introduziu na escola quando ela ficou mal das pernas; era parte constitutiva, indispensável, da escola moderna desde seu nascedouro.

Para a escola comeniana, o livro didático contribuiu para a própria organização do ensino. Deveria existir em grande abundância, sua matéria deveria estar disposta de maneira clara e conter “tudo aquilo que pertence à plena cultura dos espíritos” (COMÊNIO, 1957, p. 459). Segundo Narodowski, do ponto de vista do conteúdo (1993, p. 90),

[...] o livro didático expressa os temas definidos para o ensino em cada nível da escolaridade. Isto significa que o livro didático é uma mensagem construída *ad hoc*, e conseqüentemente, tanto sua elaboração quanto sua utilização somente são compreensíveis no contexto do processo geral de escolarização. Em outros termos, o livro didático não possui um valor literário ou científico autônomo: desde o século XVII e a partir da empresa comeniana, o texto [do livro didático] se legitima à medida que contribui eficientemente no processo de produção dos saberes escolares. No entanto, o texto possui um estilo literário e uma retórica singular, o que já

---

<sup>5</sup> O ensino individualizado carrega a ideia do preceptorado que, segundo Alves (2005), consiste na primeira forma histórica de organização do trabalho didático. Martins e Halberstadt (2012, p. 5-6. Grifos no original) “o preceptorado’, este irá se configurar de modos variados, a depender do tempo e lugar, como exemplo, tem-se a relação do *ágrafo-bardo nas sociedades sem escrita, os poetas da Grécia homérica* ou *os mestres-escolas da Idade Média*. [...] É importante ainda acrescentar que, como forma histórica, o preceptorado também se dá em um espaço físico determinado - na ágora, praças e feiras da Antiguidade; na casa do discípulo, nos bosques e campos que a cercam, também implica no uso de alguns instrumentos de trabalho e conteúdos (tabletes de argila, a lousa)”.



pode ser vislumbrado no *Orbis Sensualium Pictus*. O livro didático constrói uma estética que lhe é própria.

O livro didático, apresentando-se com valores singulares, contribuiu para o barateamento e para a difusão do ensino simultâneo. Além disso, o livro didático configura a própria ideia de ordenação lógica dos saberes escolares, com formatos adequados ao processo de escolarização.

A compreensão das origens do livro didático e sua colaboração na constituição da escola moderna apresenta-nos uma visão bastante abrangente da sua importância e das suas limitações. O livro didático é um dos materiais didáticos mais utilizados e ao mesmo tempo mais polêmicos, uma vez que o processo de normalização e homogeneização do conhecimento decorrentes do seu uso impuseram marcas irreversíveis à organização do trabalho didático, à constituição das disciplinas e saberes escolares.

#### **4 O livro didático não é uma novidade no ensino de arte**

O livro didático está na própria gênese da didática e da escola moderna, e no ensino de arte também se faz presente, sobretudo pela vinculação do livro didático à normalização dos saberes escolares e à ordenação dos processos de ensino e aprendizagem.

Ao fazermos uma breve incursão pela história do ensino de arte no Brasil identificamos o uso do livro didático desde o século XIX, principalmente relacionado ao ensino de desenho. Destacamos, em especial, o livro didático *Desenho Linear* ou *Geometria Popular*, publicado pela primeira vez em 1878, de autoria de Abílio Cesar Pereira Borges, o Barão de Macaúbas, pedagogo e médico, considerado um dos precursores do livro didático no Brasil. O ensino de arte, ou melhor, o ensino de desenho tinha, então, a finalidade de desenvolver habilidades e a racionalidade, fato que fará com que tenha grande repercussão como disciplina destinada à formação do povo, pela sua eminente associação às artes aplicadas e aos interesses de assentar as bases para o desenvolvimento industrial e para o enriquecimento do país.

A teoria liberal de Rui Barbosa contribuiu para a difusão do ensino Desenho, segundo o modelo americano de educação artística, cuja ênfase recai no desenho geométrico. O livro didático *Desenho Linear* era praticamente uma transcrição dos

princípios de Walter Smith, educador norte-americano que serviu de modelo para o ensino de desenho para a escola secundária, defendido por Rui Barbosa (BARBOSA, 1995).

O livro *Desenho Linear* teve pelo menos 41 edições e foi usado em escolas até pelo menos 1959 – ano de sua última edição. Seu conteúdo abrangia noções preliminares de espaço, corpo e superfície, seguido de estudo sobre ponto, linhas (reta, vertical, horizontal, inclinadas, etc), linhas curvas, sólidos geométricos, apresentação de conceitos e questionários para verificação de conceitos (BARREIROS, 2011).

Em que pesem as discussões sobre os vários determinantes históricos que constituíram a disciplina desenho nas escolas primárias e secundárias brasileiras, os princípios do desenho linear e geométrico estarão presentes em alguns livros didáticos da década de 1970 e 1980, embora destinados à disciplina educação artística. Conforme Zuin (2001, p. 144-5)

A disciplina Desenho Geométrico pode ter sido abolida das grades curriculares de muitas escolas, mas a Educação Artística, enfocando as construções geométricas mantiveram o programa daquela disciplina. Alterou-se o nome da matéria, e procurou-se introduzir algumas atividades manuais e curiosidades do mundo das artes (afinal, a aula é de Educação Artística!)

Dentre os livros didáticos publicados que mantiveram o conteúdo de desenho geométrico, juntamente com algumas atividades de educação artística, destacamos a coleção *Desenho: Educação Artística*, de André Herling e Eiji Yajima (5ª a 8ª série do 1º grau) tendo como conteúdos as construções geométricas, principalmente nos livros de 7ª e 8ª séries (ZUIN, 2001).

Já o livro didático *Educação artística, estudo dirigido: expressão musical, expressão corporal, expressão plástica*, de autoria de Jurema Barros Waack e M. Célia Bombana Christofolletti, mesmo sugerindo que contém “textos dedicados, exclusivamente, à Educação Artística [...] tratam da educação artística, incluindo tópicos dedicados às construções geométricas, com a utilização de régua e compasso” (ZUIN, 2001, p. 146).

Mas, o que eram essas atividades de educação artística? Primeiramente, é importante lembrar que a disciplina educação artística foi criada em 1971, pela lei nº 5692, com o intuito de desenvolver a criatividade e a formação integral, contribuindo com os objetivos de fortalecer a autorrealização, a qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania, nos termos previstos na lei. A criação dessa

disciplina retirou do currículo escolar as disciplinas de desenho, música e canto orfeônico. Do ponto de vista de métodos e conteúdos, aglutinou diferentes concepções ou práticas sobre o ensino de arte, mantendo conteúdos de desenho geométrico, misturado com atividades que fomentam a livre expressão, atividades com temas voltados para as datas cívicas e folclóricas ou fragmentos da história da arte. Segundo afirmam Trojan e Rodríguez (2008, p. 56-7)

A resposta das editoras, para suprir as exigências legais, foi mudar o título dos livros de Desenho Geométrico para Educação Artística ou outro termo similar e incluir, naqueles livros, atividades mais criativas após o estudo de conteúdos como polígonos regulares ou planificação de poliedros e, ainda, colocar algumas reproduções de obras de arte para serem apreciadas. Um agravante a ser acrescentado a esta análise, e que pode ser constatado de imediato na consulta a qualquer livraria do ramo, é que esses mesmos livros continuam a ser editados com pouca ou nenhuma modificação, mesmo contando com uma política nacional de avaliação do livro didático.

A edição de livros didáticos de Educação Artística, além de conter a continuidade de conteúdos relacionados ao desenho, consolida ainda outra questão: a polivalência do ensino de arte, ou seja, um mesmo professor ministrando aulas artes plásticas, teatro e música, e em alguns casos dança. O desenho, ainda com caráter técnico e geométrico ainda terá um espaço nas publicações, pois muitos cursos de educação artística mantiveram em seus currículos esse mesmo viés. Podemos observar isso em alguns livros didáticos, como evidencia Zuin (2001, p.146)

Existiam coleções que tratavam apenas das áreas relativas à Educação Artística – expressão corporal, musical, plástica; teatro – como é o caso de:

- AGUIAR, Glorinha. Educação artística: 1º grau. São Paulo: Ática, 1980.
- COTRIM, Gilberto. Educação artística: expressão corporal, musical, plástica. 1º grau. Rio de Janeiro: Saraiva, 1978.
- VIEIRA, Ivone L.; MOURA, José Adolfo; DECKERS, Jan. Educação artística – área de comunicação e expressão – 1º grau: 5ª a 8ª séries. Belo Horizonte: Lê, 1976.

A publicação e distribuição destes livros, entre outros, corroboraram para as discussões sobre os impactos do livro didático para a definição de conteúdos e métodos de ensino de arte. Essa situação pode ser exemplificada a partir dos dados da pesquisa de Ferraz e Siqueira (2003) com professores da disciplina educação artística do Estado de São Paulo, em meados da década de 1980. Os resultados da pesquisa apontam que

71,50% dos professores não adotam o livro didático devido às suas limitações: impedimentos à criatividade do aluno e do próprio professor; espaço restrito para realizar atividades; baixa qualidade dos conteúdos; conteúdos e programas pré-estabelecidos. A pesquisa indica que mesmo não adotando o livro didático os professores o utilizavam: 1) como forma de suprir a formação inicial precária – devido ao caráter polivalente dos cursos de graduação, os professores precisavam recorrer aos livros didáticos para poder desenvolver os conteúdos nas diferentes linguagens artísticas (artes plásticas, desenho, teatro e música); 2) o livro didático contribuía para o professor definir os conteúdos programáticos, seja devido à abrangência da atuação polivalente ou pelo fato de que muitos não tinham a formação específica na área; 3) facilidade para o desenvolvimento de atividades, por causa da ausência de condições de trabalho para as aulas de arte (no caso, indica-se a ausência de salas ambiente, mas podemos inferir que existia ainda a falta de materiais artísticos para as aulas práticas).

A mesma pesquisa indica que 28,5% dos professores de educação artística adotam o livro didático tendo como critério de escolha a eficiência, a disponibilidade no mercado, a importância do livro para o aluno, a apresentação de uma estrutura básica da matéria.

Os dados da pesquisa realizada por Ferraz e Siqueira (2003) apresentam as especificidades do período histórico em que estão inseridos. De fato, não adotar o livro didático representava a defesa da autonomia do professor em realizar atividades para as aulas ou para definir os conteúdos. Essa defesa da autonomia da ação docente articulava-se com a pauta de reivindicações dos professores de arte justamente no que se referia à defesa do desenvolvimento da criatividade e pela luta contra a polivalência nas aulas de arte.

Observamos que estudos mais recentes apresentam uma defesa do uso do livro didático como material didático, inclusive evidenciando os limites e as potencialidades do seu uso nas aulas de arte. Contribuem para essas discussões os estudos de Silva e Braga (2010), que analisam os conteúdos dos livros didáticos de arte direcionados aos professores do 8º ano do Ensino Fundamental, tomando como referência as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina arte (PCN-Arte). Neste caso, questiona-se e defende-se a coerência entre as bases teórico-metodológicas apresentadas nos livros didáticos e os pressupostos teóricos apresentados

nos PCN-Arte. Segundo as autoras, os livros didáticos não utilizam como referência metodológica para o ensino de arte a abordagem triangular.

O significado e o papel concedido aos materiais didáticos nos PCN-Arte (5ª a 8ª séries), assim como as implicações destas interpretações para os distintos setores e membros da comunidade educacional, é objeto de estudos de Trojan e Rodríguez (2008). Os autores apresentam, com base na análise realizada e na revisão bibliográfica sobre o tema, um conjunto de recomendações com o intuito de ajudar na qualidade da tomada de decisões sobre a escolha dos materiais.

Os estudos de Oliveira et al (2012, p. 3) apresentam a proposta de analisar “as obras de referência para o ensino de arte, especialmente livros didáticos publicados por algumas das maiores editoras brasileiras, de modo a estabelecer uma classificação desse material em termos de abordagens teóricas e metodológicas que os fundamentam”. Não identificamos a publicação dos resultados desta pesquisa, mas observamos que a intenção dos autores é contribuir para o avanço da discussão a respeito de vários aspectos relacionados aos livros didáticos de arte.

Em alguns estudos, identificamos a apresentação de soluções, no caso para ações interdisciplinares, a partir do uso de livros didáticos, como nos mostram os estudos de Erichsen et al (2010) que apresentam uma proposta interdisciplinar entre os conteúdos de arte e química e arte e matemática, no ensino médio, a partir dos livros didáticos e das diretrizes curriculares da educação básica. Já o estudo de Santos e Teles (2012) aponta para aspectos interdisciplinares do uso do livro didático, ao evidenciar a relação entre artes visuais e a matemática a partir das noções de simetria existentes no próprio livro didático de matemática.

Por fim, destacamos que a ausência do livro didático de arte no PNLD é questionado por Trojan e Rodríguez (2008, p. 53)

Ainda que as atuais políticas tenham incorporado algumas propostas implantadas com êxito em algumas regiões do país, a forma autoritária, imediatista e sem os recursos necessários – no que se refere à capacitação e condições de trabalho para os professores e materiais didáticos suficientes e adequados – inviabilizam as possibilidades de êxito real. Podemos citar como exemplo o "Plano Nacional do Livro Didático" (PNLD) que, apesar de garantir livros didáticos para todos os alunos das escolas públicas do país, não inclui materiais para o ensino da arte, nem possibilita a seleção de outros materiais por parte das escolas, tais como livros de apoio para os professores, revistas e periódicos, etc., ou mesmo garante financiamento para a elaboração de materiais próprios.

O PNLD é o mais antigo dos programas<sup>6</sup> voltados à distribuição de obras didáticas destinadas aos estudantes da rede pública de ensino do Brasil, de maneira que o questionamento apresentado pelos autores é bastante justificável. Em que pesem as questões sobre a pertinência do uso do livro didático, a disciplina arte não pode ser excluída de uma política pública do porte do PNLD.

Essa inclusão aconteceu a partir de 2015, quando começaram a distribuir livros didáticos de arte para estudantes do ensino médio, tendo como referência o edital lançado em 2013<sup>7</sup>. No ano de 2014 é lançado o edital para inscrição e avaliação de obras didáticas de arte para os 4º e 5º anos do ensino fundamental no PNLD<sup>8</sup>.

Uma análise desses livros didáticos ainda será realizada, seja por esta pesquisadora ou por outros. Mas existe um aspecto que nos preocupa de maneira particular: os livros devem, obrigatoriamente, ter conteúdos de artes visuais, música, teatro, audiovisual ou dança. Ou seja, não temos livros específicos para cada uma das manifestações artísticas, isso pode representar a continuidade da perspectiva polivalente do ensino de arte na escola, caso não seja respeitada a formação específica do professor de artes ou que o professor entenda que a junção dos conteúdos num mesmo livro signifique que deva ensinar todos os conteúdos da área de arte.

## **5 O uso do livro didático tem impactos na organização do trabalho pedagógico do professor de artes visuais**

A partir das questões históricas, pedagógicas e culturais acima apresentadas, apresentamos alguns impactos do uso do livro didático no trabalho pedagógico do professor de artes visuais:

- 1) O livro didático como instrumento didático de apoio ao trabalho pedagógico. Embora o livro didático possa apresentar soluções metodológicas, informações complementares ou o diálogo com tecnologias digitais ainda assim configura-se como elemento mediador do processo de ensino e aprendizagem. O professor, em seu trabalho pedagógico, ao utilizar o livro didático precisa saber fazer articulações com outros

<sup>6</sup> Segundo informações do próprio Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE), em 1938 foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático. Mas, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado em 1985.

<sup>7</sup> Edital de convocação nº 01/2013/MEC/SEB/FNDE, para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2015, destinadas aos alunos e professores do ensino médio da rede pública.

<sup>8</sup> Edital de convocação nº 02/2014/MEC/SEB/FNDE, para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2016, destinadas aos alunos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública.

materiais didáticos, utilizando-o como elemento que irá enriquecer as suas aulas e a sua prática pedagógica.

- 2) O Livro didático não pode ser visto como elemento definidor do currículo. Os conteúdos presentes no livro didático já constituíram o currículo escolar e os conteúdos das disciplinas escolares, mas no tempo presente as redes públicas de ensino apresentam documentos curriculares próprios. Dessa maneira, cabe ao professor fazer articulações, definindo quando e como os conteúdos se relacionam com os documentos curriculares, sem esquecer de fazer as mesmas articulações com o projeto pedagógico da escola e com as especificidades da sua área de conhecimento, no caso as artes visuais.
- 3) A metodologia de ensino do professor precisa dialogar com o livro didático. O livro didático apresenta uma proposta teórico-metodológica, com fragilidades ou potencialidades. Cabe ao professor fazer a escolha de um livro que efetivamente contribua para o enriquecimento da sua metodologia de ensino. O professor não precisa abrir mão de seus procedimentos didáticos ao utilizar o livro didático. Se assim o fizer poderá cair em armadilhas conceituais. Além disso, a proposta teórico-metodológica do livro didático, quando consistente e bem fundamentada, pode redimensionar o trabalho pedagógico do professor de artes visuais, ampliando seus horizontes metodológicos.
- 4) O livro didático é uma das referências bibliográficas do professor. O uso de um livro didático não exclui a possibilidade de consultas a outros livros didáticos, a livros impressos ou digitais, ao acesso a produções científicas ou bibliografias específicas das artes visuais.
- 5) O livro didático em sala de aula. Esse item nos faz considerar que o livro didático pode se tornar uma autoridade em sala de aula: os textos, as atividades propostas são lidas e executadas pelos alunos de maneira sequenciada e ordenada. Nesse caso, o professor poderia facilmente ser dispensado. A bem da verdade, este é o maior problema que o livro didático pode acarretar ao trabalho pedagógico, pois se o professor acomoda-se na simples leitura de textos, seguido da execução das atividades propostas, sua aula será monótona, desagradável e pouco atraente ao aluno. Devemos lembrar que, atualmente, as tecnologias digitais, seja pelos seus instrumentos ou meios de difusão, apresentam possibilidades de acesso rápido e fácil à

informação. Inclusive a inserção e o diálogo com as novas tecnologias, a partir de 2014, objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos devem fazer parte dos livros do PNLD. Neste caso, o professor deve estar atento tanto para o uso de metodologias dinâmicas que fomentem a participação dos alunos, como para o uso das tecnologias digitais que possam realmente contribuir para a construção do conhecimento em artes visuais, utilizando o livro didático com a característica que lhe é própria: ser mais um material didático a contribuir para o trabalho pedagógico.

6) O uso do livro didático de arte não pode representar o retorno à polivalência. Como já apontado acima, muitos livros didáticos, e especialmente os livros didáticos de arte aprovados pelo PNLD, contém conteúdos de artes visuais, música, teatro, dança e audiovisual. Uma explicação para isso pode estar nos altos custos da edição de livros específicos para cada uma das manifestações artísticas. Esse fato não pode determinar o retorno ou a continuidade da polivalência no ensino de arte. O professor precisa ensinar os conteúdos conforme a sua formação específica.

## **6 Considerações finais**

As questões históricas acima apresentadas mostram como o livro didático, seja ele para uso do professor ou do aluno, contribuiu para o processo de escolarização, para a delimitação dos contornos das disciplinas e saberes escolares e para a definição de métodos de ensino. Ou ainda para a perpetuação de valores estéticos, pedagógicos e culturais, como instrumento no processo de formação de mão de obra para a indústria ou para o trabalho, para a transmissão de valores cívicos, na maioria das vezes favorecendo o pensamento hegemônico e uma visão de sociedade e de homem.

Em que pesem as polêmicas, os possíveis problemas e as soluções engendradas entre suas páginas, é necessário compreender que a utilização do livro didático interferirá na organização do trabalho pedagógico do professor de artes visuais. O professor precisa compreender esse processo e não abrir mão de sua autonomia nem de seu potencial criador, do contrário será submisso ao material didático.

## **7 Referências**

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.



BARBOSA, Ana Mae Tavares. **Arte-Educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

BARREIROS, Manoel Francisco. **O ensino de geometria nos grupos escolares do estado de São Paulo (1890 a 1930)**. Dissertação, São Paulo, 2011.

COMÊNIO, João Amos, **Didática Magna**: Tratado universal de ensinar tudo a todos. Introd. e Trad. Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

ERICHSEN, Luzita Maria, et al. Arte, matemática e química: transversalizando conhecimentos. **Anais do XX Congresso da Federação de Arte- Educadores do Brasil**. Goiânia, 2010. Disponível em: <<http://faeb.com.br/wp-content/uploads/2012/08/XX-CONFAEB.pdf>>. Acesso em: 20.06.15.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Revista DAPesquisa**, v. 3, n. 1, 2008. Florianópolis. Disponível em <[http://www.ceart.udesc.br/revista\\_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf](http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf)>. Acesso em: 15.06.15.

FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo; SIQUEIRA, Idméa Semeghini Prospero. **Arte- educação: vivência, experiência ou livro-didático?** 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2003.

KAZUMI, Munakata. Educação e modernidade: sob as figuras do relógio e da tipografia. **Educar**, Curitiba, n.18, p.43-52. 2001. Editora da UFPR. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a05.pdf>>. Acesso em: 15.04.15.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2008.

MARIN. Alda Junqueira.(org.). **Didática e trabalho docente**. Araraquara: JM, 1996.

MARTINS, Jander Fernandes; HALBERSTADT, Talita Elisabeth. A organização do trabalho didático: uma categoria a ser discutida. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 6 v. 6 n. 11, p. 3-10, jul-dez 2012.

NALLI, Marcos Alexandre Gomes. Considerações Sobre o Conceito de “Natureza” em Comenius. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 24, p. 75-86, set. 2003. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/viewFile/3838/3082>>. Acesso em: 25.06.15.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder**. A conformação da pedagogia moderna. Campinas, 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

OLIVEIRA, Érica Renata Alves de, et al. Abordagens teórico-metodológicas em livros didáticos e paradidáticos de arte. **Anais do XXII do Congresso da Federação de Arte- Educadores do Brasil**. São Paulo, 2012. Disponível em: <[www.faeb.com.br](http://www.faeb.com.br)>. Acesso em: 20.06.15.

SANTOS, Luciana Ferreira dos; TELES, Rosinalda Aurora de Melo. Pintar, Dobrar, Recortar e Desenhar: o ensino da Simetria e Artes Visuais em livros didáticos de matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 26, n. 42A, p. 291-310, abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v26n42a/13.pdf>>. Acesso em: 20.06.15.

SILVA, Maria Alves da; BRAGA, Paulo David Amorim. A abordagem do ensino da arte nos livros didáticos para o 8º ano do ensino fundamental. **Anais do XX Congresso da Federação de Arte- Educadores do Brasil**. Goiânia, 2010. Disponível em: <<http://faeb.com.br/wp-content/uploads/2012/08/XX-CONFAEB.pdf>>. Acesso em: 20.06.15.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TROJAN, Rose Meri; RODRÍGUEZ Jesús. Os PCNs e os materiais didáticos para o ensino da arte: o que propõem? **Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 49-71, jan. / jun. 2008.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. **Da régua e do compasso**: as construções geométricas como um saber escolar no Brasil. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/ Minas Gerais, 2001.

**Vera Lúcia Penzo Fernandes**: graduada em educação artística (1993), com habilitação em artes plásticas, mestra (2005) e doutora (2011) em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Líder do Grupo de pesquisa Ensino e Aprendizagem em artes visuais. Professora e coordenadora do curso de artes visuais - licenciatura Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6679510663681189>.



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Pesquisa nos ensino de Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas

## A FOTOGRAFIA NO ENSINO NÃO FORMAL: FUSÕES POÉTICAS

Diana Patrícia Medina Pereira (Pesquisadora autônoma, Ceará, Brasil)

### RESUMO :

*Relato de experiência no ensino não formal somado de algumas considerações sobre o ensino da fotografia nos dias atuais. Esta narrativa busca compartilhar a troca de vivências durante a formação em fotografia digital no Projeto Jardim de Gente, Fortaleza, Ceará. De acordo com o teórico André Rouillé vivemos numa tormenta de imagens onde estamos imersos num período de transição e adaptação ao mundo digital, esta tormenta nos condiciona à uma produção automática de imagens. Diante deste automatismo que nos leva a produzir imagens e não pensar as mesmas, apoiamos nosso referencial teórico no filósofo Maurice Merleau-Ponty e no educador Paulo Freire na busca da valorização do olhar de cada indivíduo. Nosso percurso metodológico se concentra em desconstruir as imagens, tomando como exemplo o trabalho dos artistas Guim Tió e Helena Almeida, e o contato com a poesia de Manoel de Barros, para uma ampliação da imaginação fusionando pintura e poesia na fotografia.*

**Palavras- chave :** Ensino não formal, fotografia, fusões.

## LA PHOTOGRAPHIE DANS L'ENSEIGNEMENT NON FORMELLE : DES FUSIONS POÉTIQUES.

### SOMMAIRE :

*Rapport d'expérience sur l'éducation non formelle ajouté des quelques considérations à propos de l'enseignement de la photographie aujourd'hui. Ce récit cherche à partager l'échange vécu pendant une formation de photographie numérique dans le projet Jardim de Gente, Fortaleza, Ceará. Selon le théoricien André Rouillé, nous vivons dans une tempête d'images dans lequel nous sommes plongés dans une période de transition et d'adaptation à l'univers numérique, cela*

*nous met dans la production automatique des images. Avec cet automatisme que pulse à produire des images sans même y penser, nous soutenons notre référentielle théorique avec le philosophe Maurice Merleau-Ponty et l'éducateur Paulo Freire dans la poursuite de l'appréciation de l'importance du regard de chaque individu. Notre approche méthodologique se concentre sur la déconstruction des images, en prenant comme exemple le travail de l'artiste Guim Tió et Helena Almeida, et le contact avec la poésie de Manoel de Barros, pour une extension de l'imagination avec une fusion de la peinture et de la poésie dans la photographie.*

**Mots-clés :** L'enseignement non formelle, photographie, fusion.

## Introdução

Este artigo traz um relato de experiência no ensino não formal somado de algumas considerações sobre o ensino da fotografia nos dias atuais. Esta experiência se deu durante o ano de 2014 e fez parte de uma série de cursos oferecidos pelo Centro Cultural Bom Jardim através do Projeto Jardim de Gente, na cidade de Fortaleza, no estado do Ceará. O curso de introdução à fotografia digital tinha como objetivo formar o aluno em fotografia digital desde os conceitos básicos próprios à linguagem fotográfica, abrangendo o conhecimento técnico sobre a câmera fotográfica digital e os programas de tratamento de imagem juntamente com a elaboração de projetos específicos dentro do universo da fotografia, proporcionando ao aluno conhecer e experimentar a técnica digital em todas as suas potencialidades. Para além de um conhecimento técnico o curso também visava integrar o jovem morador do bairro, num despertar para novas possibilidades de vida profissional ou não. Por meio da fotografia, se propunha a resgatar valores e histórias que fazem parte do cotidiano e do lugar. Esta formação foi potencializada com fusões poéticas onde foram incluídas no programa, a poesia do escritor Manoel de Barros para uma valorização do olhar subjetivo. A pintura também foi incluída, através dos trabalhos do artistas, Guim Tió e Helena Almeida, nos apoiando na desconstrução manual da imagem.

As atividades se deram de forma pretendida, porém os objetivos foram limitados, devido a alguns problemas que foram surgindo com o decorrer do curso. Impecílios como : a insuficiência de máquinas para atender a todos os alunos, a evasão dos mesmos devido a aproximação dos exames do ENEM<sup>1</sup>, etc. Estas dificuldades se apresentaram como desafios a serem superados. A força motriz para avançar, mesmo com as dificuldades, foi encontrada na curiosidade dos alunos que persistiram e foram até o final da formação.

Algo ficou evidente logo no início do curso, pois observamos que existia uma grande distância entre gostar de fotografia e se ver desenvolvendo esta linguagem. Os alunos demonstravam pouco ou quase nenhum conhecimento no mundo da fotografia. Porém, produziam imagens cotidianamente alimentando suas redes sociais. Parar para pensar sobre este ato era uma novidade e o ato de fotografar e enviar para uma rede social era feito mecanicamente. Os praticantes e os usuários da fotografia digital estão, de fato, sempre imersos na experiência, por mais espontânea que seja, e mantêm uma relação digital com o mundo (Rouillé, 2013). Ficou evidente que esta relação nunca era

---

<sup>1</sup> Exame nacional do ensino médio que ocorreu durante o período das aulas de fotografia digital.

pensada ou questionada. Estamos imersos numa produção de imagens e não nos damos conta de suas reais possibilidades e influências.

Quase tudo em que acreditamos, e a maior parte das coisas que sabemos, aprendemos e compramos, reconhecemos e desejamos, vem determinado pelo domínio que a fotografia exerce sobre nossa psique. E esse fenômeno tende a intensificar-se. (DONDIS, 2007, p. 13)

Entre revistas, jornais, televisão, e principalmente com o uso de aparelhos celulares somos diariamente influenciados por imagens. Algo que até bem pouco tempo atrás não nos envolvia diretamente neste fluxo, agora nos insere de fato, como por exemplo as redes sociais.

O conhecimento técnico sobre fotografia não é o bastante para lecioná-la. Hoje se faz necessário uma abertura maior de elementos para o ensino e aprendizado adequado desta linguagem. Sabe-se que a fotografia hoje se torna, a cada dia, mais popular e complexa ao mesmo tempo. Com o acesso facilitado ao mundo digital temos ganhos e perdas. A experimentação está presente, pois vive a liberação do condicionamento financeiro de alguns anos atrás, hoje podemos obter ótimas imagens com celulares comuns. Porém, nasce um distanciamento dos mesmos realizadores na sua capacidade de pensar a imagem. A fotografia uma vez pronta e divulgada, seja em meio virtual ou gráfico, impõe uma distância quase impenetrável aos principiantes/alunos. O que se torna uma contradição em si, simultaneamente somos impelidos a produzir imagens devido ao nosso acesso facilitado e ao mesmo tempo somos bombardeados por imagens magníficas e distantes. O fato de convivermos com esta sobrecarga imagética nos atrofia, nos intimida. Nos torna tímidos ao ousar na produção de imagens. Diante deste desafio, como pensar no ensino da fotografia onde se possa desconstruir este distanciamento?

Na tentativa de responder esta questão expomos nossa experiência no ensino não formal como elemento colaborativo, sabendo que se trata de uma narrativa onde acontecimentos e considerações são intercaladas, na intenção de um aprimoramento profissional.

O processo de formação torna-se uma longa busca de si em um mundo que demanda uma forte consciência pessoal para enfrentar os desafios que cada um deve encarar na sociedade atual. Essa experimentação existencial irá de certo surpreender, particularmente em contextos de conformidade social, porque ela favorecerá trajetórias insólitas e opções aparentemente contraditórias. (DOMINICÉ, 2000, p. 345)

Esta narrativa vem antes de tudo acrescentar mais uma experiência no ensino não formal. Acreditamos que este, assim como o ensino formal, passa por uma transformação contínua, onde as experiências docentes devem ser tomadas como degraus ou direções possíveis, na construção de uma arte-educação mais sólida e próxima da sociedade atual.

## **Cada indivíduo um olhar.**

O Centro Cultural Bom Jardim é um equipamento do Governo do Estado do Ceará/Secretaria da Cultura e gerido pelo IACC - Instituto de Arte e Cultura do Ceará, através de um contrato de gestão. Possui uma completa infra-estrutura para abrigar as mais diversas formas de manifestação cultural, além de fornecer formação para crianças, jovens, adultos e terceira idade. Está em funcionamento desde 2007 e têm como característica principal a fomentação na produção cultural numa área inteiramente localizada na periferia de Fortaleza. Na estrutura deste centro cultural funciona o Projeto Jardim de Gente, que operacionaliza várias formações anualmente em múltiplas linguagens, dentro do bairro do Bom Jardim e nas suas redondezas.

O bairro Bom Jardim é um dos mais pousos e está inserido na região mais pobre da cidade. Com grandes problemas de saneamento básico e alto índice de violência<sup>2</sup>.

Diante desta demasiada carência cultural e de formação do local, o curso de fotografia digital foi aberto para inscrições com a limitação de idade para maiores de quinze anos e de forma gratuita. Foram inscritos 15 alunos entre homens e mulheres, formando uma turma de idade heterogênea.

Tivemos muitas dificuldades, porém a maior, se apresentou no claro distanciamento da turma para com o ato fotográfico. Cabe salientar que a utilização cotidiana da fotografia, através dos aparelhos celulares não significa de modo algum um conhecimento sobre a mesma. Existe de fato um distanciamento entre operador e máquina que deve ser problematizado.

Afundadas e fechadas nesta saturação sem fim de fotografias, o espectador tem paradoxalmente, em um dispositivo fixo, a experiência do fluxo das imagens; a experiência da sociedade de controle na qual os retratos da polícia de prostituídos circulam na internet; a experiência de um novo mundo sem lógica, e de produção de sentido por tricotagens visuais e mentais de imagens e signos aleatórios, ou por aproximações de elementos heterogêneos tais com series de corpos com series de arquitetura; a experiência de uma estética de captura e não de composição, de corpo e não de olho, de se nsação mais do que sentido. (ROUILLE, 2013, p. 35)

Imersos nesta sociedade consumista, nos intimidamos diante de nossa própria capacidade criadora. Todas as imagens que nos bombardeiam, através dos nossos meios de comunicação, estão esgotando nossa criatividade. Se cria um distanciamento enorme entre, aquele que recebe como espectador as imagens de nosso tempo e o produtor destas imagens. Podemos observar a monotonia das poses encontradas nos “selfies” e cabe a pergunta: Onde está a originalidade na fotografia? Somos impelidos a reproduzir inconscientemente o comum.

No caso dos alunos do Projeto Jardim de Gente e em tantos outros projetos que buscam o ensino da arte nas periferias do Brasil, além do condicionamento de meros

---

<sup>2</sup> Dados obtidos no mapa da violência na cidade de Fortaleza. Endereço eletrónico : [http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional\\_V.pdf](http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_V.pdf) Consultado em: 10 de setembro de 2015.

espectadores, podemos também salientar a atrofia de suas personalidades. Acostumados a captarem imagens todos os dias não se reflete mais, nem se pensa mais que tudo começa com um simples olhar.

O olhar de cada um é este o maior desafio diante do ensino da fotografia, pois quando pensamos a imagem estamos nos valorizando, eternizamos o nosso olhar. Aquela composição fotográfica é antes de tudo uma parte única dos princípios daquele que a fez.

A busca da autoestima de cada aluno foi o desafio constante desta formação. Colocá-los como atores na criação fotográfica foi o caminho encontrado para impeli-los a criar sem medos, sem limites e transformando seus olhares.

A valorização de cada olhar foi um princípio tomado como referencial nesta experiência, pois acreditamos que somente como agentes é possível vivenciar uma linguagem artística plenamente. A arte nos convida a participar e na fotografia a dinâmica não é diferente. Estamos imersos nesta tormenta de imagens e somos parte constituinte. Sofremos e agimos ao mesmo tempo e devemos ter conhecimentos técnicos, mas acima de tudo valorizar nosso olhar, nossa percepção do mundo. Devemos saber da importância de cada ser como um agente da vida, e não mero espectador. Merleau-Ponty nos esclarece:

...- eu sou a fonte absoluta: minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta, pois sou eu quem faz ser para mim. (e portanto ser no único sentido que a palavra possa ter para mim) essa tradição que escolho retomar, ou este horizonte cuja a distância em relação a mim desmoronaria, visto que ela não lhe pertence como uma propriedade, se eu não estivesse lá para percorrê-la com o olhar.(MERLEAU-PONTY, 1999, p.3)

O eu dinamiza, esclarece, direciona e ativa o mundo. Temos de ter clareza que, postos os distanciamentos históricos, o filósofo Merleau-Ponty está correto em afirmar que nós sempre escolhemos em seguir uma tradição ou não, em abrir novos horizontes ou não. E é exatamente este potencial que deve ser valorizado numa aula de fotografia nos nossos dias. Devemos atentar para o olhar de cada um que é, e sempre será, o diferencial na fotografia.

A tecnologia é superada continuamente e o que fica no potencial desta linguagem é a capacidade individual de ver o mundo de forma única. Diante de mutações contínuas não podemos nos prender em detalhes técnicos, de como operar certo equipamento, mas antes de tudo fomentar a importância do olhar deste operador.

Na virada do século XXI, portanto há pouco mais de uma década, o dispositivo baseado na combinação química da luz e dos sais de prata foi substituído por um novo dispositivo de registro digital das marcas luminosas. Por meio dessa mutação, a fotografia entrou em um devir-outro, o de uma outra fotografia dentro da fotografia. Por esta razão ela mudou de natureza.( ROUILLÉ, 2013,p. 19)

Estamos vivenciando esta mudança e enquanto artistas-professores-pesquisadores devemos compartilhar nosso olhar entendendo que estamos num

momento importantíssimo de transição, onde novas atitudes devem ser tomadas no ensino da fotografia para podermos compreender e ensinar esta linguagem de forma pertinente.

Como pertencentes desta transformação devemos extrair de todo o conteúdo a importância do indivíduo, principalmente neste contexto da educação não formal em áreas sensíveis de nossas cidades.

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (FREIRE, 1996, p.17)

Tendo consciência da importância de cada indivíduo e ao mesmo tempo sabendo de nossa época de transformações rápidas, esta formação teve como pilar fundamental a valorização do olhar de cada aluno. Na intenção de torná-lo ator na formação de sua imagem. Dando incentivo aos seus sonhos e curiosidades, o nosso percurso metodológico foi pautado nestas referências teóricas acima citadas.

### **Pintura, poesia e fotografia**

No percurso das aulas, que foram realizadas num total de 80 horas, distribuídas em seis horas semanais (nos dias de quarta-feira e sexta-feira) nos meses de setembro, agosto e novembro de 2014, tínhamos a disponibilidade de várias salas, porém não tínhamos acesso à internet e o número de câmeras era insuficiente. Apenas três máquinas digitais estavam à nossa disposição e tínhamos que revesar em todas as práticas.

A primeira atividade prática foi a construção de câmeras escuras para entender que a luz é a principal formadora da imagem. Compreender que este é o processo básico da fotografia. Saber da importância da luz neste momento inicial.

Dentro de uma câmera escura temos uma imagem. Uma imagem fugidia, frágil e efêmera, mas uma imagem. Desnuda de aparatos técnicos sofisticados esta imagem invertida brinca com o mecânica de nossos olhos, e nos mostra o lado curioso da luz. Cada aluno construiu sua câmera escura e observou sua capacidade de isolar pequenos raios de luz, que traziam para o interior daquela peça, construída por suas mãos, a formação de um pequeno cinema.

A câmera escura, esta caixa com paredes escuras e um orifício na entrada oposta, deixa entrar apenas alguns raios de luz. Dentro da caixa existe uma segunda caixa com uma extremidade coberta de uma superfície transparente, no nosso caso, papel vegetal. Seu funcionamento é de natureza física. O princípio de propagação



retilínea da luz é a causa da imagem dos objetos na caixa paralela interna. O resultado é uma imagem real invertida do objeto exterior. Quanto menor for este orifício, mais nítida será a imagem projetada. Utilizamos um pequeno espinho de cactus e fomos aumentando gradualmente a perfuração para observarmos os resultados e as diferenciações na imagem.

Depois desta prática procuramos entender o processo de fixação da imagem através de exposições teóricas. As diversas experimentações e processos que formaram a história da fotografia desde o daguerreótipo até as imagens digitais atuais.

Com exposições teóricas sobre a biografia de fotógrafos que fizeram história, refizemos o percurso da criação de imagens desde Alfred Stieglitz<sup>3</sup> até fotógrafos atuais como Sebastião Salgado<sup>4</sup>. Porém, como aproximar estas criações espetaculares do cotidiano de cada aluno? Iniciamos então um processo de desconstrução das imagens.

Para nos auxiliar neste processo foi fundamental o conhecimento de dois artistas Guim Tió<sup>5</sup> e Helena Almeida<sup>6</sup>.

Guim Tió é um artista contemporâneo que vive e trabalha na Espanha. Seu trabalho é baseado na desconstrução de imagens de revistas (figura 01). Utilizando-se de solvente e algodão ele retira ou apaga parcialmente as imagens e as preenche com seu próprio traço, munido de tinta guache.



Figura 01 - Guim Tió – Rosto  
Fonte: [www.guimtio.blogspot.com](http://www.guimtio.blogspot.com)

<sup>3</sup> Alfred Stieglitz (1864-1946) Fotógrafo e produtor cultural americano. Trabalhou muito para elevar a fotografia a categoria de arte.

<sup>4</sup> Sebastião Salgado (1944 -) Fotógrafo brasileiro radicado na França que desenvolveu seu trabalho principalmente na fotografia social.

<sup>5</sup> <https://chromakit.wordpress.com/tag/guim-tio-zarraluki/> consultado em 10 de setembro de 2015.

<sup>6</sup> <https://sala17.wordpress.com/2010/01/11/helena-almeida-1934/> consultado em 10 de setembro 2015.

Estas imagens resultam num hibridismo interessante e são compostas parcialmente pelo processo clássico da imagem impressa e o traço manual do artista. Ele desconstrói as complexas curvas do corpo humano e acrescenta figuras geométricas tendo como tema principal palhaços e figuras bizarras. Geralmente ele se utiliza de editoriais de moda para trabalhar.

Dentro deste resultado temos a importância do traço individual da liberdade, da criatividade que se utiliza de novas possibilidades de visão. Um olhar para além da imagem, uma maneira de subverter, de sobreviver a esta tormenta de imagens da qual nos fala André Rouillié (2013).

Também compartilhamos a técnica da artista plástica Helena Almeida e seu trabalho de pesquisa sobre o espaço na fotografia. A artista pinta sobre as fotografias criando outras dimensões. Habitando as imagens com diversas possibilidades de composições através de traços ou pontos de cor.

Podemos observar em “Estudo para um enriquecimento interior” de 1977 (figura 02) a própria artista engolindo uma mancha azul. A imagem em preto e branco com contraste com o azul disforme cria uma possibilidade surreal de relação entre a tinta e o corpo.

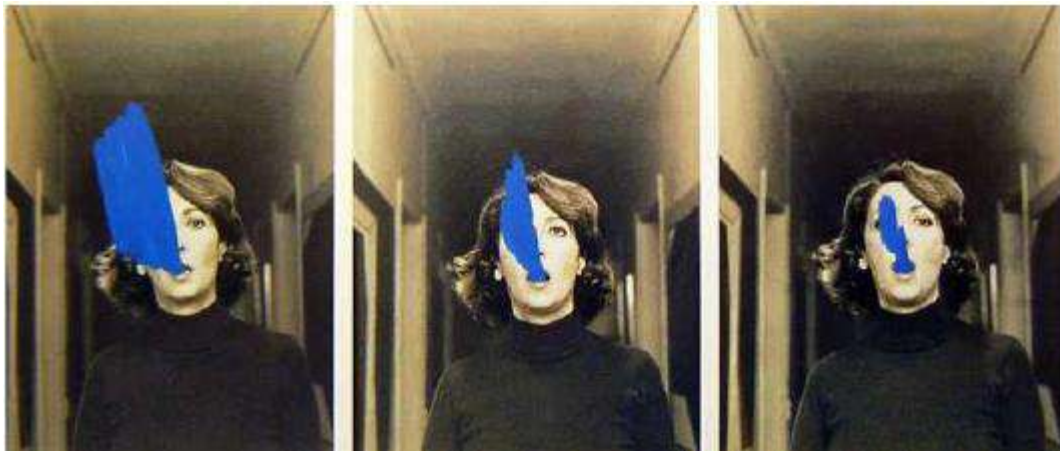


Figura 02 – Helena Almeida (1977) – Estudo para um enriquecimento interior.  
Fonte: <https://sala17.wordpress.com/2010/01/11/helena-almeida-1934/>

Apoiados nestes exemplos iniciamos uma intervenção direta nas imagens impressas. Munidos de revistas, algodão, solvente, guache e giz de cêra. O exercício foi prazeroso, mas além disto foi muito significativo. A intervenção direta nestas imagens pode gerar uma certa força de dominação. Apagar ou criar com novos elementos, numa imagem impressa, contribuiu para acrescentar, simbolicamente, o poder de criação ou intervenção nas mãos dos alunos. De uma forma direta tudo passou a depender deles. Que elementos permaneceriam e quais sairiam ou que cores iriam acrescentar nas imagens etc.

Pintar à partir do nada é um convite de liberdade absoluta às vezes até angustiante, mas pintar à partir de alguma informação se configura como um jogo onde as distorções fazem parte e é instigador. Onde a criatividade de cada um age

diretamente. Sua produção será o resultado de suas escolhas. O poder de desconstruir estas imagens gerou um apoderamento surpreendente na prática. Uma desmistificação da imagem acima de tudo.

De fato um exercício simples, sem muitos mistérios, que serviu para distorcer a realidade. Diante de uma imagem impressa, não se tem muito o que fazer apenas olhar e este ato apenas reafirma certa distância. Diante de uma proposta como esta, de intervir nas imagens, temos tudo a fazer e acima de tudo, deixar nas mãos dos alunos esta nova imagem em estado híbrido entre pintura e fotografia.

O trabalho com blocos de cores tornou a experiência mais forte, pois a racionalidade do desenho ficou de lado e o que imperou foi o deslocamento de cores (figura 03). Os alunos ficaram entregues ao “caos das emoções” (Merleau-Ponty, 2013).



Figura 03 – Pintura realizada por um dos alunos.  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Esta experiência levou, de maneira simbólica, à uma dinâmica com muita potência. O observador, consumidor, receptor, passa a ser o criador, o transformador o agente ativo na construção de uma outra imagem. Dentro desta perspectiva o olhar é também transformado e um outro mundo nasce da ação do aluno.

A receptividade desta proposta foi positiva. No início os alunos não entendiam bem qual o propósito de trabalhar com a pintura nas aulas de fotografia, porém a ação de desconstruir estas imagens gerou uma interação com este universo impresso que nos cerca no dia a dia. Apagar e refazer a imagem significou atuar diretamente na esfera imponente da fotografia impressa, foi trazer de forma lúdica o poder para as mãos dos alunos e deixá-los intervir de forma livre no que está imposto.

Depois de desconstruirmos as imagens impressas passamos a refletir sobre a poesia, amparados na obra do poeta Manoel de Barros. O poema “O fotógrafo” foi lido e discutido com o conjunto de alunos. Este poema descreve alguém que se propõe a fotografar o silêncio. Diante deste fato inusitado os alunos puderam se deparar com o fato de que nem tudo o que vemos é possível registrar. Existe um espaço onde a imaginação corre de mãos dadas com o impossível, e saber destas especulações poéticas nos habitua a caminhar com a magia da criação.

...Vi uma lesma pregada mais na existência do que na pedra. / Fotografei a existência dela. / Vi ainda azul-perdão no olho de um mendigo. / Fotografei o perdão. / Vi uma paisagem velha a desabar sobre uma casa. / Fotografei o sobre. (BARROS, 2010, p.379)

A escolha do trabalho de Manoel de Barros teve um significado profundo. Pois este poeta traz de forma incrível relatos sobre o cotidiano de cada um. Nada de novo apenas o olhar que pode tudo transformar. Dentro de uma realidade cheia de violências e descasos, o contato com a poesia pode acordar nossa imaginação e circundar o mundo apenas com palavras. Neste poema em especial ficou evidente para os alunos que existem muitos outros mundos entre o nosso olhar e o objeto a ser fotografado. Possibilidades inventivas que a poesia nos presenteia.

A mistura de pintura e poesia na fotografia serviu para ampliar as possibilidades do olhar. O ato mecânico de fotografar e publicar agora passava pelo filtro do olhar que foi impulsionado. Mesclagens que abrem novos horizontes na arte de registrar.

Nas últimas semanas de nossa formação contávamos com dez alunos. Tivemos uma evasão de cinco participantes. De fato esta saída se deu logo no primeiro mês e prosseguimos com os dez restantes até o final (figura 04).



Figura 04 – Alunos praticando fotografia.  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

No Projeto Jardim de Gente existe um momento onde se organiza uma grande exposição coletiva para finalizar os projetos. É uma festa de alguns dias com apresentações de canto coral, teatro, dança de rua, ballet, e mostra dos trabalhos das artes visuais. Chama-se, “Culminância”. Este momento marca a finalização anual do projeto.

Para esta festa preparamos dois trabalhos. O primeiro trabalho foi a impressão, em tamanho A3, de fotos realizadas pelos alunos durante a formação. Por mais que durante a formação, tivéssemos a idéia de fugir de uma imagem bidimensional presa na parede, pudemos perceber a importância que davam em ter em suas mãos uma imagem tomada por eles e impressa (figura 05). O segundo trabalho foi coletivo e mobilizou toda a turma. Fizemos três impressões grandes em papel sulfite medindo 3 x 2,5 metros.



Figura 05 – Exposição dos trabalhos dos alunos.  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

As imagens escolhidas para este trabalho foram fruto de um processo. Elas foram coletadas durante um passeio com a turma num parque central da cidade (figura 06). Uma vez coletadas, nós as trabalhamos no nosso último momento em sala de aula, onde desenvolvemos alguns exercícios com as ferramentas básicas em programas de edição de imagens.



Figura 06 – Passeio com os alunos.  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Tínhamos em mãos imagens de árvores que seriam manipuladas na intenção de criar uma imagem semelhante a de um pulmão, simbolizando a questão da necessidade de menos poluição nas cidades. Esta questão foi discutida em sala com os alunos, que viram a possibilidade de acrescentar um discurso no trabalho final, não se restringindo apenas a um discurso sem aprofundamento (figura 07).



Figura 07 – Fotografia digital manipulada  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Estas grandes imagens foram coladas, pelos alunos, nas paredes internas do Centro Cultural do Bom Jardim, durante a festa de “Culminância”. Uma atividade que gerou muita curiosidade dos participantes da festa e convidados.

Para os alunos foi uma experiência fora do comum. Quando trabalhamos no contraste de escala tudo fica diferenciado. Agigantar uma imagem carrega consigo consequências diretamente proporcionais. Não estamos falando de imagens virtuais, ou pequenas tiragens, estamos lidando com imagens que quase se personificam com seu tamanho. Passam a ocupar e a transformar o espaço. Seu discurso se amplia com seu tamanho. Esta experiência materializou em diversos aspectos que, uma imagem por si só, tem a capacidade de abrir discursos e idéias. Mais um exemplo de poder na fotografia.

Com esta atividade encerramos nossa formação em fotografia digital dentro do projeto Jardim de Gente em 2014.

### **Considerações finais**

Pudemos observar grandes contrastes entre o ensino formal e o não formal. Primeiramente a questão do tempo. Com aulas mais longas (três horas) a cada encontro, tivemos a oportunidade de aprofundarmos nossa prática. Nas aulas com as máquinas realizando capturas de imagens, podíamos nos entregar as experimentações variadas. Porém o tempo também foi um elemento desfavorável, pois o encerramento do projeto cortou diretamente nossa relação professor/aluno. O fato de isolarmos esta

experiência de formação num período limitado nos deixou desamparados de certa forma. Temos a impressão que o nosso trabalho foi pontual e ao mesmo tempo transformava elementos subjetivos e mais amplos. Ficamos com a sensação de termos muito mais a desenvolver com os alunos.

Outro dado significativo é o contato com a Arte. Ao abrirmos conhecimento com diferentes fotógrafos, filmes sobre fotografia, poemas, e outras tantas possibilidades fomos estimulados profundamente. Principalmente porque os alunos estavam sempre na ansiedade e curiosidade por tudo que fosse relacionado a criação de novos olhares e possibilidades. Inseridos, como eles estão, num contexto sensível e distantes dos centros culturais, havia uma notória sede de Arte. Trabalhar com direcionamentos onde o olhar, a criatividade e a sensibilidade de cada um fosse valorizado pudemos desenvolver muitas possibilidades de crescimento.

De fato, sermos pontes neste processo de conhecimento no ensino não formal abre muitos caminhos de crescimento humano. Estamos menos submissos a horários corridos e a hierarquização do currículo escolar e podemos fazer o que é mais instigante na Arte, que é fusionar.

## **Bibliografia**

BARROS, Manoel. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2010. 56 p.

DOMINICÉ, Pierre. *A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico*. In : Revista brasileira de educação v. 32, nú2, 345 p.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A fenomenologia da percepção*. 2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- *A dúvida de Cézanne*. In: *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

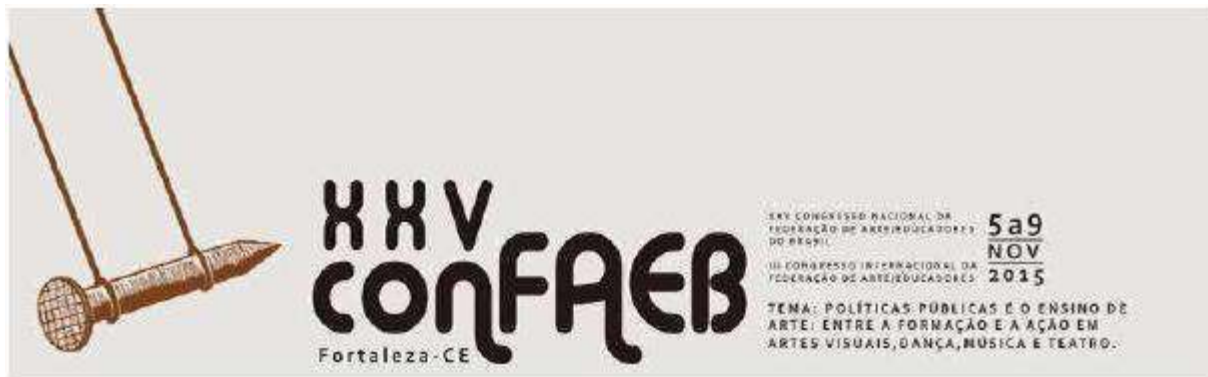
ROUILLÉ, André. "A fotografia na tormenta das imagens". In: Suzana Dobal e Osmar Gonçalves(Org.) *Fotografia contemporânea fronteiras e transgressões*. Brasília: Casa das Musas, 2013.

**Diana Patrícia Medina Pereira**

Mestra em Criação, Teoria e Mediação em Artes Plásticas pela Universidade Jean Jaurès, Toulouse I – França (2014). Licenciada em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE (2012). Integrante do grupo do IRIS – Grupo de Estudos da Formação de Professores em Artes Visuais .

<http://lattes.cnpq.br/9410331193558808>





GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Pesquisa no ensino de Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas

## SENSORIALIDADE, PERCEPÇÃO E EXPERIÊNCIA NA OBRA DE LYGIA CLARK

Caroline Moreira Bacurau (UFPB/PB/Brasil)

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (UFPE/PE/Brasil)

### RESUMO

O presente artigo discorre acerca das relações entre perceber o mundo e simbolizá-lo na forma de objetos/conceitos artísticos. Para tanto discorre sobre pontos que norteiam a percepção humana, suas relações com a cultura, constituição do imaginário e interlocução entre os sentidos. Sabendo da importância do sentir para uma adequada educação estética, apresento a concepção de sinestesia e suas incursões no campo da arte. Exemplifico a sensorialidade marcante de parte das obras de Lygia Clark, e como suas proposições podem ser problematizadas para (re)orientar o ensino de artes visuais. Os dados aqui utilizados foram coletados por revisão bibliográfica e impressões da autora a partir da interação com algumas obras de Lygia Clark em exposição realizada em 2012. Sabendo das limitações inerentes a essa produção textual, busco provocar artistas e arte-educadores no sentido de construir relações mais físicas entre objetos de arte e públicos/estudantes.

**Palavras-chave:** Artes Visuais; Sensorialidade; Lygia Clark

### SENSORIALITY, PERCEPTION AND EXPERIENCE IN LYGIA CLARK'S WORK

#### ABSTRACT

The present article talks about the relationship between perceiving the world and symbolize it in the form of objects / artistic concepts. For that discusses points that guide human perception, its relations with culture, imaginary constitution and dialogue between the senses. Knowing the importance of a proper feel for aesthetic education, introduce the concept of synesthesia and its incursions into the field of art. Exemplify the remarkable sensory part of the works of Lygia Clark, and how their propositions can be problematized to (re) direct the visual arts education. The data used were collected by literature review and impressions of the author from the interaction with some works by Lygia Clark in exhibition held in 2012. Knowing the limitations inherent in this

textual production, I seek to cause artists and art educators in order to build relationships more physical between art objects and public / students.

**Keywords:** Visual Arts; Sensoriality; Lygia Clark

## Introdução

Estamos cotidianamente criando interpretações para a realidade tangível que nos chega através dos sentidos, assim, apoiamo-nos na nossa percepção para conhecer, reconhecer e mesmo criar modelos que nos permitam construir abstrações do mundo que nos rodeia.

As questões que transitam sobre a percepção, indagam: Como percebemos? Todos percebem da mesma forma? Seria prudente acreditar em nossas percepções? Tais problematizações são levantadas desde a antiguidade, quando filósofos como Heráclito, Parmênides, Demócrito, Sócrates, Platão e Aristóteles interagiram com essa noção teórica (CHAUI, 2012). No campo educacional temos a valorização da percepção apoiada nas pesquisas de Piaget que estabelece como a primeira fase do desenvolvimento humano, a sensório-motora, ou seja, a exploração do ambiente pelos movimentos e sentidos:

O primeiro é o estágio sensório-motor, pré-verbal, durando aproximadamente os 18 primeiros meses de vida. Durante este estágio desenvolve-se o conhecimento prático, que constitui a subestrutura do conhecimento representativo posterior (PIAGET, 1972; s.p)

O papel dos sentidos na construção do conhecimento também é defendido por Nascimento (2010), quando afirma que tudo o que conhecemos sobre o mundo e sobre nós mesmos, decorre da estimulação de nossos órgãos do sentido.

No campo do ensino de artes existe a preocupação com uma alfabetização estética, a qual também perpassa pela educação dos sentidos, afinal, ler, fruir, interpretar e/ou recepcionar uma obra de arte visual é acima de tudo ter os sentidos mobilizados para travar um diálogo com arte.

A percepção construída a partir dos sentidos é tão impactante para os seres humanos que o desenvolvimento de aparatos tecnológicos, caminha ampliando as possibilidades de simulação em “realidades virtuais” e os jogos eletrônicos de realidade alternativa on-line vem ganhando cada vez mais espaço. A própria ausência de um dos sentidos humanos (principalmente visão e audição) pode ser considerada deficiência devido a importância que apresenta como aporte aos processos cognitivos e de interação social.

Nesse sentido, buscamos discorrer sobre como a relação entre os sentidos, numa perspectiva multissensorial e sinestésica, pode apontar possibilidades para a produção artística e para o ensino de arte.

Inicialmente discutiremos acerca de algumas características da percepção humana, onde aproximaremos as questões sensitivas às discussões sobre antropologia do imaginário, para por fim, apresentar o que podemos entender por sinestesia e que tipo de pesquisas vem sendo realizadas no âmbito da arte. Citaremos alguns exemplos de artistas que podem ser associadas à sinestesia, embora nos debrucemos sobre algumas obras da brasileira Lygia Clark. Ao fim deste artigo apresentamos contribuições dessas práticas para o ensino de artes visuais.

## 1. Referenciais Teóricos

Acreditamos que cada palavra está envolta por uma série bastante ampla de compreensões e interpretações, assim, visando esclarecer de que forma nos apropriamos de termos como percepção, imaginário e sinestesia faremos uma breve síntese teórica de referências que defendemos ser pertinentes.

### 1.1 Percepção, cultura e imaginário

Inicialmente devemos alertar o duplo caráter que permeia a percepção: biológico e cultural, assim embora a percepção se dê pela soma de estimulações de nossos sentidos, a própria responsividade e acurácia de nossos canais sensitivos, não se distribui homogeneamente nas pessoas.

Considerando uma faixa razoavelmente segura para o que é possível discriminar como sons, cores, temperaturas, gostos e cheiros por exemplo, não são apenas características biológicas que se alteram de indivíduo para indivíduo conduzindo a conformações como daltonismo, ouvido absoluto, miopia ou surdez, por exemplo, há também, forças de organização coletiva que orientam a percepção. A essas podemos denominar cultura, essa compreensão é defendida por Leote (2014, p.46):

Evidentemente o ser humano possui maior complexidade nos sensores de interação, pois, além de todos os sentidos, exibe um sistema nervoso altamente qualificado e complexo. [...] Esse conjunto é colocado a serviço de qualquer experiência perceptiva, que não pode ser desvinculada da cultura [...].

Avaliando as habilidades humanas para perceber o ambiente externo a si, observamos uma prevalência de produções teóricas que reduzem o estudo da percepção, a estudos da percepção visual. Para Santaella (2012) tal panorama decorre das pesquisas empíricas que apontam ser a visão o sentido majoritariamente utilizado para a orientação humana no espaço. Segundo a autora, podemos associar 75% de nossa percepção ao sentido da visão, soma-se a isso o próprio desenvolvimento de aparatos tecnológicos que ampliam seu alcance (telescópio, lupas, microscópios, máquinas fotográficas, etc), o que não se constata no campo da percepção tátil, gustativa ou olfativa, por exemplo.

Os dados acima, no entanto, não devem eximir de relevância o estudo da percepção como um construto coletivo dos sentidos, mente, experiências pregressas e dados culturais.

A importância dada a percepção, pode ser identificada também nas concepções de Dewey (2010, p.509) sobre a arte:

Visto que a matéria da crítica estética é a percepção dos objetos estéticos, a crítica natural e artística é sempre determinada pela qualidade da percepção direta; a obtusidade na percepção nunca pode ser compensada por nenhum volume de conhecimentos, por mais vastos que sejam, nem pelo domínio de teorias abstratas, seja qual for a sua correção.

Citamos ainda as pesquisas de âmbito interdisciplinar denominadas “pesquisas pessoa-ambiente”, que integram dados sensoriais às impressões afetivas, mnemônicas e comportamentais, entre outras possibilidades.

Nesse momento é importante reafirmar que apesar de um aparato básico disponibilizado coletivamente (por ser orgânico) a forma como a experiência perceptiva se dá decorre de necessidades que se apresentam em nossas atividades cotidianas. Assim, embora a visão apareça como o principal sentido para que nos situemos no ambiente, na ausência da mesma, os demais sentidos geralmente são aguçados para suprir as informações fornecidas pelos estímulos visuais, de tal forma, que não videntes desenvolvem uma sensibilidade auditiva superior aos que veem, ou ainda os surdos apurem sua percepção tátil para vibrações.

O peso da cultura também modela nossa apropriação dos sentidos, assim, para uma comunidade rural que necessita mais diretamente de condições climáticas ideais, e viva em área intensamente arborizada e verde, é possível que sua habilidade para identificar sutis mudanças de matizes verdes seja superior ao um morador de área urbana. Assim, como um morador da caatinga, poderá identificar com maior propriedade, mudanças nos matizes acinzentado da vegetação, ou, os esquimós conseguirão identificar diferentes matizes de branco e associar cor à consistência da neve, lhe permitindo caminhar com mais segurança. Tais peculiaridades se manifestam não apenas na percepção, mas interferem no desenvolvimento de denominações para os diferentes matizes identificados, como relata Arnheim (2008, p.322):

[...] o mundo de uma pessoa é um mundo de objetos, cujas propriedades perceptivas importam em graus variados. Uma determinada cultura pode diferenciar as cores das plantas das do solo ou da água, mas pode não se aplicar para qualquer outra subdivisão de matizes – uma classificação perceptiva que será refletida no vocabulário.

A agudeza de nossos sentidos está vinculada às experiências que temos no mundo tangível (físico), e o quanto elas são tidas relevantes pela cultura que compartilhamos. Da mesma forma, podemos pensar que uma alfabetização estética, desenvolvida desde as séries iniciais no ensino básico, pode culminar num maior interesse pela produção artística e discriminação do amplo repertório de códigos visuais, sonoros ou gestuais.

A relação cultura/educação estética se dá em duas direções, assim, afirmamos a importância da cultura como progenitora de saberes (com)partilhados que influem na educação formal para as artes visuais, como também, admitimos o sentido inverso, ou seja, a educação estética pode ser um meio de transpor preconceitos culturalmente instaurados, expandido as formas como significamos aquilo que percebemos.

Levando em conta as relações percepção/cultura, seria possível pensar em interferências emergentes das relações simbólicas construídas pelo imaginário? Nossa forma de perceber seja o ambiente, seja um objeto de arte, não é uma tradução objetiva de estímulos, mas uma complexa teia de fatores. Nesse sentido, a construção de um imaginário coletivo pode ser compreendida como uma das lentes da percepção humana?

Primeiramente, entendemos ser necessário esclarecer o que apontamos como “imaginário” nessa pesquisa. Embora tenhamos uma gama de diferentes teóricos que enveredam nesse campo teórico (Bachelard, Gilbert Duran, Wunenburger, Edgar Morin, Michel Maffesoli, Jung, Paul Ricoeur entre outros) iremos apenas apontar alguns aspectos que corroboram com as discussões propostas para esse artigo.

Imaginário para Gilbert Duran (*apud* Pitta, 1995) é entendido como “o conjunto de imagens e de relações de imagens que constitui o capital pensado do homo ‘sapiens’”. Tal definição, um tanto ampla, nos permite compreender que associar imaginário a imagens “concretas” ou “fisicamente cristalizadas” sobre uma superfície seria incorreto. O imaginário faz referência a um acervo imagético da humanidade que pode ser percebido, mas não quantificável ou tangível, o que não significa, no entanto, que ele não seja “real”.

Michel Maffesoli em entrevista concedida sobre o tema (O imaginário é uma realidade) endossa que:

[...] o imaginário permanece uma dimensão ambiental, uma matriz, uma atmosfera, aquilo que Walter Benjamin chama de aura. O imaginário é uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável (MAFESSOLI, 2001; p. 75).

O estudo acerca do imaginário nos permite assim, enveredar por referências ainda não elucidadas da atuação simbólica do ser humano. Ao construir significado para as suas percepções e experiências, cada um de nós, agrega elementos a um repertório de símbolos, que se manifestam por exemplo, em mitos. Nesse sentido, observamos que o imaginário para Jung se reporta à presença de arquétipos, estruturas inconscientes que são partilhadas pelo coletivo humano como símbolos.

Wunenburger (2013) discorrendo sobre a relação entre imagem e imaginário, preocupa-se com a situação atual, onde há uma “obesidade do imaginário cultural” reforçada por uma hiperprodução de imagens exteriores facilmente difundidas, e uma pobreza psicológica associada a uma “anorexia” da imaginação interior.

Esse contexto inclusive, pode ser uma das explicações para a sedução que os estudos em antropologia do imaginário apresentam hoje, especialmente no âmbito das Ciências Humanas, e da Arte.

No tocante ao campo educacional, Almeida e Seminério (2005, p.171) defendem ainda que a:

[...] noção de imaginário surgiu como uma categoria de suma importância na atualidade, por permitir uma nova compreensão dos fenômenos. Como novo paradigma deve ter seus estudos cada vez mais aprofundados, pela possibilidade de compreensão de fenômenos obscuros, contraditórios e de difícil explicação.

Essas conclusões, ratificam possíveis contribuições que a área oferta para os estudos da percepção, especialmente no tocante às interpretações construídas a partir de estímulos sensoriais quando compreendidas como experiências, as quais, segundo Dewey (2010) acontecem cotidianamente pois as interações dos seres humanos com o ambiente estão envolvidas no próprio processo de viver.

Aproveitando a colocação do teórico, apontamos aqui duas outras ocorrências contínuas na história humana: a produção expressiva na forma de arte e, a apreensão simultânea de vários estímulos sensoriais num mesmo momento. Assim, não se pode abolir ou negar à humanidade seu exercício criativo de âmbito estético, nem o fechamento de canais sensitivos em favor da percepção gerada a partir de um único sentido.

Prosseguimos assim, com uma breve apresentação do conceito de sinestesia e suas materializações no campo da produção artística visual.

## 1.2 Sinestesia e Artes Visuais

Segundo Presa (2008, p.12) “a palavra sinestesia deriva das palavras gregas *syn*, que significa união ou junção, e *aisthesis*, que significa percepção ou sensação. O termo, refere-se portanto à união de sensações”. Em outras palavras, a sinestesia pode ser compreendida como a capacidade humana de mobilizar a interação de seu sistema sensitivo para a percepção aprimorada da realidade tangível. Dessa forma, um estímulo *a priori*, visual, pode conglomerar simultaneamente sensações auditivas, táteis, gustativas e/ou olfativas.

De acordo com Basbaum (2003), a emergente curiosidade acerca dos processos sinestésicos de percepção resulta de pesquisas em neurociências e avanços tecnológicos. Segundo estudos (Presa, 2008; Basbaum, 2002), algumas pessoas têm um perfil sinestésico anômalo, e desenvolvem por toda a vida uma correlação inevitável entre seus órgãos do sentido, tais indivíduos são assim denominados “sinestetas”. No entanto, nosso interesse de estudo não é esse perfil biológico, mas sim, a habilidade humana amplamente difundida de associar mais de um sentido da percepção para compreender e apreender o que nos rodeia, portanto nesse texto, ora usamos o termo “sinestesia”, ora usamos “multissensorialidade.”

Todos nós somos de algum modo, em algum momento da nossa vida, [...] afetados por algum tipo de sinestesia. Percebo que as crianças têm essa percepção mais aguçada, o que as ajuda a entender o mundo à primeira vista. Perdemos essa percepção, presumo, quando as informações se multiplicam na nossa mente, e esquecemos as informações iniciais (SOUZA, 2008, p.7).

A associação simultânea de mais de um sentido na percepção, aparece mais frequentemente nos primeiros anos de vida, devido à própria estrutura cerebral do bebê. Na fase adulta, além dos indivíduos diagnosticados como sinestetas, há aqueles que utilizam dessa percepção de forma mais ou menos controlada, como, alguns artistas visuais.

No tocante aos estudos sobre sinestesia e linguagens artísticas, há trabalhos como o de Sergio Roelaw Basbaum (2002; 2003) que propõem a sinestesia como estratégia para a construção de um conceito de percepção digital:

A cultura digital imprimiu notável aceleração ao mundo [...] a noção de historicidade dissolve-se na circularidade do instante sinestésico; as experiências do tempo narrativo e do espaço contemplativo visual se dissolvem em sensação. Estamos, novamente, num mundo mágico, onde emergem todo o tipo de metáforas e discursos espirituais e míticos de nossa experiência [...]. A estes aspectos, largamente sinestésicos, de nossa experiência contemporânea, chamo percepção digital. (BASBAUM, 2003; p.18).

Além desse trabalho, temos pesquisas como a de Filipa Gomes (2003) que aborda a música na construção plástica do artista Wassily Kandinsky, discorrendo sobre como a abstração nas pinturas desse artista foi pautada não na “realidade” visual mas, na percepção sonora e, a de Carla Patrícia Magalhães Presa (2008) intitulada “Sinestesia na Arte”.

Dentro da produção artística denominada visual, podemos citar uma gama de autores que em suas obras se apropriaram da experiência sinestésica, seja para a criação (como Kandinsky e seu diálogo entre visualidade e música), seja proporcionando ao público uma recepção multissensorial (como trabalhos de Lygia Clark, Helio Oiticica e

Ernesto Neto) que usam o corpo do próprio público para completar a obra, estimulando o contato tátil, equilíbrio, olfato. Neste artigo, selecionamos algumas obras da brasileira Lygia Clark, buscando analisar suas relações sinestésicas.

É importante realizar um esclarecimento conceitual para que não tomemos inapropriadamente o termo “sinestesia” por “multissensorialidade”. Sinestesia está fortemente vinculada ao campo da neurologia e neurociência, nesse sentido, associa-se a determinada configuração cerebral e sensorial, que faz com que inevitavelmente, um determinado sujeito desperte sensações simultâneas que para a grande maioria das pessoas não apresentam correspondência.

Um sujeito sinesteta pode ouvir sons e ver cores associados às diferentes notas musicais, ou, ouvir palavras e sentir sabores específicos mesmo que tais palavras não façam referência a alimentos. Esse padrão perceptivo até o momento, não pode ser revertido, assim, quem nasce sinesteta não evita tal “tradução” ou associação sensorial e, quem não o é, não será capaz de vivenciar uma experiência sinestésica, já que esta é uma característica inerente de quem percebe e não do ambiente.

Por outro lado, é possível sim pensarmos numa experiência multissensorial para qualquer sujeito. No campo das artes e experiência estética é possível construir objetos/obras/estratégias que busquem dialogar com público/estudante numa amplitude sensitiva que extrapole o meramente visual.

Sobre essa discussão conceitual, a pesquisadora Rosangella Leote (2014, p.56) afirma que

com frequência encontramos descrições, relatos e avaliações sobre obras que oferecem inúmeros estímulos ao interator e diz-se delas serem obras ‘sinestésicas’, quando o termo deveria ser aplicado à experiência do interator que, através dessa obra, tem a experiência da sinestesia.

Para evitar tais equívocos, a autora usa o termo “espectro pseudo sinestésico ou multissensorial” para as investigações poéticas que realiza.

Luersen (2012) aponta que, boa parte das obras de artes atuais, requisita uma experimentação não só a partir da visualidade, e que as dimensões que permitem essa vivência e experimentação na recepção, ainda precisam ser exercitadas para se consolidarem pelo grande público. “Sentir, tocar, cheirar, apalpar, e até mesmo degustar, tudo envolve a arte”, é nisso que acredita Tortora (s.d., p.4). Assim observa-se que não apenas a produção em arte, mas também a educação em arte, seriam favorecidas por práticas mais amplas de percepção, como propõe uma abordagem orientada para provocar aproximações sinestésicas.

Voltando especificamente para o ensino das artes, é possível acreditar que o fazer pedagógico pautado na multissensorialidade amplia as possibilidades de interação entre os educandos e as obras de arte visuais, pois essa área de conhecimento lida com aspectos da subjetividade humana, sua capacidade sensível de perceber o mundo, a si e ao outro, e de expressar-se das mais diversas formas, maximizando assim, as capacidades específicas de cada sujeito.

Na infância as relações de percepção sinestésicas são mais fortes e evidentes (SOUZA, 2008), e, embora dediquemos menos atenção aos sentidos na fase adulta, eles continuam a ter um papel imprescindível na nossa vida cotidiana, tanto que uma ausência ou distúrbios nesses receptores pode gerar grandes transtornos para os indivíduos.

No entanto, segundo Tortora (s.d.) a maior parcela de nossos sentidos é esquecida ou pouco estimulada no cotidiano escolar, e na maioria das vezes, somente é lembrada quando há casos de deficiência em algum educando. E mesmo quando não o é,

raramente se trabalha conjuntamente com mais de um dos sentidos por vez, de forma a maximizar a capacidade de percepção.

Nós, seres humanos, percebemos e conhecemos o mundo por meio dos sentidos, só a partir dessas relações com o tangível é que desenvolvemos habilidades para a abstração, ou seja, partimos de um mundo concreto, sentido, percebido, para então reconstruí-lo simbolicamente por meio da linguagem (PÁDUA, 2009).

## 2. Aspectos metodológicos

Orientadas por revisão de literatura, buscamos discutir nesse artigo, as relações percepção/multissensorialidade/imaginário em um recorte de obras da artista Lygia Clark. Para tanto, apoiamos-nos em imagens fotográficas de trabalhos da artista, catálogo da exposição realizada de 1º de setembro a 11 de novembro de 2012 no Itaú Cultural (São Paulo) intitulada “Lygia Clark: uma retrospectiva” e lembranças construídas a partir de experiências de uma das autoras como público dessa exposição.

Existe uma série bastante ampla de artistas que focam sua produção na multissensorialidade (Ernesto Neto e Hélio Oiticica, por exemplo), tal cenário ficou ainda mais evidente com o advento do uso das novas tecnologias de comunicação na arte. Assim, em exposições de arte contemporânea, não é difícil encontrar trabalhos que unam estímulos visuais aos sonoros (audiovisuais), ou mesmo só sonoros que suscitem a construção interior de imagens, citamos ainda as instalações, vídeos-instalações, intervenções urbanas, obras feitas com material comestível e, uso de essências e materiais com odor facilmente perceptíveis.

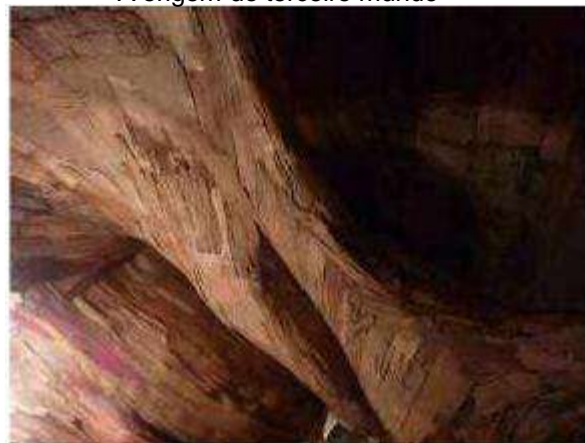
Indicamos como exemplo de obra com caráter sinestésico ou multissensorial, a instalação de Henrique Oliveira “A Origem do Terceiro Mundo” (Imagem 1 e 2) participante da 29ª Bienal de São Paulo. Essa obra permitia que fosse internamente percorrida pelo público, gerando assim uma interação não só visual, mas com o ambiente contorcido e mais delimitado, passível de ser tocado e apresentando-se com peculiaridade sonora, já que dentro do “túnel de madeira” o som se propaga diferente do que em um espaço aberto.

Imagem 1. Fotografia externa de  
“A origem do terceiro mundo”



Fotografia de Caroline Moreira Bacurau  
Fonte: Acervo pessoal

Imagem 2. Fotografia interna de  
“A origem do terceiro mundo”



Fotografia de Caroline Moreira Bacurau  
Fonte: Acervo pessoal



Optamos por debruçarmos sobre trabalhos de Lygia Clark pois, a artista tem um repertório consistente de obras multissensoriais e além disto, uma das autoras desse artigo, teve a oportunidade de experienciar parte de seu acervo na exposição “Lygia Clark: uma retrospectiva”. Assim, como defendemos uma abordagem sinestésica, escolhemos trabalhos com os quais pudemos interagir não apenas pela visualização de fotografias, mas que foram tocados e vestidos, por exemplo.

No catálogo disponibilizado na mostra da artista, defende-se a proposição de que “o público pode vivenciar, no espaço expositivo, algumas das proposições elaboradas pela artista que tratam de integrar arte e vida e incorporam a criatividade do outro, dando assim ao propositor o suporte para que se exprima” (ITAÚ CULTURAL, 2012).

Nesse sentido podemos associar parte das obras de Lygia Clark, não apenas a proposições sensoriais, mas também ao conceito de “estética relacional” desenvolvido por Bourriaud (2009) visto que, o teórico aponta uma tendência da arte no fim do século XX, a qual seja, criar trabalhos onde seu eixo primordial é a relação estabelecida com o público, e parte da obra de Clark nos parece ter justamente no convite à experiência pelo público, sua maior motivação.

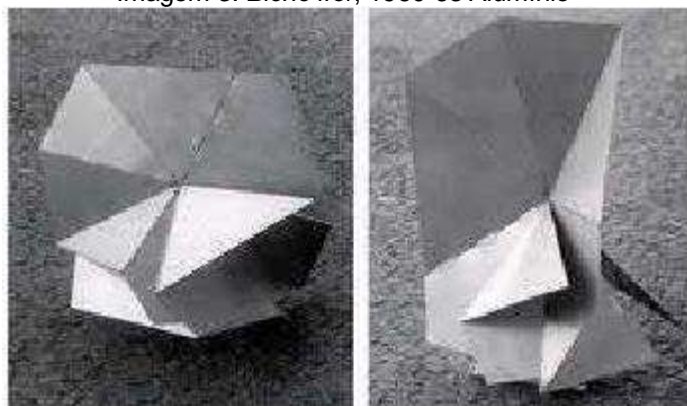
### 3. Resultados e Análises

Lygia Clark, segundo Milú Villela (ITAÚ CULTURAL, 2012) não se intitulava artista, mas propositora, e assim, estendeu os limites da compreensão da obra de arte. Felipe Scovino e Paulo Sergio Duarte, curadores de “Lygia Clark: uma retrospectiva” expõem as peculiaridades do trabalho dessa artista:

Diferentemente das atitudes sectárias das primeiras manifestações da body art, em que, em grande parte, era manifestada uma vertente masoquista, com artistas que literalmente se autodestruíam, as pesquisas de Clark, naquele momento, exploravam a presença do indivíduo na solidão absoluta com seus sentidos ou na relação com o outro (ITAÚ CULTURAL, 2012).

Entre as obras da artista, é bastante conhecida a série “Bichos” de 1960 (Imagem 3) confeccionadas com placas metálicas e eixos móveis que permitiam a reorganização da configuração inicialmente exposta.

Imagem 3. *Bicho flor*, 1960-63 Alumínio



Fonte: MAC USP

<http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo3/frente/clark/outras.html>

Tal série de objetos suscitava uma ativa participação do público. Nesse sentido, observamos que a obra de arte se propõem também como um material educativo sem normas e, passível de inúmeras experimentações.

Para o espectador, a possibilidade de mexer nas esculturas, transformá-las, reorganizar outras formas, outros planos que fossem de seu agrado, com certeza ajudou e muito na autoconsciência e na autoconfiança em si próprio e na maneira de ver o mundo (TÓRTORA, s.d.; p.9)

Vejamos abaixo fotografias de algumas obras que buscam mobilizar múltiplos aportes sensoriais dos espectadores durante a fruição:

Imagem 4. *Máscaras sensoriais*, 1967 Tecidos



Imagem 5. *Desenhe com o dedo*, 1966  
Saco plástico (20 x 30 cm) e água



Fonte: MAC USP

<http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo3/frente/clark/outras.html>

Imagem 6. *Diálogos – Óculos*, 1968



Imagem 7. *Máscaras sensoriais – Abismo*, 1968



Fonte: MAC USP

<http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo3/frente/clark/outras.html>

Observamos que todas as imagens de obras se apresentam em contato com o corpo do próprio espectador, possibilitando um canal de diálogo com um corpo orgânico, sensitivo, e também uma relação com o outro, como se vê nas figuras 5 e 7.

Algumas das propostas de Clark podem ser facilmente reproduzidas, como o trabalho “Desenho com o dedo” (Fig. 6), mas isso não parece ser uma preocupação da artista, na realidade suas obras possuem valor, não enquanto objetos sacralizados e intocáveis, mas como produtores de experiências sensoriais e lúdicas.

Nesse sentido “ver” não é apenas enxergar imagens a partir dos estímulos luminosos que nos chegam à retina, mas uma construção tátil, inusitada, coletiva. Ver é sentir, experimentar, conhecer o ambiente a partir de novas lentes, situações incomuns.

O ser humano sempre atribuiu significados para suas experiências no mundo; devido sua atuação simbólica, constrói e reconstrói o imaginário. Lygia Clark, com suas obras lúdicas, sensoriais, relacionais, parece questionar a finalidade das coisas no mundo, assim, cria espaços para novas relações e funções para objetos corriqueiros.

Para que óculos? Para ampliar nosso potencial de ver? Talvez não! Talvez para se surpreender com um novo cenário visto pelos mesmos olhos de sempre, mas modulados por uma lente que reconstrói imagetivamente as paisagens conhecidas. A revelia dos conceitos engessados para a arte (hoje um tanto mais fluídos), Lygia propõem um brincar com água e bolhas de ar no espaço comprimido de um saco plástico vedado.

Acreditamos que muitas propostas contemporâneas e mais interativas nas artes visuais, sejam fruto dessa postura revolucionária das proposições de Lygia Clark, e essas são oportunidades indispensáveis de compreender e degustar a arte a partir de uma compreensão de um corpo integral e não fatiado em razão e sensações.

#### 4. Considerações

Vislumbramos, a partir das poucas obras apresentadas aqui, que o uso de estratégias que mobilizem os sentidos e a interação com o ambiente e, obras de arte visuais possam atender a uma das demandas pelas quais passa nosso ensino de arte e mesmo, a formação de público para a arte contemporânea.

Observando os objetos criados por Lygia Clark como materiais educativos, constatamos ser possível projetar experiências multissensoriais na educação formal, contexto esse, pobremente vinculado a experiências sensoriais e mais vinculado a teorizações e abstrações.

Sem renegar a importância de refletir e abstrair, acreditamos serem necessárias as oportunidades de atuar concretamente sobre o mundo, percebendo e simbolizando-o. Educar não é inserir informações na mente dos sujeitos educandos, mas mobilizá-los em sua integralidade para sentirem, pensarem, e assim, interferirem no mundo.

#### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nilma Figueiredo; SEMINÁRIO, Lo Presti. **Cognição e Emoção: A importância do imaginário para a metacognição e a educação**. In. LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.) Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade. Campinas: Alínea Editora, 2005

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. Tradução: Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Cengage Learning, 2008

BASBAUM, S. R. **Sinestesia e percepção digital**, 2003. Disponível em:  
<[http://www.musicossonia.com.br/aulas/sinestesia\\_e\\_percepcao\\_digital.pdf](http://www.musicossonia.com.br/aulas/sinestesia_e_percepcao_digital.pdf)> Acesso em:  
2 jul. 2014

BASBAUM, Sérgio Roelaw. **Sinestesia, arte e tecnologia: fundamentos da cromossonia**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2002.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009 (Coleção Todas as Artes)

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 14.ed. São Paulo: Editora Ática, 2012  
DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010 (Coleção Todas as Artes)

GOMES, F. **A música na obra de Kandisky**. 2003 (Faculdade de Belas Artes – Universidade de Lisboa) Disponível em:  
<<http://www.arte.com.pt/text/filipag/musicakandinsky.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2014

ITAÚ CULTURAL. **Lygia Clark: uma retrospectiva** (Catálogo). São Paulo, 2012

LEOTE, R. **Multissensorialidade e sinestesia: poéticas possíveis?** Revista ARS, 2014, ano 12, v.24, p.42-61

LUERSEN, P. C. **Arte contemporânea: a dimensão corporal e sensorial da experiência receptiva**. Revista Latino-Americana de História. V. 1, n. 2, fev.2012, p.116-129 (Edição especial – Sensibilidades)

MAFESSOLI, Michel. **O imaginário é uma realidade** (Entrevista) Revista FAMECOS. Porto Alegre, p.74-82, n.15, ago, 2001

NASCIMENTO, A. W. A. **O professor e seus sonhos: reflexões, inquietações e expectativas sobre o ensino e a educação**. São Paulo: Barúna, 2010

PÁDUA, G. L. D.; **A epistemologia genética de Jean Piaget**. Revista FACEVV, 2009, n. 2, p. 22-35

PIAGET, Jean. **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Paulo Francisco Slomp (UFRGS) In. LAVATTELLY, C. S.; STENDLER, F. Reading in child behavior and development. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Recife.UFPE, 1995.

PRESA, C. P. M. **Sinestesia na Arte**. Universidade da Beira Interior. Faculdade de Artes e Letras, Departamento de Comunicação e Artes. Mestrado em Design Multimédia (Dissertação), 2008. Disponível em:

[https://ubithesis.ubi.pt/...6/.../Dissertação\\_Sinestesia%20na%20Arte.pdf](https://ubithesis.ubi.pt/...6/.../Dissertação_Sinestesia%20na%20Arte.pdf)> Acesso em: 15 ago. 2014

SANTAELLA, Lúcia. **Percepção: Fenomenologia, Ecologia, Semiótica**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SOUZA, J. **Sinestesia didática: uma proposta para o ensino musical**. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Centro de Letras e Artes. Programa de Graduação em Música, 2008. (Monografia). Disponível em: <[www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/jansensouza.pdf](http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/jansensouza.pdf)> Acesso em: 2 jul. 2014

TORTORA, M. **Sinestesia na arte: objetos relacionais de Lygia Clark, como método de ensino e aprendizagem**. (s.d.). Disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/1577.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2014

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **As formas de expressão do imaginário e as estruturas paradoxais da linguagem simbólica das imagens**. Tradução: Eduardo Portanova Barros, Ana Taís Martins Portanova Barros. *Educar e et Educare Revista de Educação*. p. 311-319 Vol.8 nº 16 jul./dez. 2013

**Caroline Moreira Bacurau:**

Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Vale do São Francisco/UNIVASF e mestranda pelo programa associado em Artes Visuais das Universidades Federal da Paraíba/UFPB e Federal de Pernambuco/UFPE. Já atuou como professora de artes na rede municipal de ensino de Juazeiro/BA e no curso de Artes Visuais (Licenciatura) da UNIVASF. <http://lattes.cnpq.br/2619448947770475>

**Maria das Vitórias Negreiros do Amaral:**

Pós-Doutora em Arte/educação e Feminismo pelo Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid (2012). Doutora em artes pela Universidade de São Paulo (2005). Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2000). Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal de Pernambuco (1987). <http://lattes.cnpq.br/3317479462307817>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: **Cultura Visual e ensino/aprendizagem em Artes Visuais**

## **ESPAÇO ABERTO: PICHACÃO E FOTOGRAFIA**

Fernanda Antônia da Silveira (UFES, Espírito Santo, Brasil)

Matheus Boni Bittencourt (UFES, Espírito Santo, Brasil)

### **RESUMO:**

*O presente trabalho consiste em uma discussão reflexiva à respeito da pichação como forma de inscrição no espaço público e em uma pesquisa fotográfica sobre a pichação no Centro de Vitória (ES). Tanto a pichação quanto o grafite foram sujeitos à criminalização por meio de leis endurecedoras sob a justificativa oficial de combate à degradação urbana. Contudo, apenas recentemente o grafite foi descriminalizado. Os esforços repressivos fracassaram na tentativa de inibir as práticas, clandestinas ou não, de inscrição no espaço público. Tal prática remonta à Antiguidade, e na modernidade tardia adquiriram significações estéticas e políticas múltiplas, tendo como denominador comum a transgressividade. Sendo assim, problematizamos a possibilidade de a fotografia ser uma domesticação da pichação como expressão transgressora.*

**Palavras-chave:** Pichação; Fotografia; Transgressão; Repressão.

## **OPEN SPACE: TAGGING AND PHOTOGRAPHY**

### **ABSTRACT:**

*The present work is a reflexive discussion about the tagging as a way of inscription in the public space and a photographic research about the tagging in the Center of Vitória (ES). Both tagging and graffiti were subjugated to criminalization by hardening laws, under the official justification of fighting against urban decay. Only recently the graffiti was decriminalized. The repressive efforts failed in the attempt to inhibit the practices, clandestine or not, of inscription in the public space. That practice dates back in the Antiquity, and in late modernity acquired multiple aesthetical and political meanings, being the transgression its common denominator. Be that, we problematize the possibility of the photography as a domestication of tagging as an transgressive expression.*

**Key words:** Tagging; Photography; Transgression; Repression.

## 1 Introdução

Esta pesquisa fotográfica de pichação expõe a domesticação da imagem e da pichação, pois essa não é uma arte para deixar as ruas da cidade limpa, sem poluição visual. Ela é uma arte transgressora que foge dos padrões impostos pela mídia, governo e principalmente pelas concepções de arte transmitidas pela cultura estética conservadora. Primeiro, faremos uma discussão sobre o sentido estético da pichação. Em seguida, enunciaremos sobre a pesquisa fotográfica realizada em Vitória.

## 2 A discussão sobre a pichação

A inscrição no espaço público conceitualiza o ato de *inscrever* como o movimento de expor seu conteúdo, em oposição à escrita: “o prefixo latino 'ins' significa um movimento dado/gerado/exposto para fora, em contrapartida o prefixo 'es' refere-se a um movimento para dentro” (LOPES, 2013, p.18). Dessa maneira, o ato de inscrever em paredes e em prédios é uma forma de registro visual de cunho político ou cultural, de manifestação de indivíduos e grupos, rivais ou não, que, por conseguinte, almejam propagar sua voz muitas vezes despercebida por nós.

Essa voz enunciada no mundo permeia o espaço que ganha força ao ser vista pelo público. Nesse sentido, a pichação e o grafite vão perdendo suas diferenças, as técnicas se misturam e interagem. Cria-se uma relação de confusão na busca de uma definição de grafite e pichação. Sendo assim, qual a diferença entre elas? Será que as fotografias de pichação em algumas páginas nas redes sociais são grafite ou pichação? Ou será que seriam grafite e pichação ao mesmo tempo? A pichação e grafite são apenas feitos em espaços públicos?

Essas perguntas revelam sentidos carregados de significados quando percebe-se essa maneira de se manifestar no espaço público. Quando o indivíduo percorre as ruas, ele percebe aquilo que está inscrito na parede ou prédio do espaço público. Para isso, o olhar ocupa o espaço e sucede-se com a abertura atenta para as manifestações emergidas no caos urbano social:

O que é uma rua? É uma via no interior de um aglomerado urbano que serve, específica ou simultaneamente, para atravessar uma zona desse aglomerado, para acessar lugares situados ao longo ou imediatamente próximos a essa via, e para produzir um espaço coletivo utilizável em diversos tipos de atividade. Uma rua, então assegura, pelo menos, uma das três funções seguintes: de trânsito, de acesso (distribuição) e de recepção (BORTHAGARAY, 2010, p.18).

Além disso, segundo LOPES (2013): “[...] Apropriando-se do espaço público os governos, por exemplo, apropriam-se da fonte do poder democrático [...]”. A enunciação emergida do caos urbano dialoga com a movimentação urbana, os lugares revelam o excesso visual de cartazes, grafites ou pichações, tráfego intenso de veículos com buzinas, fumaças, engarrafamentos por toda a cidade, calçadas abarrotadas de mercadorias, pessoas e camelôs, os cheiros e suores das pessoas que passam na rua (CARMO, 2003). Resulta num revezamento de conteúdos em que permeia os lugares dessa paisagem que marcam as relações sociais predominantes no espaço.

Destacamos que a arte pública “[...] não é pública porque acontece em um espaço público definido em termos urbanos, mas porque acontece em meio ao conflito [...]”

(MARCHART, apud RIBEIRO, 2012, p.4). Logo, a arte pública só se torna pública quando articulada com a arte política.

Nesse contexto, as autoridades políticas usam o grafite como um antídoto da pichação, que é nivelada ao vandalismo. Isso pode ser visto na Lei Nº 12.408, de 25 de Maio de 2011, sancionada por Dilma Rousseff, sobre a legalização do grafite considerada como uma estética agradável para o olhar do outro, “[...] escolher o que lhe convém e repudiar o que não lhe convém [...]” (LE PANCHE, apud ROUILLÉ, 2009, p.101). O grafite entrou no circuito das galerias e transformou as ruas em galerias, enquanto a pichação é correlacionada à depreciação, deterioração, destruição cruel do que é considerado venerável.

A pichação, tal como é comumente definida, estando muito mais ligada à ação de pichar do que ao produto resultante da mesma, perderia sentido se ficasse limitado às paredes autorizadas. A pichação é definida, na maioria das vezes, como uma condenável atitude de vandalismo (VAZ, 2012, p.1-2).

Mesmo com todo o esforço repressivo dos agentes do Estado e seus aliados (oligopólios da mídia, proprietários urbanos, etc) no combate à pichação, tal prática acabou se tornando parte do cotidiano cultural urbano, sendo “[...] uma manifestação estética de parte da população jovem das periferias [...]” (Pereira, 2010, p. 146). A transgressividade da pichação é sua principal característica como expressão cultural, seja revelando uma adesão ambígua aos valores individualistas pela prática de espalhar “assinaturas”, ou por sua desobediência civil manifestada em mensagens de questionamento ético e político do *status quo*.

Sendo assim, deve-se considerar a história da pichação no Brasil, que se inicia na década de 60 e desde o início possuía um cunho político sem preocupação estética, voltada para a desobediência civil como expressão de revolta de uma parcela da juventude urbana contra o *status quo*. Com a expansão das grandes cidades e após a Ditadura Militar, a pichação ingressa em nosso meio com uma poética subversiva.

A partir da década de 80, os pichadores são acusados de degradar espaços urbanos saturados de propaganda comercial, poluição do ar, lixo, engarrafamentos, crimes violentos (inclusive dos órgãos que tem como função oficial reprimi-los) e pauperismo. É denominada como “vandalismo”, sobretudo porque a definição de arte concebida pelos pichadores pode ser entendida como uma violência estética.

A violência estética se distingue da estetização da violência, porque não apresenta a violência como espetáculo para entretenimento e publicidade para as massas. Pelo contrário, a violência estética da pichação se coloca no espaço público como um desafio às convicções dessas mesmas massas, não quando elas confortavelmente sentam em poltronas para ver o produto consumido, mas quando circulam pelo ambiente urbano em seu dia a dia.

A pichação é uma intrusa, que ninguém pediu para estar ali, mas que se prolifera e retorna sempre que é removida. Como assinatura abstrata ou mensagem ético-política, expressão da transgressão individual ou da desobediência civil, "o pixo" provoca e desafia os olhares das massas e dos órgãos de repressão. A *pixação* escrita com “x” é a denominação que os pichadores fazem para marcar a prática dos atores sociais que deixam seu registro pela cidade. A rua é o palco que contém a transgressão do pixo.

Não denominaremos a institucionalização da pichação dentro da galeria como arte, pois estaríamos negando ou despotencializando a transgressão poética e política do mesmo. No texto *O Ato Criador* considera-se a definição da palavra 'arte', segundo o Duchamp: “O que quero dizer é que a arte pode ser ruim, boa ou indiferente, mas,



seja qual for o adjetivo empregado, devemos chamá-la de arte, e arte ruim, ainda assim, é arte, da mesma forma que a emoção ruim é ainda emoção.” (DUCHAMP, 1975, p.73). Dessa maneira, entende-se que a pichação e grafite podem ser boas ou ruins dependendo do ponto de vista de cada espectador.

A diferenciação da pichação e grafite só ocorre na lei, pois a essência de ambos é a mesma, mas, com uma estética e forma que se diferenciam. Se formos lembrar do grafite mais antigo feito pelos soldados semitas no penhasco egípcio (Fotografia 1), mais de três mil anos atrás, registra-se o ato de inscrever com hieróglifos, iconografia da representação do homem e Deus. Riscar em paredes na época era uma comunicação com a população analfabeta, e também uma forma de narração dos contos religiosos ou políticos. Segundo o autor:

[...] Ele apresenta duas inscrições que parecem conter o nome de um homem e uma referência a Deus, e representam ações criativas de indivíduos isolados de hieróglifos sancionados oficialmente. Riscar em superfícies como forma de expressão é ainda utilizado em alguns locais por todo o continente [...] (HUNTER, 2013, p.10).

Fotografia 1: A tumba que pertenceu a um responsável do alto escalão que viveu durante a XVIII dinastia faraônica (1569-1315 a.C.).



Fotografia de Mostafá Al'Saghir.

Fonte: Richard Gonzaléz

A tradução da palavra italiana *graffiti* designa “a inscrição ou desenho de épocas antigas”. No caso, desenhos riscados nas paredes, rochas, vasos, dentre outros locais e peças do passado. Já em nosso contexto de era da tecnológica, a prática refere-se à utilização do spray nas paredes formando uma escrita com desenho em muros da cidade. Esse movimento de desenhar com spray carrega uma linguagem de marca territorial. Uma marca que confunde o ato de grafitar legalmente e ilegalmente (grafite versus pichação), tendo como foco central a pichação, que se confunde com códigos de ganques que marcam o território contra invasão de outros grupos rivais e policiais. Busca a variedade de sentidos na processualidade das práticas sociais, “[...] confecciona-se numa rede de nós e malhas de linguagem e

cultura e se desdobra numa cena de leitura que não cessa de reinventar [...]” (ALMEIDA, 2012).

Desse modo, a pichação nos dias atuais incomoda o outro que circula pelas ruas da cidade, o espectador ao ver a pichação na parede e prédios sente-se incomodado, a ação da pichação causa um misto de prazer e repulsa. A reação cumpre seu papel na forma de desacostumar ao agradável de ser visto ou não “[...] o mundo é belo, com a condição de conservar somente as aparências, a superfície das coisas [...]” (ROUILLÉ, 2009, p.249), no caso a pichação interfere nas transformações do espaço em que estamos inseridos (WAINER, 2005).

Os sujeitos participam da ação, fazem, interagem e são os protagonistas inserindo a voz e inscrevendo no espaço. O pichador ao inscrever no muro da cidade, protesta para deixar um certo desconforto no espaço público e diversos paradigmas impostos pelo governo e mídia. “Toda arte que se preze tem de incomodar, causar no espectador algum tipo de reação à qual ele não está acostumado. A pichação é um bom exemplo de como cumprir bem este papel” (WAINER, 2005).

“A inscrição pública existe de forma paradoxal, pois a possibilidade de sua completude de conceitualização, através de um sentido, reside justamente na perspectiva e aceitação de que ela não tenha um sentido completo e autônomo [...]” (LOPES, 2013, p.24). O entendimento desse lugar reside na mediação da subjetividade e objetividade. Todavia, esse espaço é o local onde as subjetividades estão inseridas e que se manifestam ao nosso redor. Dessa forma, o lugar social permeia a comunicação visual repleta de sentidos e significados que invadem o nosso olhar, mostrando aquilo que sentimos: um prazer desinteressado em contemplar as manifestações inseridas no contexto da História da Arte Contemporânea.

A Arte Contemporânea é uma arte do pós-guerra que rompe com o formalismo e acadêmico da Arte Antiga até a Arte Moderna, no caso, uma quebra ou ruptura com a tradição da Arte Moderna, originando o dismantelamento das suas categorias. Ela permeia nosso contexto histórico adentrando com questionamentos referentes à documentalidade, des-hierarquização e apropriação dos processos industriais como podem ser vistos nas obras de Andy Warhol. Dessa maneira, o artista elege uma obra de arte como, por exemplo, *Caixa de Brillo* de Andy Warhol em seguida, a obra se institucionaliza, pois o museu é o local que institucionaliza o que pode ser ou não arte. Segundo o autor:

[...] o princípio do registro do objeto através de um local institucional, que o atribui a um autor e comunica ao público [...], a novidade reside, no fato de a instituição não estar simplesmente registrando obras já constituídas, mas estar constituindo como qualquer obra escolhida pelo artista [...] (ROUILLÉ, 2009, p. 297).

Como também os *ready-made* feitos com roda de bicicleta, urinol, um porta garrafas entre outros materiais de Duchamp permearam o campo da arte investigando e propondo a questão sobre o que é arte. A partir dele a pesquisa direciona na transformação do material. De acordo com o autor:

[...] A transformação material levada a efeito pelo pintor dá lugar, com o *ready-made*, a uma transformação simbólica, a uma conversão. Tudo não é arte, mas tudo pode transformar-se em arte, ou melhor, qualquer coisa pode tornar-se material de arte, desde que inserida em um procedimento artístico. A arte torna-se uma questão de procedimento, e de crença [...] (ROUILLÉ, 2009, p.296-297).

Após Duchamp, surgiram diversos artistas como Dan Flavin, Bruce Nauman, Richard Serra, Robert Morris, Susan Sotang entre outros artistas, além deles, emergiram os críticos Joseph Kosuth e Rosalind Krauss são propagadores das práticas artísticas, questões da Arte da década de 60 e 70 que reformulam o processo do suporte da obra. E também como a expansão da Arte Contemporânea é o centro das questões do mundo contemporâneo. Ela predomina como a arte dialoga com o mundo e a pichação se insere nesse movimento. A Arte Contemporânea é o desenvolvimento da Arte mais inovadora e provocante para o espectador. Confunde o observador mostrando elementos do dia a dia no espaço institucionalizado.

Pode-se dizer que existe uma diferença entre o grafite e a pichação para além do reconhecimento social e jurídico, pois também há uma diferença estética na forma de expressão. Contudo, essa noção é fronteira, podendo se confundir.

### 3 A pesquisa fotográfica

O trabalho poético fotográfico foi feito no centro histórico do município de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo (ES), nos anos de 2014 e 2015. A pesquisa contém uma problemática social que envolve conteúdos da fotografia e a pichação. Iremos abordar a estética na imagem (Fotografia 2) da pichação, visto que, a fotografia apropria-se da arte feita no espaço público, que tem caráter transgressor. Nesse sentido, fotografamos 50 imagens com cunho político e letras ininteligíveis para a pesquisa na qual ancora-se nesta discussão.

Fotografia 2: Série de Fotografia Estética



Fotografia de Fernanda Antônia da Silveira.

Fonte: própria

Percorremos os arredores do Centro de Vitória fotografando as paredes, prédios e muros pichados, bem como, ao final do percurso, selecionamos apenas sete imagens em preto e branco para sobrepor-las e retirar todo o aspecto agradável da imagem que é a estética.

O resultado parcial dessa investigação foi a apresentação das imagens sobrepostas e penduradas na parede da sala de aula de fotografia na Célula Modular Universitária (Cemuni), localizada no Centro de Artes na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A forma de mostrar dessa maneira origina em imagens escuras e ininteligíveis, pois apagavam a fotografia com temática da pichação que estava sobreposta na parede e retirava o sentido estético.

Evidenciamos no processo poético o apagamento da imagem (Fotografia 3) e o atropelo de imagem dentro da fotografia com temática da pichação. A pichação é estética na fotografia que permite um olhar esteticamente agradável “[...] o mundo é belo, com a condição de conservar somente as aparências, a superfície das coisas [...]” (BUADELAIRE apud ROUILLÉ, p.269, 2009).

Fotografia 3. Apagamento da fotografia e sobreposição de imagem.



Fotografia de Fernanda Antônia da Silveira.

Fonte: própria

Para sair desse ambiente da estética, fizemos o apagamento mediante uma sobreposição de imagens para apagar toda a idéia da estética de agradável ao olhar do outro.

“A fotografia nunca é inocente, mas estrutura pelas formas de representação que são sempre ideológicas. [...] em sua modalidade linguística, investiga como nós pensamos e fazemos os outros pensarem, [...] trata de como as fotografias são usadas para criar sentidos” (GODFREY, apud DUCHAMP, 1957, p.4).

Refletimos sobre o modo de fotografar, o enquadramento, ângulo, a apresentação das imagens que são apenas um registro da pichação, mas, não é de fato a pichação. “[...] Assim, a fotografia é máquina para, ao vez de representar, captar. Captar forças, movimentos, intensidades, densidades, visíveis ou não; e não para representar o real, porém para produzir e reproduzir o que é possível de ser visível (não o visível) [...]” (ROUILLÉ, 2009, p.36).

A fotografia agrada a visão do sujeito e mascara a intervenção urbana. A valorização estética estabelece uma amplitude de grau com aquilo que é bom ou ruim, um sim ou não, um culpado e um inocente, tendo em vista que ocorrer uma comparação no desejo de contemplar um objeto em relação ao outro. O valor estético considera-se como um ato de gostar ou não daquilo que lhe convém, aquilo que lhe comove e transcende a emoção do espectador quando olha um objeto de arte ou não (GREENBERG, 2002). Ainda conforme o autor:

[...] Não se escolhe gostar ou deixar de gostar de determinada obra de arte mais do que se escolhe ver o sol como luminoso ou a noite como escura. (O que se escolhe ou determina é o foco da atenção, mas esse foco, por sua vez, guarda uma tênue ligação direta com a intuição enquanto tal). Por outras palavras a valorização estética é reflexiva, automática, e jamais se chega a ela por arbítrio, deliberação ou raciocínio. (Se dêssemos mais atenção a isso, talvez houvesse menos rancor nas discussões sobre arte. Mas receio também que isso induziria as pessoas a apresentar seus juízos estéticos de uma forma mais honesta.)[...] (GREENBERG, p.43, 2002).

A aceitação da população com o grafite é bem diferente em relação à pichação que toma conta da cidade, pois ela invade os olhares que permeia o espaço público sem limite na sua inscrição na parede ou prédios.

A escalada dos prédios elevadíssimos revela a disputa pelo prestígio entre os pichadores. As letras impossibilitam a identificação da assinatura, e os extensores, sprays deixam as palavras ininteligíveis para aqueles que desconhecem, ou não pertencem ao meio.

Em vista disso, as letras agridem a sociedade, crescendo, e assim, cada vez mais cresce o sentido de cunho político e estético espalhados pela cidade. O desentendimento introduz dúvidas à respeito da propagação da subversão. Dentro da concepção dos agentes que fazem isso, a pichação, se quiser, vira obra de arte. Uma arte feita para incomodar, desafiar e arriscar “[...] defende a entrada da arte de rua no mercado da arte, mas critica os grafiteiros que se apropriam da linguagem do pixo; [...] guerra de egos entre pixadores se transformou na arte transgressora [...] do século 21 – podendo virar também a mais politizada [...]” (BLUMEN, 2014, p. 1). Portanto, os agentes não querem que a pichação seja chamada de arte, pois, de acordo com alguns pichadores, o pixo é uma transgressão da cultura estética e política dominantes.

#### **4 Considerações**

As pichações são enunciações não institucionalizadas e transgressoras em que as mensagens propagam ideologias de apoio a diferentes causas. O ato de inscrever

não está restrito para o grafite e pichação, mas sim para o ato de inscrever em espaços públicos como uma forma de manifestação poética e política, a inscrição existe de uma forma que seu significado se encontra na aceitação de que ela não tenha um significado autônomo e paradoxal, muito menos completude de conceitualização (Lopes, 2009). A pichação é autonomia, respondendo com vínculo na problemática social, carregando a energia da metrópole que não pára nem um minuto, onde o lucro está acima de tudo e o espaço urbano é o palco de interferências.

A construção se torna relevante com o social como forma de gerar ressignificações no campo da arte contemporânea. O campo artístico se organiza numa verdade interna que sempre muda, dependendo da mudança de percepção artística. A mudança pode gerar, ou não, certa frustração, estranheza com aquele objeto. O espaço urbano deve sofrer as interferências das propostas dos manifestadores da pichação, pois ela é transgressiva e subversiva aos muros da cidade que não necessita de autorização do proprietário, desafiando conscientemente sua vontade. O ato de pichar é visto como depredação e degradação da propriedade pública e privada, tendo em vista, a sua problematização em enunciar a contestação com os conflitos sociais e culturais da nossa sociedade.

## 5 Referências

- ALMEIDA, Júlia. *Textualidades Contemporâneas: palavra, imagem, cultura*. Vitória: EDUFES, 2012.
- BRASIL. Decreto-lei nº 12.408, de 25 de maio de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12408.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12408.htm)>. Acesso em 25 de julho de 2013.
- BORTHAGARAY, Andrés. *Conquistar a rua! Compartilhar Sem Dividir*. São Paulo: Romano Guerra, 2010.
- BLUMEN, Felipe. O pixo é o que tem de mais conceitual na arte contemporânea hoje. *Catraca Livre*, 22 ago. 2014. Disponível em <<https://catracalivre.com.br/sp/design-urbanidade/indicacao/o-pixo-e-o-que-tem-de-mais-conceitual-na-arte-contemporanea-hoje/#>>. Acessado em 23 de agosto de 2014.
- CARMO, Tânia Regina. *Reflexos Urbanos: A Poética Urbana de Valdelino Gonçalves dos Santos* (Didico). Vitória, 2003.
- DUCHAMP, Marcel. O Ato Criador (1957). In: BATTOCK, Gregory (org.). *A Nova Arte*. São Paulo: Ed. Perspectiva, col. Debates, 1975.
- GREENBERG, Clement. *Estética Doméstica: observações sobre arte e gosto*. São Paulo, Cosac e Naif, 2002.
- GONZALÉZ, Ricard. Descubiertas nuevas tumbas del Antiguo Egipto en Luxor y Asuán. *El País*, Madrid, 5 mar. 2014. Disponível em: [http://cultura.elpais.com/cultura/2014/03/05/actualidad/1394008626\\_911526.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2014/03/05/actualidad/1394008626_911526.html). Acessado em 25 de julho de 2015.
- HUNTER, Garry. *Arte de rua ao redor do mundo*. São Paulo: Madras, 2013.
- LOPES, Diego Kern. *A Inscrição Pública como Antagônica no Campo Institucional da Arte*. Dissertação de Mestrado em Artes, Ufes, Centro de Artes, Vitória, 2013.
- PEREIRA, Alexandre Barbosa. As marcas da cidade: a dinâmica da pichação em São Paulo. *Lua Nova*, São Paulo, 79: 143-162, 2010.
- REVISTA *Rap Brasil*: Especial Graffiti, nº 35. São Paulo: Escala. 2006.
- RIBEIRO, Gisele. Da arte pública à esfera pública política da arte. 34 - *Revista Poiésis*, n 20, p. 1-12, 2012.
- ROUILLÉ, André. *A Fotografia: Entre documento e arte contemporânea*. Editora Senac, São Paulo, 2009.

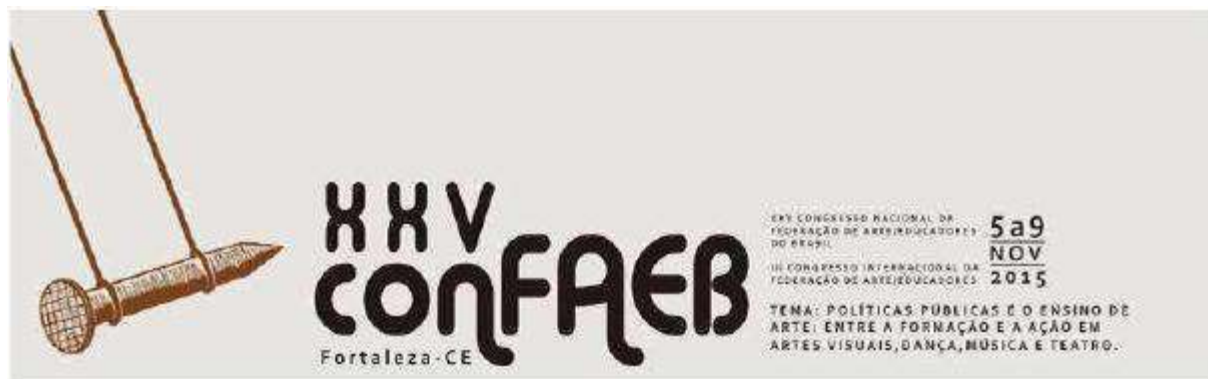
WAINER, João. Pichação é arte. *Super Interessante*. São Paulo, n. 213, p.98, abril/maio 2005.

**Fernanda Antônia da Silveira**

Graduanda do curso de Artes Plásticas, integrante do Grupo de Estudo em Metodologia de Pesquisa em Arte (GEMPA) e participa do Projeto de Desenvolvimento de Leitura para Projetos de Pesquisa em Graduação em Artes na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

**Matheus Boni Bittencourt**

Graduado em Ciências Sociais, especialista em História Cultural e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e servidor público do Museu de Artes do Espírito Santo "Dionísio Del Santo" (MAES).



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e não Formal

## A CRIAÇÃO ARTÍSTICA DE ALUNOS E SUAS PARTICULARIDADES

Glória Cristina Camargo Nonato Vara (IA/UNESP, São Paulo, Brasil).

### RESUMO:

O presente artigo propõe discussões acerca de processos de criação de alunos da Educação Básica Brasileira levando-se em conta as suas particularidades. Procura entender os processos criativos na prática artística e educacional a partir de documentação existente que envolve os processos criativos de artistas e expande este universo para analisar os processos de criação dos discentes sob a ótica da investigação. Pautada na análise de dados de uma pesquisa em andamento intitulada Encontros com a Criação, vinculada ao Mestrado Profissionalizante do Instituto de Artes/UNESP em desenvolvimento no Colégio Estadual Antônio Quirino, situado em Visconde de Mauá / Resende / RJ, a autora traz evidências das particularidades que envolvem o processo de criação de discentes e de como um processo de pesquisa contribui para a apropriação, pelo aluno, de seu próprio percurso criativo. Faz um convite a adentrar em momentos de criação de alunos para conversar sobre o território do processo de criação.

**Palavras-chave:** Arte; Processos de Criação; Processos Artísticos.

### ARTISTIC CREATION OF BASIC EDUCATION STUDENTS AND SPECIAL FEATURES

#### ABSTRACT:

This article proposes to discuss processes creation of the Brazilian Basic Educations students, taking into account their own particularities. It seeks to the understanding of the creative processes from the artistic and educational practices of existing documentation, which involves creative processes of some artists and the expanding this universe with the purpose to analyze the creation process of the students under the viewpoint of the perspective researching. Guided on the analyzes of ongoing study entitled Encontros com a Criação, as part of Professional Masters of Institute of Arts/UNESP, in course in Colégio Estadual Antônio Quirino, located at Visconde de Mauá/ Resende / RJ, the author brings to evidence the particulars that surround the students creation processes and also how a researching process may contribute for appropriation by the student of their own creative path. It is an invitation to enter at the students creation times to discuss about the fields of the creation process.

**Key words:** Art; Creation Process; Artistic Processes



## Introdução

Este texto é um recorte da dissertação de mestrado em andamento, iniciada em agosto de 2014<sup>1</sup>, cujo tema versa em torno de encontros com a criação e que tem como objetivo entender o processo de criação na prática artística e educacional. Para tanto utilizamos a metodologia de pesquisador participante e como instrumento de registro e coleta de dados o diários de bordo. A pesquisa em desenvolvimento envolve alunos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio de uma escola situada em Visconde de Mauá, zona rural pertencente ao município de Resende/ RJ.

Iniciaremos esse texto a partir da seguinte problematização: O processo criativo de alunos acontece de maneira igual à de artistas?

Tal questionamento torna-se relevante porque nos instiga a pensar em níveis mais profundos de pesquisa quando observamos os processos criativos que envolvem alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Regular e do Ensino de Jovens e Adultos. Cabe destacar que o Currículo Mínimo proposto pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro, para o Ensino Fundamental e Médio na modalidade Regular e EJA, na disciplina de Arte, se fundamenta na proposta Triangular da arte-educadora Ana Mae Barbosa, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esta proposta é o escopo ideal para alcançar a integração entre a produção artística – Experimental/Fazer, a apreciação estética – Apreciar e a contextualização histórica das obras de arte e seus propositores – Contextualizar. Em particular, no currículo escolar da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro, é esperado dos professores de Arte que desenvolvam, nos discentes, habilidades e competências específicas, principalmente no eixo Experimental/ Fazer, foco principal desta pesquisa. É importante lembrarmos que a Proposta Triangular não é uma metodologia, apresentando-se antes, como um mapa que orienta percursos.

Lançando mão das redes sociais, em uma recente consulta feita a professores de Arte na comunidade “Professores de Arte” do domínio facebook, perguntei quais eram as principais queixas de seus alunos frente às suas criações artísticas. E confirmando as minhas suposições, 80% dos professores que responderam disse que a maioria de seus alunos demonstra insatisfação em suas produções artísticas: porque ou as acham feias, ou distante do que imaginam, ou não sabem o que fazer e, por vezes, não encontram utilidade nas proposições de seus professores. Entretanto a outra parcela de professores diz que seus alunos se mostram satisfeitos com suas produções artísticas, nem sempre associados a uma habilidade técnica.

Com o objetivo de adensar a aquisição de dados para esta pesquisa, apliquei um questionário aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 2ª série do Ensino Médio, do Colégio Estadual Antônio Quirino onde leciono e, quando questionados sobre suas criações artísticas, obtive as seguintes respostas: 70% dos alunos se mostrou descontente em relação às suas produções e 80% identificaram que a distância entre aquilo que pensam e a sua produção é o principal motivo de frustração. Por outro lado, de forma conflituosa, 65% não acreditam que a falta de domínio técnico seja fator de impedimento para criarem. Neste percurso pensar/criar, parece que existe uma lacuna que necessita ser cada vez mais compreendida e pesquisada para que a criação artística de alunos não seja associada a desprazer e descontentamento.

---

<sup>1</sup> Financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior – CAPES.

Considerando a situação exposta anteriormente questionamos: o que conhecemos a respeito do processo de criação de discentes? E para fundamentar nossas investigações recorreremos a autores que se preocuparam e preocupam em pesquisar e documentar os processos criativos de artistas.

Para isso as pesquisas de Fayga Ostrower, principalmente a de seu livro intitulado “*Criatividade e Processos de Criação*” (2013), traz a ideia de que a criatividade é inerente ao homem e a vida e, desta forma todos somos dotados de criatividade. A autora amplia o seu pensamento quando diz que a criação é mais que uma visão artística, pois a ela associam-se as visões política, filosófica e histórica. Com isso, entendemos que, neste sentido a criação possibilitaria uma não alienação, tão importante em tempos presentes. A criação estaria inserida dentro de contextos. Nesta perspectiva pensamos que o ato de criar inclina o homem a dialogar com o mundo, com si próprio e a manifestar-se em relação a este mundo com a possibilidade, inclusive, de modificá-lo.

Fayga Ostrower (2013) menciona que no caminho do artista a identificação com as materialidades é de fundamental importância e entende que, quanto mais domínio da materialidade houver, menor será a distância entre o pensar e o fazer. Diante disso, encontramos aqui um conflito, pois não é esperado do professor de Arte aprofundar o domínio técnico uma vez que, no geral, a Educação Básica Brasileira oferece a seus alunos do Ensino Fundamental II, uma ou duas aulas semanais e, no Ensino Médio, apenas em algumas séries.

A rede estadual do Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, oferece duas aulas semanais apenas na segunda série do Ensino Médio. Apresenta ainda um currículo extenso, pautado na proposta Triangular, uma carga horária ínfima e salas numerosas. Esta realidade nos remete novamente à ideia que Fayga Ostrower traz na introdução de seu livro *Criatividade e Processos de Criação* quando pontua que: “Convém observar a posição aqui assumida de que a criação, em seu sentido mais significativo e mais profundo, tem como uma das premissas a percepção consciente [...]” (OSTROWER, 2006, p.6).

Diante do exposto uma das perguntas da pesquisa é: até que ponto os professores de Arte podem contribuir para que alunos sintam-se satisfeitos frente ao que produzem uma vez que, na apuração de dados, uma grande maioria demonstra insatisfação em suas produções?

Tal questionamento nos leva a um possível caminho no qual entendemos o fazer artístico dentro de uma proposta de não alienação e de uma possibilidade de estudo e pesquisa.

### **O aluno como pesquisador do seu próprio processo criativo**

Nesta pesquisa em andamento sob o tema Encontros com a Criação, parto do princípio de alunos serem investigadores de seus próprios percursos poéticos, estéticos e criativos, entendedores de seus pensamentos criativos e tenho observado que, quanto mais estes compreendem os meandros de seus percursos, mais encurtam a distância entre o pensamento e a ação. Neste caminho procuram entender como criam e o que supõem ser importante para criar. Exploram o universo da mente criadora, imersos nas perseguições de ideias, nas experimentações das materialidades para conseguirem expressar as suas visões de mundo. Chama-nos atenção que a dificuldade ante a técnica que não possuem não se torna um empecilho, mas um caminho a ser percorrido,

analisado e entendido. Na observância do que é produzido é que encontramos evidências para o entendimento do pensamento criativo.

Encontramos em Cecília Almeida Salles um estudo minucioso acerca do processo de criação artística em seus livros “*Gesto Inacabado: processo de criação artística*” (2011) e “*Redes da criação: Construção da obra de arte*” (2006) em que a autora desenvolve um estudo da obra de arte a partir de seus vestígios e não da obra em si. Neste sentido, entendemos como vestígios tudo o que antecede a obra: esboços, rascunhos, anotações, marcas, croquis, rasuras, projetos, maquetes, enfim, tudo o que possa ser agregado à obra. A referida autora amplia a discussão quando identifica a obra como um gesto inacabado, e dá um caráter de continuidade mesmo àquelas entregues ao público. “É a estética da continuidade, que vem dialogar com a estética do objeto estático, guardado pela obra de arte”. (SALLES, 2011, p.34).

Quando pensamos em alunos e paramos para observar o andamento de suas produções em sala de aula é que percebemos o quanto deixamos escapar de suas produções. Por exemplo, em geral quando criam, descartam os “erros” e as produções que antecedem o produto final. Entretanto ali encontramos um material riquíssimo do ponto de vista do pensamento criador e comumente este material não é acessado nem pelo aluno e muito menos pelo professor. O destino do que antecede o produto final normalmente é descarte. Na proposição de que os discentes entreguem juntamente com o produto final os seus rascunhos ou vestígios, quando houver, nos traz a perspectiva de uma nova visão e um novo entendimento acerca de suas produções artísticas.

Esta situação nos direciona a um novo questionamento: o acesso aos processos criativos de alunos, com suas características e regularidades, ajudar-nos-ia a compreender melhor esses alunos e suas criações? Isto porque nossa intenção é entender os processos de criação na prática artística e educacional e lançar um olhar para o aluno como um pesquisador de seu próprio processo criativo.

Em nossas observações percebemos que o fato de alunos se mostrarem atentos ao processo de suas criações, aos detalhes que são acionados para criarem<sup>2</sup>, e registrarem esses caminhos de forma cuidadosa, os tem dotado de uma maior percepção do porque criam e como criam. E isso os tem dotado de uma apropriação de seus percursos. Esse processo de criação aparece nitidamente nos trabalhos de Ostrower (2013) quando a autora menciona que,

No trabalho, o homem intui. Age, transforma, configura, intuindo. O caminho em toda tarefa será novo e necessariamente diferente. Ao criar, ao receber sugestões da matéria que está sendo ordenada e se altera sob suas mãos, nesse processo configurador o indivíduo se vê diante de encruzilhadas. A todo instante, ele terá que se perguntar: sim ou não, falta algo, sigo, paro...[...] Mas, sobretudo, ele decidirá baseando-se numa empatia com a matéria em vias de articulação. (OSTROWER, 2013 p.70)

Ao observarmos alunos em momentos de criação percebemos que o tempo de identificação com as materialidades é poucas vezes respeitado, consequência decorrente provavelmente do tempo escasso da aula. Entretanto a identificação com o material é que possibilita a transformação dessa mesma matéria através de uma ação criativa. Encontramos aqui um ponto de discussão entre professores de Arte que reclamam da

---

<sup>2</sup> Tais quais, pesquisa sobre trabalho de artistas, criações que se encontram disponíveis em domínios públicos, frases de livros, filmes, músicas, imagens e o que mais for acionado no processo de criação.

escassez de materiais em seus ambientes de trabalho. Comumente utilizam lápis de cor, canetas hidrográficas, giz de cera, tinta guache, suportes nem sempre variados e, em algumas escolas com o apoio da Equipe Diretiva, algum material diferenciado. Entretanto, apesar de escassos os materiais, a identificação com estes vai além de se ter, ou não, um ou outro material e sim na descoberta do que esses materiais nos possibilitam como matéria. Aqui temos uma oportunidade de investigação em potencial. Vale dizer que a criação exige dos alunos que eles atuem e depois produzam. E é nessa atuação que se encontra a pesquisa. “Cada materialidade abrange, de início, certas possibilidades de ação e outras tantas impossibilidades”. (OSTROWER, 2013, p.32).

A seguir apresentamos os trabalhos de uma aluna do Ensino Médio do Colégio Estadual Antônio Quirino, nosso campo empírico, que demonstrou interesse em pesquisar o seu percurso criativo e registrá-lo no seu Diário de Bordo<sup>3</sup>, além de guardar e analisar os seus esboços.

A criação artística de número 1 de uma série de dezesseis trabalhos que envolvem a pesquisa de seu percurso é o início da descoberta de um interesse: a materialidade do material, no caso o giz pastel, e a materialidade da forma, no caso o rosto.

Fotografia 1 - 1ª Criação de aluno do Ensino Médio



Fotografia de Glória Cristina C N Vara  
Fonte: Portfólio da aluna

Fotografia 3 - 6ª Criação de aluno do Ensino Médio

---

<sup>3</sup> Trata-se um instrumento de pesquisa utilizado tanto pela aluna quanto pela pesquisadora em analogia ao diário de campo. Vale destacar que, os registros apresentados neste recorte são fruto apenas do diário de bordo do pesquisador que, *a posteriori* será lançado mão inclusive do diário de bordo do aluno.



Fotografia de Glória Cristina C N Vara  
Fonte: Portfólio da aluna

Fotografia 3 - 10ª Criação de aluno do Ensino Médio



Fotografia de Glória Cristina C N Vara  
Fonte: Portfólio da aluna

Fotografia 4 - 16ª Criação de aluno do Ensino Médio



Fotografia de Glória Cristina C N Vara  
Fonte: Portfólio da aluna

Quando questionada de seu interesse, a aluna diz em um primeiro momento: “Não sei identificar o porquê do meu interesse por rostos, apenas gosto deles.” (Diário de Bordo – pesquisadora – registro em 06/08/2015). Para posteriormente, após algumas pesquisas identificar: “acho interessante entender o rosto como uma materialidade possível de transformação”. (Diário de Bordo – pesquisadora – registro em 06/08/2015)

É perceptível nos trabalhos mostrados que a falta de domínio técnico não se torna um impedimento para o surgimento da criação, mas é notório perceber que pelo fato da aluna estar atenta ao seu processo, o domínio da técnica surge como um trabalho de um autodidata.

À semelhança de artistas que se identificam com a materialidade e a transformam na sua atuação criativa, os alunos também precisam encontrar identificações com as materialidades e com os trabalhos produzidos. E essas possíveis identificações estão associadas diretamente à satisfação ou não que têm em relação às suas criações.

Cecília Salles em seu livro *Gesto Inacabado: processo de criação artística* diz que “Limites internos ou externos à obra oferecem resistência à liberdade do artista. No entanto, essas limitações revelam-se, muitas vezes, como propulsoras da criação.” (SALLES, 2011, p. 69). Percebemos a semelhança quando mobilizados pelo interesse de suas criações, procuram vencer os limites estabelecidos por eles mesmos ou por fatores externos como, por exemplo, a falta de materiais adequados, ou o prazo de entrega de um trabalho. Essas restrições da liberdade induzem à criação.

“Criar livremente não significa poder fazer qualquer coisa, a qualquer momento, em quaisquer circunstâncias e de qualquer maneira. As delimitações são como as margens de um rio pelo qual o indivíduo se aventura no desconhecido.”(OSTROWER, 2013, P.162).

Parece-nos interessante analisar como esses limites se apresentam aos alunos e como estes podem se tornar um fator de aprisionamento ou libertação, e mais ainda perceber como o professor de Arte pode contribuir para o entendimento dos limites para além de amarras que aprisionam. Na realidade podemos entender os limites como a nossa maior prova de liberdade. O cumprimento desses limites ou a superação desses é mais uma condição interna do que propriamente externa.

Descreveremos outro caso, o de uma aluna participante do grupo de pesquisa formado com alunos da 3ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Antônio Quirino, com o propósito de análise do próprio percurso criativo. Em suas primeiras criações identifica uma afinidade com os animais, e suas produções reforçam seu interesse, que vão além da própria criação. Entretanto sente desconforto frente ao que produz. Quando questionada sobre suas criações diz:

**Aluna:** Tenho dificuldade em manter as proporções, meus desenhos parecem estereotipados, meio infantis. Sei o que desejo, a forma que quero, mas não tenho a ideia, ela me foge. **Pesquisadora:** E o que te limita? **Aluna:** O meu medo de arriscar. (Diário de bordo – pesquisadora – 27/08/2015).

A partir deste momento, propuz que procurasse encontrar em sua criação as respostas para aquilo que a limitava. Então começou uma busca para superar aquilo que em um primeiro momento a limitava, mas que viria a ser o motivo de sua liberdade. A cada trabalho apresentado a aluna foi adquirindo uma sensibilidade de perceber aquilo que a incomodava e procurando soluções para suas dificuldades. Naquele propósito encontrava, nos seus limites, o motivo para superar seus medos. Tempos depois

comparando seus trabalhos, concluiu: “Percebo que caminhei e tenho muito a caminhar, mas já não sinto tanto medo” (Diário de bordo 17/09/2015).

O desprazer do ato criador está ligado ao fato de que o aluno encontra problemas, conflitos, preocupações, medos que fazem, por vezes, virar sinônimo de tortura. E todas essas dificuldades geram angústias.

Fotografia 5 - Criação artística de aluno do Ensino Médio



Fotografia de Glória Cristina C N Vara  
Fonte: Portfólio da aluna

Fotografia 6 - Esboço de aluno do Ensino Médio



Fotografia de Glória Cristina C N Vara  
Fonte: Portfólio da aluna

Fotografia 7 – Criação Artística de aluno do Ensino Médio



Fotografia de Glória Cristina C N Vara  
**Fonte: Portfólio da aluna**

Fotografia 8 – Esboço de aluno do Ensino Médio



Fotografia de Glória Cristina C N Vara  
**Fonte: Portfólio da aluna**



O depoimento da aluna nos dá uma vaga ideia de como é importante para o aprendiz apropriar-se de si próprio e se emancipar. “O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à triplice questão: o que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso? E assim, até o infinito.”(RANCIÈRE, 2011, p.44).

Na observação dos gestos dos alunos encontramos as relações com as suas criações e um território ainda a ser profundamente estudado.

A criação pertence ao mundo do prazer e ao universo lúdico: um mundo que se mostra em um jogo sem regras. Se estas existem, são estipuladas pelo artista, o leitor não as conhece.[...] A obra vai, assim, se desenvolvendo nesse ambiente emocionalmente tenso, em meio a prazeres e desprazeres, flexibilidade e resistência. (SALLES, 2011, p.87 e p.89)

A observação do processo criativo de alunos pela ótica da construção do trabalho nos dá a possibilidade de perceber momentos de opção, de escolhas que são feitas pelas mãos do aluno. São momentos de tomadas de decisão e de mudanças de rumo, que nos escapariam se apenas observássemos o resultado final.

Durante o processo é possível quase um encontro com o pensamento criador, mas sem nenhuma precisão, porque hipotético, portanto, por mais documentos que tenhamos do processo criativo de alunos, por mais que esses discorram sobre suas criações não temos o processo em nossas mãos, apenas uma aproximação que possibilita uma melhor compreensão e análise da obras produzidas pelos discentes

O que os documentos dos processos deixam de registros do modo de desenvolvimento de um pensamento envolvido na construção de obras? É neste sentido que devemos compreender as informações que os documentos nos oferecem como índices do desenvolvimento do pensamento em plena ação. (SALLES, 2006, p.94).

Em nossas observações notamos que, quando os alunos se voltam com olhos de investigadores para os vestígios do seu próprio percurso criativo, percebem os movimentos do pensamento criador e paulatinamente entendem e superam as suas limitações.

Na análise de dados da pesquisa em andamento constatamos que dos alunos que se propuseram a pesquisar e registrar o seu próprio processo criativo, 85% aumentaram o envolvimento com as suas produções artísticas e passaram a gostar daquilo que produzem. Dos 15% dos alunos que ainda demonstram descontentamento frente ao que produzem, observamos que houve inconstância na observação do seu próprio percurso e, por conseguinte, pouca produção de análise. Dos alunos que aumentaram o seu índice de satisfação, todos, sem exceção, acharam que ter um olhar de pesquisador frente às suas produções artísticas fez com que entendessem melhor as próprias criações.

Vejamos o caso de um aluno da 2º série do Ensino Médio que desenvolvia um trabalho artístico de criação frente a uma proposta de sala de aula que envolvia o movimento artístico de vanguarda abstracionismo:

Observo que o aluno está com os olhos fixos em seu trabalho, quase completo, mas com o olhar longe, como quem pensa e fica nesse movimento por aproximadamente três minutos, para de repente sair daquele estado de estesia e pedir-me mais uma folha, porque teve outra ideia. **Pesquisador:** de onde surgiu a outra ideia? **Aluno:** de meu próprio trabalho. Mas, esse eu vou guardar junto com o que vou te entregar, pois ele é parte do meu pensamento. (Diário de Bordo – pesquisador – 07/05/2015)

“Existe um diálogo entre o fazer e o reformular”. (OSTROWER, 1995, p.49) e o aluno só pode perceber esse movimento porque sua atenção estava voltada para o entendimento daquilo que produzia. O fato de identificar que a nova ideia surgia a partir de seu próprio trabalho e querer deixar isso evidente, quando propõem entregar os dois trabalhos, reforça a proposição da obra como um gesto inacabado, que só poderia ser compreendida na aproximação do pensamento criador. Poderíamos entender que a percepção do aluno ocorre em um processo altamente dinâmico e não como mero registro de um percurso. “Uma mente em ação mostra reflexões de toda espécie. É o artista falando com ele mesmo.” (SALLES, 2011, p.50). O aluno participa ativamente da percepção e não passivamente. Entretanto a apropriação do que acontecia só foi possível porque o aluno estava atento a isso. “O processo de criação se dá na vivência de situações de investigação entre significar e ressignificar”. (UTUARI, 2012, p.164).

À semelhança de artistas, alunos criam e sentem angústias mas, diferentemente deles, não possuem a bagagem teórica e técnica que os aproximaria de seus pensamentos criativos. Entretanto é observado que quanto mais conhecimento adquirem de seus processos criativos, mais satisfeitos ficam com as suas produções. E isso não tem a ver com “qualidade técnica” e sim com a apropriação de seus percursos e o prazer de conseguir se expressar. Supomos que incentivar a pesquisa deveria fazer parte do aprendizado de alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, pois acreditamos que, em arte, o educador é um proponente de percursos estéticos, poéticos e criativos e deve ajudar o aluno a ampliar seu repertório e ir ao encontro de suas poéticas pessoais, de forma a entender os seus próprios processos criativos.

### **Considerações Finais**

Consideramos assim que, juntamente com habilidades específicas do eixo Experimental/ Fazer dos currículos escolares de Arte, outra tão importante deveria se fazer presente: a habilidade de pesquisar. O aluno que é pesquisador compreende melhor o mundo e a si mesmo. Acreditamos ainda, que essa apropriação os capacita para um empoderamento de si próprios. Parece-nos importante refletir sobre os questionamentos que se apresentaram e propor discussões acerca dos processos de criação de alunos e uma adequação nos currículos escolares de Arte na Educação Básica Brasileira, visando uma contribuição para o ensino e aprendizagem da Arte.

### **Referências Bibliográficas**

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte*. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. [1ª edição 1991]

\_\_\_\_\_. *Arte/Educação: Conflitos e Acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

\_\_\_\_\_. (org.) *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. São Paulo: Ed. UNICAMP, 2013.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processo de criação*. 29. Rio de Janeiro/Petrópolis: Ed. Vozes, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2013.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto Inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Ed Intermeios, 2011.

SALLES, Cecília Almeida. *Redes da Criação: construção da obra de arte*. São Paulo: Ed. Horizonte, 2006.

UTUARI, Solange dos Santos. *Encontros com Arte e Cultura*. São Paulo: Ed. FTD, 2012.

VARA, Glória Cristina Camargo Nonato. *Diário de Bordo da pesquisadora*, 2015.

### **Glória Cristina Camargo Nonato Vara**

Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – Instituto de Artes. 1989

Pós – Graduação *lato sensu* – MBA em Gestão Empreendedora em Educação – Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Administração e Ciências Contábeis UFF

Ano de Conclusão: 2013

Mestranda em Artes Visuais – Profartes – UNESP/ Instituto de Artes – em andamento.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3402847441710175>



GT: ARTES VISUAIS Políticas Públicas nas Artes Visuais: formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais

## A BANALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE ARTE: POLIVALÊNCIA – COMO SER 4 SENDO 1?

Walter Rodrigues Marques (Seeduc, Maranhão, Brasil)

### RESUMO

O propósito do artigo é discutir questões relevantes no tocante à banalização da educação, sobretudo, no que se refere às ciências humanas e sociais e, como ponto focal – a arte. Propõe questões abertas para discussão sobre políticas públicas na atuação do profissional de arte frente ao paradigma da formação/atuação. Discute a atuação de outros profissionais na área de arte, especificamente, em sala de aula, também discute a questão da polivalência – como ser 4 sendo 1, relacionando a temática ao capitalismo neoliberal e ações dele decorrentes, onde cada vez mais as pessoas necessitam ser híbridas, múltiplas em suas funções. Como por exemplo, o livro didático de arte em volume único e com todas as linguagens e conteúdo não-cronológicos, o que pode ser encarado como uma tentativa de hibridismo, porém, falta formação continuada para os arte-educadores compreenderem e aplicarem tal proposta, se de fato for essa a intenção. Ilustra também a questão do analfabetismo funcional, discutindo a relação com a leitura e interpretação de textos – compreensão do que se está lendo, e isso em textos comuns. Quando essa leitura passa para a arte, é quase inviável uma resposta positiva em alfabetismo visual, pois a sala de aula se banalizou de tal forma que provocar possibilidades de aprendizagem nos dias de hoje tem se tornado tarefa cara aos educadores brasileiros. Há uma sedução por importar tecnologias, modismos norte-americanos nos jovens brasileiros e a escola não está acompanhando essa avalanche de novidades a que os alunos são bombardeados a todo momento com tanta informação.

**Palavras-chave:** Banalização da Educação; Políticas públicas; Ensino de arte; Polivalência.

THE TRIVIALIZATION EDUCATION AND PUBLIC POLICY FOR ART EDUCATION:  
VERSATILITY - 4 HOW TO BE WITH 1?

## ABSTRACT

The purpose of the article is to discuss relevant questions on the normalization of education, especially with regard to human and social sciences and, as a focal point - the art. It poses questions for open discussion of public policy in the professional practice of art across the paradigm of training / practice. Discusses the role of other professionals in the art area, specifically in the classroom, also discusses the issue of versatility - how to be 4 and 1, relating the theme to neoliberal capitalism and actions thereunder, where more and more people need to be hybrid, in their multiple roles. For example, the textbook of art single volume and all languages and content non-chronological, which can be seen as an attempt to hybridity, however, lack continuing education for art educators understand and apply such a proposal, if indeed it is the intention. Also illustrates the issue of functional illiteracy, discussing the relationship with reading and interpreting texts - understand what you are reading, and this in common texts. When this reading goes for art, it is almost impossible a positive response in visual literacy, because the classroom is trivialized such that cause learning opportunities these days has become expensive task to Brazilian educators. There is a seduction to import technologies, American fads in Brazilian youth and the school is not keeping up with this avalanche of news that students are bombarded all the time with so much information.

**Keywords:** Trivialization of education; Public policy; Teaching art; Versatility.

## 1 Introdução

A educação se tornou um produto de mercado e, diga-se de passagem, muito caro. O negócio é próspero, a qualidade nem tanto. Pelo menos é o que se espera em termos de qualidade do trabalho de um professor formado em uma área e que venha a ministrar outras disciplinas consideradas afins – que a qualidade desse trabalho não seja boa ou satisfatória. Até poderia, mas quem verdadeiramente acredita nisso?

A arte como disciplina tem sido relegada aos piores lugares no espaço escolar. Não é difícil se escutar de diretores de escola que “arte é besteira, bobagem, que deve ser deixada para depois, estudem o que interessa”. E, mais triste ainda é a relação feita à disciplina de que não reprova. É verdade, arte não reprova, são os alunos que acreditando nisso não conseguem a promoção, não conseguem se apropriarem e se beneficiarem do universo de possibilidades oferecido pela arte.

Embora este trabalho faça menção a uma série de problemas enfrentados na atualidade pela educação, discute com mais ênfase, o lugar da arte na educação brasileira, no currículo escolar e no pensamento social. Procura explicitar como está sendo banalizada a docência, sobretudo em arte, como estão as políticas públicas voltadas para o contexto escolar. Também traz questionamentos sobre a situação da qualidade do ensino, quando outros profissionais estão lecionando arte sem o prévio conhecimento e as especificidades da área.

Questiona, mesmo que de forma não aprofundada, pois não é o foco deste, tratar tal assunto, mas que está relacionado, pois remonta ao questionamento de que se pode na pós-graduação, por que não poderia na educação básica? Por que, os programas de mestrado e doutorado em arte, abrem e/ou permitem que qualquer pessoa possa ingressar nesses graus na área de arte? Nos editais vem explícito: “... portadores de diploma de graduação” e “...áreas afins” para o público-alvo. Porém, os graduados na área têm de competir as raras vagas existentes com outras pessoas que dali não são, não pertencem.

E a questão da polivalência na educação e na arte, como fica? Tem o capitalismo financeiro que, buscando seus lucros, tenta condensar os profissionais e torná-los

múltiplos em suas práticas, uma pessoa capaz de realizar inúmeras tarefas ao mesmo tempo e com muitas especialidades.

As áreas de conhecimento vêm sendo divididas à medida que o tempo passa, que a vida se torna mais palpável. Com as artes, que se reconheceram como múltiplas e conseguiram estabelecer seus limites e dividir-se em áreas específicas, aconteceu um retrocesso. Embora hoje se tenha as habilitações ou cursos específicos de Música, Teatro, Artes Visuais e Dança, ainda é cobrado de um desses profissionais que ensine a todas as linguagens.

A luta pela especificidade, pela não polivalência está sofrendo um golpe por parte do Estado e da sociedade, mas também dos profissionais, que não se impõem ante à pressão capitalista.

O livro didático é polivalente. Um livro único para três séries do ensino médio, com professores diferentes e muitas vezes não habilitados em arte, cria-se uma confusão de conteúdos.

Explicitados tudo isso, remete-se à questão da pós-graduação, onde tanto se lutou por cada um trabalhar com sua área específica, este grau admite qualquer portador de diploma de nível superior.

Portanto, este trabalho tem o propósito de criar situações para que se possa pensar em possibilidades de resolver ou pelo menos amenizar as mazelas porque passa a arte no Brasil, tanto nas políticas voltadas para a educação básica como também em nível superior. Que ações possam realizadas no intuito de democratizar o acesso a níveis mais elevado de conhecimento na área da arte, mas que priorizem o público que a ela pertence.

## **2 Banalização da educação e as políticas públicas**

Atualmente, no Brasil, já há uma escassez de professores nas redes de ensino. No Maranhão não é diferente, a rede estadual e as redes municipais apresentam um retrato nada agradável em relação ao quadro de profissionais da educação, motivo esse alegado por dirigentes e gestores da educação – “não há professor”. O grande problema é que a solução, pelo menos é o que a classe entende, seria realizar concurso público, porém, uma prática vem se alongando a muito tempo, que é a contratação a baixo custo, provocando uma precariedade no ensino básico.

Lecionar nos dias atuais tem se tornado um fardo para os docentes, não só pelos baixos salários, mas também por fatores como falta de segurança, de condições ambientais adequadas de trabalho, instrumentos disponíveis para executar as atividades docentes - qualidade de vida no trabalho.

Como o professor pode ter motivação para trabalhar em ambientes sem as mínimas condições para desenvolver seu trabalho? Como fazer com que esta aula seja interessante, significativa? A fala de muitos teóricos é de que o professor em sala de aula está ultrapassado. Está mesmo. Como um professor pode estar atualizado com as últimas tendências da sala de aula interativa se ele não teve tal formação, não tem como prover tal atualização, uma vez que o Estado não favorece a formação continuada e, se o salário mal dá para se alimentar?

O professor no Brasil da atual conjuntura, trabalha dois ou três expedientes para, enganando-se, manter um padrão mínimo de qualidade de vida. Quais são os problemas advindos desse tipo de prática? Primeiro, não há qualidade de vida para quem trabalha três dos quatro horários disponíveis no dia; segundo, que qualidade tem esse trabalho?

Nenhuma; e, pior, em terceiro, ministra aula de qualquer disciplina, pois precisa ganhar a vida.

E ainda pode estar duplamente cometendo um crime, consigo mesmo ao esgotar-se de tanto trabalho, favorecendo a aquisição de patologias como depressão, Síndrome de Burnout e, com o aluno o qual é obrigado a suportar uma realidade cruel que é assistir aula de um professor que não tem habilitação para determinada disciplina, tornando-a chata por não possuir conhecimento em profundidade, portanto, provocando no aluno a sensação de que aquele conteúdo, de fato, não tem nenhuma importância, recaindo isso, sobretudo, na arte.

Pode parecer tendenciosa a menção ao profissional médico, mas nem de longe é o que se quer aqui denegrir - a imagem do médico, mas é como se quer que a “educação” seja vista – qualquer falha pode levar à morte. Por que achar que ensinar sem qualificação adequada não mata? Por que será que o Brasil tem tantos analfabetos funcionais?

Lecionar na Educação Básica deveria ter os mesmos critérios que há com a formação de um médico. Não é que se queira aqui diminuir a importância desse profissional, mas traçar um paralelo com essa linha de raciocínio – por que tanto cuidado na formação de alguém que cuidará do corpo e tão pouco cuidado com quem forma cidadãos? Por que rebaixar alguém que ensina os primeiros traços, a coordenação motora, as primeiras letras, os primeiros números?

O homem ao nascer é o mais frágil dos seres, precisa de cuidados específicos para sobreviver – alimentação, higiene, amor, aquisição de linguagem, relações parentais, cultura, e vai à escola. O conhecimento proposto precisa ser cuidadosamente elaborado para a idade do indivíduo que naquele espaço está inserido. Qualquer erro na formatação inicial desse indivíduo, pode trazer consequências negativas por toda a vida dele. As políticas públicas para o ensino em ciclos, perpetuam, de certa forma, esse erro, pois promovem o aluno sem a devida constatação de que houve aprendizado no ciclo.

Então, se o indivíduo precisa de cuidados físicos desde o nascimento, por que é na escola/educação que ele menos recebe atenção? E, todas as aspás para essa atenção. Fala-se aqui do ensino público brasileiro, excluindo-se realidades outras que não se enquadrariam no caso, mesmo que no território brasileiro. O embasamento aqui exposto, refere-se a conhecimentos através de leituras e, especificamente, na realidade da escola maranhense, onde as taxas de repetência, analfabetismo, sem contar o analfabetismo funcional, são alarmantes.

O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (Castell, Luke & MacLennan 1986). [...] o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à “sobrevivência” nas sociedades industriais (RIBEIRO, 1997, p.145).

A atenção a que este texto faz menção é com o manejo do conhecimento que é transmitido aos indivíduos, sujeitos escolares. Na Educação Básica, é necessário que os profissionais que atuam na formação do indivíduo – seja na dimensão social, cultural, técnico-científico, humano – sejam preparados especificamente para tal transmissão de conhecimento.

Alarmante! A dificuldade para interpretar textos e contextos, articular ideias e escrever está presente em seletos ambientes do mundo corporativo e da academia. [...] A condição de analfabeto funcional aplica-se a indivíduos que, mesmo capazes de identificar letras e números, não conseguem interpretar textos e realizar operações matemáticas mais elaboradas. Tal condição limita severamente o desenvolvimento pessoal e profissional. O quadro brasileiro é preocupante, embora alguns indicadores mostrem uma evolução positiva nos últimos anos.

Uma variação do analfabetismo funcional parece estar presente no topo da pirâmide corporativa e na academia. Em uma longa série de entrevistas realizadas por este escriba, nos últimos cinco anos, com diretores de grandes empresas locais, uma queixa revelou-se rotineira: falta a muitos profissionais da média gerência a capacidade de interpretar de forma sistemática situações de trabalho, relacionar devidamente causas e efeitos, encontrar soluções e comunicá-las de forma estruturada. Não se trata apenas de usar corretamente o vernáculo, mas de saber tratar informações e dados de maneira lógica e expressar ideias e proposições de forma inteligível, com começo, meio e fim. Na academia, o cenário não é menos preocupante (WOOD JR, 2013).

Fazer uma relação do analfabetismo funcional com o analfabetismo visual, não é muito difícil, metaforicamente, é como dizer que boa parte da população brasileira é cega de pai e mãe. Se para fazer com que o aluno aprenda noções mínimas de compreensão de textos e de matemática, que, grosso modo, é o que ele maneja no dia a dia, está complicado, alfabetizá-lo visualmente, tem sido demasiadamente penoso tal empreendimento.

Para Selbach (2010, p.102) o “professor de Artes” deve sempre diversificar seus procedimentos de aula, partindo “sempre da observação à experimentação” e seguir “para comparação e elaboração de conclusões” e nunca esquecer “que o eixo central do ensino é o aluno e a aprendizagem”. Para a autora, os debates e trabalhos em grupos ajudam o aluno a estabelecer relações “entre fatos e fenômenos, a leitura e a experimentação” e também a análise de objetos como fotos. “Todo aluno que compreende o que lê, deve também interpretar o que vê”.

Para Barbosa (2008, p. 172) “A História nos aponta a necessidade de promover um ensino de arte no qual figura e fundo se interpenetrem, onde um recorte cultural seguro preceda a colagem criadora e enriquecedora da experiência estética”.

Formar um cidadão que tenha “[...] noções mínimas de matemática”, fala da personagem Nair – charge de Maurício Ricardo que circula na internet, formar também um cidadão que, de acordo com Wood Jr., entenda o que está lendo em sua língua vernácula e, no caso da arte – alfabetizar visualmente, fazer com que este aluno possa consumir arte e saber por que a consome é o mais complicado, falando apenas dessas três áreas do conhecimento.

Então, como resgatar esses alunos que abandonaram a escola, não fisicamente, mas intelectualmente. Será que já foi feita a pergunta – o que o aluno vai fazer na escola? Adentrando-se ao espaço escolar nos dias de hoje, não é difícil responder a essa pergunta. Arrisca-se uma resposta – qualquer coisa que não seja estudar.

A escola se tornou um local para encontrar os amigos, para usar o *wifi* da escola e ficar conectado o tempo todo no *facebook* e no *whatsApp*.

E, onde está o professor atualizado com essas tecnologias para interagir com seu aluno? Se utilizar dessas ferramentas tecnológicas em favor da educação? E a formação



continuada do professor? Falta de políticas públicas para a Educação não seria a resposta mais adequada, possivelmente, o mais correto seria dizer que existem políticas públicas, o que falta é a aplicabilidade delas.

Todas as áreas hoje no Brasil passam por essa complicada e irresponsável atitude do poder público para com a Educação Básica, que é não investir nos profissionais, em equipamentos adequados para possibilitá-los ao uso nas salas de aula

### **3 Ensino de arte por professores não habilitados na área das artes**

A atuação dos professores, em específico no caso de ocuparem e ministrarem outras disciplinas que, embora pertençam à sua área de formação, tem sido amplamente discutida e parece não ter avançado muito, pois os resultados ainda não apareceram de forma efetiva.

Atualmente, o ensino de Arte, reconhecido por lei como sendo obrigatório, tem ganhado espaço em todas as instituições escolares, o que é sem dúvida de grande importância para a ampliação e enriquecimento da área. Porém, ao competir com outras áreas do conhecimento consideradas mais necessárias, frequentemente o ensino de arte acaba subjugado e reduzido a uma espécie de “disciplina secundária”, decorrente da falta de conhecimento por parte dos professores em geral (CRUZ, 2005, p. 122).

Um profissional graduado em Matemática ministra física, graduado em Química ministra Física, Biologia. Não é possível opinar sobre isso, pois é área alheia ao conhecimento do autor deste. Mas, o golpe do martelo é mais forte mesmo é nas Ciências Humanas e Sociais.

Arte, Filosofia, Sociologia, História, Ensino Religioso – qualquer um pode ministrar essas disciplinas. Esse parece ser o entendimento que os dirigentes da educação têm sobre isso, a importância que é dada para estas áreas do saber.

No artigo de Jacqueline Chanda – *Teoria crítica em História da arte: novas opções para a prática de arte-educação*, traduzido por Ana Amália Barbosa e Jorge Padilha, faz-se uma reflexão sobre isso, citando apenas os subtítulos que servirão para embasar a linha de raciocínio que se quer ilustrar. “Olhando uma obra de arte, lendo uma obra de arte, entendendo uma obra de arte, iconologia, semiótica, estruturalismo, história social da arte, desconstrutivismo/pós-estruturalismo”. A partir do exposto, é possível alguém achar que pode ministrar aulas de arte sem conhecer tais peculiaridades? Em qual graduação alguém pode conhecer tais embasamentos sobre arte? É perceptível a partir da análise, que arte só pode ser manejada por quem a conhece, não que outras áreas tenham que ser diferentes, mas a defesa aqui é para a arte.

Relegar ao último lugar, áreas do saber que situam o homem em suas dimensões históricas, sociológicas, filosóficas, espirituais, abstratas, é, retirar do homem sua condição de repensar seu estar-no-mundo – própria do capitalismo neoliberal desenfreado que tenta furtar do homem qualquer sentido que possa ter seu estar-no-mundo que não seja o consumo das bugigangas efêmeras por ele [o capitalismo] criadas.

Aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem [...] Fazer arte é pensar sobre o trabalho artístico que realiza, [...] Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno, significa, então, não isolar a escola sobre a

produção da informação histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. E tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística. [...] Assim, aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado. Para tanto, os conteúdos da arte não podem ser banalizados, mas devem ser ensinados por meios de situações e/ou propostas que alcancem os modos de aprender do aluno e garantam a participação de cada um dentro da sala de aula (BRASIL, 1997, p. 35).

É recente o movimento dos congressistas brasileiros para retirar do currículo a Sociologia. Obviamente, isso tem reflexos na função da disciplina – fazer com que o povo abra a mente para perceber o movimento da política na atualidade. Sociologia e Filosofia são disciplinas que lhes parecem perigosas e, representam ameaças a esses que estão no poder. Giddens (1991, p. 19) diz que “a sociologia é um campo muito amplo e diverso, e quaisquer generalizações sobre ela são questionáveis”. As generalizações que se faz desta área de conhecimento, devem ser feitas com cuidado, mas há que se pensar ou inferir que alguém que se incomoda com algo é por que se sente ameaçado por ele.

Os reflexos na aprendizagem de arte em uma criança ou adolescente que passaram por um professor não habilitado na área são significativamente negativos. É claro que em alguns casos, dependendo do profissional, que mesmo não sendo habilitado faz um trabalho mais consistente do que aquele que, pelo menos em tese, deveria estar preparado para executar as atividades com excelência. Mas, o que se espera e o que deve ser feito é que cada disciplina possa ser ministrada por um profissional habilitado nela.

[...] por falta de formação, o professor, sem refletir sobre o valor pedagógico de sua orientação, corre o risco de reduzir seu ensino a um aprendizado instrumental, quando toma como referência o processo de construção artística e adota procedimentos de caráter puramente técnico. Assim, distanciados das finalidades educativas do ensino da arte, retornam à valorização da habilidade manual e ao clichê do dom natural. Verifica-se que, mesmo nos espaços específicos para ensino de arte, ainda se faz necessário o investimento na formação e na atualização de professores (CRUZ, 2005, p.122)

Embora algumas disciplinas tenham suas ramificações, no caso da arte, o complicador é o entendimento que socialmente se tem sobre ela. O valor que é dado à arte no contexto social é preponderante na forma como ela é recepcionada e como vai ser inserida no currículo. O grande dilema é: como incluir no currículo as quatro linguagens artísticas?

Recai sobre o dilema acima, a questão da autonomia. Se as escolas tivessem autonomia para criar um currículo que fosse único<sup>1</sup>, porém, não desvinculado das diretrizes gerais<sup>2</sup>, poderia estruturar as linguagens artísticas por série, o que implica a participação do poder público na promoção do concurso voltado para os profissionais habilitados em cada linguagem.

---

<sup>1</sup> Único, no sentido de ser daquela unidade escolar e sua comunidade, mas que esteja vinculado ao contexto universal.

<sup>2</sup> O currículo deve contemplar os conteúdos gerais e regionais, com suas especificidades explícitas na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96) e PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997).

A ideia aqui sugerida é que a arte deve ser ministrada e administrada desde o ensino fundamental por profissionais de arte, o que não foge aos PCN. Mas, com a especificidade - cada ano com uma linguagem - podendo ser feito nos dois ciclos do ensino fundamental e, no ensino médio – Artes Visuais, Música e Teatro. Não se está aqui querendo excluir a Dança, mas recai-se em um outro dilema – o da Educação Física escolar atuar nessa linguagem – seria ela competente para atuar na Dança? De que forma? Iria contemplar a função artística? A Educação Física tem essa caracterização quanto à Dança ou está pautada apenas no movimento corporal? Não seria relegar a essa linguagem um lugar menor?

Recai-se, de fato, na questão da formação/habilitação. Sugerir políticas públicas é, pelo menos neste Estado (Maranhão), algo inalcançável. O Maranhão não conta com uma licenciatura em Dança, mas está bem estruturado quanto ao Teatro, à Música e às Artes Visuais, o que torna viável a implementação da ideia sugerida nas escolas públicas, pelo menos da área metropolitana de São Luís (nas esferas estadual e municipal, a título de projeto piloto).

Portanto, há que se repensar o currículo, mas como fazer com que o aluno possa experimentar todas as linguagens artísticas na Educação Básica quando não há espaço neste currículo para os profissionais da arte em cada linguagem específica? Que estratégias se poderia traçar para suprir essa lacuna curricular na formação de um cidadão crítico-reflexivo que ao sair da Educação Básica tenha noções de “arte” como um todo?

#### **4 Polivalência**

Quando se nega a polivalência, - e claro que esta é uma atitude positiva, uma vez que é praticamente impossível um só profissional dominar Artes Visuais, Música, Dança e Teatro - mesmo que seja para a Educação Básica, onde os conhecimentos a serem ensinados para o aluno são apenas os fundamentos de cada linguagem, ainda assim, é oneroso, é caro para a aprendizagem do aluno.

A ignorância e indiferença pelas necessidades reais e pela cultura do povo, junto com o desrespeito e desinteresse pelas experiências estéticas anteriores e pelos valores artísticos tidos e trazidos pelos próprios estudantes, desde o século XIX têm sido a principal causa da ineficiência do ensino de arte nas escolas públicas do Brasil (BARBOSA, 2008, p. 171).

Essa negação da polivalência está embasada no fato de que nenhum professor consegue abranger os conhecimentos das quatro linguagens e isso implica na representação social da arte para a sociedade brasileira. A arte não é pensada como algo produtivo. Em pesquisas feitas anualmente com os alunos, sempre no início do ano letivo, pelo autor deste trabalho, é perguntado que áreas ou cursos querem estudar no Ensino Superior: Medicina, Direito, Engenharia, Psicologia, são os cursos mais mencionados, nessa ordem. A docência, em raras exceções, aparece.

Em plena luta por dividir as linguagens artísticas, os livros didáticos do PNL (Plano Nacional do Livro Didático) triênio 2015-2017, além de serem polivalentes, também são mesclados – não apresentam conteúdos lineares e/ou cronológicos, nem estão separados por linguagem, é um misto de assuntos o qual requer muita atenção para que não sejam misturados os conteúdos e atropelada a aprendizagem.

Os arte-educadores têm estado mais preocupados em importar e decodificar modelos estrangeiros do que em analisar as condições

propícias à aprendizagem e em se assenhorear da herança cultural da nação, para embasar seu ensino, e torná-lo instrumento de reflexão crítica, extensão e aprofundamento do universo cognitivo, afetivo e social de seus alunos (BARBOSA, 2008, p. 171)

O capitalismo no modelo atual impõe a polivalência, o que fazer ante a isso? O professor de arte deve se orientar pelo viés do capitalismo? Como elaborar um plano de aula baseado nas 4 linguagens quando só se tem conhecimento de uma?

Ambos os livros são compostos pelas quatro linguagens artísticas. Aparecem de forma dinâmica, sem cronologia, como já dito. A proposta é boa, os livros são motivadores, com conteúdos ricos em caminhos a serem trilhados dentro da arte, com possibilidades as mais variadas, porém, recai sobre o docente, a polivalência – como repassar tantos conhecimentos, tanto conteúdo sem ter domínio das especificidades das disciplinas? Tem-se muita vontade e se faz, se realiza as atividades propostas, porém, falta o fator de domínio da técnica específica daquela linguagem. Não importa o quanto se possa ser criativo em arte, é necessário ter estudado, ter experimentado para poder propor.

Abaixo estão os dois dos livros que foram colocados à disposição dos professores de arte para escolha, sendo o “Arte em interação” o escolhido para o polo onde o autor é docente.

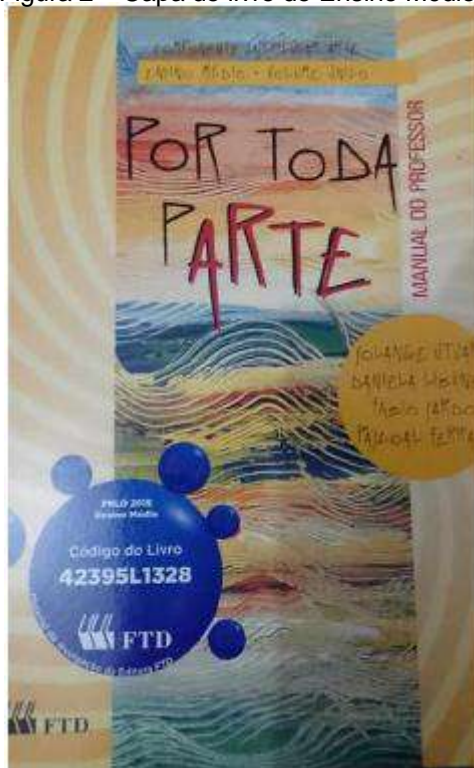
Figura 1 – Capa do livro do Ensino Médio



Fotografia de Walter Rodrigues Marques

Fonte: Portfólio do pesquisador

Figura 2 – Capa do livro do Ensino Médio



Fotografia de Walter Rodrigues Marques

Fonte: Portfólio do pesquisador

Os parâmetros estaduais, ou, diretrizes curriculares para o ensino de arte do Estado do Maranhão propõem a polivalência. Elencam as quatro linguagens com uma variedade de conteúdos que seria impossível de ser ministrada em 80 horas anuais. Embora pareça que o currículo seja adaptado, uma vez que traz elementos da arte maranhense no documento, recai-se aqui em um erro grave, pois a formação não contempla tais conteúdos, isso falando em relação a quem tem formação em arte. Quando se volta a atenção para os professores que não conhecem nenhuma das linguagens, não é mero eufemismo classificar tal ação como um desastre, senão um crime contra os educandos.

Há um fosso entre formação e ação em arte. O professor faz o que pode, aliás, o que não pode, para poder realizar seu trabalho, para produzir em arte. Fazer a sociedade compreender que a arte é capaz de transformar pessoas, é tarefa demasiado complicada. Provocar uma mudança de pensamento em relação à arte na sociedade, sobretudo, na “modernidade líquida” - tomando-se de empréstimo o título do livro de Bauman – seria realizar o impossível.

Uma mudança de pensamento, uma mudança de postura ou de visão de um grupo social sobre determinado assunto, requer não apenas ação e dedicação. É preciso também que se reclame perante tal grupo seu lugar de direito.

Uma ação reflexiva se faz necessária no tocante à arte. É preciso posicionamento. E esse posicionamento só pode partir dos que dela fazem parte - os arte/educadores.

As ações que poderiam ser direcionadas para consolidar o ensino de arte, o respeito e reconhecimento da área como conhecimento necessário à sociedade, seria a união da classe docente por uma bandeira única – salvaguardar os pilares de sua formação – não permitindo que a arte fosse, como componente da educação, banalizada, relegada ao segundo plano.

Um passo importante e necessário para que a arte deixe de ter a representação social de hoje é, que haja uma consolidação da formação com a ação. E isso perpassa pela postura do professor de arte, que deve executar com maestria o seu trabalho. Para que isso ocorra é necessário que tenha formação e também que venha a adquirir conhecimentos mais aprofundados através da formação continuada.

A arte precisa de políticas públicas efetivas, de uma rede solidária de formação, onde aqueles que possuem um grau mais elevado possam socializar seus conhecimentos, não guardando para si como detentores do saber.

O Norte e Nordeste do Brasil é carente de saber acadêmico. Ainda há uma seleção dos “melhores” para ocuparem os bancos da “Universidade”. Quando se trata de arte, o panorama é bem mais preocupante, haja vista a pequena oferta de cursos de graduação, sem possibilidades locais de formação continuada. A pós-graduação em arte é incipiente, no Maranhão, não há um curso de pós-graduação decorrente da graduação da UFMA (Universidade Federal do Maranhão) – que tem o curso a mais de 40 anos.

Portanto, se não há um programa de formação e, formação continuada que possa consolidar a área de arte como uma disciplina que possa oferecer possibilidades de ascensão pessoal e profissional, esta não deixará o lugar que hoje ocupa na sociedade.

Um outro ponto que chama a atenção é a formação em pós-graduação. A arte é tão específica, mas nos programas de mestrado e doutorado, ao se referir ao público-alvo, “[...] portadores de diploma de graduação”, “áreas afins”, será que não são os próprios atores da cena artística que estão relegando a arte à banalização?

O profissional de arte precisa sentir orgulho e prazer no que faz, não deve ter vergonha de ser professor de arte, precisa ser professor de arte e para isso é necessário que haja políticas públicas para a arte e isso requer luta da classe artística.

## **5 Metodologia**

A partir de inquietação sobre a prática do ensino de arte no Estado do Maranhão, a banalização da disciplina nos contextos escolares, a falta de políticas públicas e fomento para a área direcionado às escolas públicas, buscou-se elaborar um texto reflexivo baseado nas ações e/ou falta delas no tocante à educação.

O texto foi sendo tecido a partir da reflexão das vivências, contextualizando com a literatura pertinente e as lacunas observadas no cotidiano.

A falta de pertinência do que está escrito com a prática, provocou inquietações que levaram à construção deste a respeito do tema.

Embora não estejam aqui referendados, muitos foram os textos/livros que embasaram essa construção, uma vez que o ser social é construído a partir de suas vivências, incluindo-se nestas, sua formação intelectual.

## 6 Resultados e análises

O que se pode apontar como resultado de ações em educação é que são muito lentas ou mesmo inexistentes. As políticas públicas não representam os atores do processo – a comunidade escolar. A Educação no Brasil tem sofrido golpes do capitalismo financeiro, como por exemplo, os grupos educacionais que almejam apenas o lucro, não investindo em pesquisa e extensão, oferecendo apenas ensino e, um ensino que desvincula da realidade, pois retira do aluno a vivência e a contextualização.

O Brasil não está investindo em educação pública de qualidade, mas servindo ao setor privado, favorecendo um crescimento exorbitante dessas empresas de variadas formas, inclusive, com isenções de impostos. Isso impacta nas ações voltadas para o setor público, como por exemplo, na falta de recursos.

Quando o Estado se volta para a iniciativa privada, deixa de investir no público, logo, os estudantes de graduação não terão uma formação de qualidade, pois não foram oferecidas as condições adequadas. No caso das artes em particular, inicia-se uma formação generalizada (Educação Artística – a qual contempla quatro linguagens artísticas), avança-se para o desmembramento dessas linguagens, porém, na prática continua-se a cobrança pela polivalência.

Como realizar tal tarefa se a habilitação é apenas uma? Falta uma política pública efetiva que delimite e fiscalize essa prática.

## 7 Considerações finais

Este texto não pretende, de forma alguma, esgotar o tema, mas provocar inquietações, reflexões acerca do que está acontecendo com a arte nos quatro cantos do Brasil, em especial, apresenta as questões do Maranhão e é apenas um dos múltiplos olhares sobre a arte.

A banalização e o descaso com educação nesse país atingem posições catastróficas e chega a *rankings* vergonhosos. É sempre da Educação que se retira os recursos para se executar qualquer outro projeto. Para os governos, qualquer coisa é mais importante que educação.

A arte na escola, relegada à menor das colocações, sempre que os profissionais da arte querem realizar uma atividade, contam apenas com recursos próprios e de alguns alunos, pois as direções escolares e governos não dão importância alguma para as atividades artísticas. O Brasil realiza olimpíadas de Matemática, de Física, de Língua Portuguesa, o que existe para a arte nesse sentido para incentivar os alunos a produzirem e entenderem a arte?

A arte é uma linguagem múltipla, música é arte, teatro é arte, dança é arte, também as artes visuais. A formação em arte requer um olhar diferenciado. As linguagens estão bem distribuídas, mas os elaboradores de currículos não compreendem isso e verticalizam um currículo onde um graduado em artes visuais terá que ministrar música, teatro e dança e vice-versa, simplesmente pelo fato de ter uma formação na área da arte. Ou se estende a formação a todos os graduados com formação continuada e elimina-se essa polivalência.

E, que seja respeitada a área, onde penas quem tem a graduação na área de arte possa ministrar a disciplina e na linguagem de formação.

E que o livro didático seja adaptado para as linguagens, pois o que se observa é que o livro é polivalente. Uma análise do livro didático remete à pós-graduação, onde se vê uma contradição, pois se está lutando por uma área específica e suas especificidades e os editais dos programas de mestrado e doutorado explicitam “áreas afins”. Parece egoísmo, mas não seria essa luta da arte, “um tiro no pé”, ao abrir a pós-graduação a quaisquer pessoas das ditas áreas afins e negar a atuação delas no ensino básico?

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de Arte no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHANDA, Jacqueline. Teoria crítica em história da arte: novas opções para a prática de arte/educação. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. pág. 64-77.

CRUZ, Cláudia Rivana Sousa da. O ensino de arte em tempos modernos. In: **Arte maranhense: produção & ensino/Raimunda Fortes (org.)**. – São Luís: R. Fortes, 2005.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa**. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/97. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf> Acesso em: 23 jul.2015.

SELBACH, Simone. **Arte e didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

WOOD JR, Thomaz. *Analfabetismo funcional*. Revista Carta Capital, 2013. Disponível em <<http://www.cartacapital.com.br/revista/758/analfabetismo-funcional-6202.html>. Acesso em 23 jul. 2015.

### Walter Rodrigues Marques

Professor de Arte na rede estadual do Maranhão. Possui graduação em Educação Artística pela UFMA (Universidade Federal do Maranhão); graduado em Psicologia pela Faculdade Pitágoras São Luís, Maranhão; graduando em Ciências Sociais pela UFMA; pós-graduando em Educação Especial e Neuropsicopedagogia pela UCAM (Universidade Cândido Mendes); <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4205008T8>



GT: ARTES VISUAIS. Eixo-Temático: História e patrimônio artístico: documentações,



acervos e narrativas

## PATRIMÔNIO CULTURAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: CENTRO HISTÓRICO DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO

Walter Rodrigues Marques (Seeduc, Maranhão, Brasil)

### RESUMO

O presente trabalho tece algumas considerações sobre a constituição e transformação da cidade de São Luís que passa de cidade comum a cidade Patrimônio Cultural da Humanidade. Embora assim fosse considerada, cidade comum, obviamente, São Luís não poderia ser, pois as características que possuía a dotavam como espaço especial e de relevância à humanidade como assim foi reconhecida pela UNESCO em 1997. São feitas algumas considerações sobre as divergências entre algumas datas e fatos, mas o foco principal é a forma como se deu a trajetória do reconhecimento do acervo arquitetônico e titulação à altura de sua importância, enfatizando as políticas públicas para sua efetivação. Também são explicitados aqui os conceitos e definições do que seja patrimônio, buscando na história a necessidade de denominá-lo. Acrescenta-se ao proposto a necessidade de integrar aos conhecimentos escolares ou ao currículo a história da cidade e também do Estado como forma de aprendizado para a preservação. A integralização se daria pela inserção dos alunos nos contextos museológicos, centros culturais e de galerias, incluindo-se também as manifestações culturais.

**Palavras-chave:** Patrimônio cultural; Políticas públicas; Conjunto arquitetônico; Conservação e preservação.

## CULTURAL HERITAGE AND PUBLIC POLICY: HISTORICAL CENTER OF SÃO LUIS DO MARANHÃO

### ABSTRACT

This paper presents some considerations about the formation and transformation of the city of São Luis passing of ordinary city Cultural Heritage of Humanity city. Although this were considered common city obviously São Luis would not be because the characteristics that had endowed as a special area and of relevance to mankind as well was recognized by UNESCO in 1997. They are some considerations about the differences between certain dates and facts, but the main focus is the way how was the trajectory of the recognition of the architectural heritage and titration up to its

importance, emphasizing public policies for their enforcement. Also here are explained the concepts and definitions of what is worth seeking in history the need to call it. It adds to the need to integrate the proposed school knowledge or the curriculum the history of the city and also the state as a way of learning for preservation. The payment would take place by the insertion of students in museum contexts, cultural centers and galleries, also including up - cultural events.

**Keywords:** Cultural heritage. Public policy. Architectural ensemble. Conservation and preservation.

## 1 Introdução

A preocupação com a preservação e conservação do Centro Histórico de São Luís do Maranhão tem rendido várias centenas de páginas que agrupam informações desde sua fundação até os dias atuais. Muitos repetem dados exatos, outros divergem sobre o mesmo dado. Alguns são mais didáticos, outros técnicos, mas cumprem a função de compilar dados e simplificá-los, atualizá-los, tornando de certa forma compreensível ao mundo de hoje. A relevância da escolha das fontes foi por considerar que retratam a cena maranhense por diferentes vieses, portanto, relevantes para fundamentar esta pesquisa.

Pretende-se aqui tratar mais de inquietações acerca do olhar do autor sobre São Luís como uma cidade histórica que é carente de cuidados por parte do poder público e dos ludovicenses com sua arquitetura em seus variados estilos. A arquitetura é composta de estilos como neoclássico, neogótico, rococó, arte deco, tido por alguns autores como de estilos mistos. Não se pretende desconsiderar o que já foi dito e como foi dito sobre São Luís por outros autores.

Sobre o como a modernidade foi e está sendo danosa para o Centro Histórico de São Luís, preterindo seu valor histórico em detrimento de uma promessa do “novo” que não se efetiva, uma vez que as políticas públicas são escassas tanto para o acervo arquitetônico em termos de preservação como para as pessoas do entorno, as que ali moram, trabalham e também àquelas que a visitam.

Canclini (2013) chama a atenção para as contradições porque passou a América Latina quanto ao processo de se modernizar, “modernismo sem modernização”, diz que esta parte da América foi colonizada “pelas nações européias mais atrasadas”, que estavam submetidas “à Contra-Reforma e a outros movimentos antimodernos”, que só pode iniciar sua atualização com a independência.

A história primitiva tem importância para a humanidade, por que sem ela, o homem estaria ainda na caverna, pois não teria aprendido técnicas e aprimorado, através do erro/acerto se *modus vivendi*.

A produção material do homem ao longo do tempo é tida como cultura, os feitos são guardados na forma de memória para as gerações vindouras conhecerem seus ancestrais e seu legado. A cultura é uma herança que o homem do passado doa a seus descendentes, não apenas em recursos materiais, mas também em sua carga genética.

Embora o homem, por ocasião de seu nascimento, pareça nascer como uma *tábula rasa*, como postulou Aristóteles, vem com predisposição a chorar, rir, falar, adaptar-se, com dentes uniformes (não mais necessitando de presas pontiagudas, pois o alimento já é preparado sem que seja preciso rasgá-lo).

Portanto, mesmo que a sociedade venha a cultuar a modernidade, não pode esquecer que tem um passado e, quando este passado está em forma de cultura material, é preciso preservá-lo, uma vez que faz parte da história de seu povo.

A cidade de São Luís, sobretudo, seu Centro Histórico, hoje passa por uma triste história de abandono e descaso tanto pelo poder público quanto por proprietários e também por parte da população que depreca o “Patrimônio” que outrora a ele – o povo – foi deixado.

## 2. Patrimônio cultural

De acordo com o Caderno “Diretrizes Gerais para o Plano Nacional de Cultura” (2008), ao referir-se a diagnóstico, desafio, política pública, proteção, promoção, do patrimônio artístico e cultural explicita que:

A preservação do patrimônio material e imaterial brasileiro representa um dos pontos centrais de atuação das políticas culturais. Na base dessa atuação está uma noção de patrimônio que busca contemplar, atualizar e valorizar a percepção histórica e artística da diversidade cultural, étnica e social do país, bem como seus documentos arqueológicos e etnológicos.

Atualmente, entre os desafios para o campo do patrimônio, figuram o estreitamento dos laços entre reconhecimento, tombamento e salvaguarda do patrimônio material e as formulações desenvolvidas no campo da economia da cultura, além da ampliação de seu conceito em direção aos bens intangíveis. (pp. 33;44-5).

O homem do mundo contemporâneo tem feito um caminho inverso da evolução, ou seja, quanto mais o homem caminha para o mundo tecnológico, mais se distancia de seus ancestrais, preterindo as bases sobre as quais se firmou a humanidade – sua história – e focando única e exclusivamente, no presente e sem se preocupar com o futuro.

Se a secularização das culturas se processa lentamente, inclinando-se a crises, avanços e retrocessos, o incremento do mercantilismo incutira nas civilizações um conglomerado de elementos – ideias e materiais – que configuram um novo sistema, e os modelos dele decorrentes pareciam inelutáveis. Os novos valores, então desinteressados do passado e de limites territoriais e culturais, tornavam-se mais e mais voltados para uma proposta mundializante. Com o apoio da tecnologia, que reforçava a sensação de transitoriedade das coisas, esse processo suprimia obras e referências que permitiriam melhor investigar e compreender a trajetória sócio-cultural da humanidade (GIRÃO, 2001, p.107).

Buscando definições e conceituações para o que venha a ser patrimônio, o que também suscita a criação de instituições para a salvaguarda dos objetos reclamados por essa noção de patrimônio, sejam materiais ou imateriais, Girão (2001) aponta que

A noção de Patrimônio e a institucionalização de ações para a sua salvaguarda surgiram e se desenvolveram, nos estados modernos, para contrabalançar essa tendência, firmando-se como resposta à busca de valores permanentes em vista daquele quadro de transitoriedade. “Acentuava-se, então, a polaridade entre a vontade de preservar – deixando transparecer a aspiração de autoconhecimento cultural e de imortalidade mediante a apropriação da permanência das obras de arte – e a vontade de superar o passado, descartando-o para criar novos produtos de pouca duração.

[...] A constituição de museus [...] cuja concepção parece advir tanto dos tesouros das ordens religiosas e das coleções da era helenística quanto das antigas salas de curiosidades, já fora, depois da formação de arquivos e bibliotecas e da realização de inventários documentais, importante medida adotada (p.107)

Na formação do conceito de patrimônio entendiam-se como objeto de preservação, inicialmente, os monumentos de Arte e História (Carta de Atenas, Escritório Internacional do Museus, 1931). No Brasil, a criação do então Serviço, atual Instituto, do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN – em janeiro de 1937, após uma sucessão de reflexões, movimentos e medidas legais, não poderia escapar a esse estado de espírito (p.109).

Assim, se a noção de Patrimônio, em seu sentido sócio-cultural mais estrito, se restringe à seleção e preservação de bens culturais de maior valor, em seu sentido mais abrangente poderia correlacionar-se com tudo que o homem produziu e integrou à natureza; e o conceito de Patrimônio natural se fundiria no de Patrimônio cultural. Tais conceitos, no entanto, são investidos de significados e valores distintos, como o ecológico e o paisagístico. (p.117)

Os museus se fazem necessários, uma vez que precisa haver um local de guarda dos objetos produzidos pelo homem através da história. Logo, é neste espaço de acolhimento e guarda e a partir dessa necessidade que surge a instituição museológica, a qual manterá e preservará a obra ou objeto tal como ele é, para que seja visto e observado por todos e que possam individualmente fazer suas próprias inferências acerca do objeto visitado. Embora os objetos ali guardados não tivessem a finalidade artística e estética para as sociedades que os criaram, recebem, por parte dos povos da atualidade valores de obras de arte, com qualidades estéticas agregadas a partir da inferência que se faz do objeto guardado e observado. As pessoas recriam através da imaginação, funcionalidades para os objetos.

Tratava-se, portanto, de criar políticas e instrumentos de proteção nos quais se reconhecesse como o móbil da conservação a própria obra de arte, e não interpretações intelectuais, condicionamentos ou imagens sobre a obra suscitada pela percepção, evanescentes como “os impulsos e instantes fugazes da vida subjetiva”, conforme bem ressaltou Adorno – e, portanto, imagens nem sempre culturais. Em suma, era preciso conservar a obra respeitando-a, sem tentar recriá-la a valores que cada um particularmente lhe atribuía.

Com efeito, o tombamento, termo tomado de empréstimo à Torre do Tombo, em Portugal, se propõe a selecionar e preservar um acervo e bens culturais móveis e imóveis escolhidos em todo o país.

O programa nacional de preservação dos primeiros anos representa o primeiro passo em direção à formação de um elenco de bens culturais variados de valor coletivo, instituindo novos museus e protegendo, por intermédio do tombamento, construções, conjuntos arquitetônicos e urbanísticos, paisagens, coleções arqueológicas e museológicas e outros objetos (GIRÃO, 2001, pp.109-110).

### **3 Políticas públicas patrimoniais e o Centro Histórico de São Luís**

O interesse pelo Centro Histórico de São Luís por parte do autor deste trabalho começa ainda na Graduação em Educação Artística na Universidade Federal do Maranhão quando se inicia as disciplinas de História da Arte e toma-se conhecimento dos planos diretores da cidade antiga. Também foi fato motivador uma palestra ministrada pelo Prof.<sup>o</sup> Luiz Phelipe Andrès por ocasião de uma Feira do Livro realizada pela Prefeitura de São Luís.

A partir disso, iniciou-se uma pesquisa sobre o que se havia produzido sobre o assunto, fotografou-se muitos pontos da cidade, inclusive, o Cemitério do Gavião e foram realizadas duas exposições fotográficas estritamente sobre a situação do Centro Histórico de São Luís. Uma exposição no Encontro Humanístico em São Luís e outra em Ouro Preto-MG, das quais fazem parte as fotografias que compõem este artigo, com o título *RUÍNAS: São Luís – Patrimônio Cultural da Humanidade – o acervo arquitetônico e o descaso com a memória de um povo.*

Figura 1: Casarão do Centro Histórico de São Luís



Fotografia de Walter Rodrigues Marques  
**Fonte: portfólio do autor**

Como será explicitado logo abaixo os governos sempre buscaram, a partir do contexto político, uma promoção pessoal, sempre preterindo o que o governante anterior fez, pois, a marca pessoal é mais relevante do que o bem-estar social.

Alguns governos retiram do espaço público obras de arte e colocam seus slogans, mesmo que em forma de escultura, mas não tem representação artística e sim política.

Então, cada governante tenta sua promoção pessoal e as políticas públicas voltadas para o bem comum, para o cuidado com a cidade e com a memória coletivo fica em segundo plano. Silva (2009) vem apontar isso ao elaborar as etapas da revitalização do Centro Histórico, elencando cinco etapas ao todo. Fica claro a personalidade de cada governante na ação deste. Porém, não se sente uma continuidade do trabalho, mesmo quando há uma política pública voltada para um objeto específico como é o caso do Centro Histórico. As ações não são continuadas por que não será agregado valor simbólico àquela figura que sucedeu o anterior.

Figura 2: Casarão do Centro Histórico de São Luís



Fotografia de Walter Rodrigues Marques

Fonte: portfólio do autor

A atenção também se voltou para os núcleos históricos de antigas vilas e cidades fundadas entre os séculos 16 e 19, com suas conformações de origem e expansão, documentando desde os condicionantes de ocupação para defesa e domínio de território, a construção de paisagens e a síntese de indicativos da produção social urbana, onde se revelam a formação social de valores e tradições peculiares e o florescimento de traços culturais que, aos poucos, vão constituindo uma identidade. (GIRÃO, 2001, p.111)

Aires (2007) e Silva (2009), mencionam a preocupação em âmbito federal, com o conjunto arquitetônico e paisagístico das cidades brasileiras por ocasião da criação do SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). “As políticas de preservação do Centro Histórico de São Luís, contidas nas políticas de cunho federal, datam da década de 1940” (AIRES, 2007). “O tombamento arquitetônico e paisagístico do conjunto urbano do Centro Histórico de São Luís em 1974 pelo IPHAN [...] veio a consolidar a política de tombamentos desenvolvidos pelo órgão desde a década de 1940 na cidade” (SILVA, 2009).

O Plano Diretor de 1974 não pode deixar de fora essa questão: o Patrimônio Cultural se beneficia com a isenção de 60% no Imposto Predial a quem fizesse a recuperação da fachada e do telhado do seu imóvel. As ruas recebem de volta seus nomes tradicionais que tinham sido substituídos por nomes de personalidades ilustres: a Rua Nina Rodrigues recebe de volta a sua denominação de Rua do Sol, a Oswaldo Cruz volta a ser a Rua Grande, a rua José Bonifácio é de novo a Rua dos Afogados. No campo das políticas patrimoniais acontece o tombamento (1974) de toda a Praia Grande, englobando os conjuntos do Desterro e da Praça Benedito Leite, tombados separadamente desde 1955 (VENÂNCIO, 200?, p. 5)

Enquanto Aires e Silva datam de 1940 a preocupação federal com o Centro Histórico de São Luís, Cafeteira e Venâncio não mencionam tal preocupação, porém referendam a data do tombamento em 1955.

1955 – Tombamento federal: Com base em processo elaborado pelo então IPHAN, considerando o valor cultural e urbanístico da área mais antiga e homogênea do Centro Histórico, o Governo Federal determinou ao Ministério da Educação e Cultura, a inscrição, no Livro de Tombo, dos conjuntos arquitetônicos e paisagísticos do largo fronteiro à Igreja do Desterro, da Praça Benedito Leite, Praça João Lisboa e do conjunto arquitetônico da Praça Gonçalves Dias (CAFETEIRA, 1994, p. 118).

Outro fato relevante em Aires, Silva, Venâncio e Cafeteira é a atuação política no cenário das políticas públicas para o Centro Histórico de São Luís. Como suscitado por Aires, sobretudo em relação à então governadora do Maranhão, Roseana Sarney e ao Senador José Sarney, diz que a governadora atribuiu unicamente à sua pessoa a promoção de São Luís a “Patrimônio da Humanidade”, pois qualquer outro governador o poderia ter feito, por exemplo, quando da realização do Projeto Reviver, quando José Sarney era o então Presidente da República. Aires infere que Roseana Sarney diz ser predestinada a fazer de São Luís, Patrimônio da Humanidade, pois levantou “uma bandeira de luta” e conseguiu realizar o desejo. Em relação a José Sarney, diz que inferiu também que o político se considera predestinado a engrandecer São Luís.

O grande desejo de um parlamentar é conseguir defender sua causa. Grande ou pequena, o essencial é vê-la vitoriosa. [...] Eu, hoje, sou o mais antigo parlamentar brasileiro. O único remanescente da Legislatura de 1955. Minha causa parlamentar tem sido a cultura. Há trinta anos apresentei o primeiro projeto de lei de incentivo à cultura. [...] Estou em Nápoles [...]. Assisti a Unesco [...] proclamar São Luís do Maranhão Patrimônio da Humanidade, o maior conjunto de arquitetura colonial dos trópicos, casario, fontes, edifícios, ruas e história. [...] A cultura, para mim, está acima de todas as coisas. Ela aproxima o homem de Deus. Fiquei emocionado. Ali estava a delegação do Maranhão, Estado da Cultura, desde sua governadora, que tanto lutou por esse reconhecimento; o prefeito de São Luís; este pobre marquês e todos que choraram por esse fato. (O Estado do Maranhão. 19.12.1997, p. 1)

A opinião de Aires veio da interpretação de entrevista ao jornal “O Estado do Maranhão”, concedida por José Sarney.

Silva (2009) não menciona diretamente a questão da personalidade dos políticos envolvidos na revitalização e conservação do Centro Histórico, embora as etapas pressuponham isso, mas os traz como figuras presentes, seja no desejo de executar as obras por força de políticas federais, seja levantando bandeira pessoal para a preservação.

Silva é bastante didático ao elaborar cronologicamente as cinco fases de execução das obras, que iniciam com o governador João Castelo.

A necessidade de intervenções urbanísticas para a revitalização do perímetro do tombamento federal encontrou um primeiro obstáculo: a grande dimensão do conjunto urbano tombado frente aos limitados recursos financeiros para os projetos do poder público na alvorada da

década de 1980. Sem a possibilidade de se fazer de forma imediata uma abrangente intervenção em todo o conjunto arquitetônico, foi delimitada como foco, das ações iniciais pontos da Praia Grande (SILVA, 2009, p. 2)

Silva (2009 apud SILVA 1997) comenta a afirmação do engenheiro estadunidense John Gisiger no fim dos anos 70 sobre a importância de São Luís dentre as grandes cidades brasileiras de arquitetura colonial com tão extensa área e ainda intacta, “a premência de se preservar a Praia Grande por seu expressivo acervo de imóveis dos séculos XVIII e XIX, começou a se efetivar quando o Governo de João Castelo colocou entre suas metas de governo a preservação do Centro Histórico de São Luís”.

O final das considerações de Silva (2009) é sobre coroamento da inclusão do Centro Histórico de São Luís como cidade “Patrimônio Cultural da Humanidade”, com a então governadora Roseana Sarney.

Todo o esforço despendido no processo de preservação e revitalização do Centro Histórico de São Luís teve o seu coroamento em dezembro de 1997, quando a Governadora do Estado, o Prefeito da cidade de São Luís (Jackson Lago) e os demais membros da comitiva oficial que representavam a cidade no evento tiveram a honra de receber para o Centro Histórico de São Luís o título de Patrimônio Mundial, durante a 21ª reunião do Comitê do Patrimônio Mundial. Com a concessão do título em 1997 pela UNESCO, foram iniciadas no ano subsequente mais obras, em especial, no perímetro do espaço urbano reconhecido pela UNESCO, possibilitando uma ampla recuperação da infra-estrutura urbana de uma área com 60 hectares (SILVA, 2009, pp. 7-8).

Basicamente, todos que escrevem sobre São Luís e ao título por ela recebido pela UNESCO, não têm como fugir dessas conceituações. Alguns divergem em termos de dados exatos, como datas e extensão da área tombada, outros confirmam.

Atualmente, sob a proteção jurídica federal, há aproximadamente 1000 imóveis de valor histórico e paisagístico e com área aproximada de 90 hectares, compreende os bairros da Praia Grande, Desterro e Ribeirão; as praças Benedito Leite e João Lisboa e a Praça Gonçalves Dias, além de várias edificações e monumentos isolados Venâncio 200? (apud ANDRÉS, 1998).

Venâncio buscando explicar o que seja essa transformação de São Luís, apenas cidade em cidade histórica e toda a subjetividade trazida com essa nova realidade a que foram submetidos os moradores do entorno da Praia Grande, com suas vidas simples e comuns, essa imposição externa a que a partir de então seriam os residentes obrigados a suportar – o estatuto de cidade histórica trazia também em seu bojo, a modernidade, a qual iria modificar a forma como viviam aquelas pessoas.

A questão é que São Luís não tem a assinatura conhecida de grandes mestres. A força do seu patrimônio é a força do conjunto, onde se misturam casas populares do tipo porta e janela e solares magníficos, passando pelas meias-moradas e moradas inteiras, com mirantes, sacadas de ferro e azulejos na fachada. Onde moravam pessoas. A própria divisão adotada no plano, Zona de Interesse Histórico com Uso Residencial Predominante e Zona de Interesse Histórico com Uso



Comercial Predominante, respeita o que existia no centro de São Luís: comércio e residência. Naquele momento, já consolidada uma nova política conservacionista que levava em consideração os princípios da Carta de Veneza (1964), ou seja, o conceito de que o “monumento histórico” compreende tanto a criação arquitetônica isolada como o sítio urbano ou rural, a proposta passa a ser a conservação do sítio urbano como um todo. Nasce então a Cidade Histórica. Nasce ali, juntinho com a cidade nova e com o Departamento de Patrimônio Histórico, Artístico e Paisagístico do Maranhão, criado em 1973.

Por certo a expansão da cidade em direção às praias contribuiu para a conservação do núcleo histórico (ANDRÉS, 1999), uma vez que o deslocamento dos novos investimentos para o “outro lado da ponte” alivia as tensões de “renovação urbana” no centro ( p.4).

São Luís após a revitalização, inclusive da Ponte José Sarney em 1965, gerando um fluxo para o outro lado, cria duas cidades. Com esta possibilidade de morar fora da cidade antiga, muitos migram para este outro lado, deixando o Centro Histórico. Esse movimento provocou outro tipo de uso para as construções ali presentes. Tal movimento migratório provocou o que hoje se testemunha – o completo abandono de boa parte do conjunto arquitetônico da cidade antiga.

Mirantes e azulejos, solares e sobrados, sólidas edificações de alvenaria de pedra com detalhes construtivos sofisticados, testemunhavam a opulência do tempo anterior, tempo em que São Luís fora considerado o quarto centro urbano do país. Nessa época, o centro da cidade ainda permanecia como local da moradia de prestígio (p.2).

A decisão de expandir a cidade para fora do eixo tradicional e de declarar todo o antigo centro como área de interesse histórico acaba por criar duas cidades: uma com quase quatrocentos anos, a outra com menos de trinta. A questão que se coloca é: receberam as duas cidades a mesma atenção, o mesmo tratamento, os mesmos incentivos?

Pouco a pouco as moradas inteiras e meias-moradas, se transformam em lojas, escolas, bancos, repartições públicas, centros de cultura e lazer. Nem mesmo as portas-e-janelas escapam. E muitas já são só porta ou só portão. Ou simplesmente são abandonadas, transformando-se em cortiços, em estacionamentos, terrenos baldios ou ruínas, em depósitos de lixo, em esconderijos de marginais (VENÂNCIO, 200?, p. 5)

O projeto moderno ou de modernização, poderia ser benéfico para a cidade, se esta tivesse dirigentes sérios, empenhados no bem comum e não em promoção pessoal, onde os poucos feitos do anterior não é continuado pelo sucessor. Esta é uma forma de política que não deve ser mais praticada no mundo contemporâneo e São Luís só tem a perder com esse tipo de atitude – a personalidade.

A hegemonia oligárquica se apóia em divisões da sociedade que limitam sua expansão moderna, “opõe-se ao desenvolvimento orgânico do Estado suas próprias limitações constitutivas [...] Modernização com expansão restrita do mercado, democratização para minorias, renovação das idéias mas com baixa eficácia nos processos sociais. Os desajustes entre modernismo e modernização são úteis às classes dominantes para preservar sua hegemonia, e às vezes para não ter que se preocupar em

justificá-la, para ser simplesmente classes dominantes (CANCLINI, 2013, p. 69).

Figura 3: Casarão do Centro Histórico de São Luís



Fotografia de Walter Rodrigues Marques  
Fonte: portfólio do autor

Embora Canclini não esteja fazendo referência à questão patrimonial diretamente, mas pelo fato de abordar o processo de modernização da América Latina, inclusive, intelectual, é pertinente nessa discussão por está incluso aqui questões de personalidade dos dirigentes, o que só se sustenta quando a massa é leiga. É visível no tocante às ações dos políticos brasileiros e maranhenses, a atribuição pessoal ao feito, quando na realidade, o fez enquanto presidente, governador, prefeito, etc., que é a obrigação de realizar, pois que o posto requer que trabalhe pela sociedade que o elegeu.

O Maranhão tem se mostrado um Estado que não cuida da memória de seu povo, nas pessoas que o comandam. As obras públicas (esculturas) do artista plástico Antônio Almeida, foram substituídas em vários pontos da cidade de São Luís, por símbolos que representavam um governador. As reformas dos prédios públicos, universidades, escolas, as produções artísticas que ali estão são simplesmente ignoradas e destruídas. Por ocasião de uma reforma na Praça da Sé em São Luís, no Centro Histórico, alguns artistas deram falta de uma escultura pública do artista Newton Sá, Mãe d'Água amazônica, a qual não se sabe o paradeiro da obra, a qual ilustra a capa do livro "A obra escultórica de Newton Sá, escrito pela Professora Raimunda Fortes, que faz a seguinte referência à escultura:

Neste ano de 1940 os escultores maranhenses Newton Sá e Flory Gama novamente participaram do Salão Nacional de Belas-Artes, sendo que ambos foram premiados. O tema escolhido por Newton Sá foi uma lenda brasileira: a Mãe d'Água. O artista provavelmente já vinha realizando estudos referentes ao tema desde 1938, época em que visitou a Amazônia brasileira e foi nomeado membro correspondente da Academia de Ciências e Artes do Rio de Janeiro (FORTES, 2001, p. 84).

Quem visita as cidades históricas do Estado de Minas Gerais, como Ouro Preto, Salvador, na Bahia ou outras cidades do restante do país, comprova que as cidades podem se sustentar do turismo histórico. São Luís é uma cidade que, além do turismo histórico oferece belezas naturais como praias, uma culinária peculiar, clima favorável.

Portanto, há potencial a ser desenvolvido em São Luís com a restauração e preservação do seu centro histórico, podendo explorar tais potencialidades, além de outras inerentes a esse pedaço do Brasil almejado por franceses, holandeses e portugueses nos tempos de outrora.

Com atitude política responsável, física e ambiental, é possível conciliar o velho e o novo para preservar a memória e construir um futuro como herança para os ludovicenses, além de contribuir para a construção do conhecimento da história da humanidade.

#### **4 São Luís desconhecida por seu povo**

A história da cidade de São Luís ou está fragmentada ou não foi sistematizada. Não há, de fato, um livro que conte a história dessa cidade. Encontra-se artigos, planos diretores, documentos em arquivos públicos, mas uma obra que venha a compilar o essencial da cidade e do Estado do Maranhão, não se tem.

Há uma obra singular lançada pelo IPHAN em 2008 que cataloga todas as igrejas do Estado do Maranhão (Arquitetura e arte religiosa no Maranhão), a qual traz o início da história de São Luís a partir das fundações da arte sacra no Maranhão e historicizando cada igreja do Estado e seu acervo. Bogéa (2008) na apresentação do livro relata que, “Retratar e descrever a arquitetura e a história dos templos católicos erigidos ao longo de quatro séculos é, sobretudo, reconhecer a importante contribuição oferecida pela Igreja Católica ao desenvolvimento social e econômico do Maranhão”.

Já é um começo e poderia ter se estendido para objetos da cidade colonial, como os azulejos portugueses e franceses, as construções públicas, ou sobre os próprios museus e suas finalidades, a história das manifestações culturais, onde o Estado é riquíssimo.

Os maranhenses não sabem sua história por que ela nunca foi contada, ou nunca foi escrita. Os professores de arte, de história não ensinam história e manifestações culturais do Maranhão por que não há fontes oficiais ou se existem não é expandido ao povo. Esse povo não conhece sua economia, seus recursos naturais, por que a informação quanto a isso não é democrática. A busca de tais informações é onerosa aos que desejam alcançá-la.

O que se vê na escola sobre a cidade de São Luís é aquilo que pode ser caracterizado como “portfólio do professor”. Produzir um material bibliográfico não é tarefa fácil, pois recursos não há para esse tipo de trabalho ou a burocracia é tamanha que faz com que logo se desista de concluí-lo.

A cidade conta com alguns museus, poucas galerias de arte, alguns centros culturais, onde basicamente quase todos se situam no Centro Histórico.

O Estado não favorece a escola com programas de visitas a museus, não há um único programa de incentivo à cultura voltado para a escola, deixando assim, os estudantes sem essa parcela do conhecimento – a sua própria história.

O que ocorre são atitudes isoladas de professores que tentam dar um outro sentido à sua prática, muitas vezes, arcando com o custo de seu empreendimento. Realizar essa atividade de sair com os alunos é perigoso, recai sobre o professor, toda a responsabilidade para com os alunos. O pagamento é a produção tanto material quanto

emocional por parte da equipe que realiza o trabalho. Outro problema que se coloca aqui é a quantidade de alunos que se pode levar a campo, pois se torna inviável lidar com uma quantidade elevada de alunos, como por exemplo, uma turma de 45 alunos.

Portanto, a cidade de São Luís, seu Centro Histórico, “Patrimônio Cultural da Humanidade”, carece de cuidados, de governantes responsáveis que possam garantir às gerações vindouras, um futuro com memória. Que possam criar políticas públicas voltadas para a escola e o conhecimento da história de seu povo estabelecendo relação com a história da humanidade.

## **5 Metodologia**

Realizou-se levantamento de dados a partir de revistas, livros, pesquisa na internet sobre patrimônio cultural, políticas públicas relacionadas a patrimônio, além da coleta de dados específicos sobre o Centro Histórico de São Luís e as políticas públicas envolvidas no projeto de revitalização da cidade histórica. Nem todo o material coletado foi utilizado, uma vez que não contemplava o objeto da pesquisa, apesar de se referirem ao patrimônio, sem, contudo, justificar a relevância.

## **6 Resultados**

Os resultados encontrados na pesquisa bibliográfica corroboraram a hipótese de que, o Centro Histórico de São Luís é carente de políticas públicas efetivas, de um trabalho sério e responsável no que concerne à condução dos trabalhos de recuperação de forma despersonalizada, ou seja, quando os governantes deveriam trabalhar em prol da cidade em vez da promoção pessoal.

Verificou-se que a condução das políticas públicas voltadas para o Centro Histórico sempre teve um governador que se autopromoveu em nome da restauração da cidade antiga de São Luís.

## **7 Análise**

A cidade de São Luís não é uma, mas duas. O ano de 1965 marca a divisão da cidade, ano em que foi construída a Ponte José Sarney (Ponte São Francisco). É o começo do fim, da São Luís antiga. As famílias começaram a migrar para o outro lado. Então, as moradias começaram a ficar vazias e cederam a parte do terreno ao comércio. Os idosos, apegados ao local, ficavam. Os descendentes atravessavam a ponte.

Até os dias atuais, algumas edificações permanecem divididas em moradia e comércio. Outras foram abandonadas por seus proprietários e o mais grave – os prédios tombados pelo Estado, pelo IPHAN, pela UNESCO - do Centro Histórico de São Luís foram abandonados por estes, pelos proprietários. Estes, [proprietários] estão deixando os prédios caírem para utilizá-los como estacionamento – prática bastante recorrente e visível a olho nu para quem quiser ver.

## **8 Considerações finais**

Quem escolhe dissertar sobre o passado da humanidade, seja ele de tempos imemoriais ou mais atual, o faz por uma certa quantidade de paixão. Onde não importa se a opinião é para denegrir ou exaltar, as palavras são sempre carregadas de subjetividade,

marcas pessoais, interesse pela resolução ou desenvoltura do fato tratado. “Como completou Mário de Andrade, “defender o nosso patrimônio histórico e artístico é alfabetização” Girão (2001, p. 114). Com isso, é possível deduzir que Mário de Andrade querendo dizer que, se não defendermos e preservarmos o patrimônio, o que ficaria para as gerações vindouras aprenderem, ou, o que seria possível ensinar, uma vez que não haveria o que se falar, se não há patrimônio ou história concreta.

As políticas públicas para o Centro Histórico de São Luís apresentam intrínseca relação com os políticos da situação, salvo o caso de João Castelo que, quando governador, segundo a documentação consultada, não levantou bandeira de salvador da cidade antiga.

O material consultado dá ênfase nos políticos na cena do patrimônio, nas políticas públicas para a conservação desse patrimônio, a invenção da cidade como “cidade histórica”, além das conceituações e definições de patrimônio.

O presente trabalho apresenta caráter documental, embora não fosse a intenção inicial, haja vista a impossibilidade de escapar às referências ao Centro Histórico de São Luís e sua re-criação enquanto projeto.

Fica evidente a preocupação dos governadores em tornar pessoal as lutas pela criação, revitalização, da cidade histórica, além da titulação.

## Referências

AIRES, Elaine. *Interesses políticos nas cenas do patrimônio histórico cultural: o caso de São Luís, “Patrimônio da Humanidade”*. **Outros Tempos**, São Luís, Vol. 01, esp., p. 146-166, 2007. Disponível em [http://www.outrostempos.uema.br/vol\\_especial/dossieespecialart09.pdf](http://www.outrostempos.uema.br/vol_especial/dossieespecialart09.pdf) |> Acesso em 28 jul.2015.

BOGÉA, Kátia Santos; RIBEIRO, Emanuela Sousa; BRITO, Stella Regina Soares de. **Arquitetura e arte religiosa no Maranhão**. São Luís: 3ª Superintendência Regional /IPHAN, 2008.

**Caderno “Diretrizes Gerais para o Plano Nacional de Cultura”**. Brasília, agosto de 2008. [www.cultura.gov.br/pnc](http://www.cultura.gov.br/pnc)

CAFETEIRA, Epitácio. **Reviver**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1994.

FORTES, Raimunda. **A obra escultórica de Newton Sá**. São Paulo: Siciliano, 2001.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 4 ed. 6 reimp. São Paulo: Edusp, 2013.

GIRÃO, Cláudia. Arte e Patrimônio. **Revista do patrimônio histórico e artístico nacional**, nº 29/2001. Olhar o Brasil, (org.) Sebastião Uchoa Leite.

MARQUES, Walter Rodrigues. Ruínas: São Luís - Patrimônio Cultural da Humanidade: o acervo arquitetônico e o descaso com a memória de um povo. In: X ENCONTRO HUMANÍSTICO, 2010, São Luís, **Resumos...** São Luís: UFMA, 2010, p. 366.

\_\_\_\_\_. Ruínas: São Luís - Patrimônio Cultural da Humanidade: o acervo arquitetônico e o descaso com a memória de um povo. In: XIV ENEARTE ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES DE ARTE, 2010, Ouro Preto: UFOP, 2010.

VENANCIO, Marluce Wall de Carvalho. *A Invenção do Centro Histórico de São Luís, Maranhão*. Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em <http://unuhospedagem.com.br/revista/rbeur/index.php/shcu/article/viewFile/1019/994>

SILVA, João Ricardo Costa. *Políticas públicas no Centro Histórico de São Luís: as etapas do processo de intervenções urbanística*. In: IV JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS: neoliberalismo e lutas sociais: perspectivas para as políticas públicas, 2009, São Luís, **Resumos...** São Luís: UFMA, 2009. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/%C3%8DNDICE%20EIXO%20IDENTIDADE.htm>  
Acesso em 02 out. 2015.

### **Walter Rodrigues Marques**

Professor de Arte na rede estadual do Maranhão. Possui graduação em Educação Artística pela UFM A (Universidade Federal do Maranhão); graduado em Psicologia pela Faculdade Pitágoras São Luís, Maranhão; graduando em Ciências Sociais pela UFMA; -pós graduando em Educação Especial e Neuropsicopedagogia pela UCAM (Universidade Cândido Mendes); <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4205008T8>



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Políticas Públicas nas Artes Visuais Formação Inicial e Continuada do Professor de Artes Visuais

## O ENSINO DE ARTES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO BRASIL DOS NOSSOS DIAS: UMA ABORDAGEM REFLEXIVA

Sislândia Maria Ferreira Brito – URCA/Ceará/Brasil

### Resumo

O presente trabalho tem como objetivo refletir acerca da arte como área de conhecimento posta em condição equânime com as demais disciplinas do currículo escolar. O debate é balizado no ambiente das políticas públicas para o ensino de artes no Brasil dos nossos dias. É considerado um diálogo teórico para analisar tais questões e evidenciar que se faz importante que as escolas brasileiras estabeleçam o compromisso de se manifestarem a favor da arte e da democratização do seu ensino. Nessa perspectiva alguns autores como Ana Mae Barbosa (1991), (1998), (1999), (2002), Ivone Richter (2003), Raimundo Martins y Irene Tourinho (2009), fazem parte desse diálogo.

**Palavras-chave:** ensino de artes; políticas públicas; educação escolar

### Resumen

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el arte como un campo de conocimiento puesto en condición de igualdad con las otras asignaturas del plan de estudios. El debate está balizado en el ambiente de las políticas públicas para la educación artística en el Brasil de hoy. Es considerado un diálogo teórico para analizar estas cuestiones y mostrar que es importante que las escuelas brasileñas establezcan el compromiso de manifestarse a favor de la democratización del arte y su enseñanza. En esta perspectiva algunos autores como Ana Barbosa (1991), (1998), (1999), (2002), Ivone Richter (2003), Raimundo Martins y Tourinho Irene (2009) hacen parte de este diálogo.

**Palabras clave:** enseñanza de las artes; política pública; educación escolar

### Introdução

A arte tem função tão importante quanto às outras áreas de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, isso não se pode negar. Vale ressaltar a sua importância desde o início da história da humanidade, pois é certo que a arte esteve presente nas formações culturais. O ensino e a aprendizagem da arte fazem parte,

de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos.

Nesse sentido é compromisso das escolas brasileiras se manifestar a favor da arte, da democratização do seu ensino, do acesso à todos indistintamente, nessa perspectiva Ana Mae Barbosa (2001, p. 6) afirma “precisamos levar a arte, que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado, a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população”.

Na história do ensino de arte no Brasil, pode-se observar a integração de diferentes orientações quanto às suas finalidades, à formação e atuação dos professores, mas, principalmente, quanto às políticas educacionais e os enfoques filosóficos, pedagógicos e estéticos. O que se observa, então é que sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar a sua ação pedagógica.

Os debates acerca da importância da arte na educação do Brasil, e sua obrigatoriedade, respeito, historicidade, abordagens práticas e metodologias ganharam espaço e seriedade, um campo propício e fonte de investigações nos cursos de graduação e pós-graduação em educação em todo país.

E desta maneira, começa na esteira do debate desses cursos, a construção dos pilares para uma ruptura dos modelos tradicionalistas que até então se encontravam fortemente presentes nas aulas de arte, rumo a um desdobramento dialético das questões/tensões do ensino por meio das cópias, dos modelos e das técnicas até as concepções teóricas pragmáticas de Dewey (1980), em que o experimentar, o vivenciar, o fazer e o pensar são elementos de importância, portanto inquestionáveis no processo de construção dos saberes em arte na escola.

E assim, no caminhar entre o fazer e o perceber, até a Abordagem Triangular sistematizada pela professora Ana Mae Barbosa (1999), em que a história da arte, leitura da arte e o fazer artístico são pontes.

Nesse íterim, compreender que a arte proporciona conhecimento, que ela é conhecimento, é cognição, é produção humana assim, como a teoria de Pareyson (1989) fundamentada na concepção estética, no processo artístico entre o fazer, o conhecer e o fruir, na relação simultânea com a arte.

Basicamente se pode considerar que as discussões ancoradas nas concepções teóricas de autores como esses aqui apontados, formam o alicerce do longo debate desenvolvido em torno das novas concepções do ensino de arte no Brasil, principalmente nessas últimas décadas.

### **Obrigatoriedade e possibilidades**

Vale ressaltar que na busca por compreender o ensino de arte no Brasil dos nossos dias se faz necessário lançar o nosso olhar na reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971 com a Lei 5.692. No âmbito do ensino de arte essa lei introduziu a obrigatoriedade da disciplina de Educação Artística no currículo das escolas do país. Essa obrigatoriedade estava prevista pelo artigo 60º onde fica claro que: “Será obrigatória à inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”.



Assim, o que podemos constatar nesse documento é que faz nascer à arte no currículo escolar brasileiro. Porém, naquele momento sua realização se dava como mera atividade, destituindo-a e distanciando-a de seu caráter de disciplina, sem conteúdos consistentes, o que está confirmado e explícito na redação do Parecer nº 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses.”

Na esteira desses acontecimentos vimos nascer no Brasil cursos de licenciaturas de curta duração em Educação Artística. Para atender a necessidade evidenciada na nova lei, essa licenciatura de caráter polivalente teria que ser realizada de forma a atender essa nova demanda exigida pela lei e o seu processo de formação, de acordo com os seus ditames, deveria acontecer o mais rápido possível, tudo isso acontecendo sob a tutela do governo federal. Esses cursos tinham a duração de dois anos e visava preparar o professor de arte para atuar com todas as linguagens: Artes Plásticas, Teatro, Dança e Música. Portanto, foi nesse período que a formação polivalente do professor de arte perdurou em nosso país no período que compreende os anos de 1970 a 1980, numa educação de caráter tecnicista, descontinua e excludente.

Nas aulas de arte, os professores enfatizam 'saber construir' reduzidos aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um 'saber exprimir-se' espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas. (FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 32)

Como se pode perceber, os novos conceitos e metodologias organizados pelo projeto de Lei 5.692/71 se tornaram obrigatórios nas escolas a partir da década de 70. Um aspecto central deste enfoque é sobre a elaboração dessa lei, pois ela foi elaborada por decreto do então presidente da república Emílio Garrastazu Médici, em 1970. Esta lei traz em seus princípios a ordem contrária da lei anterior, a lei 4.024/61.

Com impecável coerência o professor Demerval Saviani diz que:

[...] a inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024/61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista tanto na Lei 5.540/68 como na Lei 5.692/71. A diferença entre as duas orientações se caracteriza pelo fato de que, enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso (SAVIANI, 2003, p.32).

A partir desse contexto se pode notar que há uma busca em ajustar a organização do ensino de arte no Brasil à nova ordem política que se apresentava. De fato, é realizada a reforma universitária em 1968. Porém é com a Lei 5.692/71 que foi introduzida a obrigatoriedade da educação artística no currículo das escolas do Brasil.

Portanto é somente na redação do Parecer nº 540/77, que no âmbito de sua explicação, sobre a definição da disciplina, conceitua a educação artística como uma atividade, que no currículo deve ficar a deriva, a mercê das tendências e interesses, pois é uma área bastante generosa.

Assim, como resultado das mudanças advindas das novas reformas na educação do país, e sem professores com formação na área, a providência a ser tomada foi à criação de cursos de licenciatura curta, institucionalizado pelo governo brasileiro em 1973, com o objetivo de preparar professores em cursos com duração de dois anos. Esta formação traz a proposta da polivalência para a formação do professor de arte nas décadas de 70 e 80.

Portanto, com característica e caráter superficial, esta formação tinha como objetivo formar o professor para atuar em todas as linguagens da arte trazendo para a educação artística a ideia de que experimentar as técnicas separadas estaria evidenciando as artes, essa era a orientação que recebiam os professores.

De fato, essa formação superior em artes dava aos professores legalidade para trabalhar artes plásticas, teatro, dança e música.

Assim, a Educação Artística era uma mera atividade, nem sempre de cunho artístico, pois refletia uma indefinição quanto aos saberes estéticos e artísticos, isso porque os projetos em educação eram voltados para a formação profissionalizante enfatizando o domínio técnico, exigido pelo conjunto de propostas da abordagem tecnicista de educação escolar, que reforçava o ideário da ditadura militar.

Com a obrigatoriedade da Educação Artística nas nossas escolas, os professores passaram a usar cada vez mais os livros didáticos que eram produzidos pela “indústria cultural”, devido ao despreparo e insegurança, pois a abordagem polivalente mostrava-se incapaz de favorecer ao professor atuar em sala de aula com a arte.

Não há absolutamente nenhuma preocupação com uma teoria da arte-educação no currículo, a única disciplina especificamente relacionada em arte-educação é a tal Prática de Ensino de Educação Artística, em que os professores em geral se limitam a levar os alunos à observação de classes de arte em escolas de 1º grau. Pretende preparar em dois anos, com este currículo, um professor que terá a obrigação de ensinar ao mesmo tempo, música, Por outro lado, o legislador educacional artes visuais e artes cênicas da 1ª a 6ª e até mesmo a 8ª série. (BARBOSA, 1998, p.16)

Nesse contexto, percebe-se que o professor formado nessa concepção teve seus conceitos de arte totalmente deturpados, na concepção de um currículo que obrigava o professor a ensinar um leque de linguagens sem apoio na formação teórico-metodológica que o orientasse e o direcionasse a um trabalho não polivalente. Essa prática de formação de professores de Educação Artística levou gerações inteiras a sofrerem de um quase que total analfabetismo estético e artístico, no processo de desenvolvimento escolar em Arte.

Portanto, uma formação universitária aligeirada e incipiente era a principal causa da insegurança dos professores de arte nas salas de aula.

Dentre os problemas apresentados no ensino artístico, após a Lei 5692/71, encontram-se aqueles referentes aos conhecimentos básicos de Arte e métodos para apreendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas. O que se tem constatado é uma prática diluída pouco ou nada fundamentada, na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de Arte. (FUSARI e FERRAZ, 1993, p.39)

O que se observa nesse contexto é um ensino de arte sem fundamentação teórica, descontextualizado, voltado aos aspectos técnicos e visivelmente descomprometidos com os conhecimentos em artes, necessitando de aparatos teórico-metodológicos que o norteasse e o fundamentasse.

### **Na esteira dos conflitos**

Mesmo com a obrigatoriedade da arte como atividade, a partir da lei nº 5692/71, observa-se que a Educação Artística na escola sofre o seu mais grave problema no campo da formação docente, como afirma Ana Mae:

O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos [...] é um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média

de idade de um estudante ingressante na universidade do Brasil é de dezoito anos), com um curso de apenas dois anos, em um professor de tantas disciplinas artísticas. (BARBOSA, 2001, p.10)

Por outro lado, o Movimento Escolinhas de Arte – MEA desde 1948 difundia no país a ideia da Livre Expressão fundamentada na experimentação, valorizando a livre expressão para crianças, jovens e portadores de necessidades especiais. Esse movimento estava articulado à Escola Nova.

No MEA destaca-se, entre tantas outras, as ideias de Augusto Rodrigues.

Um dos mais entusiastas da arte na educação no Brasil. Suas ideias, defendendo a criança da massificação, tornaram mais conscientes o ensino nas escolas primárias, secundárias e nas escolinhas de arte nascidas da experiência da Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro [...] elaborou com o auxílio de sua equipe, um plano de expansão visando a conscientizar professores e educadores da grande tarefa que lhes compete no crescimento da criança como ser humano total. (ANDRÉS, 2000, p. 148)

O MEA estava profundamente influenciado pelo Modernismo e propunha uma educação que respeitasse o processo criador dos educandos, por meio da valorização da expressão original que consistia em deixar a criança fazer, inventar e criar sem a interferência do professor, cabendo a este oferecer espaço e material para que o ato de criação ocorresse sem interferência, envolto em um clima de magia e mistério.

O curso intensivo de Arte na educação criado na Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro foi até 1973, o único que formava em caráter não oficial gerações de professores de Arte tentando atender a demanda de todo o país.

O MEA foi o primeiro movimento importante em Ensino de Arte no Brasil e por isso nos anos 80 integrou o Movimento de Arte/Educação na busca de alternativas que eram exigidas após as críticas elaboradas a Educação Artística dos anos 80.

Em consequência aos feitos advindos da lei 5.692/71 os Arte/Educadores organizaram diversos e distintos movimentos, mobilizações em defesa das mudanças nos textos da nova lei da arte e do seu ensino nas escolas públicas e conseguiram mudanças importantes. Assim, hoje no Brasil, a abordagem mais contemporânea da Arte/Educação está relacionada ao desenvolvimento cognitivo, que, como diz Barbosa (2005), a abordagem cognitiva para o ensino de arte vem se impondo cada vez mais entre os arte/educadores brasileiros.

Essa compreensão nos leva a refletir a respeito do ensino de arte, provocando o direcionamento das preocupações relacionadas às questões que permeiam o como ensinar arte para o como se aprende arte. Questões que vem gerando ao longo de mais de duas décadas, teorias, estudos, pesquisas e investigações, tais como os trabalhos de inúmeros investigadores e pesquisadores no/do Brasil como é o caso de Barbosa (1991), (1998), (1999), (2002), Ferraz e Fusari (1993), Martins, Picosque e Guerra (1998), Biasoli (1999), Ivone Richter (2003), Rossi (2003), Sueli Ferreira (2003), Raimundo Martins y Irene Tourinho (2009) e tantos outros, que buscam explicar o processo do ensino de arte e da aprendizagem dos conhecimentos artísticos. Para explicar essa questão com coerência, Barbosa afirma:

Nossa existência hoje é marcada pela tenebrosa sensação de sobrevivência, vivendo um presente que não tem nome próprio, mas é designado por um prefixo acrescentado ao passado. Trata-se do prefixo 'pós' do pósmodernismo, do pós-colonialismo, do pós-feminismo etc. Queremos explicitamente ultrapassar o passado sem deixá-lo de lado (BARBOSA, 1998, p. 33).

Porém, vale refletir sobre o processo de reorganização da arte na educação brasileira no novo panorama político nacional. Assim, nas décadas de 80/90, em pleno processo de abertura política no Brasil, ocorre a revisão do ensino de arte impulsionando as lutas dos professores na busca de incluir a arte como disciplina obrigatória do saber escolar na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que logo foi aprovada em 1996.

Representando uma mudança significativa no cenário educativo brasileiro, os logros expressados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN. Nº9.394/96) estabelece em seu artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Assim, fica estabelecido no parágrafo 2º que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”

Vale ressaltar que estamos falando de uma situação que é uma vitória recente e a partir de tudo isso outras vitórias surgiram, podemos citar o caso do dispositivo CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica) nº 22/2005, petição de retificação da expressão que designa a área de conhecimento Arte/Educação pelo nome: Artes baseado na formação específica em uma das suas linguagens: Artes Plásticas, Dança, Música e Teatro. Nessa perspectiva, são postas em pauta novas direções para o ensino de artes no Brasil. Símbolo de uma grande luta realizada por diferentes profissionais e setores podemos citar como referência a Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB, fundada em setembro de 1987.

Portanto, a FAEB é o órgão de representação das associações estaduais, regionais e municipais dos professores de artes de todo o Brasil e tem entre os seus objetivos o fortalecimento e o melhoramento do ensino de artes na busca de uma educação brasileira com identidade cultural e social. Surgindo em um momento de efervescência política no Brasil, nos anos de pós-ditadura militar, na FAEB havia uma intensa participação no desenvolvimento da nova lei de educação nacional, a LDBEN.

Sem dúvidas, a FAEB, entre outras coisas lutava para que o ensino de artes no Brasil quebrasse com paradigmas e se liberasse do preconceito no qual a cultura brasileira o cercou durante quase dois séculos que sucederam e implicaram em sua implantação.

Com a luta dos arte/educadores, e assim com as vitórias advindas na nova LDB, surgem no final da década de 90, os “Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s”, para todas as áreas de ensino, inclusive artes. Esses documentos são destinados no início para as séries iniciais do ensino fundamental, sendo organizados para os anos seguintes documentos destinados a todos os outros níveis da educação nacional. No entanto, queremos assinalar que se faz necessário uma leitura acerca das observações feitas por Ana Mae Barbosa aos documentos em questão e em especial ao PCN de arte no livro Tópicos Utópicos (1998). Nessa publicação a autora provoca uma discussão a respeito da pluralidade, multiculturalidade e diversidade e/ou “diferenças culturais”.

Assim, os PCN’s, vinculados a Lei nº 9.394/96, constituem uma forma de regulamentação, estabelece diretrizes para o currículo do ensino fundamental da 1ª

a 8ª série – hoje do 1º ao 9º ano<sup>1</sup> e são referências nacionais, seja para a prática educativa, seja para ações políticas nos âmbitos da educação. Assim, essa proposta é estabelecida em seu texto:

Configura uma sugestão flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo [...] (Brasil, 1997a, p.13).

Os conflitos e as vitórias em meio à arte e a educação no Brasil são explícitos, no final da década de noventa, e nos últimos 25 anos, isso é comprovado a cada ano nos encontros dos arte/educadores do Brasil, organizados pela Confederação de Arte Educadores Brasileiros – CONFAEB.

Hoje, o ensino de arte é obrigatório em todos os níveis da educação básica. Os documentos, tanto para a educação dos anos iniciais do ensino fundamental como para os anos finais ganharam novas orientações curriculares para o ensino de artes, vitória também das lutas e dos movimentos organizados pela Federação de Arte/Educadores do Brasil.

A partir de tais conquistas o estado do Ceará viu nascer a Resolução nº. 411/2006, do Conselho de Educação do Ceará - CEC, que vigora desde 2006. No texto do documento, três artigos preveem normas para o componente curricular Artes.

Em seu Artigo 3º reafirma que são atribuídas responsabilidades às instituições públicas e privadas como: oferecer condições à arte-educadores para o cumprimento dos objetivos contidos na Resolução, disponibilizar material adequado as suas necessidades, havendo horários para manifestações artísticas no cotidiano escolar, bem como desenvolver programas de formação continuada para os profissionais da área.

De acordo com o Art. 7º da presente Resolução, “a formação de professores para a disciplina Artes será feita em curso de licenciatura específica na área, conforme as diretrizes curriculares para a formação de docentes” (CEARÁ, 2006, p.3). Neste item, reside uma reivindicação amplamente feita pelos Arte-educadores, principalmente no que tange à abordagem da Arte com conteúdos específicos subjacentes à formação inicial. É uma aspiração nacional que, como consta nas diretrizes, não pode flutuar ao sabor de indefinições. O que falta textualmente neste artigo, entre outras coisas, é especificar que além da base de conteúdos da área de arte, é necessária uma boa base de conhecimentos pedagógicos, imprescindíveis de articulação na prática pedagógica artística e estética.

Temos nessa resolução outras orientações que se faz necessário apresentar, o Art. 8º prevê que: “Além dos professores habilitados, a escola poderá utilizar para enriquecer o processo didático os talentos locais: brincantes, artistas, artesãos no ensino de Artes, orientando-lhes pedagogicamente para o desenvolvimento das atividades com os alunos”.

Nessa compreensão da história das lutas, travadas pelos arte/educadores em prol da arte nas escolas, se percebe as mudanças no ensino de arte no Brasil e a luta para que a Arte seja respeitada na educação escolar como área do conhecimento, deixando de ser uma atividade, uma disciplina à margem das outras disciplinas do currículo escolar, luta essa vitoriosa. Mas, para tornar concreto este ganho é necessário que todos: professores, alunos e a sociedade de modo geral, estejam atentos para os direitos propostos nos documentos de cunho legal, para que

---

<sup>1</sup>Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – altera a LDB de forma a ampliar Ensino Fundamental para nove anos de duração, ou seja, de 1º ao 9º ano.

essas determinações não fiquem restritas às gavetas de gabinetes ou à mercê da vontade de políticos inescrupulosos e administrações arbitrárias, mas na legalidade do exercício pleno de execução e funcionamento para que, no caso, a arte tenha um espaço próprio na escola e o acesso da mesma esteja direcionado à todas as camadas da sociedade alcançando toda a população estudantil brasileira.

A obrigatoriedade do ensino da arte como disciplina presente no currículo da escola de educação básica, oficializada na LDB 9.394/96 fez surgir novos debates, reforçados posteriormente em outras leis e documentos nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), editados pelo MEC em 1997 e, no âmbito do Estado do Ceará, em 2006, através da Resolução nº. 411/2006, fixados pelo Conselho de Educação do Ceará (CEC). Contudo, as lutas continuam e a formação docente ainda persiste com problemas como a falta de oferta de cursos de graduação na área, a escassez de linhas de pesquisa nos cursos de pós-graduação, o espaço desigual da Arte em relação às outras disciplinas no currículo, dentre outros.

Os problemas que afetam diretamente o ensino da arte no Brasil também podem ser localizados no campo da formação docente. Isso porque não podemos apostar na prática pedagógica do professor de arte sem que identifiquemos que esta prática resulta, de sua formação que tem se caracterizado pela postura clara dos cursos de formação de professores. Os problemas tornam-se crescentes quando se identifica que nos cursos de formação de arte a questão dos professores que atuam nas séries iniciais, estes são obrigados a trabalhar com o ensino de arte sem que tenham pelo menos tido no curso de Magistério uma reflexão sobre a área. Assim, afirma Oliveira (2005, p.65), “é preciso atribuir significado ao que fazemos e, por isso, a construção da profissionalização do professor não pode estar baseada exclusivamente na cognição”.

Pode-se afirmar que a temática formação de professores de arte em meio a uma proposta pedagógica consciente deve ser a questão principal nos cursos de licenciatura em artes como afirma Biasoli (1999, p.80), “a arte como qualquer outra área do conhecimento, tem um domínio, uma história. É por isso mesmo, um campo de estudo específico”. Assim respeitar a arte é um dos compromissos do trabalho educativo que podemos desenvolver, em meio a uma questão de tão grande importância, dentro da escola, e explicitamente deixada à margem das propostas curriculares e dos projetos pedagógicos.

Diante dessa realidade, uma escola que se quer, de verdade, para atender aos apelos sociais da atualidade, é uma escola que pense uma educação em arte com propostas reais, que viva as questões da realidade, que parta de uma realidade prática, social e retorne a ela. Portanto, uma escola que contribua para que os sujeitos que dela fazem parte interpretem, compreendam e possam manifestar-se conscientemente a respeito do mundo que fazem parte e nele possam relacionar-se e comunicar-se, interpretando a realidade e como esta pode afetar a sua vida.

Tendo em vista as mudanças de paradigmas em relação ao ensino de arte, apresenta-se como urgente a necessidade de uma mudança de atitude perante a complexidade da formação docente em arte, o que, atrelado aos avanços conceituais e metodológicos e à ampliação das oportunidades de contato intenso dos profissionais da educação com a cultura de modo geral e às “formações”. Nessa direção, refletir sobre a ideia de que ensinar arte exige domínio de conhecimentos específicos em arte, dos fundamentos de seu ensino e da articulação constante com outras áreas do conhecimento.

Desta forma, entendemos que a formatação de ações que venham propor um tratamento curricular onde estejam presentes elementos de cunho teórico, metodológico, prático e político acerca da arte e seu ensino, constitui temática necessária a uma educação de pauta contemporânea.

Nessa compreensão, a história e a compreensão das lutas, conflitos e vitórias dos arte/educadores do Brasil, em favor da arte e seu ensino nas escolas, são perceptíveis. As mudanças no Ensino de Artes e a crescente luta para que a arte seja respeitada na educação escolar como área de conhecimento, deixando de ser uma atividade, uma disciplina à margem das outras, e/ou subserviente às demais disciplinas do currículo escolar se faz urgente. Nessa direção, deixando de ficar a mercê das tendências e interesses dos projetos do momento, que são encaminhados pelas esferas municipais, estaduais e federais, em que na maioria das vezes, esses projetos têm seu início efervescente, porém perdem o rumo e, sem objetivos, acabam afetando primordialmente a área de artes na escola de educação básica.

## **Conclusão**

Os autores que dialogam nesse texto traçam conceitos e relacionam campos do conhecimento, que nos encaminham às diversas informações convergentes, no que se refere à arte e seu ensino e a importância das políticas públicas direcionadas a essa área do conhecimento. Fazem-nos refletir acerca da arte no contexto escolar e histórico, como experiências vividas não só por sujeitos, nos preceitos individuais, mas também em contextos sociais. Observamos nas falas dos autores o ensino de artes rompendo o que chamamos de aspectos temporais e atemporais, abordagens de construções de conhecimentos, em tempos e espaços distintos, perspectivas além de seu próprio tempo.

As artes no contexto de explicação das ideias de perpetuação ou mudanças na história de sujeitos, de culturas, de valores éticos, estéticos, políticos e das relações sociais, e a busca urgente e necessária em compreender a importância de políticas que sejam verdadeiramente voltadas para a inclusão do ensino de artes com qualidade e com acesso a produção artística e a compreensão estética.

A partir desse estudo foi possível refletir sobre a inclusão da arte no currículo escolar brasileiro. Analisar e buscar compreende seu percurso histórico que ainda recente oficializada como disciplina na reforma educacional iniciada em 1990, que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394 de 1996 em que determina o ensino de arte como componente curricular obrigatório na educação básica do Brasil. Assim, nos termos da lei fica explícito que a arte tem conceito, história, conhecimento e que as práticas, assim como as metodologias teóricas das artes devem estar nos projetos de todas as escolas, de todos os níveis da educação. Por conseguinte, com toda a força e rigorosidade da lei. Portanto, fica assegurado o espaço, a responsabilidade, o compromisso, a função e o respeito à área. Nessa perspectiva, fica explícito e assegurado o espaço próprio da arte na educação escolar e o reconhecimento de uma área de conhecimento com contornos fixos e de obrigatoriedade para todos os níveis da educação básica do Brasil.

Diante das relevantes conquistas em que a arte assume em meio às reformas educacionais no Brasil, acreditamos que é primordial analisar e buscar desvelar questões, como também compreender pontos que possam possibilitar conhecer e

descortinar os determinantes político-sociais e os objetivos que são estabelecidos. E, nesse contexto, visando um melhor entendimento das políticas públicas educacionais brasileiras para o ensino de arte, seu processo de elaboração e aplicação, verificando assim, suas implicações na prática escolar, no ensino de arte no país.

## **Bibliografia**

ANDRÉS, Maria Helena. Os caminhos da arte. Belo Horizonte: C/arte, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.) Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.) Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. (1999). A Imagem no Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempos. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva.

\_\_\_\_\_. Tópicos e Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BIASOLI, Carmen Lúcia. A formação do professor de arte: do ensaio... a encenação. Campinas, São Paulo: Papius, 1999.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. PCN – arte. MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº. 9.394. Brasília, 20 Janeiro de 1996.



\_\_\_\_\_. Lei 5.692/71. Estabelece as diretrizes e bases para a educação brasileira. 1971.

\_\_\_\_\_. Lei 4.024/61. Estabelece as diretrizes e bases para a educação brasileira. 1961.

CEARÁ, Conselho de Educação do Ceará. Resolução nº 411/2006. Fortaleza, 25 jan. 2006.

DEWEY, J. Experiência e Natureza; Lógica: a teoria da investigação; Arte como Experiência; Vida e Educação; Teoria da Vida Moral. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. e FURASI, Maria F. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, S. (Org). O Ensino das Artes: Construindo Caminhos. Campinas: Papyrus, 2003.

MARTINS, R; TOURINHO, I. (org.). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de e HERNÁNDEZ, Fernando (orgs). A formação do professor e o ensino das artes visuais. Santa Maria, RS: editora UFSM, 2005.

PAREYSON, L. Os problemas da estética. Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

RICHTER, I. M. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003.

ROSSI, M. H. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

**Sislândia Maria Ferreira Brito**

Professora Efetiva da Universidade Regional do Cariri – URCA. Doutora em Artes Visuais e Educação pela Universidade de Sevilla/España. Tem mais de 20 anos de experiência na Educação. É associada ao InSEA. É membro da Rede Ibero Americana de Educação Artística. Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq. <http://lattes.cnpq.br/6424351527948480>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Pesquisa no ensino de Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.

## UM OLHAR ACERCA DAS AÇÕES EDUCATIVAS DA ARTICULAÇÃO ENTRE PÚBLICO E A ARTE NA EXPOSIÇÃO ELEMENTARES

Ana Cláudia de Sena Firmino (UFES, Espírito Santo, Brasil)

### RESUMO:

*Esta pesquisa traz minhas reflexões - de artista estudante de Licenciatura em Artes Visuais, sobre as práticas educativas realizadas para minha primeira exposição individual intitulada "Elementares", apontando a relevância da mediação entre a obra de arte e o público, a aproximação do artista com os visitantes articulada pelos mediadores e a importância da ação educativa para a difusão da exposição e formação de público, de forma a considerar o conjunto de práticas educativas como um dos elementos cruciais da mostra e para minha formação acadêmica.*

**Palavras-chave:** Ação educativa; espaço não formal; exposição; público.

## A LOOK ABOUT THE EDUCATIONAL ACTIONS CARRIED BETWEEN PUBLIC AND ART IN ELEMENTARY EXPOSURE

### ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:

*This research brings my reflections - artist student of Visual Arts Degree on educational practices performed for my first solo exhibition entitled "Elementary," pointing out the importance of mediation between the artwork and the public, the approach of the artist with the Visitors articulated by the mediators and the importance of educational activities for the dissemination of the exhibition and public education in order to consider the set of educational practices as one of the crucial elements of the show and my education.*

**Keywords:** Educational action; non-formal space; exhibition; public.

## 1 Introdução

Sou artista e estudante de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Espírito Santo (UFES) e minha pesquisa aqui se configura em pensar as práticas de mediação, enquanto ação educativa, ocorridas na minha primeira exposição individual intitulada “Elementares”, apontando a relevância da mediação entre a obra de arte e o público, a aproximação da artista com os visitantes articulada pelos mediadores e a importância da ação educativa para a difusão da exposição e formação de público, de forma a considerar estas práticas como elementos primordiais para mostra. E nessa ótica, pensar também, como a combinação de práticas artísticas e práticas educacionais, ocorridas durante a ação educativa no espaço expositivo, contribuem para minha formação como artista educadora.

A Exposição Elementares ocorreu no período de 29 de julho a 27 de setembro de 2014 na Galeria Homero Massena localizada na Cidade Alta, Vitória, no Estado do Espírito Santo. O projeto foi selecionado a partir do “Programa Expositivo de 2014/15” da Secretaria de Cultura do Espírito Santo (Secult-ES). Recordista de visitação em 37 anos de existência da galeria, a proposta do “Elementares” foi produzir, diretamente nas paredes e teto do espaço expositivo da galeria, durante 30 dias antecedentes à abertura oficial da exposição, um desenho abstrato feito com lápis grafite, sem estudos prévios, sem borracha e realizado por uma única artista, dialogando com os limites físicos do espaço (Fotografia 1). Com isso, a mostra iniciou-se mesmo antes da sua abertura, com a visitação de pessoas interessadas em acompanhar o processo de produção do desenho, com os Encontros de Formação em Arte Contemporânea para Professores no espaço de criação e com a divulgação das etapas do projeto em mídias, sobretudo, em uma rede social da internet.

As mediações foram desenvolvidas e realizadas pela equipe da Galeria Homero Massena, com a parceria voluntária da #Rede (Relações, Experimentações e Diálogos sobre Educação) - um grupo formado por artes educadores. Com a missão de “Promover o reconhecimento de novos talentos capixabas na área de Artes Visuais por meio de ações que valorizem a interação com a comunidade, a inclusão social, a prática da cidadania e a difusão do conhecimento”, a Galeria Homero Massena, além de promover as Artes Visuais, destaca seu papel educativo configurando-se como um espaço de educação não formal onde, de acordo com Sanmartin (2013, p.23), compreende “atividades pedagógicas consonantes com o grupo a ser atendido, então pode ser caracterizada como uma maneira diferenciada de trabalhar com os saberes culturais e históricos das pessoas, paralelamente ao saber escolar”.

Fotografia 1 – Produção do desenho na parede do espaço expositivo



Fotografia de Holly Jeveaux.  
Fonte: Portfólio do pesquisador.

Entre tantas iniciações e desafios, esse foi o primeiro contato que tive com uma instituição que prioriza a mediação, planeja e aprimora programas educativos institucionais que vão de encontro com o propósito indicado por Grinspum (2014, p.275) - propiciar condições ao público de visualização dos elementos constitutivos da obra, além de oferecer informações que não emergem da mera observação, mas que alteram os fluxos de interpretações possíveis para cada momento.

Pois de acordo com Arslan & Santos (2013, p. 305):

Nenhum procedimento de mediação pode ser considerado como neutro. No caso das exposições de arte contemporânea, a antiga prática de adivinhar a intencionalidade do artista foi substituída pela priorização da leitura do objeto estético, num contexto social e institucional. Não basta compreender o que está sendo exposto, mas é essencial que se conheça o pensamento que sustenta o projeto da exposição. Como podemos estimular o interesse do público por uma obra de arte contemporânea? Como discutir adequadamente sobre a obra exposta? Como conseguir que o público compreenda as ideias que sustentam uma exposição?

Carregando os mesmos questionamentos, conciderei de imediato, as estratégias educativas positivas para o meu projeto por permitir ao público aproximar-se da arte, transcender a leitura da obra e intermediar a relação entre o artista e o público.

Assim, este artigo se torna relevante no sentido de me permitir refletir sobre a trajetória de um conjunto de práticas educativas que foi desenvolvido para a exposição, dando destaque para o planejamento da ação educativa, o Encontro de Formação em Arte Contemporânea para Professores, as visitas dos grupos de

estudantes e a oficina de desenho. Pontuar o entrelaçamento de processos artísticos e educativos e expor minhas escolhas e experiências neste meio para apurar meus futuros projetos expositivos, vislumbrando sempre a ação educativa. Além disso, acredito que esse meu olhar possa evidenciar os benefícios das ações educativas para a exposição da obra, o artista e o público.

## 2 Planejamento da ação educativa

A ação educativa, numa instituição cultural/e ou de arte, significa um conjunto de providências com finalidade de promover o interesse pela arte, não só voltado ao público escolar, mas também a um público geral. Na sua articulação, temos o papel do mediador que aproxima o público da obra e instiga a conversação, a troca (FIGUEIRÓ, 2011, p. 26). Mas de acordo com Martins (2011, p. 315):

A mediação cultural não é uma ação fácil pois, ao mesmo tempo em que exigem um olhar do mediador atento às obras e ao que já foi escrito sobre elas, determina um olhar sobre os leitores com seus repertórios, subjetividades e contextos particulares, mesmo que sejam da mesma faixa etária, alunos de uma mesma escola.

Para tanto, é necessário planejamento, estudo e pesquisa sobre a exposição. Assim, para a exposição “Elementares” foi necessário que a equipe de ação educativa da galeria realizasse pesquisas e estudos sobre o projeto, a obra em construção, a artista e as possíveis relações. Na obtenção de material informativo, disponibilizei para a equipe de mediadores, o projeto escrito da exposição, meu portfólio e fontes bibliográficas da minha pesquisa com intuito de oferecer informações que permitissem aos mediadores elaborar práticas educativas que fossem de acordo com o projeto de exposição.

Para somar, uma série de reuniões entre os membros da comissão de organização educativa, a artista e o orientador foram cumpridos. Acredito termos realizado um trabalho conjunto, nos aproximando do pensamento de Barbosa (1989) quando diz que, numa concepção educativa de uma exposição, o ideal seria ter a integração entre curadoria e educação com o objetivo de alcançar uma organização de qualidade para as exposições, possibilitando, assim, um apropriado acesso do público ao espaço.

Entretanto, Barbosa (1989) enfatiza que isso muitas vezes essa integração não ocorre porque geralmente o arte educador é considerado apenas um ‘apêndice’, que reproduz a idéia do curador. Essa visão, dificulta a integração entre o curador e educador no processo de criação do espaço.

Concomitante, outros recursos de mediação como catálogo, folders, páginas na internet foram construídos mantendo esse diálogo. Mas devo admitir, que fui irredutível quanto ao formato do material educativo. Prevaleceu o modelo de livreto, inverso ao modelo de “kit educativo” - comumente adotado pela galeria, que apresenta imagens e informações sobre a obra em cartões que podem ser

desmembrados e trabalhados separadamente pelo professor em sala de aula. Nessa etapa, dei prioridade ao trabalho de curadoria ao ter escolhido o formato catálogo – muito usado por artistas em exposições. E admito, naquele momento, não ter vislumbrado a qualidade norteadora que um “Kit educativo” pode oferecer ao professor, ajudando na compreensão de alguns pontos importantes que se pretende destacar na mostra.

### **3 Encontros de formação em arte contemporânea para professores**

Atrelar o ensino da arte em sala de aula com visitas à um espaço de educação não formal – no caso aqui, uma galeria de arte contemporânea, pode oportunizar aos alunos a possibilidade de vivenciar o que é aprendido na rotina escolar. Para isso, antes de levar os alunos em uma exposição, é preciso capacitar os professores para que eles possam trabalhar o conteúdo da exposição em sala de aula. O intuito é que o professor dê aos alunos a possibilidade de encontrar seus próprios caminhos interpretativos, ou seja, sejam autônomos em suas opiniões e pensamentos diante de qualquer trabalho de arte, sem que o professor ou o mediador imponham a intenção do artista ou do curador (FIGUEIRÓ, 2011, p. 9).

Além do mais, Barbosa, Coutinho e Sales (2005) defendem que através da formação promovida pelos encontros de professores e a distribuição de um material para os educadores podem antecipar na pesquisa acerca da mostra e possibilitar atuarem como mediadores durante a visitação. Afinal, o educador que acompanha os estudantes ao espaço expositivo possui maior conhecimento do contexto deste público do que o mediador e por isso tem mais possibilidades de promover ligações com o universo e repertório desses alunos.

Com esse intento, foram promovidos quatro encontros de formação em Arte Contemporânea com professores do Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio. Os encontros foram realizados no espaço expositivo e durante a produção do desenho na galeria. A cada encontro, professores, mediadores, orientador, artistas pesquisadores convidados e eu formávamos uma grande roda onde era possível a apreciação do processo criativo do desenho, dialogar sobre o projeto, interligar a obra com práticas pedagógicas, expor o meu percurso artístico até aquele momento e compartilhar as percepções (Fotografia 2).

Os agentes mediadores articulavam as conversas para um modo descontraído e flexível, de acordo com o que era discutido. Mas mantinham as discussões ligadas a arte em produção. Se algum participante “saísse do assunto”, lá estavam os mediadores para “trazê-lo de volta”.

Depois de algum tempo, os mediadores distribuíam o material para os educadores e incentivam os professores a pensar nas possíveis formas de levar a experiência do “Elementares” para o espaço escolar. As propostas foram inúmeras e criativas. Nesse momento, como arte educadora, meditei sobre a aplicação dessas propostas em sala de aula e seus possíveis resultados.

Fotografia 2 – Um dos encontros de formação em Arte Contemporânea com professores



Fotografia de Holly Jeveaux.  
Fonte: Portfólio do pesquisador.

Os mediadores também apresentaram uma das propostas de atividades formuladas durante o planejamento das ações educativas: “desenhar” no piso com barbante de algodão, um dos poucos lugares do espaço expositivo que o desenho “Elementares” não poderia avançar (Fotografia 3).

Fotografia 3 – Professores desenhando com barbantes de algodão no piso da galeria



Fotografia de Holly Jeveaux  
Fonte: Portfólio do pesquisador.



Mesmo tendo cessado temporariamente o processo de criação do desenho durante esses encontros, foi neles, que percebi que a aproximação com tantas pessoas diferentes era benéfica para a produção do desenho pautada na espontaneidade, sem esboço prévio. Percebi que, palavras, gestos, diversos humores, estados físicos e psicológicos dos visitantes eram, de alguma forma, incorporados no desenho. Eles se tornaram minhas fontes de imagens mentais e de emoções mais imediatas pois, praticamente tive que morar na galeria.

Ademais, nesses encontros aconteceram os primeiros desejos voluntários de espectadores em relatar sensações emocionais com relação ao desenho em expansão na galeria. Foram comentários compartilhados que surpreenderam devido a imensa carga afetiva e de identificação. Esses testemunhos foram de encontro com a pesquisa sobre imagens arquetípicas do inconsciente coletivo da humanidade desenvolvida no projeto que apontam, de acordo com Furth (2004, p. 31), que os símbolos presentes nos desenhos podem vir da camada coletiva do inconsciente ajuda-nos a responder as questões específicas em relação às figuras e às suas interpretações. E que assim, criam um canal direto com as emoções humanas.

Nos encontros, considero que houve uma integração entre saberes artísticos e saberes educacionais que me fizeram refletir sobre o entrelaçamento da arte e da docência, do artista e do professor. Acredito que o fazer artístico pode alimentar ações pedagógicas e vice versa, sinalizando para uma “não dicotomização do fazer artístico e do fazer pedagógico, constituindo um sujeito com capacidade de se expressar e transitar em múltiplos ambientes nos quais a arte é elemento de transformação social” como bem destacam Born & Loponte (2012, p.7). E encontros promovidos em ambientes educacionais não formais, como na galeria, acredito que fortalecem essa integração.

#### **4 Visitação de grupos de alunos**

O acesso a arte é meio de sensibilização pessoal que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto para a relação com o outro favorecendo a percepção de identidade e de alteridade (Leite, 2005, p. 23 e 24). Dessa forma, a experiência direta com a obra, nos espaços culturais e artísticos, pode ampliar ainda mais essas experimentações de um sujeito que carrega suas referências e expectativas pessoais. Os agentes mediadores têm o papel de se posicionar entre essas referências/expectativas e a obra, dialogando e oferecendo um contato diferenciado com a arte.

Os encontros com os professores foram considerados bem sucedidos e, como resposta posterior, tivemos um número expressivo de inscrições para visitas mediadas de instituições de ensino durante todo o período de exposição da obra, ocasionando, até mesmo, “fila de espera”. Foram dois meses de exposição com visitas diárias de grupos de estudantes.

Tive o privilégio de ter tido contato direto com alguns desses grupos escolares (Fotografia 4). Nessas experiências, pude observar como eram conduzidas as visitas guiadas pelos mediadores com esses sujeitos. Primeiramente, era apresentado o espaço expositivo. Os alunos, juntamente com

os professores, circulavam livremente pelo espaço seguindo toda a extensão do desenho. Logo depois, eram convidados a formar uma grande roda onde poderiam sentar e deitar no chão (Fotografia 5) para continuar a apreciação do desenho nas paredes e no teto através de uma conversa com o mediador da exposição e com o professor. Nessa conversa, o mediador, através de disparadores, incentivava os alunos a comentar sobre os elementos existentes na obra para que buscassem considerar aspectos despercebidos, ampliando os seus campos de conhecimento (Fotografia 6). O mediador questionava se alguém já tinha estado e/ou conhecido aquele local em outra oportunidade, discorria sobre a artista e sua obra, dando destaque para o período de criação do desenho e para o lápis grafite - material usado e tão comum entre os estudantes.

Fotografia 4 – Encontro da artista com um grupo de alunos numa visita mediada



Fotografia de Holly Jeveaux.

Fonte: Portfólio do pesquisador.

Fotografia 5 – Alunos deitados no chão apreciando o desenho no teto da galeria



Fotografia da GHM.  
Fonte: Cedida pela Galeria Homero Massena.

Fotografia 6 – Mediação com um grupo de estudante do Ensino Fundamental



Fotografia da GHM.  
Fonte: Cedida pela Galeria Homero Massena.

Em seguida, aplicavam a atividade educativa apresentada e realizada com os professores - “desenhar” no piso com barbante de algodão (Fotografia 7). E também, outra prática foi oferecida: os alunos desenhar em conjunto num papel de grande dimensão estendido no chão (Fotografia 8).

Fotografia 7 – Alunos desenhando no chão com barbante de algodão



Fotografia da GHM.  
Fonte: Cedida pela Galeria Homero Massena.

Fotografia 8 – Alunos produzindo desenhos sobre papel



Fotografia da GHM.  
Fonte: Cedida pela Galeria Homero Massena.

## 5 Oficina de desenho

Tive a oportunidade de desenvolver, no espaço expositivo, uma oficina de desenho, intitulada “De dentro do Desenho”, para um grupo de cadeirantes atendido pelo “Mão na Roda” (com cerca de quinze integrantes) (Fotografia 9). Foi uma oficina com duração de apenas seis horas, o que impedia de aplicar muitos

conceitos e práticas importantes atrelados ao desenho livre – proposta da oficina. Por isso, encarei este evento como uma tarde de trocas e estímulos onde apresentei alguns dos tradicionais materiais usados na produção de desenho, com intuito de oportunizar a experimentação e apresentar alguns conceitos iniciais e atividades do desenho artístico.

Fotografia 9 – Oficina de desenho livre com o grupo “Mão na Roda”



Fotografia da GHM.

Fonte: Cedida pela Galeria Homero Massena.

Sem exceções, o grupo foi bastante receptivo e todos desenvolveram as atividades com entusiasmo. Acredito que esta ação estimulou a criatividade, a reflexão e o exercício artístico pessoal, me possibilitou atuar no processo educativo, refletir sobre o ensino para pessoas com deficiência física/motora e as possibilidades de ações educativas que possibilitem acesso destas às minhas produções em futuras exposições e me propiciou trabalhar com pessoas que estão além de suas limitações físicas, além do seus instrumentos de locomoção.

## 6 Conclusões

Houve um entrecruzamento de conteúdos artísticos e educativos, que me fizeram perceber as mútuas vantagens desta relação. Os diálogos com os professores e alunos e a experiência numa oficina de desenho permitiram tornar o espaço expositivo privilegiado para o exercício da reflexão da prática artística e pedagógica e me posicionar também como mediadora do meu próprio trabalho. As trocas que ocorrem nessas relações é fortalecedora, refletindo inclusive na importância e seriedade com que as professoras e alunos encaram a Arte e o seu

ensino. E claro, essas trocas refletem sobre minha formação como artística docente.

O artista dá valor ao papel do mediador no espaço não formal significa compreender que a integração entre atuações artísticas e educativas não tem objetivo de gerar entraves, limitações e muito menos depreciação do projeto expositivo, da sua pesquisa poética e da obra. Pelo contrário, momentos com a equipe de ação educativa - participando da elaboração das práticas, propiciou aprimoramento dos conteúdos artísticos da exposição “Elementares”, valorizando a obra. Contudo, devo admitir que, frente a produção de um desenho de grande dimensão, o prazo de um mês para sua “conclusão” e o desgaste físico e mental com a criação da obra, houve momentos em que se destacou a artista em detrimento a futura arte educadora. Por conseguinte, algumas vezes, as reuniões com a equipe da ação educativa se tornaram desconexo para uma artista preocupada em fazer sua obra. Mas esse pequeno contraste, foi tratado como indicador de aperfeiçoamento para trabalhos expositivos porvir e, naquele momento, provocante, onde travei encontros com o tempo, o espaço e com os relacionamentos.

Ainda hoje, há estudantes que entram em contato comigo para comentar sobre o desenho feito nas paredes e teto da galeria. Querem expor suas interpretações e percepções independente das minhas, demonstrando que fizeram parte de uma experiência estética que ficou na memória. Acredito que essa autonomia e aproximação se deve muito as mediações da equipe educativa da galeria e dos professores, pois, elas foram consonantes com uma obra que dialoga com o ensino da arte como prática da liberdade criativa e que traz formas que nasceram de um mergulho interior de uma artista para tentar estabelecer uma comunicação universal e um entrelaçamento com quem travasse contato com a obra, como uma rede.

A ação educativa da Galeria Homero Massena, difundiu a exposição “Elementares” para um público, predominantemente, advindo de espaços educativos formais, incentivou a participação destes sujeitos, proporcionou caminhos para uma experiência estética e permitiu uma relação fluída entre a obra e o público e minha aproximação com estes sujeitos.

Portanto, reafirmo que as articulações da ação educativa, desenvolvidas pelas Galeria Homero Massena, para a exposição minha primeira mostra individual foram primordiais para advir resultados positivos revelados durante toda a trajetória do projeto. A experiência foi tão gratificante que hoje é impossível não contemplar as práticas educativas para meus projetos expositivos.

## 7 Referências

ARSLAN, Luciana Mourão, SANTOS, Maria Celinda Cicogna. Materiais educativos para exposições de arte contemporânea: análise de duas experiências em Uberlândia. *Ouvirouver*, Uberlândia v. 9 n. 2 p. 302-313 jul./dez. 2013.

BARBOSA, Ana Mae. "Arte-educação em um museu de arte". In: **Revista USP**, jun./jul./ago. 1989. Disponível  
Em: <<http://www.usp.br/revistausp>> Acesso: 10 mai. 2011.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane; SALES, Heloisa Margarido. **Artes Visuais: Da exposição à sala de aula**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

BORGES, Carlos Eduardo Dias. Elementares: o desenho instalação de Ana De Sena. In: **Revista Croma, Estudos Artísticos**, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa/ Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes, Lisboa, v.3, n.6, 2015.

BORN, Patriciane Teresinha; LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Professoras artistas: reflexões sobre o fazer artístico e a prática docente**. IX Anpedsul – Seminário de pesquisa em educação da região sul. UCS, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1352/793>>. Acesso em: 8 de set. de 2015.

GRINSPUM, Denise. Mediação em museus e em exposições: espaços de aprendizagem sobre arte e seu sistema. In: **Revista Arte**, v.1, n.2, agosto, 2014.

FIGUEIRÓ, Natália Rizzi. **Ação educativa e suas relações com o ensino de arte: relato de uma experiência**. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <[http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37932/000823946.pdf?...> Acessado em: 13 de set. de 2015.](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37932/000823946.pdf?...)

FURTH, Gregg M. **O mundo secreto dos desenhos: uma abordagem junguiana da cura pela arte**. [Tradução Gustavo Gerherm]. – São Paulo: Paulus, 2004.

LEITE, Maria Isabel. **Museus de arte: espaços de educação e cultura**. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Museus, educação e cultura: Encontros de crianças e professores com a arte**. - Campinas: Papirus, 2005.

MARTINS, Mirian Celeste. Arte, só na aula de arte? In: **Arte, Cultura, Educação: Mutações**, EdUPUC, Porto Alegre:, v.34, n.3, 2011.

SANMARTIN, Stela Maris. **Arte no espaço educativo: práxis criadora de professores e alunos**. 2013. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

**Ana Cláudia de Sena Firmino**

Atualmente é estudante do Curso de Graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo-UFES (desde 2011), do Programa Institucional de Iniciação Científica - UFES (desde 2014) e do Projeto de Extensão Práticas e Processos da Pintura – UFES (desde 2015). Tem experiência na área das Artes, com ênfase em desenho e pintura, atuando como artista em exposições coletivas e individual. Acessar: <http://lattes.cnpq.br/8152827392874600>.





GT: (Artes Visuais) Eixo temático: (Políticas Públicas nas Artes Visuais: formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais)

## REFLEXÕES E PRÁTICAS DA DOCÊNCIA EM ENSINO DE ARTE NA CIDADE DE FORTALEZA

Francisco Hélder de Souza Lima (IFCE, CE, Brasil)  
Prof. Dr. José Maximiano Arruda Ximenes de Lima (IFCE, CE, Brasil)

### RESUMO

*Este artigo trata da formação e experiência docente de Artes Visuais e suas respectivas associações pedagógicas e didáticas. Esses assuntos foram abordados com base nas teorias de Ana Mae Barbosa (2001), Theodor Adorno (2005), Dermeval Saviani (2008), Maria Heloisa C. de T. Ferraz e Maria Felisminda de R. Fusari (2006), principalmente. O objetivo deste trabalho é demonstrar como as teorias de Ensino de Arte são pouco eficazes no condicionamento estrutural e ideológico que o nosso sistema de educação oferece. Para isso, utilizamos uma metodologia qualitativa empírica para justificar certos desequilíbrios na formação dos professores de Arte, em Fortaleza, levando-se em conta que a nossa abordagem não se trata de uma experiência de Arte, mas análise e constatação bibliográfica de fatos de uma triste realidade. Numa projeção prática da visão do professor de Arte, diante de seu campo de trabalho, a cidade de Fortaleza é sede desta pesquisa, possuindo um único curso de formação regular de professores na supracitada área. Diante desse caso, a importância do Ensino de Arte deve ser levada em conta tanto no aspecto educativo teórico como no prático, incluindo-se a própria função docente. A valorização da Arte como ensino e a significância da formação docente necessita de novos posicionamentos ante as constantes transformações sociais, econômicas e comportamentais, transformações essas que exigem uma atualização do educador. Como facilitador de uma expressão e do seu aspecto educativo, a crítica, a experiência e a prática são as únicas ferramentas do professor de Arte para uma construção ideológica consciente e transformadora.*

**Palavras chave:** Formação de professor; Ensino de Arte; Artes Visuais

### REFLECTIONS AND PRACTICES OF TEACHING IN ARTS EDUCATION IN THE FORTALEZA CITY

(REFLEXÕES E PRÁTICAS DA DOCÊNCIA EM ENSINO DE ARTES NA CIDADE DE FORTALEZA)

### ABSTRACT

*This article deals with the training and teaching experience of Visual Arts and their*

*pedagogical and didactic associations. These issues were addressed based on the theories of Ana Mae Barbosa (2001), Theodor Adorno (2005), Dermeval Saviani (2008), Maria Heloisa C. T. Ferraz and Maria Felisminda R. Fusari (2006), mainly. The objective is to demonstrate the Art of Teaching theories are ineffective in the structural and ideological conditioning that our education system provides. For this, we used an empirical qualitative methodology to justify certain imbalances in the training of art teachers in Fortaleza, taking into account that our approach is not about an art experience, but analyze and bibliographical finding of facts of a sad reality. A practical projection art teacher vision, as his field of work, the city of Fortaleza is home to this research, having a single course of regular teacher training in the aforementioned area. Given this case, the importance of art education should be taken into account both in theory and in practical educational aspect, including the very teaching function. The appreciation of art as education and the significance of teacher training needs of new positions in the face of constant social, economic and behavioral. These changes require an update of the educator. As a facilitator of an expression and its educational aspect, criticism, experience and practice are the only art teacher tools for conscious and transformative ideological construction.*

**Keywords:** Teacher Training; Art Education; Visual Arts.

## **Introdução**

Este trabalho é baseado em experiências e observações qualitativas e bibliográficas que condizem com inquietações que foram crescentes durante a graduação em Licenciatura em Artes Visuais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Durante esse tempo de preparação, pude verificar, na prática, o quanto estamos distanciados da realidade da vida profissional docente e das reais práticas políticas de Ensino de Arte nas nossas escolas. Muitos são os aspectos que cercam a formação docente em Artes Visuais, aspectos estes que são pouco relacionados e até em alguns casos, ignorados, por estudantes e professores durante o processo de formação acadêmica.

A intenção deste trabalho é de esclarecer o que é prática e o que é teoria de Ensino de Arte nas escolas de Fortaleza. Sendo essa uma perspectiva para além das formas e deliberações que constantemente, estamos acostumados a observar. As Artes como um todo, merecem por parte de seus educadores, maiores apreciações reflexivas e uma exploração dos campos que regem a nossa tangibilidade de entender o mundo e a nossa cultura. Qualitativamente, este trabalho versa pela apropriação de um diálogo aberto e amplificado da atuação do professor de Arte ante a vigência de uma política e maneira de condução de nossa educação contemporânea. No entanto, não podemos ignorar o fato do menosprezo e da pouca visibilidade que a disciplina de Arte tem diante de outras disciplinas que visam a conquista do vestibular e do mercado de trabalho. Ante isso, podemos depreender que de alguma forma, há uma timidez e passividade das Artes como ensino em se manter num continuado divertimento escolar, e muitas vezes, incoerente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte.

As práticas realizadas em sala de aula se deram numa escola privada de um bairro da periferia de Fortaleza e na disciplina de Estágio III numa escola pública federal. Neste mesmo ponto de nossa pesquisa, as ideias e contribuições dos autor(a)es: John Dewey, Ana Mae Barbosa, Paulo Freire, Lúcia Pimentel e PCN de Artes e outros, foram imprescindíveis na afirmação e constatação de alguns casos presenciados no campo de pesquisa. Nesse sentido, a comparação entre o que é

prática e teoria, baseada nestes autores, põe em prova aquilo que é pregado na graduação em relação a prática docente. Traçando um quadro reflexivo sobre o Ensino de Arte e suas atribuições, alguns pontos foram levantados e racionalizados para se haver um dado comparativo entre prática e teoria, nesse conjunto de saberes podemos perceber vários desafios a se enfrentar diante do modelo de educação que temos. Boa parte de nossos alunos e condiscípulos, incorporam certos vícios didáticos de comportamento diante de determinadas disciplinas, em especial, com Artes, fazendo com que a prática da “concepção bancária da educação” (FREIRE, 1983, p. 66) desgraçadamente propague-se, até mesmo, por parte de outros docentes, inclusive. A Arte nesse aspecto, é vista como um momento de pura recreação, desprendimento de qualquer forma dicotômica de aprendizagem, desconhecendo os alunos: a História da Arte e as aplicações teóricas da Arte na Filosofia e nos demais campos humanos. Diante desse ponto, podemos nos atentar para o nível de preparação dos professores para com essa questão, e de seu entendimento, como educador na cidade de Fortaleza.

### **Observando o Ensino de Artes na prática**

Dentro do nosso sistema educacional, a disciplina de Artes está longe de ser a favorita dos estudantes que desejam ser médicos, engenheiros ou advogados. Muitos de nossos jovens optam por uma carreira segura e formatada pelo mando do mercado e da sociedade. O que gera nesse intuito, são disparidades e uma elitização de algumas disciplinas, tais como: Biologia, Matemática, Física e Química, incluindo neste aspecto, a importância de tais para a aprovação nos vestibulares e em outros concursos.

A imposição de limites físicos com os seus resultados desastrosos para a mente e o corpo, a divisão do trabalho acompanhada da falta de iniciativa, e a falta de conhecimento das bases e dos objetivos da atividade na qual se está engajado, a fúria da competição e o desejo de explorar o outro, a importância associada à mera posse do dinheiro. (DEWEY, 2001, p.26)

Se pensarmos no poder de mercado que esses, “cursos de elite”, possuem, vemos que a longevidade da ideologia profissional está inserida em nossa sociedade consumista e cada mais individualizada pelas questões do sistema capitalista. Saviani (1999) justifica esse prisma pela invariabilidade da própria educação, em consistir na reprodução da sociedade a que ela se adequa. De forma própria, quase independente de qualquer caráter moral, percebe-se que essa ideologia é mantida, subjetivamente, por uma passividade física e comportamental de nossos docentes, que incutem valores irreparáveis à prática da não valorização do conhecimento das Artes na escola. Mesmo diante dessa constatação, o que vigora e surpreende neste aspecto, é uma certa acomodação diante da fragilidade em que o Ensino de Artes possui em sua prática escolar.

As decisões no âmbito educacional não são tomadas pelos seus Ministérios da Educação, pelos movimentos de intelectuais e educadores e, muito menos, definidas nas Escolas de Educação Básica e nas instituições de Ensino Superior, mas sim, por órgãos que financiam essa política educacional (NOMERIANO, 2011, p.69)

A imperfeição educacional em sua mensuração ideológica, deixa claro que os parâmetros perceptíveis de uma doutrina bancária inserem desejos e valores nocivos para com formação docente. Este que por sua vez, inserem conotações didáticas nos alunos dos níveis básicos de ensino, ou seja, um desvalio aos estudos do campo das ciências humanas, dentro dela incluindo, as Artes. Assim, percebe-se que a importância de determinadas disciplinas para com a formação humana é posta como implemento curricular, fato que, as Artes se encontram num momento não muito confortável no quesito de aplicação disciplinar, sendo que ela encontra dificuldades de implemento de material físico e didático e também no currículo escolar de algumas escolas de Fortaleza.

Velho (1977) define como uma totalidade de pessoas, organizações e ações que produzem acontecimentos e objetos, ou seja, o valor dado a determinadas questões humanas se enveredam no poder de mercado. Num modo particular de observação, como graduando de Licenciatura de Artes Visuais, as parcialidades que damos às sensibilidades da Pedagogia e de suas possibilidades, são pouco apreciadas em sua prática, quando estamos em uma sala de aula ou mesmo no Estágio disciplinar obrigatório, as apreensões dos preceitos básicos do Ensino de Arte, propriamente nestes casos, são dotadas de improvisos didáticos. (BARBOSA, 2001, p. 34) “Paradoxalmente, a ansiosa busca pelo novo resulta em tudo de novo nas aulas de arte”

Apesar disso, acreditamos que cada professor de Arte deva encontrar à sua maneira de propor a disciplina e sua metodologia, guiando-se por meio de uma independência moral didática adequada.

Assim, apesar de bastante difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender (SOARES, 2010, p.15).

Até onde sabemos, médicos não produzem obras de Arte com os bisturis, a não ser que sejam excelentes cirurgiões plásticos; advogados não atuam nos tribunais com o intuito de transmitir suas emoções; os engenheiros, que possivelmente estão mais próximos da estética visual, não criam belas imagens unicamente com o intuito de serem apreciadas. De alguma maneira, está incutida dentro da preferência social certas profissões ditas “de futuro”. Freire (1993) nos informa que determinadas inerências humanas tendem a fazer com que a funcionalidade do homem tenha uma funcionalidade transformadora.

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos (FREIRE 1993, p.21)

Refletindo sobre o tipo Ensino de Arte ofertado nas escolas de Fortaleza e

sobre o que é praticado na formação acadêmica; o que mais se percebe são resquícios de épocas onde o modelo da educação artística se prendia a um modelismo arcaico, tendo as suas práticas ligadas a Literatura e a descontração visual e a finalidades industriais sendo que “ainda persistem no Ensino de Arte, métodos e conteúdos que se originaram no século XIX e que se afirmaram educacionalmente” (BARBOSA, 2008, p. 11)

Presencialmente, as Artes como disciplina, não despertou nos alunos alvos deste trabalho, uma aceção acerca do que se presta e no que se envolvem as Artes Visuais para o campo da cognição e reflexão. Tendo em vista que nos alunos de 6º a 9º anos do ensino fundamental observados, percebeu-se que a prática das Artes como disciplina escolar, despontou um sentido de complexidade e seriedade para com os assuntos abordados, obviamente aturcidos por outras disciplinas e por metodologias variantes, os alunos achavam que as práticas da Arte não passavam de uma atividade qualquer sem compromisso. Obvio que os mesmos alunos já tinham alguma experiência com a disciplina de Arte, mas de forma descompromissada e sem base teórica que se prestasse ao objetivo da disciplina como afirma os PCN de Arte na seguinte condição: “expressar, representar ideias, emoções, sensações por meio da articulação de poéticas pessoais, desenvolvendo trabalhos individuais e grupais” (BRASIL, 1998, p.65) Atualmente, as lógicas atribuídas às novas didáticas para com o Ensino de Arte se distanciam de qualquer relação reflexiva e cognitiva. Esse distanciamento se apresenta evidenciado nas discussões de nossos graduandos<sup>1</sup> em sala de aula junto às suas práticas. Revelando a fragilidade das resoluções e problemas de crítica como ponto de tecermos uma transformação, Pimentel (2011) exprime que a fruição e o experimento artístico são as primeiras etapas que, o tanto o professor como a escola devem se conjugar na busca de um grau de excelência no ensino da Arte.

Cada vez mais o Ensino de Arte é empregado a favor de um tipo de ensino subjetivo e não orgânico, fato este que foi observado no estágio III onde os graduandos negligenciavam a História da Arte em prol de um ideal de libertação da técnica. Nesse sentido, o que pensa o aluno que recebe essa instrução? Será mesmo que ele – aluno de ensino médio – compreende esse pensamento que descaracteriza a busca e o descobrimento de seu aprendizado em Arte? Esse é um dado, dentre as deformidades conteudísticas que se apresentam na academia e mais evidente no Estágio de III na formação dos professores de Arte. Embora pareça, na ótica de muitos, que a falta de recursos e de pesquisas que visem a melhoria da formação do professor não são as raízes do problema do Ensino de Arte no Brasil, há variáveis neste campo que podemos encontrar, pois “o compromisso com um projeto educativo que vise reformulações qualitativas na escola precisa do desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico” (FUSARI; FERAZ, 2006, p. 53).

A geração de uma perceptiva discordante a esses fatores permite que sérias consequências sejam justificadas por essas práticas no campo do Ensino de Arte. Zamboni (2001) reforça que existem grandes dificuldades de gerenciamento e normatização das pesquisas relacionadas à criação artística. No que se segmenta a importância de ensino e a sua produção intelectual, o mercado, a qual, fomenta uma estrutura piramidal das equivalências didáticas e pedagógicas de outras disciplinas,

---

<sup>1</sup> A referência que se faz desta figura está na persona do professor de nível fundamental, que observado, tanto no estágio III disciplinar de um curso de licenciatura, quanto na sua prática em sala de aula.

realçam a desqualificação que minam a nossa integridade como educadores de Arte. Com isso, podemos relacionar a baixa expectativa de interesse dos alunos com as Artes nas duas escolas alvos dessa investigação.

Durante as atividades no Estágio III, o que se constatou na maioria dos alunos, foi um desconhecimento das aplicações das Artes como modo de profissionalização e meio de expressão. Desde fato podemos compreender que, à medida que a graduação avança e as novas descobertas vão surgindo no campo dos estudos das áreas humanas, muitos de nossos orientadores e pesquisadores denotam estarem desatualizados e redutíveis a conhecimentos emprestados. Nesta postura, nós graduandos, não sabíamos como implementar práticas e racionalidades numa aula de Artes sem ter uma ambientação adequada e preparo. Na prática em sala de aula, podemos observar estes dois paralelos recorrentes que, por sua vez, são bastante visíveis. Frade & Buján (2013) afirmam que nós, como professores, precisamos ocupar e habitar o espaço escolar através de experiências.

Nas atuais circunstâncias, a necessidade de termos a Arte no cotidiano humano, deve-se fazer presente em cada movimento de transformação, da novidade tecnológica e das formas de impressão e comunicação vigentes. Segundo Gonçalves (2001), o conhecimento mesmo chegando a leis gerais tem como matéria o contingente, por isso estabelece o que é necessário para que o aluno sinta de uma maneira diversa ao que lhe é proposto, uma sensibilização para com a experiência em Arte. Desta forma, percebe-se que o homem se distanciou de sua essência natural para a criação e a sensibilidade. Cruxên (2004) afirma que o terreno propício ao discurso científico impulsionava o amor pela natureza, incentivando a observação, nesse sentido. O que podemos crer dessa inversão de valores é que o homem se esquece de propor a si, um auto entendimento e reflexão de sua cultura e existência.

Socialmente, são como 'zumbis': suas antigas identidades sobrevivem principalmente como fantasmas, assombrando as noites dos campos de modo ainda mais doloroso por serem totalmente invisíveis à luz do dia. Mesmo as mais confortáveis, prestigiosas e invejáveis dentre as velhas identidades tornam-se desvantajosas —dificultam a busca por novas identidades mais adequadas ao novo meio, impedem que se seja obrigado a enfrentar as novas realidades e retardam o reconhecimento da permanência dessa nova condição (BAUMAN, 2004, p.78).

Na questão de aprimorar esses pensamentos, a distância que se abre desde a descoberta até o seu final, encobre valores de interesse e adequação de mercado. Dewey (2010) apropria-se de um pensamento que liga a modalidade de produção com a própria perfeição de alguns desses produtos, o prestígio que eles possuem por uma longa história de admiração inquestionável, criam convenções que atrapalham as novas visões de seguimento reflexivo. Sem fundamentos e sem quaisquer objetivos, direcionamos o indivíduo a uma situação de contraste com um ideal e com aquilo que pode ser, de alguma forma, um modo prático de vida. Será mesmo que a Arte como ensino, está preocupada em ocupar um determinado espaço na escola e na educação em geral? A se julgar as propostas de aprofundamento teórico de nossas conceituações mais sublimes em Arte, neste momento, a nossa preocupação para com o Ensino de Arte em Fortaleza não passa de pura encenação. Adorno (1966) traduz essa incorporação na aparência que a mediação conceitual assume para si mesma, desde o interior, o primado de sua esfera, da esfera sem a qual nada seria concebido. Essa concepção entendemos como a esfera da cultura.

## **Arte – uma questão de tradição ou de costume?**

A cidade de Fortaleza possui aspectos em Arte que condiz com a sua atual situação cultural. De outra forma, as nossas bases em Artes Visuais se apresentam fragmentada e construída por imprecisões e resquícios de uma autopreservação, alimentada por uma memória pouco esclarecida sobre a sua origem e suas reverberações em nossa história cultural. Perguntados aos alunos sobre; quais artistas plásticos cearenses eles conheciam, nos dois níveis de ensino, nenhum dos grupos de alunos souberam responder. O que de fato foi exposto nessa investigação é que havia, e ainda há uma falta de memória cultural e histórica na cidade. Por esses fatos, a justificativa que se busca esclarecer as linhas conceptivas entre Ensino de Arte e produção artística, permanecem em si, num estado de dormência e mansidão cômoda. Quanto à crítica de Arte e do Ensino de Arte, o que se apresenta diante de nossas necessidades argumentativas, são diálogos infundados, sem práticas de base teórica que, de maneira corriqueira, confundem parcialidades autorais com a totalização de um conjunto cultural. Em outras palavras, tentam explicar a Arte dentro de uma pequena redoma periférica e pouco esclarecida, sendo essa verbalização traduzida por paixões de alguns professores, tanto na formação docente como no reflexo em sala de aula de alguns estudantes da graduação. Para Gonçalves (2001), o homem só precisa recorrer aos fatos como eles são para conhecer as leis invariáveis do objeto, explicando assim a realidade e orientando sua ação.

### **Experiência em sala**

No Estágio III, etapa final para a formação dos graduandos em Licenciatura em Artes Visuais, a impressão que foi transmitida no processo de pesquisa, é de que não havia preocupação para com aprendizagem de Arte que se oferecia numa disciplina acadêmica. Nossas limitações materiais e conceituais relacionados com as didáticas e pedagógicas, se prevalecem pelo campo da exploração de experiências subjetivas, quase que terapêuticas. Revelando de um modo distanciado dos estudos e das teorias pregadas na graduação, o abismo crescente entre os graduandos e os alunos de ensino médio, se apresentavam no desentendimento do conteúdo apresentado. Enquanto no nível fundamental, a experiência era centrada na prática da Arte como disciplina, a consequência geradora desse impacto didático foi uma rejeição e um certo desconforto do aluno ao saber que teria que pensar, agir e realizar as atividades propostas. Barbosa (2008) relaciona a necessidade de haver melhorias no Ensino de Arte e de seus educadores na seguinte situação: muitos de nossos artes-educadores veem aplicação do Ensino de Arte como um cumprimento burocrático. Na prática real, muitos de nossos educadores ainda se encolhem, em meio a acomodações estruturais do próprio sistema de educação.

Nas atividades práticas, as quais deveriam ser uma possibilidade de experimento e aprofundamento da teoria em Arte e ensino, as expectativas didáticas advinham de tentativas incoerentes com a seriedade da disciplina e reflexão de conteúdo. Embora pareça, que trabalhar com a teoria signifique um dado para descobertas, os fatores que justificaram essa observação, resultaram na performance de que os graduandos repetiam as mesmas práticas vistas no seu curso de graduação, onde os mesmos, não aprimoravam as expressões da Arte ou quaisquer margens que fosse estipulado nos PCN de Arte, entretanto, o que

evidenciava neste contexto, eram apropriações bancárias de aprendizagem que o graduando exercia na sua função como professor de Arte. Enquanto as teorias eram rasas e sem aparatos pedagógicos que viessem tornar a Arte palatável as discussões, o descabimento do Ensino de Arte transcorria com o tempo e com a subjetivação das atividades e valores teóricos pregados sob imprecisão que se apresentava diante do problema da formação do graduando. Denota-se, neste caso, a desvalorização ao entendimento prático do Ensino de Arte, a valorização da imagem, este que muitas vezes, era utilizada como pano de fundo e uma má interpretação da cultura visual com principal meio de ensino.

Esses fatos não devem ser levados em consideração se percebermos que o próprio ambiente de ensino não possuía instalações apropriadas a fruição e destacamento das atividades de Arte. Sendo que na mesma instituição havia laboratórios de outros cursos com o mínimo de estrutura de aprendizagem, por que as Artes não tinham desde então, essa preocupação numa instituição que viria a formar docentes nessa área?

As artes visuais, além das formas tradicionais — pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe —, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador. Cada uma dessas modalidades artísticas tem a sua particularidade e é utilizada em várias possibilidades de combinações entre elas, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si e com outras pessoas de diferentes maneiras. (BRASIL, 1998, p. 63)

Diante do que esclarece o PCN de Arte, porque certas dificuldades e contrapontos ainda são permanentes ao Ensino de Arte? Sabendo que a LDB estipula no seu Artigo 26, no seu segundo parágrafo o seguinte: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Passados quase vinte anos dessa lei, porque hoje sofremos com desfigurações e uma fragilidade da Arte como ensino?

Podemos observar a clara banalização do Ensino de Arte como um processo isento de importância e obrigação para com as ciências e suas devidas interdisciplinaridades. Ainda assim, os campos de pesquisa que deveriam dar suporte para descobertas, quanto à funcionalidade da obrigatoriedade do Ensino de Arte no ambiente escolar, ainda não acompanham as constantes movimentações sociais e antropológicas de nossa cidade e de nosso desastroso sistema educacional. A realidade aparente que nos chega não agregam maiores perspectivas profissionais, tendo em vista que o conformismo ideológico se mantém apartado das necessidades atrativas para com as resoluções palpáveis de ensino, evidenciando-se, nestes casos, vícios<sup>2</sup> e uma perda significativa do atendimento moral para com a função de educador. Essa é uma realidade vivida e ainda latente em Fortaleza, no que se refere as políticas de Ensino de Arte e formação de Arte educadores.

---

<sup>2</sup> Entendam-se “vícios” como o reflexo de práticas em que o professor executa sua função profissional com baixa qualidade e domínio de conteúdo. Logicamente, também, isso é parte de um comodismo, de um conformismo.



O ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo. Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específico e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo. Sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo (FREIRE, 1981, p.53)

Continuando com a premissa de que muitos arte-educadores veem o novo como uma forma prontamente ajustável, a busca de resultados em Artes Visuais e de suas conceituações didáticas, ainda são campos a serem desafiados. Entre o conceito programado e a execução, diferentemente do que se pode acontecer nos planejamentos escolares, o Ensino de Arte é posto de lado nas prioridades da política e na gestão escolar. Dewey (2001) traduz essa questão em que a Arte é sempre um meio termo. Tivemos essas impressões nas duas escolas onde houve essa pesquisa, havia em comum nestes dois estabelecimentos de ensino, um certo desprestígio, tanto na falta de espaço e adequação material, como na ausência de instalações adequadas ao Ensino de Arte. Desse modo precário e pouco assistido por nossos educadores, percebemos que as sintomáticas que se incutem no desenvolvimento educativo brasileiro, não é nada mais do que uma fantasia, onde se falam de melhorias, disposições e querelas para o ensino. Em Arte, essa evidencia é gritante. “No entanto, esse ensino dito tradicional, se estruturou através de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda.” (SAVIANI, 1999, p.47)

Se de fato não entendemos quais os caminhos e mecanismos que podemos utilizar para o bem de uma coletividade no campo da educação, como entenderemos as necessidades de nossa formação diante de tais problemas? Se o docente em formação não compreende a noção acadêmica, que pontos podemos apontar para um “possível” erro? A necessidade das Artes no ensino, apresenta um lastimável quadro, quando comparado com o que se apresenta em sala de aula em relação aos estágios. Pedagogias flutuantes, falta de conhecimentos dos acadêmicos em Arte, e pior, falta de uma consciência política e crítica, aglutinam a catastrófica segmentação do Ensino de Artes em Fortaleza.

As artes que têm hoje mais vitalidade para a pessoa média são coisas que ela não considera artes: por exemplo, os filmes, o jazz, os quadrinhos e, com demasiada frequência, as reportagens de jornais sobre casos amorosos, assassinatos e façanhas de bandidos. E que, quando aquilo que conhecemos como arte fica relegado aos museus e galerias, o impulso incontrolável de buscar experiências prazerosas em si encontra as válvulas de escape que o meio cotidiano proporciona (DEWEY, 2012, p. 63).

Nestas duas escolas vemos o quanto a disparidade entre o saber e o conhecer se distinguem na formatação de como processamos o conhecimento do aluno diante da proposta de ensino. Podemos pensar diante dos fatos e da

observação que fizemos que, a notoriedade de valorizar seja qual for o resultado do ensino, o seu compromisso é válido quando não subestimamos os alunos para com aquilo que vai presenciar numa aula, mas como podemos impactá-lo com o Ensino de Arte palatável e adequado sem arranjos de amadorismo.

Na trajetória das investigações sobre a formação de professores de artes pouco tem sido escrito acerca das políticas públicas. Isso acontece porque na maioria das vezes essas políticas mudam de um governo para o outro e não temos conseguido desenvolver pesquisas sobre as modificações que essas políticas imprimem na formação docente em artes. Na maioria dos estudos o foco se dá sobre a prática de sala de aula sem que haja uma relação dessa prática com a legislação (SILVA, 2013, p. 2).

Como professores de Artes, podemos trabalhar o aspecto da crítica nos alunos e a percepção de mundo através das linguagens das Artes num todo. Em Artes Visuais, onde a premissa discursiva e criativa evidencia-se pelas transformações sociais e tecnológicas, propomos, então, uma melhoria na didática e na compartimentalização dos preceitos em Artes Visuais. Esse aspecto foi abordado numas das experiências em que os alunos do 9º do nível fundamental utilizaram-se de seus aparelhos celulares para uma atividade de fotografia: o resultado foi satisfatório na questão dos diálogos que imprimiam em suas atividades e na aceitação do que acabavam de experienciar. Apesar do sucesso com a turma do 9º ano, com os alunos do Ensino Médio, percebíamos um certo desinteresse nas atividades de sala de aula, um dos pontos que podemos levantar, neste caso, talvez, possa ser a falta de estrutura e prática de ensino para aquele nível de alunos. Contudo, a impressão que reforça, é que o Ensino de Arte não deve ser empregado aos alunos logo na sua metade da sua vida escolar, mas desde de antes e de uma maneira atual e contextualizada.

Dentre os resultados que podemos constatar há uma linha tênue e promissora do aluno em entender argumentação teórica em estudar a sua cultura pela ótica do seu meio social, e pela desenvoltura do professor em dominar os assuntos pertinentes no campo das Artes.

Creio, porém, que o melhor caminho para o processo desta busca de apreensão das inter-relações dos temas têm como ponto de partida uma reflexão crítica em torno de Educação e Qualidade. Não propriamente uma reflexão crítica sobre a educação em si ou sobre a qualidade, mas em torno de educação e qualidade que nos remete à educação para a qualidade, qualidade da educação e educação e qualidade de vida (FREIRE, 1993, p.21).

O discurso sempre muda a favor ou contra determinado motivo, as concepções atribuídas às Artes diante das movimentações sociais, necessitam de máscaras para esconder e propor um novo rosto. Nesse quesito, as Artes têm a sua precisão prática na formação humana, e imprescindível para que a cultura seja evidenciada pela composição generalizante das formas e linguagens. Temos de começar a nos acostumar com as Artes no seio da sociedade e na educação como parte de um cumprimento legal, e como valor humano.

Pensando na simples situação da estruturação tríplex de nossa educação em escolas para os denominados altamente dotados, em escolas para os denominados medianamente dotados e em muitas escolas para os que seriam praticamente desprovidos de talento, encontra-se nela já prefigurada

uma determinada menoridade inicial. Acredito que não fazemos jus completamente à questão da emancipação se não iniciamos por superar, por meio do esclarecimento, o falso conceito de talento, determinante em nossa educação (ADORNO, 2005, p. 170).

## **Precisamos falar de política educacional no Ensino de Artes**

Será pedir demais ter um pouco de qualidade e desenvoltura política proativas para com o Ensino de Artes? Os desafios que surgem em meio às disparidades no cenário educacional, eclodem reflexos simbióticos entre a escola e a Arte, numa inconformação prática na ausência espacial e social de como devemos aplicar tal ensino, a nossa atual condição educacional ainda carece de recursos e maiores apreciações em todos os níveis de ensino. Por que então, a Arte deve ser um fator de entretenimento e não de aprendizado? A resposta equivalente a isso, está no fato de existir em nossa perspectiva acadêmica uma dada diversificação de conceitos flutuantes, didáticas datadas e um afastamento das práticas com Ensino de Arte nas salas de aula. As experiências que surgem de cada professor, ratificam a observação segmentada das formações e direcionamentos do aprendizado com Artes que adquirimos na graduação. Sem perspectiva e sem nenhuma resolução simplificada da função da Arte no ambiente escolar de Fortaleza, observamos a substituição da prática de Artes pela teoria literária, além de um aprofundamento de conceitos básicos em refrações distanciadas do pensar e conceber a Arte como disciplina de formação educacional.

Talvez possamos dizer que o fator que mais impacta os professores de arte recém-formados é não encontrar na escola o cenário idealizado durante sua formação escolar. O professor de arte constrói no seu ideário pedagógico a noção de que as turmas são homogêneas e neste caso as diferenças encontradas, colocam-no diante do seu despreparo (SILVA, 2008, p.1265)

Analisando a sintomática das Artes Visuais, em especial, nas escolas públicas de Fortaleza, percebemos um enorme disparate entre o que é aplicado em conceitos didáticos no Ensino de Arte, e o que é cobrado ou recomendado pelas secretárias municipais de educação deste município. As ordens para que as Artes estejam anexas ao ensino da Literatura, estão verticalizadas a uma política desastrosa e não embasada nos estudos e pesquisas de Ensino de Arte, fato que dentro do Programa Mais Educação (PME) não encontramos tal seguimento de ensino. Pela perspectiva política, podemos observar que há ausências desses cumprimentos, como suporte e um claro desentendimento de suas ordens e garantias para as expressões das Artes. Muitos professores ignoram os preceitos do PCN de Arte no cumprimento e resguardo de sua funcionalidade e aquisição de planejamentos e direitos legais no ambiente escolar, fato que fora constatado nas observações do Estágio de formação docente. Se “qualquer coisa” é aplicada à visualização da Arte em sua apreensão educativa, nossos professores desconhecem as suas potencialidades no ensino, ou mesmo, como profissionais da Educação. Mesmo assim, que fique claro, que os tramites dos PCN de Arte não são seguidos a arrisca, mas adaptáveis, as necessidades do professor. As discordâncias desse processo começam logo a partir daí, o que é Arte para os alunos e o que é Arte para os novos docentes que se graduam nas faculdades de licenciatura de Artes em Fortaleza?

Em muitos fóruns de Arte, abordam-se questões acerca dos resultados e experiências das práticas docente no Ensino de Arte. Conforme Barbosa (2001),

nossos professores adequaram-se a uma sistemática burocrática de ensino. De fato, isso ocorre em todos os campos na formação docente isso não deixa de ser uma exceção. Observando minuciosamente cada etapa dessa disciplina, percebemos o reflexo nos resultados que os alunos apresentam nas atividades e nas formas de verem a Arte como uma disciplina escolar. De forma ignorada e passiva, ainda permanece uma constante luta pelo espaço do Ensino de Arte nas escolas, seja ela privado ou pública, em muitos de nossos trabalhos ainda se encontram barreiras estruturais e políticas no seguimento dessa modalidade de ensino no contexto de nossa educação. O professor de Arte neste momento, se posiciona como um elemento neutro dessas questões, tendo em vista que demasiadamente encontramos, modalidades de ensino que se galgam na ratificação e engendramento a uma determinada adequação burocrática e subserviente ao sistema econômico, que no seu reflexo, rege posicionamentos e uma mentalidade contrária a não valorização do homem diante de sua cultura. Para Barbosa (2001), a Arte Educação é uma área de estudos extremamente propícia à fertilização interdisciplinar. Diante disso, nossas perspectivas para esse campo nos dão maiores possibilidades de estudos e inclusões de conceitos e valores atribuídos a Arte e ao seu ensino. Mas, por enquanto, falta-nos um olhar específico de como faremos essa introjeção de valores, bem como de uma perspectiva crítica acerca do magistério de Arte.

### **Considerações finais**

Traçando um paralelo com a formação que recebemos e com a prática exercida em sala de aula, o que se pôde constatar é que estamos longe, muito longe, de alcançar um dado aspecto em Ensino de Arte que seja decente. Se das concepções e práticas que observamos durante a pesquisa, as mesmas revelaram desníveis de ensino e resultado, onde o processo de fruição, desenvolvimento intelectual e cognitivo quase em sua totalidade, não se presenciavam nas dinâmicas no Estágio III, enquanto que na escola de ensino fundamental, as aplicações destas modalidades foram ineficientes para com a recepção dos alunos e com o plano pedagógico da própria escola. As nossas expectativas para com o modelo de formação e condução do Ensino de Arte estão defasadas, não pela sua essência educativa, mas pela forma que se dá a formação e aplicação deste conhecimento ao aluno dos níveis inferiores ensino.

Estamos inseridos em um mercado que elege disciplinas que visam a aprovação nos vestibulares, porque devemos ter um esclarecimento acerca do mercado de trabalho que precise das Artes como processo de produção? Talvez isso explique a defasagem das práticas ligadas ao processo de ensino, que distanciados das novas tecnologias e das necessidades humanas, não encontram vazam e importância na cultura, economia e na nossa sociedade. Os professores de Arte, em sua maioria, encontram-se perdidos fora dos muros da academia e quando adentram a sala de aula, toda a teoria que fantasiavam e a condição de comportamento de trabalho dá lugar a um outro conceito de ensino e profissionalização docente. Sem perceber ou por negligência, estamos vendo uma conquista se fragmentar por falta de participação de nossos professores de Arte em se entenderem como educadores. Se de fato, estes não compreendem que em nosso país a Arte não é valorizada e difundida como deve, para que então, tentam ignorar esse fato negligenciado o seu ensino? Além do frágil processo de ensino que se envolve as Artes Visuais, e tendo a Lei 9.394/96 que institui o Ensino de Arte como obrigatoriedade em todos os níveis da educação básica, infelizmente, não

aprendemos a colocá-la a nosso favor. Em Fortaleza, a Arte, no campo do ensino, ainda precisa se descobrir como processo educativo e como parte da formação cultural de nossos jovens. Se de forma contrária a esse pensamento, desafio os contrariados a observar melhor as nossas escolas e o sistema de ensino vigente diante deste caso.

Muito embora não pareçamos estar ligados as tendências de mercado, nos professores de Arte, pareçamos com objetos obsoletos e atrasados no acompanhar das ciências e das novas ideias que vigoram o nosso modo de trabalho. As nossas políticas públicas para o Ensino de Arte, carecem de maiores abordagens, se não, de maiores compromissos na formação de professores e de suas práticas em sala de aula.

#### **Francisco Hélder de Souza Lima**

Graduando em Licenciatura em Artes Visuais pelo IFCE e professor de Artes Visuais  
<http://lattes.cnpq.br/1013711066386816>

#### **José Maximiano Arruda Ximenes de Lima**

Doutor em Artes pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre em Informática Educativa pela Universidade Estadual do Ceará e Licenciado em Educação Artística (Lic.Plena) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
<http://lattes.cnpq.br/5549741678098188>

#### **Referências:**

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Dialética Negativa. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

\_\_\_\_\_. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. John Dewey e o ensino de arte no Brasil. 4ªed, São Paulo: Cortez, 2001

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB nacional [recurso eletrônico] : Lei de diretrizes e bases da educação nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação ; n. 159 <<http://www.camara.leg.br/editora>> Acesso em: 07,set,2015

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998. 116p.<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01>. > Acesso em: 29/agosto/2015

BAUMAN, Zygmunt. Amor líquido – sobre a Fragilidade dos Laços Humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

CRUXÊN, Orlando. A sublimação. Rio de Janeiro: Zahar, 2004

DEWEY, John. A Arte como Experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. Ação Cultural para a Liberdade. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. Política e Educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, Maria Felisminda. FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. Arte na educação escolar. Cortez, São Paulo, 2006.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina, BOCK, Ana Mercês. FURTADO, Odair. 2ªed, São Paulo: Cortez, 2001

MOREIRA, Daniela Almeida; SANTOS, Sabrina Maurília. O que Dizem os Professores de Artes sobre as Políticas Inclusivas. Florianópolis: EdUDESC, 2013. Disponível em: <[http://udesc.br/arquivos/portal\\_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/067\\_Maria\\_Cristina\\_da\\_Rosa\\_Fonseca\\_da\\_Silva.pdf](http://udesc.br/arquivos/portal_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/067_Maria_Cristina_da_Rosa_Fonseca_da_Silva.pdf)> Acesso em: 22/agosto/2015

NOMERIANO, Aline Soares. A atual política educacional brasileira consignada no plano de desenvolvimento da educação: Uma concepção fundamental na pedagogia do capital. Revista Eletrônica Arma Crítica. Ano 3, 2011. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/4%20a%20atual%20politica%20educacional%20brasileira%20consignada%20no%20p.pdf>> Acesso em: 22/agosto/2015

PIMENTEL, Lúcia. NOVAS TERRITORIALIDADES E IDENTIDADES CULTURAIS: O ENSINO DE ARTE E AS TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS. ANPAP 2011 Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/lucia\\_gouvea\\_pimentel.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/lucia_gouvea_pimentel.pdf)> Acesso em: 22/agosto/2015

SOARES, Sandra Regina. Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EdUFBA, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/cb>> Acesso em: 22/agosto/2015

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro. São Paulo: EdUNICAMP, 2009.

\_\_\_\_\_. Escola e Democracia. 30. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca. A Inclusão na Formação do Professor de Arte. Anais do 17º Encontro da ANPAP, Florianópolis, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores de Arte e Perspectivas de Atuação Política. Florianópolis: EdUDESC, 2013. Disponível em: <[http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB\\_3-Simposio-AV/02MariaCristinadaRosa.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-Simposio-AV/02MariaCristinadaRosa.pdf)> Acesso em: 22/agosto/2015

VELHO, Gilberto. Arte e Sociedade – Ensaios de Sociologia da Arte. Rio de Janeiro, Zahar 1977.

ZAMBONI, Silvio. A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência 2ªed. Autores Associados, Campinas – SP, 2001

## **REFERÊNCIAS ON LINE**

FRADE, Isabela. BUJÁN, Frederico. O Pensamento Emergente na Formação Docente em

Artes: Diálogos entre Brasil e Argentina. Revista Digital Art&, Higienópolis-SP, n. 14, ano XI, dez. 2013. In: <http://www.revista.art.br/site-numero-14/abertura.pdf>. Acesso em: 22/ agosto/ de 2015



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal.

## ESCOLA COMO ESPAÇO DE LUDICIDADE: SER BRINCANTE

Eleni Jesus de Souza (Unesp, São Paulo, Brasil)

### RESUMO:

Este artigo se desenrola por meio de narrativas nas quais estão imbuídos aspectos de minhas vivências e de minhas “ações no mundo” como arte educadora. Será por meio desse entrelaçador de experiências que analisarei a importância do papel da Escola no envolvimento dos alunos com a arte e com a ludicidade, impulsionadoras de encontros com as coisas que dão movimento para a vida. A partir do documentário “Tarja Branca - A Revolução que Faltava”, dirigido por Cacau Rhoden, visou enfatizar a importância da ludicidade no ambiente escolar sob o meu ponto de vista, o de artistas populares e estudiosos e, sobretudo, ilustrar como esse “brincar” ultrapassa a infância e se apresenta na idade adulta como processo criativo. Assim, na última parte desses escritos, apresento uma experiência através da Roda de Coco ministrada a educadores de rede municipal de ensino do estado de São Paulo, cujos objetivos se voltam ao reconhecimento da contribuição de negros e índios em nossa cultura: suas manifestações populares e a sua alegria de ser brincante.

**Palavras-chave:** Ludicidade; Brincante; Arte e Educação

## SCHOOL AS PLAYFULNESS GROUND: A PLAYFUL BEING

### ABSTRACT:

This article unfolds through narratives filled with aspects of my experiences and my "actions in the world" as an Art Educator. It will be through this interweaving of experiences that I will discuss the importance of the School's role in the student's involvement with art and playfulness, which empower the things that give movement to life. From the documentary “*Tarja Branca - A Revolução que Faltava*” directed by Cacau Rhoden, I intend to emphasize the importance of playfulness at school from my point of view, and from the point of view of popular artists and scholars and, above all, I wish to illustrate how this "playfulness" exceeds childhood and presents itself in adulthood as a creative process. Thus, in the latter part of these writings, I present an experiment with a “Roda de Coco”, which was part of a workshop given to teachers of the city of São Paulo. This workshop aimed the recognition of the contribution given to our culture by Africans and Native Brazilians: their popular manifestations and their joy as playful beings

**Key words:** Playfulness; playful being; Art and Education



## Pelos meus “entre”

Este artigo se desenrola por meio de narrativas nas quais estão imbuídos aspectos de minhas vivências e de minhas “ações no mundo” como arte educadora. Será por meio desse entrelaçar de experiências que analisarei a importância do papel da Escola no envolvimento dos alunos com a arte e com a ludicidade, impulsionadoras de encontros com as coisas que dão movimento para a vida.

Assim, para situar o assunto *Escola como espaço de ludicidade*, inicio ressaltando algumas considerações de Viviane Mosé filósofa e autora do livro *A escola e os desafios contemporâneos* (2013), quando em suas falas salienta uma necessária mudança conceitual em seu papel. Segundo a autora, precisamos reaprender a ver, a ouvir e a pensar, uma vez que o conhecimento circula e se multiplica o tempo todo, portanto, temos de “ensinar a aprender” (MOSÉ, 2013, pg. 42) para que possamos transformar a escola numa escola que forma para o futuro.

Rubem Alves também afirma em entrevista online à *Revista Digital - A Escola Ideal* (2011), que o objetivo da escola não é o de ensinar “porque as coisas já estão nos livros e na internet”. (informação verbal)<sup>1</sup>. Para ele, a escola deve estar ligada à vida e o educador é o ponto central dessa conexão, já que sua missão não é a de dar respostas prontas mas proporcionar situações de aprendizagem através das quais os estudantes sejam capazes de pensar por conta própria, pois afirma que contextualizar a educação é ter consciência de mundo. Mundo esse que não tem como a palavra Escola não fazer parte; por isso passei a me interpelar como educadora sobre qual é o sentido da palavra Escola como esse ambiente coletivizado e dotado de possibilidades.

E, embora minha preocupação central seja a minha área de conhecimento que é o ensino de arte, reflito sobre como falar de arte educação e não falar da Escola, se é nela o meu espaço de atuação? Arte educadora atuante na rede estadual de ensino do estado de São Paulo desde 2011, sei que sem a escola como Instituição não existiríamos no exercício de nossa função. Logo, é importante a nós educadores de escolas públicas termos um olhar mais acurado e carinhoso em relação a nosso espaço de trabalho. Também não estou a “tapar o sol com a peneira” e presencio os problemas nelas incorridos bem como em nossa profissão, pois mesmo em início de carreira, possuo em meu currículo mais de dez escolas, pois dificilmente um educador hoje, no Brasil, consegue sobreviver financeiramente se não tiver além de seus cargos, outros suplementares para a complementação da renda mensal. Daí, a pertinência das acepções de Mosé (2013) para o entendimento histórico/cultural das escolas brasileiras.

Segundo a autora, no Brasil dos anos de 1950, a escola era voltada à reflexão e ao pensamento, todavia, era uma escola elitista, preocupada em formar lideranças. O seu acesso era para poucos, por conseguinte, funcionava como mecanismo de exclusão. Com a industrialização ampliam-se as necessidades por mão de obra e se passou a configurar a “escola de massa” que de acordo com a filósofa, seria a “escola como fábrica – que produz com rapidez o conhecimento que quer administrar” (MOSÉ, 2013, pg. 35), passando a um ensino fragmentado e segmentado.

Cabe-nos concordar com a sua afirmação já que traços dessa escola fragmentada ainda permanecem aparentes em nossas escolas públicas, como

---

<sup>1</sup> Rubem Alves em entrevista cedida à revista digit@I. **Personagens**, no Brasil, em 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU>>. Acesso em 07 de julho de 2015.

aponta nas analogias que faz em relação do sinal sonoro a cada troca de aula a 50 (cinquenta minutos) semelhantes aos “apitos” de fábrica, grades curriculares, conteúdos ainda recortados em “disciplinas” e a passividade física e o silêncio como sinais de bom comportamento que lhe inserem um caráter de reformatório. De acordo com Mosé (2013),

[...] Se a escola na Europa chegou ainda no século XIX, foi somente no século XX que chegou no Brasil. Inspirada na linha de montagem, que fragmentou o trabalho humano tendo em vista o aumento da produtividade, essa escola, sem a formação humanista presente na escola das elites, se caracterizou pela fragmentação, pela segmentação como modo de ação, como método. Por ser uma escola feita para as massas, nasceu não para se dedicar aos grandes temas da humanidade, mas para oferecer uma formação instrumental, voltada para o mercado; portanto, trata-se de uma escola que não está voltada ao desenvolvimento humano, mas para o desenvolvimento da indústria. O mais irônico é que mesmo as escolas privadas que formam as elites estão adotando esse mesmo modelo. (MOSE, 2013, pg. 35)

Enfatiza que esse “formato” escolar foi condizente ao regime militar que visava uma escola da passividade, da disciplina, da ausência de ação, da reflexão e posicionamento crítico, que tivesse repetição e não criação de conteúdos, com um ensino isolado, fragmentado e distribuído hierarquicamente. Uma escola apartada da sociedade, onde conhecimento e vida são dicotômicos, ao passo que deveria ser o contrário. Na ditadura era importante gerar sujeitos passivos por meio da ausência de atitude e reflexão, assim, passamos a ter uma concepção de escola conteudista e que prega que o acúmulo de informação é a forma de retenção de conhecimento. Todavia, conforme destaca Rubem Alves em entrevista já referida “o aprendido é aquilo depois que o esquecimento faz o seu trabalho” (informação verbal)<sup>2</sup>, portanto, não dá para se pensar numa Educação Integral sem levar em consideração que a escola precisa ampliar os seus espaços e arejar os seus processos, pois segundo Mosé (2013) perdemos a noção de conjunto e de unidade e desde então temos uma escola que segmentou ao máximo o saber, adotando, desde aquela época, um modelo prisional.

A vida escolar, ainda, hoje, organiza-se em séries, e os saberes se dividem em diversos conteúdos isolados, sem conexão uns com os outros[...]. Os conteúdos ficam tão fragmentados que levam os alunos a acreditar que estudam para os professores, para os pais, e não para si mesmos, para suas vidas. Sem os grandes pátios e os teatros que as escolas antigas possuíam, a escola de massas é dividida em inúmeras salas e corredores, como pouco espaço de convivência, com pouca circulação, um espaço que mais lembra um reformatório [...].

Não bastasse tudo isso outro fator vai se somar a esse: o regime militar que passa a vigorar no Brasil a partir de 1964 e que, especialmente a partir de 1968, se configurará como um regime de exceção, marcado pela perseguição política, pela censura, especialmente tendo como alvo professores, intelectuais, estudantes artistas. Com essa herança a educação brasileira tornou-se refém de um sistema disciplinar que eliminou a filosofia e os saberes reflexivos e críticos e que teve na passividade, na submissão, na repetição, no medo o seu modelo de conduta. Não a criatividade, a inteligência viva, mas o bom comportamento, a disciplina, a ordem. Sem contar as sequelas deixadas na sociedade, em consequência

---

<sup>2</sup> Rubem Alves em entrevista cedida à revista digit@l. **Personagens**, no Brasil, em 2011. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU>>. Acesso em 07 de julho de 2015.

especialmente do medo de pensar, de se posicionar criticamente, instaurado por um regime que perseguiu pessoas conscientes e cultas, proibiu livros e restringiu condutas. Os professores, os estudantes universitários e secundaristas, os artistas, os intelectuais foram o grande alvo desse regime, e a formação dos jovens e crianças foi a grande prejudicada. Durante vinte anos foi proibido pensar na sociedade brasileira, especialmente na escola, foco de resistência ao regime. (MOSÉ, 2013, pg. 36)

Logo, como educadores temos de parar com o comodismo e contribuir para uma passagem da “educação da passividade” para a educação da liberdade e do pensamento reflexivo, começando pelo fato de que sala de aula não se resume a quatro paredes. Devemos perder essa inércia física do “aprender parado”, deixando de lado essa postura militar ainda aparente na escola na qual nos sentamos um atrás do outro, olhando para a nuca do outro e onde o silêncio é evidenciado. Devemos, portanto, seguir na direção contrária, fazendo de nosso espaço de atuação um ambiente aberto para vida, como poeticamente diz Rubem Alves na mesma entrevista que “educadores antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor e intérprete do saber”. (informação verbal)<sup>3</sup>

Diante de tudo isso, parto da seguinte questão: como atuar e de que forma favorecer o desenvolvimento integral de meu aluno num ambiente isolado e fragmentado? No meu entendimento, pensando em liberdade, coletividade, aprendizagem (des)hierarquizada, na potencialidade de minha área como espaço para experiências, em ambiente democrático, no gosto pela pesquisa e não por verbalismos, e, como enfatiza Rubem Alves, agora em entrevista a Viviane Mosé (2013), possibilitando “criar esse ambiente de liberdade, de curiosidade, no qual a inteligência da criança entre em ereção” (2013, pg. 73). Isto posto, nós educadores devemos indagar sobre o que denominamos e o que temos de entendimento da palavra Escola. Qual é o seu sentido para nós e em que tipo de ambiente escolar gostaríamos de estar: aquele engessado, fragmentado e seriado ou num dotado de possibilidades já que sua etimologia nos permite ponderar a respeito? De acordo com Evandro Martins em *A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação* (2005),

Este vocábulo já era usado pelos gregos. Na língua dos helenos, o vocábulo *skholê*, ês significava ‘descanso, repouso, lazer, tempo livre; estudo; ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil, que exerce profissão liberal, ou seja, ocupação voluntária de quem, por ser livre, não é obrigado a; escola, lugar de estudo’; para comentários do ponto de vista semântico. Passou para a língua latina onde era encontrado como *schòla*, *scholae* significando ‘lugar nos banhos onde cada um espera a sua vez; ocupação literária, assunto, matéria; escola, colégio, aula; divertimento, recreio’. (MARTINS, 2005, pg. 35)

De etimologia encantadora, interessante quando percebemos quão distante ela está do seu ponto de vista semântico, principalmente ao que se refere a um espaço de “divertimento e recreio”. E, pensando bem, não é a escola - “espaço físico” a responsável por seu ensino “engessado” mas sim o seu sistema rígido e com disciplinas fragmentadas e que quase nunca dialogam entre si que a afastam

---

<sup>3</sup> Idem, no Brasil, em 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU>>. Acesso em 07 de julho de 2015.

de seu verdadeiro sentido. Sentido este que me fez lembrar do documentário nacional lançado em 2013, o *Tarja Branca – A Revolução que Faltava* dirigido por Cacau Rhoden e que enfatiza a importância do brincar e da ludicidade em todas as fases da vida, inclusive na escola, por isso lhe reservo algumas páginas neste artigo.

Neste documentário artistas, artistas populares, pesquisadores e estudiosos decorrem sobre como o brincar ultrapassa a infância e se apresenta na idade adulta como processo criativo, bem como a relação desse brincar dentro de nosso próprio espaço de trabalho, como nas palavras de Alfredo Belo (DJ TUDO) músico, pesquisador e um dos participantes que ao relembrar a sua infância “pancada”, diz que suas lembranças difíceis permitiram-no “buscar a sua infância na maturidade”. Segundo Belo, brincar é uma coisa do homem. *Coisa do ser humano...É uma expressão. Ela vem em diferentes formas, nas diferentes fases da vida, mas ela está sempre presente!* (informação verbal)<sup>4</sup>. Esta frase conduziu-me então a questionar, considerando o cerne da palavra escola, se não seria esse “brincar” com todas as suas potencialidades conectivas que a escola precisa encontrar, reencontrar e reinventar.

Esse espaço do brincar com seriedade tão valoroso para os gregos como encontro com nós mesmos e como gesto de expansão de consciência. Para tanto, precisamos sair da automação pedagógica ocasionada por conteúdos pulverizados e por uma visão errônea de que brincando não se aprende, pois *quanto espaço para brincadeira há na escola e que a gente não aproveita?* Talvez não pensemos muito nisso como educadores devido a complexidade de um ensino focado apenas no processo de ensinar e aprender, com curto tempo para as aulas, falta de espaços adequados para as aulas de arte, de materiais entre tantos outros que nos translucidam o olhar e nos impossibilitam de ver a educação como espaços de possibilidades.

Entretanto, lembrando as palavras do educador Paulo Freire e Ira Shor em *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor* (1986), precisamos ganhar “espaços”, atuando politicamente, para que possamos criar “créditos de divergências” (FREIRE, 1986, pg. 83). Neste sentido, minha interpretação sobre esses *créditos de divergências* é a de que para divergir é preciso primeiro convergir, sendo necessário conhecer o que nos é imposto como currículos, conteúdos, regras legais, direitos e deveres, pois deparei das falas de Shor e Freire que temos de nos “enraizar” num local, pois quanto mais soubermos dele mais nos apropriamos dele e só aí passamos a ganhar credibilidade para criticar,

Se os professores militantes conseguissem se transformar em “cidadãos institucionais”, enraizados na escola ou faculdade, as autoridades não poderiam nos desenraizar tão facilmente ou nos caracterizar como estranhos. Eu acho que fazer o perfil institucional ajuda esse enraizamento. Outro método político que ajuda são os “créditos de divergências”. Penso nisso como uma tática: assumir algumas tarefas inofensivas da instituição para ser reconhecido como parte legítima do ambiente. [...]. Vistos em conjunto, a sociedade e seus subsistemas, são autoritários. Mas, nem todas as partes são dominadas pela autoridade ou estão fechadas à oposição democrática. Encontrar as brechas na parede ajuda, assim como localizar as partes menos ofensivas da escola ou da faculdade nas quais participar para acumular “créditos de divergências”. Se você participa de inúmeras

---

<sup>4</sup> Alfredo Belo em entrevista cedida ao documentário *Tarja Branca. A Revolução que Faltava*, no Brasil, em 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Yls6vrqwtCg>>. Acesso em 10 de julho de 2015.

pequenas tarefas, você começa, aos poucos, a enraizar-se na vida da instituição. O reconhecimento que você obtém por fazer isso é como uma conta de crédito que lhe permite mais espaço para divergir.

[...] Se você acumula “créditos de divergências” você ganha mais legitimidade para fazer críticas radicais, para experiências libertadoras, para programas de oposição [...] (FREIRE, 1996, pg. 83)

No entanto, acredito que para acumularmos esses “créditos de divergências” é importante também que sejamos subversivos. Subversivos no sentido de não nos intimidarmos com as situações impostas, fazendo de nossas aulas um laboratório aberto a experiências, afinal, quem já não foi criança e não se lembra de que bastava juntar-se a mais de uma, em qualquer lugar, para se criar uma brincadeira? Defende Rubem Alves (2013) que a brincadeira é essencial para o aprendizado. À vista disso, que nas aulas de arte a brincadeira seja o criar, o conhecer e o vivenciar, porque se pensarmos em escola como esfera de liberdade, não tem como não considerarmos a brincadeira, os jogos, as danças e cantos populares e a interatividade como processos imprescindíveis na construção do conhecimento.

Então por que a escola não pode ser esse lugar para o Brincar? Pois como ressaltam no documentário Tarja Branca, se a gente gosta do que faz, seja em qualquer ofício, estamos brincando. Temos de concordar com isso porque se “brincar” na vida adulta é ter a liberdade de nos permitir fazer o que nos dá prazer, acredito que a docência pode ser esse momento pleno em que a aula potencializa e dinamiza o que temos de melhor que é a curiosidade intrínseca na brincadeira, no imaginar e nas descobertas quando temos a experiência como via de entendimento, principalmente no que se refere ao ensino de arte, visto que não podemos corroborar com um ensino contingente.

Ensino tem de ser rico em conteúdos e significados relacionados à vida, e a escola pode e deve ser esse “lugar de brincar” ampliado. É como resalta o escritor Marcelino Freire num fragmento poético do filme quando diz que na vida adulta devemos sempre nos lembrar do menino ou da menina que éramos e do brilho que tínhamos quando “a vida ainda era muito misteriosa”. (informação verbal)<sup>5</sup>. Já a coreógrafa Ângela Jabor diz que temos de lembrar da criança que fomos e que está o tempo todo nos olhando e perguntando: *E aí? O que você fez de mim?* (informação verbal)<sup>6</sup>. Então, ao redigir este artigo, olhando para a menininha de olhos tristes da foto abaixo, posso dizer a ela: *ando brincando muito e você deve estar orgulhosa de mim!*

---

<sup>5</sup> Marcelino Freire em entrevista ao documentário Tarja Branca. A Revolução que Faltava, no Brasil, em 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Yls6vrqwtCg>>. Acesso em 10 de julho de 2015.

<sup>6</sup> Ângela Jabor em entrevista ao documentário Tarja Branca. A Revolução que Faltava, no Brasil, em 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Yls6vrqwtCg>. Acesso em 10 de julho de 2015.

Aos quatro anos, em frente à casa de  
minha madrinha.



Fotografia de Vicente Romanha  
Fonte: arquivo pessoal. 1977

Por isso considero esse documentário muito especial àqueles que tentam levar a sua vida como educadores, porque acredito que seja por meio das brincadeiras em tenra idade que passamos a conquistar nossos “espaços internos” e subjetivos. Elas auxiliam também os contornos de nossa personalidade, de nossas referências e preferências formando correlações importantes com aquilo que seremos na idade adulta através de papéis sociais que assumimos em jogos lúdicos. E é por isso que Tarja Branca remexeu comigo e tomou um espaço particular em minha memória, pois como com seus participantes, fez-me tirar a foto de criança da gaveta e voltar no tempo, acionando as mais agradáveis lembranças de quando o pisar no chão e esfolar o dedão correndo entre pedregulhos não eram, em hipótese alguma, motivo para não brincar.

### **Pelos meus meios**

Nascida e crescida em Itapetininga, interior do estado de São Paulo, lembro-me saudosa da criança que fui. Embora tendo uma infância conturbada emocionalmente, era alegre e inventiva já que de família muito pobre, meus brinquedos eram em grande maioria, imaginados. O quintal se estendia por entre ruas e campos onde a natureza propiciava bons balanços e ótimos esconderijos em brincadeiras de esconde-esconde e pega-pega até altas horas, em noites de verão e lua cheia, tal qual, adultos sentavam-se à beira da porta para conversar e contar “causos” e com quais nos juntávamos para ouvir, atentos, histórias de assombrações. Amigos e cachorros eram companheiros inseparáveis de diversão e, como nesses quadros de Cândido Portinari que também fora um menino pobre, podemos perceber em suas obras, a valorização da infância na qual passou em sua Brodowski, brincando.

Meninos soltando Pipas (1951)  
Cândido Portinari, óleo sobre tela (33X55 cm)



**Fonte: Projeto Portinari**

Disponível em: <<http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/1475>>

Assim como lá, por volta do final dos anos de 1970, em grande parte de minha cidade não havia asfaltos, nem prédios ou problemas da vida moderna. Então, o meu mundo infantil era construído por um céu azul cravejado de pipas coloridas. O trânsito era ocasionado pelos carrinhos de rolimãs dos meninos que apostavam corridas. Carrinhos de lata cantavam enquanto eram puxados daqui para ali desviando-se uns dos outros num bairro bucólico, com moradias simples em ruas onde pedregulhos e pedriscos misturavam-se com bolinhas de gude, galhos de árvore transformavam-se em cabanas e montes de areia e terra em escaláveis montanhas.

**Meninos na gangorra (1939)**  
Cândido Portinari, óleo sobre tela (46.5 X 55 cm)



**Fonte: Projeto Portinari**

Disponível em: <<http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/1448>>

Essa simplicidade me permitiu viver a mais profunda essência de um ser “brincante” como intitulam os artistas populares àqueles que participam de festas como o maracatu e a folia de reis, por exemplo, porque para se brincar não tem idade e está aí a nossa cultura popular que não me deixa mentir, com sua infinita riqueza que se confirma na alegria daquele que brinca, que passa do individual para o coletivo e do coletivo para o individual num processo no qual participar e ser parte de algo dá sentido a sua existência, preserva a sua memória e suas narrativas orais.

Por isso me soam tão agradáveis as lembranças das brincadeiras de roda, das brincadeiras cantadas e dos jograis no “dia do folclore”, já que a escola também era extensão desse nosso universo. Víamos nela esse espaço coletivo de encontros, pois lá aprendíamos ou reinventávamos coletivamente muitas brincadeiras a partir de alguma já conhecida.

Assim, considero imprescindível refletir a respeito de uma visão ampliada desse ambiente escolar, pois como ressalta a admirável pesquisadora e artista Lygia Hortélio, mulher de uma compreensão de mundo incrível e de uma narrativa encantadora. *Se a escola não corresponde, ele vira as costas, pula a janela, vai embora e não volta. Então, o que fazer com esses meninos? Se esses meninos não querem nada, hão de querer brincar. Aliás, já estão fazendo isso à nossa revelia. Que tal da gente deixar (informação verbal)<sup>7</sup>? Ora, se para mim a palavra Arte por si só traz imbuída o conceito de experiência e do fazer, então brinco porque faço o que gosto! E a menininha que tanto pulava e corria em liberdade já fora empregada, atriz, vendedora, “professora primária”, bailarina, secretária e agora aos quarenta de dois anos, brinca com palavras, gestos, movimentos, tintas, cores e pessoas, pois se tornou uma arte educadora: curiosa, divergente, convergente e que é, parafraseando Lygia Hortélio, *pela revolução que falta que é a revolução da criança* [informação verbal]<sup>8</sup> e que acredita que *uma escola tem que ser cantada, dançada, brincada...Inventada a cada segundo!**

Evento Dia do Livro: EE Euriny de Souza Vieira



Fotografia de Suzy Nobre  
Fonte: **Arquivo Pessoal. 2015**

<sup>7</sup> Lygia Hortélio em entrevista ao documentário Tarja Branca. A Revolução que Faltava, no Brasil, em 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Yls6vrqwtCg>>. Acesso em 10 de julho de 2015.

<sup>8</sup> Id., no Brasil, em 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Yls6vrqwtCg>>. Acesso em 10 de julho de 2015.



## Pelos meus entremeios escolares

Por isso, prezo em minhas aulas além das proposições curriculares sugeridas pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo<sup>9</sup>, a autoria e a relação de minha autonomia como arte educadora ante um material que me é imposto, sendo autossuficiente em distinguir o que considero importante trabalhar em sala de aula e sobre como trabalhar, visando o caráter emancipatório e inventivo da arte educação. Assim, objetivo sempre a aula como laboratório e que ocasione experiências em que meus alunos deixem de lado a passividade do corpo, explorando diversificados ambientes da escola bem como elementos de nossa cultura popular como a dança e o canto, por exemplo. Como numa ação pedagógico/artística em que se utilizo uma adaptação própria da Roda de Coco e com a qual crio possibilidades criativas através de estudos e espaços relacionais entre a dança, o canto e as artes visuais.

Para situar o leitor, a versão mais conhecida sobre a origem do “coco” como é popularmente chamado, é a de que ele foi um canto de trabalho dos tiradores de coco no litoral de Pernambuco, porém há mais duas: uns acreditam que ele nasceu nos engenhos, indo mais tarde para o litoral. Outros acreditam que ele é essencialmente praieiro, devido a predominância de coqueiros na região do nordeste. Sabe-se que sua origem é nordestina, todavia não se sabe ao certo em qual estado ele surgiu, então Alagoas, Paraíba e Pernambuco se alternam nos textos como fundadores dessa dança. O coco é democrático porque pode ser dançado calçado ou descalço, não possui vestimenta própria e ser uma dança onde todos os gêneros e idades se misturam, visto que numa roda de coco todos cantam e dançam sem nenhuma distinção.

Logo, o que proponho nas oficinas de *ludicidades artísticas* como as intitulo, é levar meus alunos e educadores para os quais ministro cursos, a descobrir a alegria de ser “brincante” por meio de um repertório composto por músicas infantis e regionais como *samba lelê*, *Marinheiro só*, *se eu fosse um peixinho* entre outras no ritmo percussional do coco e que, juntamente com a dança e os laboratórios vivenciais criam possibilidades de projetar relações dialógicas acerca das diásporas africana e indígena, contribuindo para a conscientização de nossas manifestações populares como patrimônio imaterial, uma vez que o coco refere-se a uma dança híbrida entre ritmos indígenas e africanos.

Assim, as oficinas foram pensadas para gerar relações entre arte e a nossa identidade cultural e social, uma vez que essas determinam a valorização de certos grupos étnicos e, sendo a nossa cultura hibridizada e miscigenada, explorar em sala de aula elementos de nossas manifestações culturais nada mais é que valorizar a nós mesmos como constituintes e integrantes de uma nação. Por isso os seus objetivos se voltam ao reconhecimento da importância da contribuição de negros e índios em nossa cultura a partir da manifestação popular com a sua alegria de ser/acontecer brincante. Além de trabalhar a coordenação motora por meio de sons corporais e elementos de percussão improvisados como chocalhos amarrados nos tornozelos, o dançar ao ritmo de nossas próprias vozes e a criação da relação entre corpo e espaço valorizando a roda, o canto coral, o movimento grupal e o envolvimento com o outro nesse Brincar coletivo. E é esse Brincar com letra

---

<sup>9</sup> A Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo desenvolveu por meio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, um currículo base para os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio a fim de fornecer uma base comum de conhecimentos para as mais de cinco mil escolas integrantes da rede. O currículo do estado se completa com um conjunto de materiais voltado a professores e alunos, organizados em *Cadernos do Professor* e do *Aluno*, por disciplinas, de acordo com as séries. Para saber mais acesse: <<http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>>. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>>. Acesso em 11 de julho de 2015

maiuscula que me encanta e encanta àqueles que brincam, como a meus alunos ou a educadores aos quais ministro oficinas, pois sejam estas acompanhadas de instrumentos ou apenas com áudios, em salas de aula ou ambientes abertos sempre são muito prazerosas.

Para finalizar, gostaria de salientar que obviamente é importante para o ensino de arte conhecermos artistas e obras de todo o mundo, todavia, não nos esqueçamos do mesmo modo, de explorar as riquezas culturais de um país que é um “mundo”: belo, colorido, alegre e brincante em sua essência. Portanto, reconhecer a escola e a sala de aula como espaços para essas experiências seria corroborar como prezavam os gregos, com a essência humana, já que acredito que o sentido da arte educação também é o de conduzir esse fazer no qual todos os sentidos ficam alertas e o corpo, em sintonia com a mente, entra em contato com a materialidade.

Podia aprofundar-me mais nessas palavras por se tratar de um assunto com o qual me simpatizo e gosto muito, mas espero que no desenrolar desse texto tenha deixado perceptíveis as minhas intenções como arte educadora, cujas proposições são voltadas à experiência em sala de aula como indissociabilidade do saber, pois a nós, arte educadores propositores, vale refletir contidamente: o que seria a experiência em arte? E como propiciar essa experiência em escolas públicas?

Na minha opinião não há outra maneira senão vendo o processo artístico como indissolúvel, pois nele estão contidos o objetivo e o subjetivo, o interno e externo já que toda práxis criadora exige tal imbricamento e a arte, nada mais é do que uma práxis criativa essencial para a condição humana assim como também é o ato de “Brincar”.

Oficina de Roda de Coco ministrada a professores da rede municipal de educação no encontro de professores organizado pela Unesp em setembro de 2015  
Produção dos chocalhos



Fotografia de Suzy Nobre  
Fonte: **Arquivo Pessoal. Set. 2015**

Oficina de Roda de Coco ministrada a professores da rede municipal de educação no encontro de professores organizado pela Unesp  
Início da roda de coco - sons corporais



Fotografia de Suzy Nobre  
Fonte: **Arquivo Pessoal. Set. 2015**

Oficina de Roda de Coco ministrada a professores da rede municipal de educação no encontro de professores organizado pela Unesp  
Roda de Coco – com alfaia – instrumento tradicional



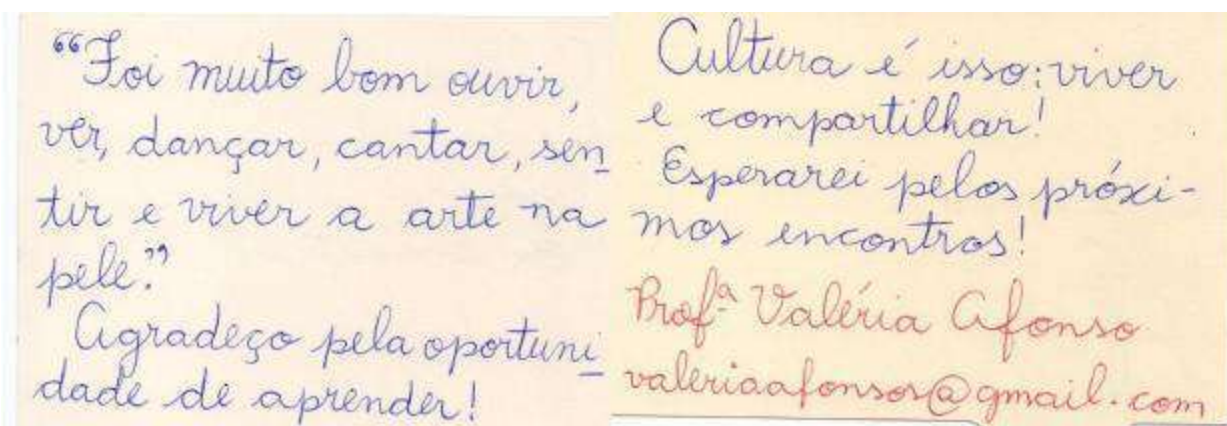
Fotografia de Suzy Nobre  
Fonte: **Arquivo Pessoal. Set. 2015**

Oficina de Roda de Coco ministrada a professores da rede municipal de educação no encontro de professores organizado pela Unesp  
Roda de Coco



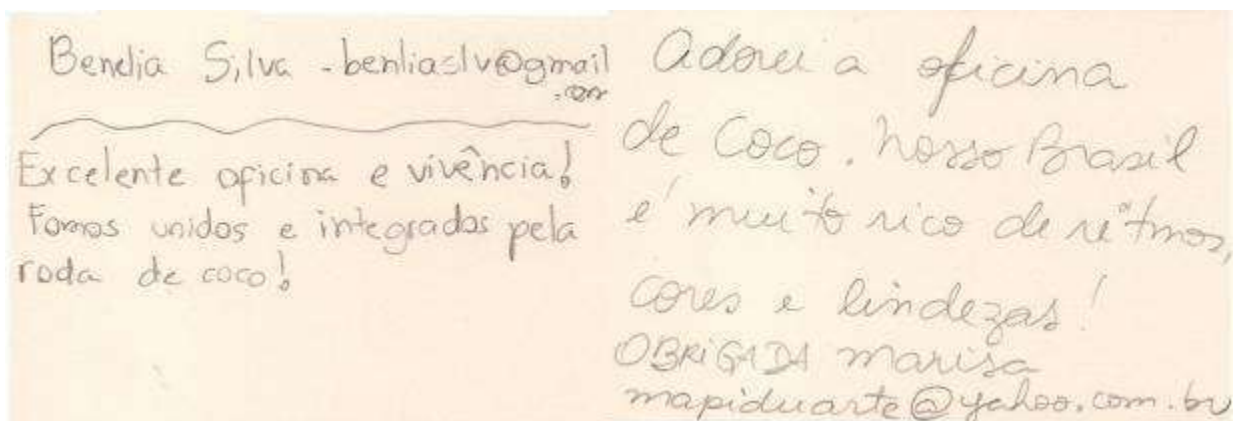
Fotografia de Suzy Nobre  
Fonte: **Arquivo Pessoal. Set. 2015**

Avaliação da oficina de Roda de Coco ministrada a professores da rede municipal de educação no encontro de professores organizado pela Unesp em setembro de 2015



Fonte: **Arquivo Pessoal. 2015**

Avaliação da oficina de Roda de Coco ministrada a professores da rede municipal de educação no encontro de professores organizado pela Unesp em setembro de 2015



## Referências

ALVES, Rubem. **Rubem Alves**. A EDUCAÇÃO com um ato de amor à vida. Entrevistador: Viviane Mosé. In. A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. pg. 68-87. 1 livro. recurso digital.

ALVES, Rubem. **Rubem Alves**. **A Escola Ideal**. Entrevista cedida à revista digit@l. **Personagens**. (09min50s). Brasil, 2011. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU>>. Acesso em 07 de julho de 2015.

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

MOSE, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos** [recurso eletrônico] / Viviane Mosé – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. 1 livro. recurso digital.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo constitui orientação básica para o trabalho do professor em sala de aula**. São Paulo, 2014. Disponível em < <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>>. Acesso em 11 de julho de 2015

TARJA Branca - *A Revolução que Faltava (Original)*. Documentário. Direção Cacau Rhoden. Roteiro: Cacau Rhoden, Estela Renner e Marcos Nisti. Maria Farinha Filmes Produções. Brasil. 2013. (106 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YIs6vrqwtCg>>. Acesso em 10 de julho de 2015.

### Eleni Jesus de Souza

Licenciada em Artes Visuais pela UnB – Universidade de Brasília, mestranda do ProfArtes – IE Unesp sob orientação de Rejane G. Coutinho. Professora de Arte efetiva do quadro do Magistério do Estado de São Paulo. Tutora EaD no Projeto *Aprendendo com Arte* promovido pela Fundação Volkswagen e o instituto Arte na Escola. Bailarina e Performer. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8578132E1>



GT: (Artes Visuais) Eixo Temático: (Políticas Públicas nas Artes Visuais: formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais)

## OS DESAFIOS DO ENSINO DE ARTE NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: A PERSPECTIVA PRÁTICA PARA ALÉM DA TEORIA

Juliana Ribeiro de Lima (IFCE, CE, BRASIL)  
Francisco Hélder de Souza Lima (IFCE, CE, BRASIL)  
José Maximiano Arruda Ximenes de Lima (IFCE, CE, BRASIL)

### RESUMO

*O presente artigo apresenta observações da nossa atuação como monitor do Programa Mais Educação (PME) do Governo Federal. Os monitores atuantes nesta pesquisa serão identificados como "X" e "Y", para a realização da mesma, utilizamos como fonte bibliográfica as ideias teóricas de: Ana Mae Barbosa, Paulo Freire, John Dewey, PCN de Arte e o Manual Operacional de Educação Integral do PME. Trazemos uma breve exemplificação qualitativa, quanto à forma de trabalho e as principais propostas do PME para o Ensino de Arte, assim como algumas dificuldades que encontramos como docente (monitor) de Arte na rede municipal de educação de Fortaleza. Tendo algumas experiências nessa área, traçamos alguns pontos na aplicação de como o Ensino de Arte é oferecido no PME, trazendo à tona, posicionamentos e possibilidades de melhoramentos para a difusão das Artes como proposta pedagógica de ensino. Pretendemos, por meio deste artigo, expor alguns argumentos plausíveis para a nossa atuação como educadores de Arte em Fortaleza otimizando as abordagens pedagógicas de Arte no ensino básico.*

**Palavras chave:** Programa Mais Educação; Ensino de Arte; Artes Visuais

### THE ART EDUCATION MORE CHALLENGES IN EDUCATION PROGRAM: A PRACTICAL PERSPECTIVE BEYOND THEORY

(OS DESAFIOS DO ENSINO DE ARTE NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: A PERSPECTIVA PRÁTICA PARA ALÉM DA TEORIA)

### ABSTRACT

*This article presents observations of our role as monitor of the More Education Program (SMEs) in the Federal Government. Monitors active in this research will be identified as "X" and "Y" for the realization of it, used as a bibliographic source theoretical ideas: Ana Mae Barbosa, Paulo Freire and John Dewey, Art NCP and the Operational Manual of Education full of SMEs. We bring a brief qualitative exemplification, how to work and the main proposals of the SMEs for Art Education, as well as some difficulties we encounter as a teacher*

(monitor) *Art in public schools of Fortaleza education. Having some experience in this area, we draw some points in the application as the Art Education is offered in SMEs, surfacing, positions and possibilities for improvements to the spread of Arts as a pedagogical teaching proposal. We intend, through this article is to show some plausible arguments for our work as art educators in Fortaleza optimizing the Art pedagogical approaches in primary education.*

**Key words:** More Education Program; Art Education; Visual Arts.

## Introdução

A realização deste trabalho se faz por meio dos conceitos expostos nas diretrizes do PME e das ideias de ensino de Lima (2004), que defende a necessidade da reflexão e experiências para um melhor resultado nas práticas, em sala de aula. Fazendo uso, também, da fala de Barbosa (2002) que nos expõe algumas das dificuldades vividas pelo profissional em educação da área de Artes, trazemos, deste modo, um pouco sobre o contexto real vivido pelo professor de Arte em sala de aula.

Este trabalho trata de nossas experiências como educadores de Arte no Programa Mais Educação (PME) na cidade de Fortaleza, Ceará, no período compreendido entre dezembro de 2013 até junho de 2014. Baseado em tais vivências, procuramos construir um diálogo qualitativo envolto às possibilidades de resolução das dificuldades encontradas ao se trabalhar com Ensino de Arte. Buscamos de forma crítica e objetiva relacionar prática e teoria com as nossas funções de Arte Educadores, nesse sentido visamos a melhoria do campo da Arte Educação como um processo de experiência profissional e pondo em prática as teorias e segmentações observados e aprendidos na graduação.

Das experiências realizadas nas escolas trabalhamos com dez (10) diferentes turmas, das quais, trazemos uma breve comparação acerca das semelhanças entre a realização das oficinas e possibilidades do Ensino de Arte no ambiente escolar. Apesar do PME não ter como iniciativa o ensino formal, nossa comparação se fez necessária à medida que percebemos o quanto as dificuldades apresentadas no mesmo, assemelhavam-se às dificuldades dos professores de Arte no ensino regular. Deste modo, justifica-se aqui, a utilização do PCN de Arte (1998), as ideias de Fusari; Ferraz (2001), John Dewey (2001), e outros como suporte referencial para esta pesquisa.

O *primeiro tópico* desta pesquisa, destacamos os *materiais e metodologia*, expomos uma breve explicação acerca do que trata este artigo, assim como os meios pelos quais fomentamos a pesquisa.

O *segundo tópico*, explana o que é o Programa Mais Educação (PME), trazendo uma breve explicação sobre sua proposta através de uma série de temáticas, as quais, o PME se propõe a trabalhar.

No *terceiro tópico*, *percepções e impressões dos monitores “X” e “Y”*, na amostragem de suas experiências no PME, relatando alguns acontecimentos vivenciados durante a monitoria.

O *quarto tópico*, abordaremos sobre as privações de espaço e materiais no auxílio do desenvolvimento das aulas.

O quinto tópico trata das comparações entre o Ensino de Arte na escola e as oficinas de Artes Visuais realizadas no PME com as formas de ensino e atuação do professor de Arte. Concluímos este artigo com nossas considerações finais sobre as compreensões e aprendizagens tidas com esta rica experiência.

## **Materiais e metodologia**

As impressões e observações que serão posteriormente apresentadas neste trabalho, são o resultado das experiências de dois monitores que atuaram no Programa Mais Educação. Através de nossa atuação em diferentes práticas de Arte, expomos algumas das dificuldades que percebemos estarem presentes também no ensino regular e que se mostram mais fortemente em programas como o PME.

A apesar de ter uma série de ordenações e um orçamento designado para cobrir todas as necessidades que o programa promove tais como: materiais próprios e especializados para cada oficina e aluguel de um espaço apropriado. Percebemos que o as escolas que participavam do PME apresentavam algumas privações de espaço e de materiais para auxiliar no desenvolvimento das aulas. “Enquanto isso, inconsciente ou talvez, conscientemente, por força de condições, ou mesmo intencionalmente, os ideais e métodos que controlam os negócios se apoderam do espírito e do mecanismo de nosso sistema educacional. ” (DEWEY, 2001, p.24) Afim de preservar os nomes dos monitores em questão que atuaram no programa iremos identifica-los apenas como monitor “X”, monitor “Y.

Da mesma forma, ambas as escolas que foram necessárias para a realização deste trabalho, também, terão seus nomes preservados e substituídos por “escola 1” e “escola 2”. Identificaremos apenas o dado de que ambos os locais de realização do PME pertencem a bairros da periferia de Fortaleza. Apresentamos, ao longo desta pesquisa qualitativa, realizada através de observações durante nossa própria atuação no PME, comparações entre as diretrizes do mesmo com a sua forma de execução, isto é, como sua ideia teórica é aplicada na realidade das escolas públicas municipais de Fortaleza. Tem-se diante disso, um artefato das práticas analisadas pelos monitores na otimização deste trabalho que visa a melhoria e a qualidade deste projeto na educação municipal de Fortaleza.

É importante salientar que esta pesquisa tem seus relatos práticos com bases nos diários de campo produzidos pelos monitores “X” e “Y” durante suas atuações no PME. Ministrando quatro aulas por semana com duas turmas por dia para cada monitor, as atividades deram início no mês de dezembro de 2013 e estenderam-se até junho de 2014. Com cerca de 20 a 25 alunos por turma, compostas de modo misto entre jovens de 10 a 12 anos de idade, no caso do monitor “X” e entre 9 e 12 anos, no caso do monitor “Y”. Grande parte destes alunos tinham dificuldades de aprendizagem, onde muitos deles, no caso do monitor “X”, eram repetentes. Possivelmente, isso explica o fato de que posteriormente o PME passa a tornar-se uma espécie de reforço escolar, direcionado especialmente, às áreas de escrita e leitura, deixando a Arte em segundo plano na concepção de ensino e reforço de



aprendizagem escolar. Barbosa (2001) afirma que em nossa educação, especialmente no campo das Artes, ainda apresenta resquícios das tradições da educação iniciada no século XIX.

Percebemos que a importância do Ensino de Artes neste modelo de educação instituído pelo PME atribui valores e aspectos concernentes a aprendizagem e expansão da Arte na escola.

O ensino de artes nas séries iniciais deve ser tratado como uma disciplina tão importante quanto às outras, pois, através desta, possibilita-se a interpretação das diversas linguagens ao nosso redor e a manifestação dos sentimentos por meio de representações como: símbolos, gestos, desenhos, pinturas, dança, música, teatro. (WROBLESVSKI, 2009, p.11013)

### **O projeto mais educação**

Atualmente, muito se tem feito para facilitar e dinamizar a leitura e os processos de construção de conhecimento como incentivo geral à educação ao público jovem em nosso país. Prova disso se dá pela aplicação de projetos como a utilização de histórias em quadrinho no ambiente formal escolar, iniciativa do Governo Federal, segundo Vergueiro e Ramos (2009). Em busca de um fôlego para a Educação Básica, base estrutural do ensino, podemos apontar, ainda, as escolas de tempo integral como meio de melhoria do sistema de educação nacional.

O PME é um exemplo desta tentativa, que busca trabalhar a permanência do aluno na escola, procurando fazer daquele espaço, um ambiente mais acolhedor e agradável, afim de que o aluno não passe a ver a escola como um espaço desinteressante e que discute temáticas divergentes à sua realidade. A Arte dentro do PME deve ser exponenciada de maneira direta e clara no sentido de que “o processo criador pode ocorrer na arte e na ciência como algo que se revela à consciência do criador, vindo à tona independente de previsão, mas sendo posterior a um imprescindível período de muito trabalho sobre o assunto.” (BRASIL, 1998, p.31)

Para conduzir esses trabalhos, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) convidou o Prof. Dr. José Maximiano Arruda Ximenes de Lima, docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE. As atividades realizadas nesses encontros permearam assuntos sobre: Parâmetros Curriculares Nacionais e metodologia do ensino de Artes Visuais. Posteriormente, em meio às reuniões de preparação, alguns desencontros foram observados na implantação do programa. Cada regional<sup>1</sup> utilizou-se de um critério diferente para a seleção e lotação dos monitores de Artes Visuais. A carga horária, o número de alunos por turma, a sala de aula e os valores das bolsas dos monitores não foram as mesmas entre as escolas participantes do programa. Como consequência de tais

---

<sup>1</sup> São sete Secretarias Regionais (SERs) dentro da capital cearense (Regionais I, II, III, IV, V, VI e Centro), cada uma subdivida em várias Áreas Particulares (APs), onde trabalham superintendentes, líderes comunitários, secretários e outros, com a função de trazer desenvolvimento para os bairros próximos a cada uma destas áreas.

desencontros, surgiram diversos conflitos entre os monitores e a coordenação do PME, gerando descontentamento entre as partes envolvidas.

Aplicado em diversas escolas do município de Fortaleza desde sua implementação em 2010, o Programa Mais Educação é tido como um complemento à educação regular e faz-se valer por meio do decreto 7.083/10 instituído pela Portaria Interministerial nº 17/20074. Com base na ampliação da jornada escolar, o programa procura fazer com que o aluno tenha atividades práticas, lúdicas e que fujam um pouco da temática do ensino regular, aprendendo a trabalhar em grupo e a ver o espaço escolar como algo que vai além do ensino formal. Tudo isso se faz através de oficinas, onde são trabalhadas diversas temáticas envolvendo saúde, esporte, direitos humanos, educação e Artes. Fazem parte do programa, as escolas que abrangem a rede pública estadual, municipal e do Distrito Federal.

Trata-se da construção de uma ação Inter setorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. (MEC, 2014, p.4)

Em suas diretrizes, o PME mostrou-se um dos programas mais completos, em termos de ideias e concepção, apresentados pelo Governo Federal. Diante disso a sua importância se dá na complementação e disponibilidade do espaço escolar como um atrativo a mais na educação e formação de nossos alunos. Sendo que, de acordo com a Manual Operacional de Educação Integral do PME (2014) estipula que:

A Educação Integral também compõe as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação, o qual prevê que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade. Esta é uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. (MEC, 2014, p.5)

O projeto procura promover no espaço escolar a possibilidade de ser visto como um local divertido através da realização de diversas atividades manuais, reflexivas e de reforço aos estudos.

A seleção dos monitores para atuação no PME se fez por meio da avaliação de currículo e experiência. Através da apresentação de diplomas, certificados e portfólios com trabalhos já aplicados e comprovações de experiência, o candidato passava a ter maiores possibilidades de ser selecionado para atuar como monitor, tendo a vantagem de escolher sua escola de atuação de acordo com sua colocação. Devido a um mal gerenciamento e curto prazo para adaptação das escolas, às necessidades materiais e de espaço de cada módulo, o início das aulas do PME foram marcadas pelo descaso para com as escolas, os alunos e os monitores. Com rapidez e com algumas faltas estruturais: como falta de materiais e de espaços adequados, deu-se início as atividades de monitoria de forma prematura e desordenada. Como resultado disso, muitas oficinas foram aplicadas de maneira inadequada e incompleta.

### **Percepções e impressões dos monitores “X” e “Y”**

Iniciando suas atividades e experiência como Arte educadores no final do ano de 2013, o PME surgiu aos colaboradores desta pesquisa como uma oportunidade de trabalho e possível inserção no mercado. Percebeu-se, no PME, uma grande oportunidade para pôr em prática teorias, outrora aprendidas na graduação de Licenciatura em Artes. Além da evidente chance de promover diversas pesquisas, observações e estudos mais aprofundados acerca do Ensino de Artes, acreditava-se que o trabalho com tais monitorias poderia proporcionar, também, um contato verdadeiro com o espaço educativo: “Parece muito simples, mas quando nos confrontamos com a realidade, é que percebemos que o ensino de artes ainda é encarado como uma disciplina sem importância. (WROBLESVSKI, 2009, p.11014)

Sendo a escola o espaço que proporciona conhecimentos essenciais para o amadurecimento e boa formação do profissional da educação, o PME surgiu, a estes professores como “estágio” complementar. Reforçamos tal necessidade, de vivência e comprovação de conteúdos e conhecimentos construídos durante o período de graduação, através da ideia de Lima (2004) que afirma que; há uma complexidade no ensino, e que o mesmo necessita de um trabalho específico juntamente com reflexões profundas acerca do fazer pedagógico. Unidos, o ensino e a reflexão podem de alguma forma, reforçar o trabalho do professor, entendido aqui, como monitor, na sua atuação como educador e facilitador da expressão da Arte. Por meio da prática constroem-se novos conhecimentos e novas reflexões, a partir do momento em que se põe a prova a forma de aplicação dos conteúdos vistos na graduação.

Nas artes não há inter-substituição entre os elementos (porque não há elementos separados), na matemática há. A ausência de inter-substituição promove a atenção do particular. Desenvolver uma consciência do particular é especialmente importante para aqueles que, entre nós, ensinam, uma vez que o carácter distintivo da forma como ensinamos é um aspecto penetrante daquilo que ensinamos. O corrente movimento reformista faria bem em prestar mais atenção às mensagens que as suas políticas enviam aos estudantes, uma vez que essas mensagens podem minar os valores educacionais mais profundos. Os valores sobre os quais falo incluem a promoção do estudo autónomo, a procura de possibilidades alternativas e a antecipação de satisfações intrínsecas, seguras através do uso da mente. Será que acreditamos mesmo que as tabelas publicadas nos jornais, que revelam a performance da escola, são uma boa maneira para perceber o que as escolas ensinam, ou que o crescente foco nos resultados dos testes é uma boa maneira de garantir a qualidade da educação? A forma que nós usamos para mostrar os dados define o seu significado. (EISNER, 2008, p.12)

O modo de seleção e a forma como foram ocupados os cargos de monitoria nas diversas áreas e módulos de ensino, levou-nos a refletir acerca do próprio ato de lotação de alguns profissionais da educação, que por muitas vezes, ocupam horários e lecionam aulas de disciplinas diferentes para as quais não possuem competência e formação. Isto é algo que, infelizmente, tem se tornado bastante comum nas escolas da rede pública e particular de Fortaleza, onde professores atuam desta forma a fim de complementar sua carga horária, ou simplesmente, por não haver outro professor com formação que possa ocupar tais aulas. Um recurso bastante usado para mascarar esta atuação é a aglutinação de disciplinas, onde o professor de uma determinada área “anexa” conteúdos e temáticas. Deste modo ele

isenta-se de obter plenos conhecimentos e experiências em uma área que não tem competência e uma orientação para exercer tal função específica. Podemos constatar fatores como estes, quando professores licenciados em Língua Portuguesa ocupam cargos de profissionais licenciados em Arte com planos de aula que explanam literatura somada a algumas “práticas” de recorte e colagem.

Por falta de maiores esclarecimentos sobre o programa e sua organização, houveram, por parte dos monitores, dificuldades quanto ao entendimento e aceitação das reais condições, as quais, o projeto selecionava os grupos de monitores e cobravam a aplicação de atividades e ações. Inicialmente, após observar mais atentamente as “linhas de atuação” do projeto, não vimos uma real vantagem em voluntariar-se como monitor diante de um evidente desfavorecimento dos ônus do programa. Com o intuito de gerar maiores esclarecimentos acerca do programa e melhorar o processo de ensino/aprendizagem dos futuros monitores (já selecionados), a coordenação do PME programou um curso de formação destinado aos monitores de cada módulo de ensino. Os encontros do grupo responsável pelos módulos de Artes Visuais aconteceram com duração de quatro horas semanais durante o ano de 2013. De forma desestimulante houve muitas desistências dos monitores e um abandono do PME por causa dos constantes entraves que surgiam a cada reunião e atividade realizada nas escolas.

Cerca de quatro semanas após o início da atuação dos monitores “X” e “Y” em suas respectivas escolas, pode-se notar a evidente diminuição da frequência dos alunos. Tal evasão se deu devido aos contratempos quanto à organização por parte dos coordenadores do PME e diretores das escolas. Com reuniões de grupo recorrentes (cerca de uma vez por mês) entre monitores e coordenadores responsáveis pelo PME, ouvia-se do gerenciamento do PME em Fortaleza, que os problemas relatados pelos monitores iriam ser resolvidos em tempo hábil. No entanto, esse tempo nunca chegava e quando chegavam, a mudança constante de turmas e o pouco interesse dos alunos ao PME, fragmentava-se todo um trabalho construído em meses de planejamento e ações voltadas para as atividades das oficinas.

Apesar das constantes desistências e desinteresse de alguns dos alunos pelas oficinas, muitos permaneciam no PME por causa do risco de perder o benefício Bolsa Família ou por conta do baixo rendimento escolar, nesse sentido a participação das atividades extra sala e atuação no PME eram exigências para se ter o benefício. Consequentemente, estes últimos viam-se obrigados a participar das atividades referentes ao PME e como consequência, mostravam grande desinteresse pelas oficinas. Em muitos momentos, durante nossas observações e aplicação das oficinas, pareceu-se não haver um comprometimento real por parte dos envolvidos no programa. A exemplo disso, podemos citar, o descaso das regionais e da Secretaria de Educação Municipal, que em dado momento, escalou alguns monitores para substituir professores em sala de aula referente ao ensino formal, sem ao menos perguntar se os monitores tinham formação ou preparo adequados para tal, muitos eram incumbidos de tapar os buracos do quadro docente destas escolas.

#### **Acerca da exclusão das oficinas de artes em algumas escolas**

Com início do mês de julho de 2014 as escolas entraram em recesso, retornando apenas após o início de agosto do mesmo ano. Neste período alguns monitores comentavam entre si sobre a possibilidade de exclusão de determinadas modalidades do PME, no entanto, nenhuma notícia oficial havia sido dada. Acreditando que tais mudanças não seriam tão significativas, o monitor “X” aguardou algum contato da escola da qual trabalhava, infelizmente, em seguida, ele viria a saber que não seriam ofertados os módulos de Artes Visuais, de forma que sobraram apenas vagas em oficinas de: judô, karatê, educação patrimonial e orientação e leitura que, posteriormente tornou-se reforço de português e matemática.

As contradições e o encerramento do espaço do Ensino de Arte no PME deixaram vários monitores de Arte sem perspectivas de um retorno ao projeto, neste sentido, as possibilidades de inserção das Artes como processo de aprendizagem e desenvolvimento cultural se foram com as nossas esperanças de continuar no PME. Fato que é contrário, ao que relata parte do texto do Manual de Operação Integral do PME.

Incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo, bem como da valorização às questões do patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história. (MEC, 2014, p.11)

Outra mudança sem aviso prévio foi o deslocamento do local de lotação de monitorias, que agora se fazia nas próprias escolas e não mais na regional responsável pela escola. Desta forma, o monitor que desejava procurar uma escola disponível precisaria informar-se de escola em escola, dificultando ainda mais a situação. Como docentes de Artes, percebemos que a dificuldade de fomentar um trabalho de Arte Educação dentro do PME, especialmente em Fortaleza, ficou relativamente a depender da boa vontade de nossos diretores e responsáveis. Mesmo sem relativizar as práticas de Arte com o PME, que agora se direcionava a uma forma de oferecer um reforço escolar para os alunos com dificuldades de aprendizagem, percebemos o quanto as Artes no currículo escolar, em comparação ao ensino regular, sofrem das mesmas mazelas e disfunções que testemunhamos na nossa educação atual. Precisamos como pesquisadores e professores de Arte, entender qual é a função das Artes no ensino como um todo e sua aplicação nas séries iniciais do ensino.

Na prática, a Educação Artística vem sendo desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta. Esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando envolve múltiplos aspectos, muitos professores propõem atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico. (FUSARI; FERAZ, 2006, p. 20)

Nos preocupamos com a tamanha desvalorização da Arte no PME, de maneira ou de outra, poderíamos atribuir uma série de problemas e apontamentos que poderiam ser o ápice, na qual, se deu esse distanciamento da Arte Educação nesse projeto. Tendo em visto que muitas das nossas apreensões didáticas e teóricas adquiridas na graduação, se é assim que podemos observar, não foram suficientes, se não, ignoradas na prática da Arte como disciplina optativa para os

alunos assistidos por esse programa. Fusari; Ferraz (2006) distingue essa situação como um modo em que os demais educadores veem o professor de Arte, como profissional polivalente onde a sua ocupação muitas vezes acaba por ser pulverizada por produtos artísticos que empobrecem o verdadeiro sentido de Ensino de Arte.

Como podemos ter percebido, a Arte Educação em nosso atual contexto social não abarca maiores perspectivas de apreciação e identificação cultural, estamos além de qualquer teoria que aponte que as Artes na nossa cidade esteja em evidencia. A escola, em questão, deveria possibilitar uma simpatia e identificação dos alunos com essa expressão. Duarte Júnior (1994) afirma que Arte não pode ser vista apenas como símbolos e imagens. Esta é uma prática cotidiana vista em nosso sistema educacional, onde costuma-se depreciar e até atribuir valores errados ao Ensino de Arte. Sem perceber que existe um tipo de Arte além desse aspecto, muitas outras possibilidades e formas preconizantes de formação na educação, de fato, precisam ser revistas neste quesito. Certamente, esta é uma realidade ignorada por parte de muitos educadores de Arte e dos demais responsáveis que compõem o nosso sistema de ensino.

A área de Arte que se está delineando neste documento visa a destacar os aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura do cidadão contemporâneo. As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior. (BRASIL, 1998, p. 19)

### **Comparações entre o ensino de arte na escola e as oficinas de artes visuais realizadas no PME**

Atualmente não encontramos na educação básica, a nível de estado do Ceará, um Ensino de Arte que seja condizente com a realidade das expressões regionais ou gerais em termos de estudos e pesquisas. “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 2015, p.19) O que nos referimos a Ensino de Artes e as suas aplicações estéticas para a nossa compreensão sobre o mesmo, é a maneira que o próprio ensino se deu a partir das convenções instituídas pelos jesuítas e pelos reformadores, pós jesuítas, que implantaram um modelo a ser seguido. “Os jesuítas tiveram uma grande responsabilidade sobre a educação colonial no Brasil. A arte é cultura, podendo ser apropriada para a educação. Os jesuítas entendiam que a arte no sentido escolástico estava acessível a todos.” (ORAZEM, 2006, p.01)

Nesse sentido boa parte dos Arte Educadores ainda se encontram numa penumbra de conceitos, estando mais voltados a um ensino que parece formar-se por idealizações criadas por um pensamento guiado através de estudiosos, quase sempre de outros países, do que às realidades locais e contemporâneas em que atuam.

A falta de conhecimento sobre o passado está levando os arte educadores brasileiros a valorizarem excessivamente o “novo”. Tudo o que é considerado novidade é adotado entusiasticamente. Objetivos, métodos e estratégias supostamente “novos” vêm sendo sucessivamente introduzidos nas aulas de arte sem que haja qualquer preocupação com sua inter-relação. Novos objetivos têm sido propostos sem a necessária renovação, continuando-se a usar irrefletidamente métodos relacionados com objetivos formulados por períodos culturais anteriores e vice-versa. Esta falta de estrutura interna no ensino de arte, ensino este que se pretende inovador, está levando a uma concepção de arte como *nonsense*, uma espécie de fazer sem intenção. (BARBOSA, 2001, p.33)

É necessário que compreendamos que, para fazer uso de teorias que outrora tiveram êxito em um determinado local, cujas realidades divergem-se das nossas, há a necessidade de uma adaptação das mesmas. De que forma o professor/monitor pode aplicar uma linha de pensamento e ação que pertencem a outra localidade se não adequando tais pensamentos a outros meios e épocas? Através desta ação de percepção de nosso meio para a adaptação das ideias trabalhadas podemos, mesmo diante da pouca estruturação, formar projetos reais e promissores que realmente visem e apliquem uma melhora no sistema educacional, em especial com o Ensino de Arte.

Os arte-educadores “modernos” no Brasil veem os objetivos da educação artística como uma espécie de determinação burocrática a ser obrigatoriamente incluída em projetos escolares, sem que tais objetivos mereçam ser postos racionalmente em operação. Como resultado, desenvolveu-se nas aulas de arte algo como uma colagem desconexa e irrefletida de atividades, baseadas numa oscilação, sem planejamento, entre o desenvolvimento habilidade e o *laissez-faire*. (BARBOSA, 2001, p 34)

Desta forma o educador poderia, de acordo com Brasil (1998), auxiliar os alunos no espaço cultural como parte dele afim de que os mesmos possam perceber-se como ocupantes destes espaços. Logo estes mesmos alunos poderão estabelecer uma ligação com o Ensino de Artes na escola e as manifestações artísticas que o rodeiam.

Infelizmente, durante a aplicação do PME, perante as constantes deficiências nas condições apresentadas, muitos monitores acabaram por desistir ou desestimular a si e aos próprios alunos através das atividades mal realizadas pela carência de espaço e materiais adequados. Assim, uma ideia que seria de uma otimização educativa acaba por perder-se pela conformidade da situação imposta por improvisos e inadequações. Freire (1994) nos fala que a questão da existência de um compromisso com a sociedade nos coloca alguns pontos que devem ser analisados, estas seriam reflexões das quais, como profissionais da educação, não podemos fugir, por fazerem-se necessárias ao bom desempenho de nosso trabalho.

Perante essas dificuldades apresentadas, o programa inicia um processo de morte prematura do Ensino de Arte através das oficinas, que se faz antes mesmo de ter alcançado ao menos um dos objetivos iniciais, apenas promovendo o aumento da carga horária do aluno no ambiente escolar. A posição de conformismo diante de situações como esta, é visivelmente avessa às concepções ensinadas e estudadas no período de graduação das licenciaturas, especificamente em Artes Visuais, onde há quase uma obrigação por parte do professor de buscar e trabalhar sempre as

melhorias para o ensino e auxílio a uma inserção da Arte como linguagem e disciplina educativa.

Conforme Freire (1979), acreditamos que se os homens são tidos como seres que buscam e sua vocação ontológica é humanizar-se podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a educação bancária pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Foi através das observações feitas durante esta pesquisa que se pode atentar à forma de como as escolas e os órgãos responsáveis pela educação promoveram e ainda promovem, as oficinas de cunho artístico. Desta forma pode-se perceber como o Ensino de Artes é praticado em algumas escolas de Fortaleza de maneira, tímida, diante das outras áreas de conhecimento. Acreditamos que a falta de pesquisas e recursos políticos que tangem essa modalidade de ensino, ainda precisam ser melhoradas e estudadas pela classe acadêmica que prepara muitos dos licenciados para atuarem como docentes do Ensino de Artes.

O PCN de Arte (1998) reconhece o descaso que a Arte Educação possui; nesse sentido ele afirmar que:

No ensino de Arte no Brasil observa-se um enorme descompasso entre as práticas e a produção teórica na área, incluindo a apropriação desse conhecimento por uma parcela significativa dos professores. Tal descompasso é fruto de dificuldades de acesso a essa produção, tanto pela pequena quantidade de livros editados e divulgados sobre o assunto como pela carência de cursos de formação contínua na área. Nota-se ainda a manutenção de clichês ou práticas ultrapassadas em relação aos conhecimentos já desenvolvidos na área. (BRASIL, 1998, p.29)

Nesse aspecto, o PCN de Arte está em uma aceitação condicionada, entre a falta de pesquisa e prática, no que tange a formalização de sua aplicabilidade dentro de um sistema educacional, dito por muitos atuantes na área como “falido”. De maneira generalizante, estamos realmente distanciados das ideais que pregam muitos de nossas bibliografias em relação ao Ensino de Arte no Brasil. Podemos apontar que a degradação de nossas bases começa por uma má formação de nossos educadores, que não reconhecem o seu campo de atuação e sua funcionalidade dentro deste sistema, como dito anteriormente, “falido”. Neste viés, tortuoso o próprio PCN relata nas suas entrelinhas o seguinte:

A arte na escola já foi considerada matéria, disciplina, atividade, mas sempre mantida à margem das áreas curriculares tidas como mais “nobres”. Esse lugar menos privilegiado corresponde ao desconhecimento, em termos pedagógicos, de como se trabalhar o poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento. Até aproximadamente fins da década de 60 existiam pouquíssimos cursos de formação de professores nesse campo, e professores de quaisquer matérias, artistas e pessoas vindas de cursos de belas artes, escolas de artes dramáticas, de conservatórios etc. poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas, Música e Arte Dramática. (BRASIL, 1998, p. 26)

Outro ponto bastante singular quanto a tencionalidade entre os educadores de Arte é a tendência ao impedimento de qualquer progresso nesse sentido, até porque, pouco se discute sobre um currículo favorável ao Ensino de Artes.



Possivelmente porque especificar as temáticas ligadas a esta área, exigiria de professores formados em outras áreas que complementam sua carga horária com aulas de Arte, maior estudo e atenção. O primeiro passo para esta iniciativa seria desmistificar a ideia de Arte como recreação e algo sem grande importância no currículo escolar, ideia esta que, infelizmente, se faz presente em diversas escolas e instituições.

Acreditamos que tais questões e reflexões, acerca das temáticas artísticas são tratadas pelo público em geral, de modo depreciativo. Tais pensamentos têm sofrido uma espécie de “desvio” que, segundo Barbosa (2001) deixam-se prejudicar por uma visão imediatista, seguida de um ensino sem grandes compromissos. Desta forma, o Ensino de Arte e o próprio sistema educacional acabam por depender da dependência social, tornando-se apenas mais um instrumento que tenta amenizar as consequências de tal dependência. Apesar de todos os fatores citados acima, nada garante ser esta uma guerra perdida. Pelo contrário, as pesquisas que rodeiam essa temática, devem estar atestadas pela contemplação do ser social diante de seus anseios.

Precisamos realizar estudos antropológicos além das já citadas pesquisas no ramo das Artes, procurando estudar a situação real e o meio ao qual se encontram os alunos, principal público a se atingir. Tais estudos, tendo como base a educação artística nacional e a forma pela qual ela se aplica em cada área do ensino, levando em consideração as condições sociais, regionais, climáticas e demais características físicas e culturais, certamente trará melhores resultados em sua aplicação do que teorias criadas e elaboradas a partir de outras regiões, épocas e sistemas.

### **Considerações finais**

Apesar das dificuldades e problemas envoltos ao PME e mesmo, ao Ensino de Arte no sistema público municipal, as experiências aqui relatadas, foram de grande importância para o amadurecimento destes profissionais como professores de Arte. O contato direto em sala de aula mesmo diante de dificuldades é certamente, algo enriquecedor e necessário à boa formação do profissional em educação. Apenas por meio da compreensão de uma ação prática condizente com a realidade, podemos saber como pôr em prática as teorias e os conceitos outrora estudados. Precisamos de um estudo social e visual do local em que nossas teorias serão aplicadas, afim de que possamos aplicar e realiza-las com maior seriedade.

A compreensão do espaço em questão se faz necessária para que nossas ideias de realização e projetos não se tornem tão distantes das ações e aplicações dos mesmos. Caso contrário, pesquisas e elaboração de conteúdo baseados em grandes pensadores e filósofos não poderão alcançar um resultado favorável, culminando no desgaste e desânimo por parte daqueles que investiram e acreditaram em tais projetos. Se o aluno é o foco ao qual serão direcionadas pesquisas, teorias e gastos, obviamente este mesmo deve ser a fonte inicial de tais pesquisas.

No entanto o que vemos constantemente é a simples tentativa de aplicações de programas e teorias filosóficas que tiveram êxito em outros locais e com espaços drasticamente diversos daqueles aos quais pretendemos aplicar tal teoria. É preciso

entender quais as visões de Arte que os alunos conhecem e em quais meios eles convivem, sabendo, também, o tipo de realidade que abriga as escolas públicas e a forma como a Arte Educação tem sido vista e levada pelas próprias autoridades responsáveis pelo sistema educacional.

A necessidade do conhecimento das teorias e a forma como estas se aplicam ao cotidiano escolar são, inegavelmente, de grande importância. No entanto, este mesmo sem o conhecimento das maiores dificuldades encontradas pelo professor de Arte, não teriam valor nenhum. Apenas somados, a experiência e o conhecimento teórico, podem proporcionar-nos um real conhecimento de como solucionar os mais diversos problemas da área através de seu estudo.

Por meio desta pesquisa, podemos notar a existência de dificuldades quanto à atuação do monitor de Arte no PME e na execução do mesmo. Comprovamos que as ideias e projetos do programa precisam ser vistos com mais atenção com o intuito de possibilitar todos os benefícios aos quais se propõe. Do contrário, todos os envolvidos, os monitores, os diretores e coordenadores do projeto, acabam por prejudicar-se pelos problemas correlacionados a desorganização por parte da Secretaria de Educação Municipal (SME) de Fortaleza e do Governo Federal.

Resta a nós, profissionais da educação, cobrar mais seriedade e comprometimento por parte das Secretarias de Educação responsáveis pelo bom desempenho do programa, afim de que o mesmo não seja visto e aplicado de forma improvisada e simplista. Além de cobrar boa qualidade quanto ao ambiente e materiais, devemos também ter a iniciativa de comprometer-se ao ensino, uma vez que nós mesmos decidimos trabalhar neste ramo. Desta forma, a partir do trabalho em conjunto dos órgãos responsáveis e dos profissionais da área os próprios alunos podem passar a ver a educação com outros olhos. No entanto, cabe salientar que tais mudanças jamais irão ocorrer de uma hora para outra, mas sim de forma gradual e lenta.

A função desta pesquisa, mais que expor problemas, é buscar soluções, refletindo e proporcionando maiores possibilidades de corrigir e solucionar os entraves que impedem o bom desenvolvimento do PME. É clara a grande indignação que temos ao ver tão grande projeto tornar-se uma mera ocupação aos olhos dos alunos. No entanto, apenas indignar-se de nada adianta. É necessário que, movidos por tais sentimentos, nós, como professores de Arte, possamos ver esta experiência como uma oportunidade de melhora em nosso sistema, onde, possamos adquirir condições mais adequadas de trabalho e organização.

#### **Juliana Ribeiro de Lima**

Licenciada em Artes Visuais pelo Instituto de Ed. Ciência e Tecnologia do Ceará  
Atuou como professora de artes na prefeitura de Fortaleza entre o ano de 2014 e 2015  
Atuou como bolsista de iniciação à docência do programa PIBID entre 2012 e 2013  
<http://lattes.cnpq.br/0538475282824749>

#### **Francisco Hélder de Souza Lima**

Graduando em Licenciatura em Artes Visuais pelo IFCE

Atualmente é professor de Arte Visuais de Ensino Fundamental  
Participante do grupo de pesquisa Arte1 do IFCE  
<http://lattes.cnpq.br/1013711066386816>

**José Maximiano Arruda Ximenes de Lima**

Doutor em Artes pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais,  
Mestre em Informática Educativa pela Universidade Estadual do Ceará e Licenciado em  
Educação Artística (Lic.Plena) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
<http://lattes.cnpq.br/5549741678098188>

**Referências:**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais : arte /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998.116p.<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.> > Acesso em: 27/agosto/2014

BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_ John Dewey e o ensino de arte no Brasil. 6ºed. São Paulo: Cortez, 2001

DUARTE JR, João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. 3ºed Campinas SP, Papyrus, 1994

EISNER, Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008  
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf> > Acesso em: 04/outubro/2015

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido.12º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1994

\_\_\_\_\_ Educação e Mudança.10º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1979

LIMA, M. Socorro Lucena. A hora da Prática: Reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha e EDIÇÃO UECE 2004

MEC, Manual operacional de educação integral  
< [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category\\_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192)> Acesso em :27/agosto/2015

ORAZEM, Roberta Bacellar. Arte e educação: uma estratégia jesuítica para a catequização dos índios no Brasil colonial. <http://www.revista.art.br/site-numero-05/trabalhos/10.htm> acessado em: 04/outubro/2015

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Quadrinhos na Educação. São Paulo: Contexto, 2009

WROBLESVSKI, Daniele E.F. As tendências pedagógicas no ensino de artes < [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3057\\_1891.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3057_1891.pdf)> acesso em: 03/outubro/2015



GT: (Artes Visuais)

Eixo Temático:

(Iniciação Científica)

### **GRAVURA EM CAMPO AMPLIADO: O GROTESCO E O SUBLIME DE VICTOR HUGO**

Herlon de Assis Diógenes (DEARTES/IFCE, Ceará, Brasil)  
José Maximiano Arruda Ximenes de Lima (DEARTES/IFCE, Ceará, Brasil)

#### **RESUMO:**

*Este artigo propõe discutir questões a respeito da relação entre o grotesco e o sublime na gravura em campo ampliado. Tem como base teórica os conceitos sobre (...) de Hugo (2002) e as proposições sobre gravura em campo ampliado de Veneroso (2002). Tem como objetivo a busca por um contraste entre o grotesco e o sublime por meio da construção de gravuras no campo ampliado; onde utilizo a construção da figura feminina de uma "madona" como elemento sublime, e a violência física em mulheres como elemento grotesco. O processo de construção dessas gravuras foi registrado em um diário de campo. Depois de imprimir 3 provas em xilogravura, digitalizei as matrizes, e, depois de finalizadas, analisei utilizando os elementos visuais linha, superfície e volume, descritos por Ostrower (1987). A partir da execução dessas etapas, tive resultados satisfatórios; onde pude perceber que a relação entre o grotesco e o sublime, e o contraste através da vibração entre o preto e o branco são similares. Pude construir composições que produziam contraste através da relação da madona com a violência, utilizando o contraste entre claro e escuro.*

**Palavras-chave:** Gravura em campo ampliado; Sublime e Grotesco; Artes visuais.

### **GRABADO EN CAMPO AMPLIADO: LO GROTESCO Y LO SUBLIME DE VICTOR HUGO**

#### **RESUMEN:**

*Este artículo propone discutir cuestiones a respecto de la relación entre lo grotesco y lo sublime en el grabado en campo ampliado. Tiene como base teórica los conceptos sobre (...) de Hugo (2002) y las proposiciones sobre grabado en campo ampliado de Veneroso (2002). Tiene como objetivo la búsqueda por un contraste entre lo grotesco y lo sublime por medio de la construcción de los grabados en campo ampliado; donde utilizo la construcción de la figura femenina de una "madona" como elemento sublime, y la violencia física en las mujeres como elemento grotesco. El proceso de construcción de esos grabados fue registrado en un diario de campo. Después de imprimir 3 pruebas de grabado en madera, digitalizo las matrices, y, después de finalizadas, analizo utilizando los elementos visuales línea, superficie y volumen, descritos por Ostrower (1987). A partir de la ejecución de esas*

*etapas, tuvo resultados satisfactorios; donde pude perceber que la relación entre lo grotesco y lo sublime, y el contraste a través de la vibración entre el blanco y el negro son similares. Pude construir composiciones que producían contraste a través de la relación de la madona con la violencia, utilizando el contraste entre el claro y el oscuro.*

**Palabras clave:** Grabado en campo ampliado; Sublime y grotesco; Artes visuales.

## Introdução

Este artigo é resultado do processo híbrido entre a xilogravura e a gravura em campo ampliado. Na construção das gravuras, utilizei o conceito estético de Hugo (2002), retirado do livro “Do grotesco e do sublime”. Nesse livro, faz uma análise sobre a presença do grotesco e do sublime na sociedade moderna de 1827 e na arte; apresenta a sua teoria do surgimento do grotesco na Idade Média e analisa obras da literatura, do teatro e das artes visuais, apresentando a importância do grotesco e como este realça o sublime criando contraste.

Trata-se de uma pesquisa em arte a partir de diário de campo, com observação de experimentos por meios analógicos e digitais, onde o meu principal objetivo foi construir composições que articulam elementos do grotesco e do sublime na gravura em campo ampliado, tendo como problema: Na gravura em campo ampliado, é possível criar um contraste entre o grotesco e o sublime de Victor Hugo?

A primeira etapa foi construir o modelo de uma figura idealizada de uma madona única a partir de recortes de imagens de várias mulheres encontradas na *internet* utilizando o *ArtRage Studio*<sup>1</sup>. A segunda, foi, a partir deste modelo, produzir 3 gravuras que articulassem as características de contraste entre o grotesco e o sublime de Victor Hugo a partir de imagens de mulheres que sofreram de forte violência física no mundo (também colhidas da *internet*). Utilizei um processo híbrido partindo da xilogravura até a impressão digital. Na xilogravura utilizando como matriz a borracha sintética, que é uma boa opção para executar trabalhos mais delicados; e a madeira-cedro, que é macia, fácil de cortar, medianamente resistente e permite razoável precisão de corte. Entre as goivas - instrumentos utilizados para cortar e cavar a madeira e a borracha- foram utilizadas as goiva V: para fazer linha, contorno e texturas ; U ou redonda: para cavar e fazer texturas; e a goiva-faca para as linhas mais finas. Após marcar a matriz com as goivas, utilizei o rolo<sup>2</sup> para esticar a tinta nas matrizes e fazer impressões. Logo após, digitalizei as matrizes utilizando uma *scanner* A3 e manipulei as imagens pelo *photoshop*<sup>3</sup>, e por fim imprimindo as gravuras em uma *plotter*<sup>4</sup>. “A hibridização entre xilogravura e gravura digital no ensino da arte, especialmente em uma licenciatura de Artes Visuais, apresenta-se como um poderoso recurso”. (LIMA, 2012, p. 10).

Elemento sublime (modelo) + elemento grotesco (imagens de mulheres que sofreram violência física) = gravuras.

Depois de concluídas, as gravuras foram analisadas a partir dos seguintes

<sup>1</sup> Software de desenho e colorização digital. Software proprietário *Ambient Design* Ltd.

<sup>2</sup> O rolo de entintar é um cilindro de borracha, gelatina ou couro, cuja função de esticar, recolher, espalhar a tinta sobre a superfície que será impressa (a matriz)

<sup>3</sup> Software de edição de imagem. Software proprietário *Adobe Systems* Ltd.

<sup>4</sup> é uma impressora profissional destinada geralmente à impressão de banners e para sublimação.

elementos visuais: linha, superfície, volume; e da disposição destes elementos, com base nos conceitos de Ostrower (1987).

Na primeira parte do texto, coloco um resumo das questões teóricas da gravura em campo ampliado (VENEROSO, 2002), e do grotesco e do sublime (HUGO, 2002). Na segunda, descrevo sobre o processo de construção das gravuras. Na terceira, apresento a análise das gravuras (OSTROWER, 1987). E por fim, as minhas considerações.

### **A gravura em campo ampliado e o grotesco e o sublime**

Utilizo o processo híbrido partindo da xilogravura à impressão digital: uma gravura em campo ampliado; depois da impressão, dependendo do trabalho, pode ganhar outros elementos analógicos ou se tornar uma instalação.

Fazer uma impressão: produzir uma marca pela pressão de um corpo sobre uma superfície [...] a impressão supõe um suporte ou substrato, um gesto que o atinge (em geral um gesto de pressão, ao menos um contato), e um resultado mecânico que é uma marca, em baixo ou em alto relevo. Trata-se, pois, de um dispositivo técnico completo. Rudimentar, diremos [...] Muito rudimentar, imemorial, anacrônico. A impressão não é uma invenção – a “invenção”, aqui, se perde dentro da noite dos tempos [...]. (HUBERDMAN, 2008, apud. VENEROSO, 2012, p. 86).

Com o desenvolvimento da impressão, a gravura se desvincula do texto e o artista ganha autonomia. E com o desenvolvimento da fotografia, revoluciona as formas de impressão. Cartazes, marcas, mapas e outros impressos comerciais começam a serem impressos por meio do offset. As técnicas de gravura passam a ser obsoletas para o mercado e o artista a ganhar autonomia, fazendo diversos outros dos anos 60 mesclarem técnicas e outras linguagens, procurando novas possibilidades: o campo ampliado. (VENEROSO, 2012)

Os artistas que seguiram para o campo ampliado buscaram romper os limites da gravura experimental utilizando métodos experimentais e em diálogo com outras expressões. Esses gravadores buscavam aproximar-se conceitualmente da ideia de impressão, relacionado aos novos meios de reprodução.

Na construção estética dos trabalhos, utilizo O grotesco e o sublime, de Victor Hugo; e a partir dele procuro construir composições que buscam o contraste entre o grotesco<sup>5</sup> e o sublime<sup>6</sup>.

O cristianismo conduz a poesia á verdade. Com ele, a musa moderna verá as coisas com um olhar mais elevado e mais amplo. Sentiria que tudo na criação não é humanamente belo, que o feio existe ao lado do belo, o disforme perto do gracioso, o grotesco no

<sup>5</sup> No texto me refiro ao grotesco segundo a acepção de Victor Hugo, que o relaciona ao disforme e o horrendo.

<sup>6</sup> Hugo aproxima o sublime do belo, ligando-o ao magnífico, à extrema beleza, oposto ao grotesco.

reverso do sublime, o mal com o bem, a sombra com a luz. (HUGO, 2002, p.26)

Esse foi o passo de mudança decisivo da poesia. Ela se fará na natureza a mistura nas criações, o grotesco com o sublime, como disse: “O ponto de partida da poesia. Tudo é profundamente coeso.” Na arte não existe divisão entre o belo e o feio. A aparição do grotesco vai ser a grande diferença entre a arte antiga e a arte moderna. Essa é sua teoria sobre o surgimento do grotesco na arte. Na sua primeira forma, a comédia. (HUGO, 2002).

Rubens assim o compreendia sem dúvida, quando se comprazia em misturar com o desenrolar de pompas reais, com coroações, com brilhantes cerimônias, alguma hedionda figura de anão da corte. Esta beleza universal que a Antiguidade derramava solenemente sobre tudo não deixava de ser monótona; a mesma impressão, sempre repetida, pode fatigar com o tempo. O sublime sobre o sublime dificilmente produz um contraste, tem-se necessidade de descansar de tudo, até do belo. (HUGO, 1824, p.33)

Nesse verso, Hugo (2002) exemplifica o uso da figura do anão como elemento grotesco na obra de Rubens, e da repetição desse elemento em sua composição. A figura do grotesco realça o belo, aumentando o contraste. Na composição, o grotesco é ponto de partida, e o belo, excitação; como nesse exemplo de Hugo: “A salamandra faz sobressair a ondina; o gnomo embeleza o silfo”. O gnomo e a salamandra- as figuras grotescas- dão beleza ao silfo e à ondina - as figuras sublimes. O contato com o grotesco deu ao sublime um ar de mais puro que o belo antigo<sup>7</sup>

Hugo (2002) relaciona esse contraste com a arquitetura gótica, que possui figuras sublimes: Santos e madonas nos vitrais, em esculturas e pinturas. Esses rodeados de figuras grotescas: Demônios em capitéis, nas bordas dos telhados e nas fachadas. Nesse ambiente prevalece o grotesco, mas ele contrasta e dá força aos elementos sublimes.

## Processo

Na Gravura 1, nesta primeira etapa, procurei na busca no *Google* Imagens “belas mulheres”; e entre as imagens procurei selecionar mulheres que possuíam uma beleza relacionada à “fragilidade” e “pureza<sup>8</sup>”. Selecionei de cada uma dessas imagens um fragmento para servir de referência. No caso, um nariz de uma mulher, a boca de outra, e assim por diante. Fiz um desenho da face utilizando o *ArtRage Studio* e decidi seguir para o próximo passo: a produção das gravuras.

Na busca no *Google* Imagens, escrevi “mulheres violentadas”, visualizei uma notícia de um caso de uma menina chinesa que teve o olho esquerdo e a boca costurada pela professora numa escola na Arábia Saudita. Pensando neste olho costurado, fiz um desenho de um olho fechado em uma matriz de borracha sintética e a trabalhei utilizando a ferramenta V. Conforme a figura 1.

<sup>7</sup> Hugo faz referência à arte no período antigo, em que o grotesco aparecia de forma sutil, sem contrastar com o sublime.

<sup>8</sup> Fragilidade e pureza referenciados pelo estereótipo físico magro das santas, como na obra “A virgem dos rochedos” de Leonardo Da Vinci.

Figura 1 – Matriz Original, borracha



Matriz digitalizada de Herlon de Assis Diógenes

**Fonte: Arquivo pessoal.**

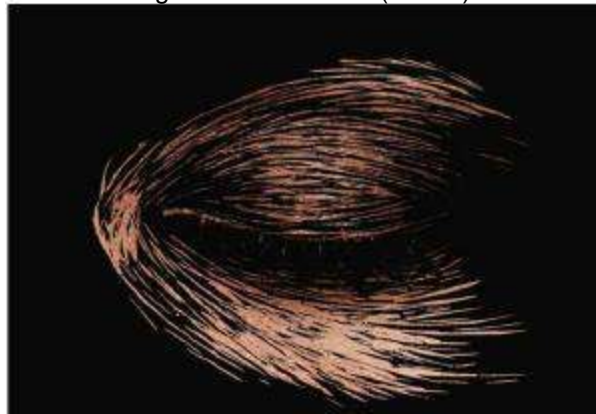
Vendo o resultado e as fissuras dessa matriz, percebi que, digitalizando-a poderia ampliá-la no computador, melhor definir as fissuras e deixando-a mais expressiva. Quando digitalizei-a em 600 dpi, ficou com pouco contraste (Figura 1). Tive um forte interesse em ampliar o tamanho da matriz por causa dos seus detalhes de incisão da goiva, que deram uma forte expressão na composição, mas estava muito clara; faltava o ar sombrio, que representasse o grotesco. Utilizando a mesma matriz, fiz duas impressões na colher, mas a imagem mal saiu por causa das fissuras, que estavam muito superficiais, pois coloquei pouca força, e a borracha marca fácil, dando a impressão de que é o suficiente para sair na gravação. Mas é algo que só dá para perceber depois da impressão. Trabalhei essas fissuras utilizando as ferramentas *faca* e *V* para aprofundá-las. Fiz uma prova na prensa, vendo o resultado, decidi escaneá-la e trabalhá-la no *photoshop*, retirando os ruídos<sup>9</sup> da matriz. Digitalizei uma versão preto e branco. Nela fiz edições, retirando a sobancelha e os ruídos do fundo. Visualizando a imagem preto e branco, percebi que faltava algo. A imagem estava distante do meu problema. Para mim faltava a vida, a carne, o elemento grotesco. Pensando nisso, coletei uma imagem de uma modelo com olho fechado e a deformei, para que se encaixasse no fundo brando da gravura; Finalizei com uma impressão em uma *plotter* no tamanho A1 (Figura 2), que apresentou uma boa definição da textura de pele.

---

<sup>9</sup> Os ruídos são os pontos brancos que aparecem nas laterais da matriz.



Figura 2 – Gravura 1 (Videre)



Gravura de Herlon de Assis Diógenes  
Fonte: Arquivo pessoal.

Essa impressão me passou a sensação de um significado amplo - não somente a imagem da menina com o olho costurado. Nas linhas, a ideia da fissura dos músculos se expondo ao preto; e ao fundo um olho feminino fechado, em contraste. Esse olho está fechado por causa da dor, da censura, e também se refere aos olhos das pessoas que não percebem a dor das outras. A figura de um olho em processo de abstração que se constrói e desconstrói através do momento e da vibração das linhas, cria o contraste com o fundo negro.

No processo, pensei nas minhas motivações e em como elas o alterariam. Pensando na construção da madona<sup>10</sup> e na cena, percebi que a vítima possuía o sublime na própria cena grotesca: sua expressão - um detalhe que fazia a diferença no todo “grotesco”. Essa afetação motivou-me mais fortemente. A construção da madona está muito ligada a essa imagem<sup>11</sup>. Ela possui traços dessa figura.

Na Gravura 2, na busca no Google Imagens, escrevi “mulheres violentadas”; e a imagem que chamou minha atenção foi a de uma mulher morta com o rosto sujo de terra, o sangue escorrendo pelo nariz, e a boca semiaberta. Na página, a notícia da mulher, de 20 a 25 anos, com várias tatuagens; que foi morta, enterrada e estava com queimaduras pelo corpo. Antes de começar o desenho, li também os comentários dos usuários do site e refleti sobre o todo. Juntei toda a carga emocional, e escolhi a fotografia da face, que contemplava toda a expressão. Comecei o desenho direto na madeira com um lápis HB. Fiz dessa forma porque o que senti no momento influenciou o meu desenho, numa forma de compreender essa figura e seu contexto. Logo após, fiz incisões com a goiva V seguindo as linhas do desenho. Primeiro marcando um pouco o contorno, e depois fazendo várias incisões em série por toda a face. Utilizando a ferramenta U menor, passei com pequenas incisões pelas áreas de detalhes para se criar volume, como na boca e perto dos olhos. Por último, com a ferramenta U por todas as áreas da figura, que ficaram “claro”<sup>12</sup>. (Figura 3)

<sup>10</sup> Madona é uma referência que faço à musa colocada por Hugo, para enaltecer a sua beleza, colocá-la em todo o seu valor de sublime.

<sup>11</sup> Foto da notícia.

<sup>12</sup> Iluminação.

Figura 3 – Matriz, madeira



Matriz digitalizada de Herlon de Assis Diógenes

**Fonte: Arquivo pessoal.**

Fiz todo esse processo de forma grosseira por fazer parte do conceito estético do grotesco aliado com a forma sublime que seu rosto se encontra (HUGO, 2002). Fiz duas impressões utilizando uma colher de madeira e papel vegetal. Nelas pode-se ver as áreas em que se acumula a tinta, tendo um controle do claro e do escuro na impressão. O resultado mostrou que áreas da matriz possuem irregularidade de profundidade: no nariz e na testa da figura. Fiz essas impressões na colher para poder testar o contraste entre o claro e o escuro na impressão, e assim fazer os ajustes na própria matriz e manter o traço.

Digitalizei a matriz sem edição em 24 bits color com a resolução de 600 dpi. Trabalhei-a com a ferramenta V e com a U menor em alguns detalhes. Logo após digitalizei em tons de cinza com 8 bits e com a resolução 600 dpi. No próprio programa do scanner, coloquei o brilho 84 e o contraste 99 para se obter um maior valor de contraste de preto e branco. A partir desse momento, utilizando o photoshop, dupliquei a camada da figura, criei uma camada toda em vermelho entre elas e apaguei a área branca da gravura.

Após apagar toda a área branca e deixá-la com o fundo vermelho, voltei a buscar no google imagens de rostos de modelos (Uma forma de ironizar com os padrões de beleza, já que essas imagens já passaram por bastante tratamento de photoshop). Escolhi a imagem de uma modelo e a distorci para se encaixar na máscara da gravura. Após imprimir a gravura em tamanho A3 com 5 cm de margem, coloquei em uma moldura 32,5 x 44,5 cm, a enterrei parcialmente e a fotografei. (Figura 4).

Figura 4 – Gravura 2 Final



Fotografia de Herlon de Assis Diógenes  
**Fonte: Arquivo pessoal.**

Na Gravura 3, voltei a pensar na notícia da menina que teve a boca costurada (Gravura 1). A questão da costura ainda me causava incômodo. Então decidi fazer uma boca marcada. Utilizei a imagem da menina como base e busquei por outros modelos. Fiz o desenho direto na madeira e a marquei com as ferramentas U menor e V. Depois imprimi com a colher para verificar o contraste e digitalizei a matriz em tons de cinza (Figura 5).

Figura 5 – Matriz 3



Matriz digitalizada de Herlon de Assis Diógenes  
**Fonte: Arquivo pessoal.**

No processo de edição, limpei o fundo, deixando preto, seguindo o mesmo processo das gravuras anteriores. Depois de retirar a área branca, coloquei uma fotografia de uma boca no fundo da imagem e a editei utilizando filtro “grande angular adaptável...”, do photoshop; distorci a figura, e utilizando a ferramenta

“pincel”, coloquei áreas avermelhadas e linhas escuras para se dar a ideia de marcas. Finalizando, clareei algumas áreas para dar volume, no tamanho A3.

Figura 6 – Gravura 3 Final

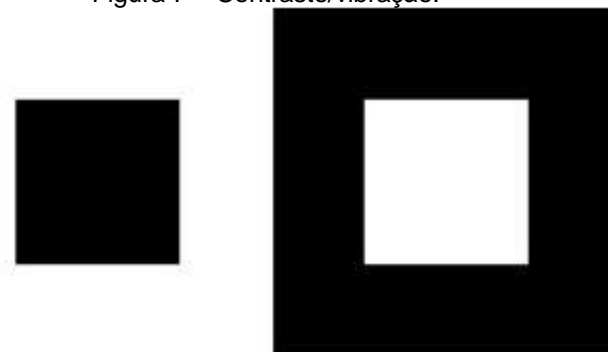


Gravura de Herlon de Assis Diógenes  
Fonte: Arquivo pessoal.

## Análise

Neste tópico, deterei - me na análise da composição dos trabalhos conforme relatado nas páginas anteriores. Como foi dito anteriormente, Hugo (2002) coloca claramente que o grotesco realça o sublime quando são colocados lado a lado. Utilizo a figura feminina para representar o sublime pela sua delicadeza, e a violência física como elemento grotesco. Quando penso nessa relação, visualizo outra, que é a de contraste entre o preto e o branco. Esse contraste acontece através da vibração entre o preto e branco, onde o preto realça o branco (Figura 7), como dito por Ostrower (1987) em “O branco se expande e o preto se contrai”, assim criando contraste.

Figura 7 – Contraste/vibração.



Desenho de Herlon de Assis Diógenes  
Fonte: Arquivo pessoal.

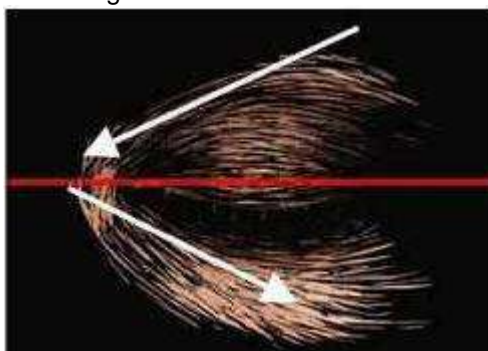
Observando essa imagem, é possível ter a sensação de que o quadrado preto é menor que o quadrado branco, mas ambos são do mesmo tamanho. Este efeito é causado pela vibração entre as cores. Quanto maior o contraste, maior será a

vibração. Esse é o princípio que prevalece em todos os meus trabalhos, construindo o volume, dando a ilusão de tridimensionalidade.

Neste trabalho os elementos linha, volume e superfície possuem grande força na composição- mais predominantemente a linha. Essas linhas que vão dar todo o movimento visual da obra e construir a superfície e o volume.

Na Gravura 1, pode-se perceber que o trabalho se forma através de linhas curtas, que direcionam o nosso olhar da direita superior ao centro esquerdo, próximo à linha que divide o centro geométrico(linha vermelha), e seguindo para a direita inferior. Nesse ponto se concentra a região de maior peso visual <sup>13</sup> da composição. (Figura 8).

Figura 8 – Movimento visual



Desenho de Herlon de Assis Diógenes

Fonte: Arquivo pessoal.

Esse peso se dá por conta da quantidade de elementos semelhantes, com menor contraste. As linhas são próximas e fazem com que a passagem de claro para escuro seja sutil tanto para o preto quanto para o tom da figura do centro.

Na Gravura 2, que possui uma variedade de linhas finas e grossas, mas com pouco contraste entre elas por conta do tom escuro da gravura, a figura do rosto não possui regiões de forte contraste, mas muitas áreas de semelhança no movimento das linhas. Esse pouco contraste faz com que ela possua menos volume do que a gravura, seguindo o princípio da vibração. Nessa imagem (Figura 9), coloco como se dá o movimento visual pela gravura, onde elas seguem descendo formando diagonais da direita para esquerda e seguindo para sua parte inferior.

<sup>13</sup> Segundo Ostrower, o peso visual é criado por uma área da composição de maior contraste. No caso, porque é a parte mais clara da composição, contrastando com o todo.

Figura 9 – Movimento visual 2



Desenho de Herlon de Assis Diógenes  
Fonte: Arquivo pessoal.

Na Gravura 3, (Figura 10) o elemento visual de maior predominância é o volume. Quando observamos a gravura, percebemos como as linhas formam diagonais e essas se contraem no centro da imagem formando uma linha menor em relação à da borda, dando a ilusão de volume. Esse volume também se dará através do contraste do claro e escuro, como nas outras gravuras, onde se tem uma grande presença de semelhanças nas superfícies da boca, com contrastes menores, e um maior contraste na relação da boca como o fundo preto, como na Gravura 1.

Figura 10 – Volume



Desenho de Herlon de Assis Diógenes  
Fonte: Arquivo pessoal.

### Considerações finais

Apresento os resultados parciais de uma pesquisa iniciada na disciplina ATELIÊ do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará sob a orientação do Prof. Dr. Maximiano Arruda. O meu objetivo é criar um contraste entre o grotesco e o sublime de Hugo utilizando a gravura em campo ampliado; a figura feminina como é o centro do elemento sublime e a violência física como

elemento grotesco. Após trabalhar nestas gravuras e fazer o registro do processo de construção através do diário de campo, percebi que poderia trabalhar o contraste como ponto-chave para as composições.

Quando Hugo (2002) fala do grotesco, está relacionado a monstros, demônios e ao deforme, ou seja, às trevas; do sublime ao magnífico, à extrema beleza, ao divino- ou seja- à luz. Pensando nisso, equiparo essa relação com a do preto e do branco, como o preto realça o branco através da vibração.

Tal resultado ficou mais claro com a análise das composições através dos elementos visuais descritos por Ostrower (1987). Com ele, me sinto motivado a continuar essa pesquisa e produzir mais trabalhos com essa metodologia e encontrar novas questões em torno deste tema.

## Referências

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora: nova versão. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 1980.

HERSKOVITS, Anico. **Xilogravura**: arte e técnica. 1. Ed. Anico Herskovits, 2006.

HUGO, Victor. **Do grotesco e do sublime**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. **INCISÃO E MATRIZ NUMÉRICA: EXPERIMENTOS HÍBRIDOS NO ENSINO DE ARTE COM BASE EM TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ**. In: XXI Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas. 21.: 2012, Rio de Janeiro, RJ. ISSN: 2175-8212 Disponível em:<<http://www.anpap.org.br>> acesso em 05/02/2015.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus Ltda, 1989.

VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas. **O campo ampliado da gravura**. Revista de Artes Visuais. V9, n. 32(2012). ISBN: 2179-800118212.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte**: um paralelo entre arte e ciência. 2. Ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2001.

### **Herlon de Assis Diógenes**

Licenciando em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Atualmente é Bolsista do Laboratório de Arte e Tecnologia da mesma instituição, do Grupo de Pesquisa Arte Um/CNPq – IFCE, do qual participa/ e também como designer gráfico.

### **José Maximiano Arruda Ximenes de Lima**

Doutor em Artes pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre em Informática Educativa pela Universidade Estadual do Ceará e Licenciado em Educação Artística (Lic.Plena) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua sobre os seguintes temas: ensino de arte, artes visuais, ensino de arte e tecnologias, ensino de artes visuais na modalidade a distância, gravura no campo ampliado.



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Mediações culturais e sociais: Fundamentos, práticas e políticas.

## O LIVRO DIDÁTICO DE ARTE NA SALA DE AULA: USOS E SUBUSOS

Isis Moura (UFPB/UFPE-PPGAV, PB, Brasil).  
Juliana Juliano (SEEC/SME, RN, Brasil).

### RESUMO

Compreendendo o livro didático como instrumento capaz de nortear práticas pedagógicas, o presente artigo analisou a estrutura do livro didático de arte, intitulado “Arte em interação” da editora IBEP do ensino médio (volume único), 2013, selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2014 e os embates vividos na prática docente na disciplina de artes visuais no ensino médio da Escola Estadual Senador Dinarte Mariz, localizada em Natal, RN. Para tanto, o presente estudo visou investigar as reminiscências da prática polivalente presentes no referido livro e outras características que subutilizam a capacidade do livro didático na sala de aula. A fim de contextualizar os discursos políticos que permeiam essa problemática, foram consultados documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da educação 9.394/96, as orientações curriculares para o ensino médio e o guia de livros didáticos, PNLD, 2015. Desse modo, foi possível perceber a presença de vários discursos que se embaralham por entre os documentos oficiais que norteiam e orientam as práticas do ensino de arte.

**Palavras-chave:** Livro didático; arte; polivalência.

### ABSTRACT

Understanding the textbook as an instrument to guide teaching practice, this paper analyzed the structure of the textbook of art, entitled "Art in interaction" of high school IBEP publisher (single volume), in 2013, selected by the National Textbook Program in 2014 and the conflicts experienced in teaching practice in the discipline of visual arts in high school at the State School Senador Dinarte Mariz, located in Natal, RN. Thus, the present study aimed to investigate the reminiscences the multipurpose practice present in that book and other features that minimizes the capacity of the textbook in the classroom. In order to contextualize the political speeches that permeate this issue, official documents were referred to as the Law of Guidelines and Bases of Education 9394/96 curriculum guidelines for high school and guide textbooks, PNLD, 2015. Thus,



it was revealed the presence of several speeches that shuffle through the official documents that guide and direct the art of teaching practices

**Keywords:** Textbook; art; high school; versatility.

## Introdução

O ensino de arte no Brasil carrega em sua história muita luta frente à repressão que sofreu (sofre) dentro das instituições educacionais. Antes da Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1971 (LDB – 5.692/71), o ensino de arte na educação básica acontecia de modo informal, e foi a partir dessa LDB que a arte educação passou a ser considerada atividade “complementar” ou “extracurricular”. Apesar desse importante passo, o ensino de arte ainda era considerado como “atividade educativa” e não como uma disciplina. Esse modo distinto na estrutura curricular trouxe para a arte muitos estigmas. Após vinte e cinco anos dessa conquista, a LDB 9.394/96 passou a reconhecer o ensino de arte como disciplina obrigatória da educação básica nacional. No artigo 2º da LDB 9.394/96 que trata “Dos princípios e fins da educação nacional”, afirma no inciso II que a educação deve prezar pela “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.” Como podemos compreender a citação da “arte” desvinculada do “pensamento” e do “saber”? Qual o discurso desse trecho da LDB dissemina sobre a arte? A arte não é apenas uma linguagem capaz de sistematizar o conhecimento humano, ela produz conteúdos próprios, como todo campo de estudo. Essas questões não norteiam o presente trabalho, mas nos ajuda a pensar sobre as ideologias que sondam os documentos oficiais que regem nossa educação.

A partir de seu reconhecimento como disciplina no ensino básico, as universidades federais passaram a formar os primeiros cursos de nível superior em Educação Artística, inicialmente na categoria polivalente com habilitação em música, artes cênicas, artes plásticas e desenho. Devido a essa demanda, a formação dos professores de artes passou a ser exigida para a prática docente. Apesar dos avanços, o ensino de arte frente a outras disciplinas sempre caminhou em desequilíbrio, seja pela falta de políticas educacionais voltadas para a área e/ou pelo processo de consolidação que estava (está) vivendo no ambiente escolar. Nesse processo, políticas públicas desenvolvidas pelo FNDE (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação) passaram a financiar

programas nacionais para a educação básica. O programa nacional do livro didático (PNLD), herdeiro de outros programas de distribuição de livros didáticos, foi ampliado e conseguiu fornecer livros didáticos a 90% das escolas públicas do Brasil no ano de 2006<sup>1</sup>. Antes desse período, o PNLD distribuía livros de modo inconstante e intermitente.

O fornecimento do livro didático a todos os estados federativos do Brasil foi um passo importante para a educação básica, uma vez que com mais um recurso didático, o professor passou a contar com a mediação do livro para o processo de ensino e aprendizagem. O crescimento do PNLD aumentava as suas demandas e os desafios precisavam ser superados. Desde o início de sua expansão, o programa não contemplava todas as disciplinas previstas na educação básica, inicialmente apenas as disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais foram contemplados. Após mudanças nas estruturas curriculares do ensino fundamental I e II e ensino médio e a conseqüente fragmentação de disciplinas, se tornou necessária a aquisição de novos livros didáticos. No entanto, algumas disciplinas como artes visuais, música, dança, teatro, filosofia e educação física permaneceram excluídas do PNLD. Sem terem sido contempladas com o livro, os professores tiveram mais dificuldades para nortear sua prática em sala de aula. A desigualdade de condições entre disciplinas (no que tange o acesso a recursos didáticos na escola) denuncia as predileções da estrutura educacional vigente no país.

Marginalizado pelo sistema que o coordena, o ensino de arte não recebeu estímulos igualitários ao desenvolvimento de conteúdo e aprendizagens, perdendo assim, suas potencialidades dentro e fora do universo escolar. Depois de um intervalo de quase duas décadas, ou seja, em 2013, foi realizada a primeira análise de livros didáticos de Artes por parte do PNLD. Apesar do avanço que esse fato representa para os professores de arte e para o ensino de arte, os livros selecionados pelo PNLD não possuem especificidades em relação ao ensino de arte, ou seja, em apenas um livro didático é contemplado artes visuais, teatro, dança e música. Como esse fato pode ser compreendido dentro da sala de aula? Os documentos que regem o currículo nacional da educação básica (PCNs, orientações curriculares, LDB etc.) consideram o ensino polivalente em arte como prática obsoleta, já que cada linguagem artística possui suas

---

1 Dados estatísticos obtidos no site do FNDE. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos> Acesso em 03 de Out de 2015.

especificidades e exige do docente uma formação própria. Isso não significa pensar que cada disciplina (artes visuais, música, teatro e dança) sejam apartadas entre si, mas se reconheçam como membros independentes de um mesmo organismo. Todos esses discursos sondam a análise do livro e nos ajudam a pensar sobre o ensino de arte no Brasil.. A primeira fase para a escolha do livro didático se refere ao lançamento do edital com as especificações necessárias para a participação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Dentre as principais especificações, da lei de diretrizes e bases da educação, as orientações curriculares para o ensino médio e demais documentos que norteiam a educação básica nacional, a comissão de professores habilitados também avaliam se os mesmos estão em consonância com

“(...) as agendas sociais de defesa dos direitos, do respeito e valorização da diversidade e do usufruto cultural em sua integridade, articuladas sob parâmetros conceituais e teóricos de forma a proporcionar rico leque à escolha dos docentes, em conformidade com os projetos políticos pedagógicos das escolas e com perspectivas, projetos e condições de atuação dos docentes, também plurais” (Guia do PNLD, 2015, p.16).

Essa medida ajudou (ajuda) a prevenir a disseminação de preconceitos e desrespeito aos direitos humanos no livro didático, já que só é possível participar do PNLD, exemplares de livros que respeitem a constituição e sigam a política de respeito e valorização a diversidade.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O ensino de arte no Brasil, em todos os seus níveis, ainda está passando por um processo de legitimação e reconhecimento de sua existência no sistema educacional. Frente a outras áreas do conhecimento, a arte ainda sofre preconceito e estereotipação, próprio desse processo de reconhecimento e consolidação. Esses percalços se infiltram nas lacunas da estrutura escolar e se instalam na prática docente. O preconceito contra o ensino de arte foi reconhecido e documentado nos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio):

Observando a nossa história de ensino e aprendizagem de arte na escola média, nota-se certo descaso de muitos educadores e organizadores escolares, principalmente no que se refere à compreensão da arte como conhecimento humano voltado para um fazer e apreciar objetos artísticos e estéticos e sobre a sua história e contexto da sociedade humana, isso tem

interferido na presença, com qualidade, da disciplina de arte no mesmo patamar de igualdade com as demais disciplinas da educação escolar. (PCNEM, 2000, p.46).

Apesar dos percalços, é importante reconhecer que a passos lentos o conhecimento em arte tem sido reconhecido pela educação nacional como uma importante área de estudo para a formação humana. O discernimento da necessária superação da polivalência no ensino de arte por parte do Ministério da Educação tem contribuído para que as linguagens artísticas trabalhem suas especificidades. Os documentos que regem a educação nacional, como a LDB nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as orientações curriculares para o ensino médio (Linguagens, códigos e suas tecnologias) são testemunhos oficiais dos avanços (pelo menos em parte) do ensino de arte. O último documento citado nutre a ideia de que:

O princípio da especificidade das linguagens artísticas pressupõe a superação da prática polivalente que marcou a experiência da educação artística (Lei 5.692/71). O ensino de teatro, da música, da dança, das artes visuais e suas repercussões nas artes audiovisuais e midiáticas é tarefa a ser desenvolvida por professores especialistas, com domínio de saber nas linguagens mencionadas. O trânsito entre as linguagens deve ser desenvolvido de maneira cuidadosa, evitando abordagens superficiais e o uso de múltiplas modalidades sem o aprofundamento consistente. (Orientações curriculares para o ensino médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias, 2006, p.202).

Paralelamente a esse discurso, outras falas se fazem presentes. O livro didático se constitui como objeto ideológico capaz de carregar consigo discursos políticos, seja de modo explícito ou implícito. A prerrogativa da interdisciplinaridade no campo das artes pode estar sendo interpretada de maneira superficial ou sendo utilizada para camuflar e atenuar problemas estruturais do ensino de arte. A Escola Estadual Dinarte Mariz, localizada no bairro de Mãe Luiza em Natal, no Rio Grande do Norte nos ajuda a pensar nos desafios do ensino de arte e sua relação com o livro didático. Em 2014 a equipe pedagógica da escola selecionou o livro intitulado “Arte em interação” da editora IBEP do ensino médio (volume único), 2013.

O referido livro, assim como os demais livros de artes selecionados pelo PNLD, ainda possui a difícil proposta de polivalência, onde conteúdos pertencentes a todas as linguagens artísticas são abordados no mesmo livro de volume único, ou seja,

abrangendo os três anos do ensino médio. A capa do livro (figura abaixo) contraria o ditado popular que diz “Não julgue o livro pela capa” já que a mesma evidencia a intenção da sua abordagem, a polivalência. O livro possui três autores, cada um formado em uma área específica que corresponde a abordagem do livro: Artes visuais, música e teatro.

Figura: Ilustração da capa do livro "Arte em Interação",  
Perla Frenda, et al. 1º Ed. São Paulo: IBEP, 2013.



Capa do livro “Arte em interação” 1º Ed. São Paulo: IBEP, 2013.  
Fonte: <http://tonytorquato-arte.blogspot.com.br>

Tal proposta poderia ocorrer de forma bastante satisfatória por meio de uma real interdisciplinaridade entre os conteúdos trabalhados, no entanto, observa-se a pouca preocupação em inter-relacionar saberes dessas linguagens. A polivalência não deve ser confundida com a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade. O ensino polivalente prevê que uma formação genérica do professor de arte seja capaz de lidar com todas as

linguagens artísticas, cabendo ao professor de arte auferir e disseminar conhecimentos múltiplos aos alunos.

Uma explícita característica pode revelar o sintoma de um desequilíbrio no tratamento dessas disciplinas: A distribuição das páginas para cada disciplina não acontece de forma democrática. Tomando como exemplo o capítulo IV, intitulado “Rupturas”, o referido livro dedicou 10 (dez) páginas para os conteúdos de artes visuais e 9 (nove) páginas divididas entre os conteúdos de música, teatro e dança. Essa característica foi avaliada pelo Guia do Livro Didático de Arte do PNLD como um dos “pontos fracos” do livro:

(...) a maior presença de conteúdo específico das artes visuais em relação à dança, música e teatro. “Priorização da abordagem histórica linear do conteúdo de artes visuais em detrimento da análise, crítica e prática de processos criativos”. (Guia do livro didático de arte do PNLD, 2015, p.30).

Esse exemplo torna visíveis as dificuldades em condensar os conteúdos de quatro linguagens artísticas em um mesmo livro didático de volume único. As propostas de interrelacionar conteúdos diversos do ensino de arte hora sofrem por privilegiar um conhecimento específico, hora sofrem pela superficialidade na conexão entre saberes:

Cabe ao professor experimentar as atividades que irá desenvolver, testando sua funcionalidade, desdobramentos e elaborando as adaptações possíveis, considerando o perfil dos seus alunos e as condições de que dispõe, como espaço, materiais e tempo. Deve-se atentar para o risco de se esperar um professor polivalente com formação para ministrar conteúdos de todos os campos artísticos, pois o livro não destaca a importância de aulas com especialistas. Se, por um lado, a articulação dos conteúdos de cada campo artístico em um único capítulo promove ações interdisciplinares, por outro pode levar à equivocada compreensão de um retorno ao professor polivalente. (Guia do livro didático de arte do PNLD, 2015, p.37).

Avaliando essa problemática, o guia do livro didático do PNLD expõe as categorias e critérios de análise sobre os livros selecionados pelo programa, sempre ponderando as reflexões em busca de estimular o professor à análise do livro didático, uma vez que o mesmo se constitui como um dos recursos didáticos possíveis de ser explorado na sala de aula.

Ainda no capítulo IV, intitulado “Rupturas”, foram abordadas as mudanças conceituais da arte causadas pela vanguarda moderna. Nesse momento, os autores inseriram reproduções de obras pertencentes a artistas ocidentais como Henri Matisse

(1869-1954), Vicente Van Gogh (1853-1890), Wassily Kandinsky (1866-1944), Pablo Picasso (1881-1973), dentre outros. Nas páginas das reproduções das obras de arte, (tomando como exemplo as páginas 136 e 137) os autores indicaram perguntas que objetivavam uma análise descritiva da imagem. No tópico “Tantas histórias” foi sugerida a leitura de um texto que evidenciava o contexto histórico que os artistas modernistas estavam passando e as rupturas de suas obras com as concepções artísticas academicistas. Desse modo, o livro expõe o viés narrativo e linear da história. A própria estrutura de sumário propõe o tratamento cronológico da história da arte, de modo que supõe um “desenvolvimento” e/ou “evolução” da arte por meio, também, de uma “linha do tempo” presente em cada encerramento de capítulo, característica que pode nutrir a ideia de pertencimento imutável de produções a épocas e acontecimentos históricos específicos.

Ao adotar um sistema histórico linear da história da arte ocidental, os autores negligenciaram a arte brasileira, no caso, o modernismo brasileiro. Foi possível observar que poucos artistas e obras brasileiras foram explorados durante o capítulo quatro. A seleção das obras de artes evidencia um sintoma bastante recorrente nos livros didáticos: a colonização cultural. Estruturadas e distribuídas de forma hierárquica, às obras de arte produzidas pelos artistas do velho mundo foram manejadas pelos autores com ampla e profunda análise, com um texto descritivo e interpretativo que intentava promover leituras.

No entanto, a disposição para tratar dos artistas e das obras nacionais e regionais não foi a mesma, da pouca referência realizada à arte brasileira, foi privilegiado a produção artística do sul/sudeste do Brasil, especificamente a partir da semana de arte moderna de 1922, que aconteceu em São Paulo, induzindo o pensamento de que o modernismo passou a existir a partir dessa data e nesse local específico, desconsiderando outros acontecimentos de igual ou maior importância em outras regiões do país. Um equívoco grave que possui a capacidade de tomar grandes dimensões.

No guia avaliativo do PNLD (2015), a análise do livro “Arte em Interação” invoca a atenção dos professores para essa problemática:

(...) Outro fator importante é a busca por exemplos de artistas locais, assim como na América latina e Caribe, para complementar os exemplos trazidos pelo livro que são – em sua maioria- referentes aos grandes centros. (Guia do PNLD, 2015, p. 33).

O recorte de conteúdos pode legitimar ideologias que desprestigiam a produção artística brasileira, especificamente a nordestina. É o discurso ideológico camuflado nas linhas e nas entrelinhas do livro. A ocultação de conteúdos em uma das principais fontes de informações de um estudante de escola pública pode se constituir um erro preocupante. A ausência ou a abordagem indolente da arte nacional em detrimento de outras artes, pode construir dentro do imaginário do estudante a perigosa ideologia de que a arte brasileira não existe e/ou não possui produção digna de estudos. Isso porque o livro didático enquanto fonte de conhecimento legitima saberes e contribui para a formação do imaginário social do sujeito que o lê, nessa perspectiva, a ocultação da arte brasileira se constitui um grave equívoco que precisa ser extinto.

Impasses de outra natureza distanciam a abordagem do conteúdo ao cotidiano do aluno como, por exemplo, a ausência de políticas públicas implementadas na Escola Estadual Senador Dinarte Mariz. A escola está localizada em Natal, RN, no bairro de Mãe Luiza, local que recebe pouco ou nenhum investimento voltado para o bem estar social. Como reflexo disso, a escola não possui laboratório de informática, impossibilitando que professores e alunos tenham acesso a plataformas digitais. Frente a essa realidade, o guia do PNL D, disponibiliza a seguinte recomendação:

(...) o professor deve observar a importância do livro digital para desenvolver novas habilidades e competências para o estudo, complementar os conteúdos do livro impresso e fomentar a curiosidade dos alunos. O professor deve verificar os *links* para as páginas de *internet* antes de propô-los aos alunos. (Guia do PNL D, 2015, p. 33).

Sem recursos materiais para seguir as orientações, o professor e os alunos da Escola Estadual Senador Dinarte Mariz se vêem refém do livro didático impresso. Esses desencontros entre a proposta e as possibilidades da escola desestabilizam o processo de ensino e aprendizagem. O guia avaliativo do PNL D, considera que:

O que dá a uma coleção ou a um livro o seu caráter e qualidade didático-pedagógicos é, mais que uma forma própria de organização interna, o uso adequado à situação particular de cada escola; e os bons resultados também dependem diretamente desse uso. Podemos exigir — e obter — bastante de um livro, desde que conheçamos bem nossas necessidades e sejamos capazes de entender os limites dos livros didáticos e ir além deles. Por isso mesmo, o melhor, em todo e qualquer livro, está nas oportunidades que ele oferece de acesso ao mundo da escrita e à cultura letrada; tal como nas páginas de *internet*, que são tão melhores quanto mais articulações ou links estabelecerem com outras páginas. Sendo assim, os livros que, sem deixar de dar adequadamente o seu recado,



estimulem a leitura de outros, alimentem e orientem a curiosidade do professor e a de seus alunos, são preferíveis: como não simulam conter tudo o que seria necessário saber, não só não nos iludem como nos apontam outras metas. Seja como for, é importante verificar, ao escolher as coleções e livros didáticos, a que outras fontes de informação — como bibliotecas, obras de referência e equipamentos — a escola poderá ter acesso. Muitas vezes, o bom uso de um livro didático depende de uma articulação adequada com esses outros tipos de recursos e materiais didáticos.(Guia do PNL, 2015,p.16).

Dos seis (6) livros de arte avaliados pelo PNL, apenas dois (2) foram selecionados para participar do programa. Ambos possuem propostas a objetos educacionais digitais e estimulam a pesquisa à vídeos, textos etc. por meio da *internet*.

Como foi dito, a Escola Estadual Dinarte Mariz não possui estrutura que possibilite esse alargamento de conhecimento. Esse contexto contraria o intento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que compreende o acesso à internet e outros meios de comunicação como um direito social:

As mais novas das linguagens, a informática, faz parte do cotidiano e do mundo do trabalho. Vive-se o mundo da parabólica, dos sistemas digitais, dos satélites, da telecomunicação. Conviver com todas as possibilidades que a tecnologia oferece é mais que uma necessidade, é um direito social.(PCNEM,2000,p.13).

Na contemporaneidade, a *internet* e os meios tecnológicos assumem um papel centralizador das ações humanas. A era da “informação” penetrou a dinâmica tempo-espaço e revolucionou o modo de interação entre os seres humanos. A educação não pode estar apartada desses avanços, o ambiente escolar pode e deve contribuir para a diminuição da desigualdade social que marca a nossa nação e perpetua a dominação e a exploração de uma classe sob a outra. Pelo seu poder libertador, a educação é uma arma social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesse trabalho, podemos verificar que existem inúmeros discursos sobre o ensino de arte no Brasil que dividem um mesmo espaço. Os discursos se embaralham por entre os documentos oficiais que orientam as propostas curriculares para o ensino de arte. A LDB 9.394/96 sistematiza o ensino da arte em quatro modalidades, propondo que o

professor ministre a linguagem de sua formação, as orientações curriculares para o ensino médio (Linguagens, códigos e suas tecnologias) vão ao encontro da LDB 9.394/96 e reconhecem as especificidades de cada linguagem (artes visuais, teatro, música e dança). Já o PNLD, talvez na intenção de balizar as dificuldades no norteamento de práticas pedagógicas, selecionou livros que apesar da tentativa de interdisciplinaridade, pressupõem a abordagem polivalente dos conteúdos.

Nesse trabalho, o livro didático foi compreendido como instrumento norteador de práticas pedagógicas pois se constituiu um dos poucos instrumentos didáticos presentes na Escola Estadual Senador Dinarte Mariz, em Natal, RN, onde os alunos do ensino médio vivem uma realidade escolar que não lhes possibilita o aprofundamento de conhecimentos. A ampliação de fontes de pesquisas sugerida pelo livro didático como, por exemplo, consultas a objetos educacionais digitais, não podem ser usufruídos pois, a escola não dispõe de sala de informática nem qualquer outro meio que torne essa experiência possível. Essa realidade, confrontada com as propostas do livro, mostra o quanto esse recurso didático pode ser subutilizado, diminuindo estratégias de aprendizagem. Esse contexto nos inclina a pensar que ainda estamos no caminho da conciliação entre os ideais da educação e a realidade objetiva da referida escola pública.

## REFERÊNCIAS

FRENDIA, Perla. **Arte em interação**/ Perla Frenda, Tatiane Cristina Gusmão, Hugo Luis Barbosa Bozzano. 1º Ed. São Paulo: IBEP, 2013.

### **Documentos oficiais**

MEC, **Parecer da Federação de Arte-educadores do Brasil – FAEB**, CNE/CEB Nº22/2005.

Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf) Acesso em 03 de outubro de 2015.

MEC, **Lei de diretrizes e bases da educação, Nº9. 394/96**. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Pdf. Acesso em 03 de outubro de 2015.

CONGRESSO NACIONAL, **Projeto de lei Nº337/2006**, 55º Legislatura – 1º Sessão ordinária, Câmara dos deputados. Deputado Roberto Saturnino, PT/RJ. Disponível em

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=470941> Acesso em 03 de outubro de 2015.

MEC, **Orientações curriculares para o ensino médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf) Acesso em 03 de outubro de 2015.

MEC, **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 03 de outubro de 2015.

MEC, **Guia do livro didático, PNLD, 2015**. Disponível em <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015> Acesso em 03 de Outubro de 2015.

INEP, **Pesquisa de controle de qualidade do censo escolar 2011**. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=191106> Acesso em 05 de outubro de 2015.

### **Isis Dinara Francelino de Moura**

Graduada em Artes Visuais pela UFRN (2013) e mestranda em Artes Visuais pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco (2014/2015). <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4415321P7>

### **Juliana do Amaral Juliano**

Graduada em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas pela UFRN (2007) e especialista em Ensino da música na educação básica pela UFRN (2012). Professora de Artes Visuais da SME e SEEC, RN. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4277726Z3>



GT: ARTES VISUAIS

Eixo Temático: História e patrimônio artístico: documentações, acervos e narrativas

## LEGADO ARTÍSTICO E CULTURAL DE JOSÉ DATRINO: O PROFETA GENTILEZA

Maria José Oliveira (IFAL/Campus Coruripe, Alagoas, Brasil)

### RESUMO:

*O presente artigo pretende descortinar parte do Universo Gentileza. Nascido José Dadrino, posteriormente José Agradecido, ou simplesmente Profeta Gentileza, este personagem, que teve toda sua trajetória no século XX, foi fonte de inspiração para diversas áreas do saber, diferentes tipos de ações e um vasto conjunto de valores. Sejam eles filosóficos, históricos, sociais ou culturais. Objetivamos apontar parte das produções artísticas e culturais que tiveram na figura do Profeta fonte de inspiração para suas criações nas mais diversas vertentes artísticas. Usaremos como principal aporte teórico pesquisa anteriormente feita pela autora que, na ocasião apoiou nos aspectos comunicacionais do profeta marginal.*

**Palavras-chave:** Profeta Gentileza; Plásticiade; Produção Cultural.

## ARTISTIC AND CULTURAL LEGACY OF JOSÉ DATRINO: THE PROPHET GENTILEZA

### ABSTRACT:

*This article seeks to uncover part of the "Universe Gentileza" (Kindness). Born José Dadrino later José Agradecido (Thanked) or simply Prophet Gentileza, this character who had his history through the twentieth century has been an inspiration to several studies, different types of actions and a wide range of values - philosophical, historical, social or cultural. Our aim is to point out the artistic and cultural productions that had the figure of the Prophet Gentileza as the source of inspiration for their creations in various artistic aspects. We will use as the main theoretical support the research previously made by the author of this article, that at that time supported the communication aspects of this "marginal" prophet.*

**Key words:** Gentileza Prophet; Plásticiade; Cultural Production.

### 1. Introdução

As conexões entre arte e sociedade se dão de forma recíproca e dinâmica. A sociedade influencia as mais diversas produções artísticas, assim como a arte não apenas reflete, mas também direciona o contexto social. Consumir determinadas manifestações artísticas imbrica em efetivar a cumplicidade entre as partes.

O presente artigo é o resultado de uma pesquisa iniciada em 2005 onde, na ocasião, buscou-se uma abordagem comunicacional da figura mítica e enigmática de José Datrino, o Profeta Gentileza. Neste momento foi essencial o aporte teórico da Folkcomunicação, desenvolvida pelo pernambucano Luis Beltrão. Segundo OLIVEIRA<sup>1</sup>,

Beltrão deixa claro que não só as informações difundidas pelos Meios de Comunicação de Massa merecem atenção. Existe uma comunicação que, ainda mesmo obscura, marginalizada e normalmente escondida nos guetos menos favorecidos de nossa sociedade, possui um clamor forte e real. (2011, p. 131)

Porém, ao enveredar pelo “universo Gentileza” percebemos a pluralidade de vertentes na qual se pode explorar esta figura enigmática, repleta de sentidos em sua totalidade. Em função destas observações, deliberamos um recorte pelo viés artístico e cultural do Profeta Gentileza.

Através de sua peculiaridade estética e conceitual, Gentileza ultrapassou a esfera do mundo das palavras, sensibilizando quem o ouvia, alterando assim, comportamentos de uma coletividade. Esta foi a chama que ascendeu não apenas mentes criativas, mas principalmente espíritos de singular grandeza que, através de sua arte, proliferaram sua filosofia de vida.

Segundo GUELMAN (2011, p. 7), a manifestação artística do profeta era possuidora de toda uma metodologia, códigos e linguagem estética específicas, criando assim uma cosmologia completa: “um universo gentileza criado pelo design, pela tipografia, pela escolha das cores, figurino, pelo conteúdo”.

Ancorados no artigo “Gentileza nas palavras de um profeta urbano”<sup>2</sup>, retomaremos a contextualização biográfica e geográfica de José Datrino para depois sim, entrarmos nas produções artístico/culturais inspirados no Profeta Gentileza.

Afim de materializar a imagem do profeta, recorreremos mais uma vez às palavras de Maria José Oliveira (2005, p. 2), onde a autora faz uma descrição visual do personagem:

(...) um senhor de barbas brancas, cabelos longos, vestindo uma túnica com um branco impecável que cobria a nudez de seu corpo magro e cansado pela idade já avançada. Trazia em suas mãos a materialização de seus ensinamentos através da beleza das flores, da simbólica folha de uma palmeira, e um estandarte que abrigava palavras — escritas de forma singular — a síntese de sua mensagem. Somando a estes acessórios, bailam ao sabor do vento a bandeira do Brasil e o colorido dos cataventos.

Imagem 01: Profeta Gentileza na década de 90

<sup>1</sup> Extraído de “Anuário Unesco/Metodista de Comunicação Regional”.

<sup>2</sup> Artigo apresentado por Maria José Oliveira durante a XXVIII Conferência Brasileira de Comunicação – INTERCOM, em 2005, na cidade do Rio de Janeiro.



Fonte: <http://gshow.globo.com/novelas/caminho-das-indias/diario-de-bordo/platb/tag/profeta-gentileza/>

O cenário era a cidade do Rio de Janeiro que, como a maioria das grandes metrópoles, sente os atropelos e os desencontros de uma vida moderna e agitada. Neste palco, o Profeta Gentileza semeou bondade nos corações de quem o conheceu.

Este ser iluminado era tido como um messias que denunciava a podridão do mundo e também mostrava a chave da salvação.

Leonardo Boff traça diálogos entre o profeta Gentileza e conceituados pensadores que lançaram aportes teóricos na compreensão do cotidiano:

O Profeta Gentileza, representante do pensamento popular e cordial, chegou à mesma conclusão que [grandes] mestres. Mas foi mais certo que eles ao propor a alternativa: a gentileza como irradiação do cuidado e da ternura essencial. Esse paradigma tem mais chance de nos humanizar do que aquele que ardeu no circo de Niterói: o espírito de geometria, o saber como poder e o poder como dominação sobre os outros e a natureza”<sup>3</sup>.

## 2. A gênese do Profeta

<sup>3</sup> Extraído de <http://www.leonardoboff.com/site/vista/2004/maio07.htm>. Acesso em 02.10.2015

No dia 11 de abril de 1917 nasce em Cafelândia, cidade do interior paulista, José Datrino, segundo filho do casal Paulo Datrino e Maria Pim. Juntamente com seus dez irmãos, José Datrino teve uma infância regada a muito trabalho, onde lidava diretamente com a terra e com os animais. Para ajudar a família, puxava carroça vendendo lenha nas proximidades. Desde cedo aprendeu a amar, respeitar e agradecer à natureza pela sua bondade.

Segundo Leonardo Guelman<sup>4</sup>, “o campo ensinou também José a amansar burros para o transporte de carga. Tempos depois, Gentileza se dizia ‘amansador dos burros homens da cidade que não tinham esclarecimento’”.

Desde sua infância José Datrino era possuidor de um comportamento atípico. Por volta dos doze anos de idade, passou a ter premonições sobre sua missão na terra, onde acreditava que um dia, depois de constituir família, filhos e bens, deixaria tudo em prol de sua missão. Este comportamento causou preocupação em seus pais, que chegaram a suspeitar que o filho sofria de algum tipo de loucura, chegando a buscar ajuda em curandeiros espíritas.

Aos vinte anos de idade, enquanto sua família passa a residir na cidade de Mirandópolis, também interior de São Paulo, José Datrino deixa a terra natal sem avisar seus familiares e segue seu destino rumo ao Rio de Janeiro. Assim que soube do sumiço do filho, Paulo Datrino tentou seguir seus passos, indo parar em São Paulo, porém sem êxito. Baseado no histórico místico do filho, seus pais chegaram a pensar que ele teria sido levado pro algum guia espiritual. Somente quatro anos depois José Datrino, então residindo no Rio de Janeiro, entra em contato com a família.

Casou-se com Emi Câmara com quem teve cinco filhos. Começou um pequeno empreendimento na área de transportes, onde fazia fretes para o sustento da família. Aos poucos, o negócio foi crescendo até se tornar uma transportadora de cargas sediada no centro da cidade.

José Datrino concretiza assim, parte de suas premonições de criança. Possuía esposa, filhos e bens. Neste contexto ocorre a transformação em sua vida.

Segundo relatos de sua filha Maria Alice a Leonardo Guelman<sup>5</sup>, certa noite viu seu pai atormentado e logo em seguida dirigiu-se ao quintal de sua casa, onde cobriu o corpo todo com lama, remetendo à sua origem, e libertou os pássaros e galinhas num ato de protesto em favor da liberdade.

### *2.1 A metamorfose do picadeiro*

Era tarde de muito calor na cidade de Niterói. No dia 17 de dezembro de 1961, aproximadamente 2.500 pessoas assistiam ao espetáculo do **Gran Circus Norte-Americano**. Ansiosas, enquanto aguardavam o último número do espetáculo, suas vidas foram cobertas por enormes chamas que tomaram conta do cenário. Por volta de quinhentas pessoas morreram, em sua maioria crianças. Esta foi uma das maiores tragédias circense do mundo.

Segundo Ana Flávia Cicchelli Pires,

“Este acontecimento comoveu toda uma nação e mobilizou a ajuda de diferentes partes do país e do mundo, inscrevendo-se na memória coletiva de diferentes maneiras: pela dor da perda, pela comoção social, pelo mito do incêndio, pelo

<sup>4</sup> GUELMAN, Leonardo Caravana. Brasil: Tempo de Gentileza. Niterói: EDUFF, 2000. p. 20.

<sup>5</sup> Leonardo Guelman é Mestre em Filosofia pela UERJ e Professor do Departamento de Arte da Universidade Federal Fluminense, onde coordena o Projeto “Rio com Gentileza”.

trauma coletivo, pelo desenvolvimento de técnicas de cirurgia plástica, pela fundação de um novo cemitério em São Gonçalo, enfim, por uma série de imagens que se inscrevem pela memória na história da cidade de Niterói”.<sup>6</sup>

Tal episódio também mudaria definitivamente a vida de José Datrino que, seis dias após o acontecimento, recebeu um chamado através de vozes astrais, e decidiu cumprir seu papel espiritual na Terra. Segundo ele, “Deveria vir como São José, representar Jesus Nazaré na Terra, perdoar toda a humanidade, ensinar a perdoar uns aos outros e mostrar o caminho da verdade que é o Nosso Pai, fazer o ensinamento de Jesus na Terra”.<sup>7</sup> Seria ele um representante de Deus e anunciador de um novo tempo.

São José representa a personificação do Pai. Sua vida foi norteadada por anjos que lhe comunicavam através dos sonhos. Segundo Leonardo Boff, “existem sonhos e sonhos. Há alguns considerados os ‘grandes sonhos’ ou ‘sonhos arquetípicos’ que são portadores de verdadeiras mensagens que orientarão o rumo da vida das pessoas”<sup>8</sup>.

E São José atendeu aos seus sonhos. Assim como o santo, José Datrino respondeu à sua epifania e, a partir desta data, deixou todos os seus bens materiais e mudou-se para as cinzas ainda ardentes do circo em Niterói.

Ali, José Datrino incutiu nas pessoas o real sentido das palavras “Gentileza” e “Agradecido”. Ao ajudar as pessoas, sugere que simplesmente peçam “por gentileza”. Segundo ele, a expressão “por favor” remete à guerra capitalista do toma lá dá cá, à troca baseada no interesse. Da mesma forma, condena a expressão “obrigado” como forma de agradecimento. Para ele, ninguém é obrigado a nada. Devemos sim, calcar nossa existência no “amor”, e não no “favor”. Basta dizer “agradecido”.

Daí por diante, passou a se chamar José Agradecido, ou simplesmente “Profeta Gentileza”.

## 2.2. O Flâneur de outras terras

Após o episódio do circo, o Profeta Gentileza fez daquele lugar trágico sua nova morada, e passou a consolar os corações daqueles que careciam de conforto material e espiritual. Lá abriu um poço de onde retirava água limpa, construiu um belo jardim florido e uma farta hora. O local onde um dia foi palco de tantas alegrias, mas também muita tristeza, constituiu-se no “Paraíso Gentileza”. Ali o Profeta Gentileza permaneceu durante quatro anos, quando o terreno passou a abrigar a Policlínica do Exército.

Após deixar o local do circo, Gentileza era visto com muita frequência fazendo suas pregações nas barcas que fazem a travessia Rio-Niterói, tornando-se conhecido como o “pregador da lancha”. Aos poucos foi tomando as ruas do Rio de Janeiro, espalhando palavras de amor, bondade e respeito pelo próximo e pela natureza, a todos que cruzassem seu caminho.

Incompreendido por seus familiares e tido como louco por muitos, Gentileza chegou a ser internado várias vezes em clínicas psiquiátricas, de onde fugiu várias vezes, sempre retornando às ruas para levar sua mensagem de paz.

<sup>6</sup> Trabalho apresentado no Xº Simpósio Regional da ANPUH-RJ, na seção coordenada: *Imagens do Trauma na História*, 14-18 de outubro de 2002.

<sup>7</sup> GUELMAN, op. cit. p. 24.

<sup>8</sup> BOFF, Leonardo. São José – a personificação do Pai. Campinas: Versus Editora, 2005. p. 75.



Certa ocasião em que se encontrava internado na Casa de Saúde Dr. Eiras, o próprio Dr. Eiras entregou à sua família um atestado de sanidade mental alegando que o paciente José Datrino não era maluco, e sim diferente. Alegou que o mesmo era possuidor de uma sabedoria que nem todos conseguiam compreender. E isto não era motivo para mantê-lo internado. Segundo relatos de enfermeiros e pacientes da clínica, todos ficavam ao redor do Profeta ouvindo suas palavras e sendo “curados” por ele. Assim, o Profeta volta a circular nos mais diversos pontos da cidade do Rio de Janeiro, tornando-se um personagem conhecido por todos.

Sentindo necessidade de divulgar sua mensagem a um público maior, Gentileza alça novos vôos, partindo para as partes mais longínquas e interioranas do nosso país. Percorreu as regiões sudeste, nordeste, centro-oeste e norte. Às vezes permanecia por meses em determinadas cidades. Em outras, apenas alguns dias. Mas, em todas elas, deixou sua marca. A marca do Amor e da Gentileza. Nos fins da década de sessenta, Gentileza retorna a cidade de Mirandópolis, reencontra seus familiares e se apresenta como o Profeta Gentileza.

Em uma de suas andanças, estando na cidade de Aquidauana — hoje pertencente ao estado do Mato Grosso do Sul — o Profeta foi preso e humilhado, tendo seu cabelo cortado e seu estandarte quebrado. O motivo para tal atitude teria sido o fato de ele estar pregando sem uma bíblia nas mãos o que, para alguns, remetia ao desrespeito contra a fé cristã e até mesmo ao charlatanismo. Muitos jornais da época relataram este episódio com tamanha indignação. Em Campo Grande, um dos jornais estampa a manchete: “Que mal fez este homem?”. E, em resposta a esta pergunta que a muitos incomodava, Gentileza cria uma frase singular: “quem é mais inteligente, o livro ou a sabedoria?”, frase esta que, posteriormente no ano de 2000, a cantora e compositora Marisa Monte insere em uma de suas gravações.

Muito se falava a seu respeito. Por uns era visto com respeito e admiração. Por outros, era tido como maluco, visionário, fanático e até mesmo comunista. Por várias vezes ocupou lugar na mídia que o intitulava como “Chacrinha da Calçada” ou “Profeta Tropicalista”.

Em suas peregrinações, Gentileza conviveu com muitas gentes e, em cada pedaço de chão percorrido, deixou saudade e plantou a semente da Gentileza, do Amor e da Liberdade. Deixou muitos amigos por onde andou, com muitos manteve contato por longa data. Após o episódio em Aquidauana, Gentileza passou a colecionar várias cartas e documentos de pessoas que conheceu — entre elas, pessoas comuns, religiosos, políticos, artistas, diretores de escolas e hospitais — a fim de atestar sua conduta e bom comportamento.

O Profeta Gentileza fez da estrada a sua morada. Nos lugares que visitou, hospedava em igrejas, instituições das mais diversas naturezas, casas de amigos e de tantas outras “pessoas de coração puro” que encontrava pelo caminho. Até mesmo as praças serviram de alojamento para este Profeta Viajante. Porém, jamais aceitou dinheiro de alguém. Ao contrário, condenava as pessoas que faziam da sua fé um pretexto para extorquir algum tipo de benefício.

Outro lugar que muito marcou sua trajetória foi a histórica cidade mineira de Ouro Preto. Sua admiração pela figura de Tiradentes o levou várias vezes às terras das gerais. Lá, Gentileza era visto com facilidade pelas ruas da cidade. Seu local predileto era o Monumento a Tiradentes, onde fez várias pregações. Seu respeito pelo mártir o fazia, todos os anos, participar das comemorações cívicas do Dia 21 de Abril.

Imagem 02: O Profeta Gentileza em Ouro Preto, MG, na década de 70



Foto: Ricardo Beliel. Disponível em <http://www.bafafa.com.br/a-arte-de-fotografar-de-ricardo-beliel/>

Em Ouro Preto o Profeta também fez grandes amigos, entre eles, muitos estudantes universitários que, por diversas ocasiões, abriam as portas de suas repúblicas para o receber. Foi através deste contato que culminou em mais uma transformação em sua vida. Por sugestão destes jovens, Gentileza passou a incorporar em sua indumentária a túnica branca e longa que definitivamente conferia-lhe um caráter místico.

Sintonizado com os acontecimentos sociais, políticos e históricos, seu patriotismo era também demonstrado em suas aparições nos desfiles de 7 de Setembro e em outras comemorações cívicas e eventos de interesse nacional e internacional, como a “Eco 92”<sup>9</sup>, realizada no Rio de Janeiro. Durante este evento, Gentileza posicionava-se em lugares estratégicos por onde passariam representantes das mais diversas nações, convidando-os a praticarem a gentileza entre os povos.

Este messiânico andarilho percorreu durante 35 anos as ruas pregando a gentileza e suas virtudes. Muitos o chamavam de louco, e a estes sempre respondia: “Sou maluco para te amar e louco para te salvar”.

Assim como um messias, Gentileza surge como um “enviado de Deus” para condenar as injustiças do mundo, para denunciar a crise das relações éticas entre os homens e propõe uma alternativa de existência que é o Princípio de Gentileza.

E assim o Profeta Gentileza foi traçando sua história em cada rua, em cada esquina, em cada caminho que trilhava. Este homem simples, de modos igualmente simples, fez uma nação alertar para os mais elementares princípios de

<sup>9</sup> Segunda Conferência Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (também conhecida como Rio-92) e que contou com a presença de representantes de mais de 178 países, para planejar maneiras de salvar o planeta, através da conservação dos ecossistemas.

humanidade. Seu mote maior era “Gentileza Gera Gentileza”. Nestas palavras, o Profeta sintetizava todo o seu ensinamento, pois, para ele “Gentileza Gera Paz e Amor”.

A síntese do Profeta que tornou-se mundialmente conhecida



Fonte: [http://revistaanamariabraga.uol.com.br/comportamento/gentileza\\_gera\\_gentileza.html](http://revistaanamariabraga.uol.com.br/comportamento/gentileza_gera_gentileza.html)

### 2.3. A plasticidade do Profeta

As relações existentes entre o Profeta Gentileza e o circo se estabelecem sob diversos prismas. Muitos ainda acreditam que o motivo que o levou a abandonar seus bens e profetizar pelo mundo foi o fato de ele ter perdido toda a sua família no incêndio. Uma vez enraizado no imaginário coletivo torna-se difícil tarefa desmistificar esta relação. Mas, apesar das inverdades contidas nesta história folclorizada, o episódio do circo instaurou um novo sentido em sua vida. Gentileza “interpretou a queima do circo como uma metáfora da queima do mundo (...) pelo ‘capeta-capital, que vende tudo, destrói tudo, destruindo a própria humanidade’”.<sup>10</sup>

Segundo Guelman,<sup>11</sup>

“Ele [Gentileza] viu na derrota de um circo queimado um mundo representado, porque o mundo é redondo e o circo é arredondado. Daí surge o mito originário, o mito cosmogônico, da criação e fim do mundo e também o de recriação de mundo”.

Figura multifacetada, Gentileza concentrou uma multiplicidade de sentidos. Alegre, brasileiro, tropicalista, colorido, irreverente e criativo, o Profeta representava a personificação de um louco, um palhaço, um místico e tantos outros personagens que estão à margem de nossa sociedade.

Os elementos que compunham esta imagem eram vistos em seu estereótipo, sua indumentária e nos acessórios que o acompanhavam. Trazia sempre em mãos um estandarte em forma de painel. Além de flores, cataventos, uma folha de palmeira e a bandeira do Brasil, nele continham inscrições onde a tipografia foi cuidadosamente desenhada, tornando-se mais uma de suas referências.

A simbologia destes elementos foi detalhada pelo próprio Gentileza, conforme relata Leonardo Guelman<sup>12</sup>:

<sup>10</sup> BOFF, Leonardo. Gentileza. Jornal do Brasil. Publicado em 07/05/2004.

<sup>11</sup> Entrevista realizada no dia 18 de março de 2005.

<sup>12</sup> GUELMAN, 2000, op. cit. p. 57

“As flores é porque eu sou o jardim ambulante. Vocês são flor do meu jardim... (...) Depois de eu passar o visto no jardim, vocês vão ser os jardineiros. Do jeito que está, ta um jardim abandonado, tudo atrapalhado. Todo setor que não tem administração é avacalhação, bagunça. É o que está acontecendo: tem que ter ordem, amor.

Agora o catavento é para refrescar a mente da humanidade. Para que todo mundo ande com a mente fresca e positiva, com Deus, com Jesus. Para que todo mundo ande no caminho da luz.

E a bandeira, a nossa bandeira brasileira, é a mais linda do universo. O verde é verdes campos, vida. O amarelo é a beleza, a natureza. O branco é a paz, a pureza, a liberdade. E o azul é o azul céu. Logo, nossa bandeira é a bandeira mais linda do universo, porque traz a cor do universo.

E o Profeta é patriota até no pé.

Nosso Brasil vai ser o país mais poderoso do mundo porque o Profeta Gentileza é patriota até no pé... toda bondade que vai crescer no mundo, vai ser por intermédio do Rio de Janeiro, porque o Profeta Gentileza é brasileiro”.

Ainda nas palavras de Guelman, “o estandarte de Gentileza constitui sua verdadeira carteira de identidade mítica. É através dela que Gentileza se apresenta ao mundo como Profeta”.

Sua veste, uma túnica de branco puríssimo, também era repleta de apliques contendo em um dos módulos, a palavra “Gentileza”, uma rosa representando o amor, uma estrela remetendo ao signo do profeta e da revelação e a imagem da Sagrada Família. Todo este conjunto era protegido pelas palavras “Gentileza é recordação, não é adoração” e a palavra “amor”. Também existiam outros três apliques com as seguintes frases: “não usem problemas, use Amor e Gentileza”, “Gentileza é o remédio de todos os males da humanidade” e “Gentileza – Amor – Beleza – Perfeição – Bondade – Natureza”. Até mesmo seus sapatos eram recheados de simbologia divina estampada nas cores do Brasil.

#### *2.4 Os mandamentos do Profeta*

A partir dos anos 80, Gentileza faz uma grande intervenção na paisagem urbana do Rio de Janeiro. O suporte escolhido foram as pilastras do viaduto que vai do Cemitério do Caju até a Rodoviária Novo Rio, numa extensão de aproximadamente 1,5km. O que o levou a escolher este local foi exatamente por reconhecer na rodoviária o portal de entrada para a cidade maravilhosa, além de possuir grande fluxo de pessoas que transitam pela cidade. Este cenário, considerado o maior mural espontâneo do Rio, constitui num livro aberto, sem camuflagens e ao alcance de todos.

De acordo com Guelman,

“A obra de Gentileza demarca um espaço e uma permanência – mesmo que ameaçada – para sua mensagem. Desta feita, o Profeta não pinta mais sobre placas, mas diretamente sobre a superfície do concreto. Sua grafia e seus signos, já presentes em seu estandarte e em placas que realizava, se inscrevem agora na própria cidade, transformando pilastras em tábuas de seus ensinamentos”.

Ao todo, foram pintadas 55 pilastras, todas com um valor estético reconhecido por todos que ali passavam através de seu rigor técnico, acuidade na composição e uso das cores brasileiras. Seus traços eram característicos e uniformes, conferindo à palavra escrita toda a força de seus pensamentos.

Imagem 03: Detalhe de uma das 53 pilastras pintadas pelo Profeta



Fonte:

Gentileza inaugura uma forma singular em sua escrita, que seria mais uma de suas marcas<sup>13</sup>. Ao acrescentar letras às palavras, explica: “Enquanto o amor material se escreve com um R, o amorrr universal se escreve com três. Um R do Pai, um R do Filho e um R do Espírito Santo – Amorr”. Através da simbologia religiosa, Gentileza cria novos signos. Esta relação com a Trindade está presente até em seu próprio nome — José Datrino — que, em italiano, significa de três, enviado pelo Trino.

Algumas de suas pilastras impressionam pelo cunho atual com que são abordados seus escritos. Mesmo antes do fanatismo e da intolerância tão presentes e intensos em nossos dias, Gentileza já dava seu sinal de alerta.

Gentileza fez deste espaço seu grande porta-voz de suas mensagens de paz e também de repúdio ao capitalismo, que era ironicamente chamado por ele de “capetalismo”, um dos maiores males da humanidade.

A partir de 1993, já com a saúde bastante debilitada em função de uma queda, que lhe fraturou a perna, Gentileza não possuía as mesmas condições físicas para circular pela cidade. Sua voz se fazia ouvir através das recordações e das Pilastras do Caju. No início do ano de 1996, Gentileza resolve voltar à cidade de Mirandópolis.

No dia 29 de maio de 1996 morre o Profeta Gentileza.

<sup>13</sup> O designer Luciano Cardinali cria a tipografia “Ghentileza” em homenagem ao Profeta . Ghentileza Regular é uma interpretação livre do desenho das letras do Profeta Gentileza, distribuída gratuitamente pela FontH.

### 3. O legado artístico e cultural do Profeta

Pelas terras por onde andou, o Profeta instaurou o “Princípio de Gentileza”. Onde encontrou solo fértil, plantou sua semente do amor. Onde encontrou terreno arenoso, procurou adubá-lo com sua serenidade. As pessoas que tiveram a sabedoria e sensibilidade de compreender este universo trazem consigo a responsabilidade fazer ecoar a sua voz.

Personagem mítico e popular, Gentileza - ao passar dos anos - constituiu-se em um riquíssimo arcabouço de inspiração para diversos vieses artísticos, culturais e sociais.

Em 1993 o cantor e compositor Gonzaguinha lançou pela gravadora “Som Livre” seu álbum “Cavaleiro Solitário” que, dentre suas composições, encontra-se “Gentileza”, em homenagem ao Profeta. O início da canção é marcado pela declamação de Gonzaguinha:

"Há muitos e muitos anos atrás, uma família inteira morreu num circo em Niterói, num incêndio. Aconteceu e morreram muitas pessoas. Eu falo nessa família em especial porque, evidentemente, o pai sobreviveu e até hoje anda pelas ruas do rio de janeiro - cabelos compridos, roupa branca, um estandarte, pregando o amor entre as pessoas, pregando atenção, pregando carinho. Seu nome é Gentileza. Dizem que é um louco. Eu digo que é um profeta! Porque ele já dizia isso".

Porém, diferentemente do que preconiza Gonzaguinha, o Profeta Gentileza não perdeu sua família no incêndio do *Gran Circus Norte-Americano*. Esta visão fantasiosa e, sob certo aspecto, romântica, é fruto do imaginário coletivo que cria a necessidade da mitificação gloriosa de seus heróis. Entretanto, no decorrer da letra, o compositor descortina sua visão poética do profeta.

Na década de 90 a também cantora, compositora, instrumentista e produtora musical brasileira Marisa Monte, indignada com a insensibilidade de uma ação do poder público, fez ecoar seu protesto em forma de canção.

Apagaram tudo  
Pintaram tudo de cinza  
A palavra no muro  
Ficou coberta de tinta  
  
Apagaram tudo  
Pintaram tudo de cinza  
Só ficou no muro  
Tristeza e tinta fresca

Através de sua composição “Gentileza”, Marisa Monte replica os clamores da sociedade do Rio de Janeiro em decorrência de uma atitude que provocou profunda indignação da população. Em 1997, a Companhia de Limpeza Urbana do Rio de Janeiro, com poucas referências para distinguir a arte da sujeira, o grafismo a pichação, jogou cal sobre as escrituras do Profeta. A arte de Gentileza que, outrora dialogava com a cidade, ficou adormecida, calada e coberta de tinta.

Não fosse o empenho do professor Leonardo Guelman, talvez a voz do Profeta ainda continuasse abafada, murmurando em silêncio debaixo do viaduto.

Guelman coordenou um trabalho de recuperação das pilastras, denominado “Projeto Rio com Gentileza”, onde contou com a participação da Universidade Federal Fluminense, Secretaria de Cultura do Rio e o Consórcio Novo Rio. Os trabalhos foram concluídos no ano de 2000. Este movimento gerou dois CDs, em 1997, o “Univerrso Gentileza” e, em 2000, “Brasil: Tempo de Gentileza”.

Processo de restauração das “Pilastras do Profeta”



Fonte: Leonardo Guelman. Cedida pelo autor

Na ocasião do lançamento do livro “Brasil: Tempo de Gentileza”, Leonardo Guelman foi até Mirandópolis — onde foi sepultado o Profeta — e despertou o interesse de alguns moradores para se mobilizarem em homenagem ao Profeta. Entre eles, encontra-se o sobrinho de Gentileza, Sérgio Datrino, de Luiz André de Amorim Ribeiro e Jânio Alfredo Alves de Souza, o Fred.

Surge aí o movimento “Gentileza Gera Gentileza”, uma ONG sócio-cultural com objetivo primordial divulgar e perpetuar a palavra do Profeta através da democratização da cultura. Por ser uma cidade de pequeno porte e sem opções culturais onde todos pudessem participar, a ONG desenvolve projetos voltados para a cultura, lazer, desenvolvimento do espírito fraterno, conscientização ambiental etc.

Em 27 de novembro de 2000, o então prefeito do Rio de Janeiro, Luiz Paulo Fernandes Conde, assina Decreto de nº 19188 onde determina o tombamento das 55 pilastras do Caju.

Dentre tantas outras pessoas que tiveram na figura do Profeta um motivo e um incentivo para integrarem-se ao Universo Gentileza, encontramos o cineasta carioca Dado Amaral. O mito do Profeta se fez presente em sua vida quando, passando pelo viaduto, tentava decifrar os enigmas daquelas palavras estampadas na atmosfera da cidade. Segundo Dado, aquelas inscrições não foram colocadas a esmo, foram pensadas, estruturadas, possuíam a mesma estética, as mesmas cores. E as indagações continuaram por muito tempo sem encontrar resposta.

Seu primeiro contato com o Profeta deu-se anos depois, durante o “*empeachment* do Presidente Collor” quando viu a figura angelical de um profeta nas

escadarias da Biblioteca Nacional. Sua aproximação com Gentileza nutriu ainda mais a vontade e a necessidade de registrar sua obra. Tal obstinação resultou em dois trabalhos repletos de beleza e sensibilidade. O primeiro trata-se de um vídeo de 9 minutos e o segundo de um curta metragem, de 14 minutos. Este, somente produzido depois de seu falecimento. Segundo Dado, assim como o Profeta, sua missão também consiste numa trilogia: já produzidos um filme e um curta, ainda resta produzir um longa metragem provavelmente intitulado “O profeta Gentileza contra o capeta capital. “Isto é o que me move. É uma motivação para estar vivo. Quero dedicar minha vida a ele por um bom tempo”<sup>14</sup>, conclui Dado Amaral.

Em 2001, o Profeta Gentileza foi o enredo do G.R.E.S Acadêmicos do Grande Rio, no carnaval do Rio de Janeiro, tal desfile é considerado até hoje um dos melhores da escola. Sendo de autoria do lendário Joãozinho Trinta.

“Novo milênio /avança o homem para o espaço sideral / em busca de mensagem positiva / valorização da vida, o amor universal / na arena alegria e dor / triste legado que roma pagãeizou..ô..ô..ô..ô / pelas vozes foi guiado / o arauto iluminado / a mudar o seu destino / renuncia a ambição / ao seguir a intuição José Datrino”<sup>15</sup>.

A mensagem do Profeta gerou outra inspiração musical no ano de 2005 através de uma quase brincadeira de amigos universitários da Universidade Federal do Paraná, com a Banda Gentileza. Apesar da gênese despretensiosa, acabou virando uma das bandas mais conhecidas do circuito underground de Curitiba, acabando por alçar vôos maiores com apresentações e participações no cenário nacional de grandes eventos e produções. Atualmente é formada por Heitor Humberto, Diego Perin, Tuna Castilho, Jota Borgonhoni.

Em 2008, a companhia de circo “Crescer e Viver” transformou a história do homem que escrevia nas pilastras através do espetáculo “Univvverrso Gentileza”, com autoria de Autoria de Kelly Richardson.

A cantora, instrumentista e compositora **Claudia Dorei também rendeu homenagem ao profeta através de “Gentileza”, inserido no álbum “Respire”, gravado em 2009.** Mais um exemplo é o samba “Profeta Gentileza”, composto por Nice e pelo maestro Feliciano Vianna, interpretado na voz de Mariza Sorriso.

Conforme dito anteriormente, Gentileza também foi peculiar na arte tipográfica. O Designer tipográfico Luciano Cardinali criou a fonte “Ghentileza” inspirado na obra do profeta.

Gentileza também foi a inspiração de outros artistas. Entre eles, Lenine, Milton Nascimento, Paulo José, Leonardo Boff, Miguel Falabella, Arnaldo Jabour, entre tantos outros famosos e anônimos, unidos pela força da gentileza.

Assim como muitos dos multiplicadores do “Universo Gentileza”, a voz do Profeta ainda ecoa num chamado à sua causa, causando inspiração e exclamação tanto para produtores como consumidores do universo artístico.

<sup>14</sup> Entrevista realizada no dia 18 de março de 2005.

<sup>15</sup> Letra do samba enredo do G.R.E.S. Acadêmicos do Grande Rio. Composição de Cláudio Russo, Zé Luiz, Carlos Santos e Ciro



#### 4. Conclusão

O “Universo Gentileza” continua sendo fonte de inspiração para muitas outras manifestações artísticas e culturais espalhadas não apenas no Brasil, mas também por todos os lados que sua voz ecoa. São muitas as vozes que engrossam o coro dos insatisfeitos e que conseguem enxergar a “nudez do rei” e fazer desta visão um manancial para conscientizar através da beleza e ludicidade da arte.

“Gentileza se volta para um sentido de humanização da vida na cidade contemporânea. As cidades marcadas pela violência e pelo desaparecimento de seus habitantes, colocam-se para, o Profeta, como um mundo a restituir. Assim se deu com o local do circo em Niterói, e com os viadutos do Caju, no Rio de Janeiro. Sobre as cinzas e sob a fumaça dos viadutos da megalópole, em seus lugares mais inóspitos e desolados, o homem, vindo de Cafelândia, vem exaltar seu “anúncio”, transposto em letras azuis e em faixas verde-amarelo”.<sup>16</sup>

Este é um trabalho contínuo, não se encerra por aqui. Mas, enquanto isso, que continuemos tecendo o manto da Gentileza.

E que a arte seja feita!

Agradecida.

#### 5. Referências bibliográficas

BOFF, Leonardo. *Gentileza*. *Jornal do Brasil*. Publicado em 07/05/2004.

BOFF, Leonardo. *São José – a personificação do Pai*. Campinas: Versus Editora, 2005.

GUELMAN, Leonardo Caravana. *Brasil: Tempo de Gentileza*. Niterói: EDUFF, 2000.

OLIVEIRA, Maria José. *Gentileza nas palavras de um profeta urbano*. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R2070-1.pdf>. Acesso em 29 de setembro de 2015.

PIRES, Ana Flávia Cicchelli. *Na Mira da História: O incêndio do Gran Circus Norte-Americano*. Disponível em: [www.historia.uff.br/labhoi/pdf/pe12-1.pdf](http://www.historia.uff.br/labhoi/pdf/pe12-1.pdf). Acessado em 22 de maio de 2005.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *O Messianismo no Brasil e no Mundo*. São Paulo: Alfa Ômega, 1976.

VENTURA, Mauro. *O espetáculo mais triste da terra: o incêndio do Gran Circo Norte-Americano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

#### Sites consultados:

<http://www.bandagentileza.com.br/>

<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2014/resumos/R9-1546-1.pdf>

<http://www.leonardoboff.com/site/vista/2004/maio07.htm>

<http://www.terra.com.br/noticias/infograficos/incendio-circo/>

<sup>16</sup> GUELMAN, 2000, pág. 40.

<http://thiensjaas.wix.com/onggentilezageragentileza>

<https://www.youtube.com/watch?v=ZDfsixGTRXc&feature=youtu.be>

---

Maria José Oliveira é graduada em Artes pela Universidade Federal de Juiz de Fora, mestra em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo, atuando na linha de pesquisa sobre FOLKCOMUNICAÇÃO, onde desenvolve pesquisas dialogando a comunicação e a cultura popular. Atualmente é professora de Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Alagoas/IFAL – Campus Coruripe.



GT: Cultura visual e ensino/aprendizagem em artes visuais. Eixo Temático: Artes Visuais

## A IMPORTÂNCIA DO CINEMA NA EDUCAÇÃO COMO MEIO DE APRENDIZAGEM, NO CONTEXTO DA TEORIA CRÍTICA.

Adriana Rodrigues Suarez (UEPG, Paraná, Brasil)<sup>1</sup>  
Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG, Paraná, Brasil)<sup>2</sup>

**RESUMO:** *Este artigo visa apresentar algumas concepções pensadas a partir da Teoria Crítica, da Escola de Frankfurt no pensamento do filósofo Theodor Adorno (1995) e Walter Benjamin (1987) sobre a Indústria Cultural e o papel do Cinema nesse contexto. Ainda será abordado o papel do Cinema no contexto educacional como um meio de transformação social e do conhecimento por ele produzido como premissa básica de uma educação emancipatória. Autores como Hormheimer (1997), Duarte (2009), Jameson (1997), Mocellin (2009), Nobre (2004), Pucci (1995), entre outros, contribuem com seus apontamentos para melhor entendimento das considerações abordadas.*

**Palavras-chave:** Teoria Crítica; Adorno; Benjamin; Cinema; Educação.

## CINEMA OF IMPORTANCE IN EDUCATION AS MEANS OF LEARNING IN THE CONTEXT OF CRITICAL THEORY

**ABSTRACT:** *This article presents some concepts designed from the Critical Theory of the Frankfurt School in the thought of the philosopher Theodor Adorno (1995) and Walter Benjamin (1987) on Cultural Industry and the Role of Cinema in this context. Also will address the role of cinema in the educational context as a means of social transformation and the knowledge it generates as basic premises of liberating education. Authors like Hormheimer (1997), Duarte (2009), Jameson (1997), Mocellin (2009), Noble (2004), Pucci (1995), among others, contribute their notes for better understanding of the considerations addressed.*

**Key words:** Critical Theory; Adorno; Benjamin; Cinema; Education.

## 1 INTRODUÇÃO

Nos primeiros tempos da invenção do Cinema, com a primeira projeção cinematográfica em 1895, são numerosas as crônicas que nos falam das reações de pânico ou de entusiasmo provocadas pela confusão entre a imagem do acontecimento e a realidade do acontecimento visto na tela. A linguagem comum do imaginário visual constitui-se num amplo panorama a ser explorado. As imagens nos informam. Mas qualquer imagem pode ser lida? Ou pelo menos, podemos criar uma leitura para qualquer imagem? No texto *A obra de Arte na Era da Reprodutividade Técnica*, escrito em 1936, por Walter Benjamin, aborda às relações entre a Arte e a Técnica. De maneira muito significativa, propõe um prognóstico através de conceitos importantes, colaborando assim, no entendimento da relação e da importância do Cinema e a percepção sensível do homem moderno, abordando aspectos revolucionários cruciais dessa forma de arte fundada pelo advento das técnicas de reprodução.

O autor afirma que o desenvolvimento técnico emancipa a sociedade moderna, destacando o Cinema como resultado dessa evolução social. O Cinema exercita no indivíduo as novas percepções e reações do aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais na sua vida cotidiana. A natureza ilusionística do Cinema se dá pelo resultado da montagem construída pela intenção do diretor. A imagem cinematográfica resultante dessa prática estimula a subjetividade de seus espectadores. (BENJAMIN, 1982)

Com isso, podemos pensar o Cinema como um meio importante de ensino-aprendizagem, pois as técnicas cinematográficas possibilitam ao espectador conhecer o que se passa no íntimo das ações do cotidiano.

A imagem no Cinema tem o poder de suscitar a ação despertando poderes sobre nossos pensamentos, modificando comportamentos ou em outros termos o poder da persuasão, com isso, se chega à tese benjaminiana: a de que o Cinema passa a influenciar os espectadores. (DUARTE, 2009, p.23)

O Cinema inaugurou uma nova relação da arte com as multidões. Na modernidade, o valor de objeto de culto que a obra de arte trazia da antiguidade foi substituído pelo valor de exposição.

Para tanto, ir ao Cinema, ver filmes, é uma cultura que precisa ser aprendida e incentivada, possibilitando oportunidades significativas para a formação estética dos espectadores, sobretudo dos mais jovens. Em uma sociedade audiovisual como a nossa, o domínio dessa linguagem torna-se requisito fundamental para se transitar pelos diferentes campos sociais.

No entanto, o que isso tem a ver com a Educação? A Educação continua a apoiar-se em métodos que visam uma valorização apenas da linguagem escrita, desenvolvendo um conhecimento parcial do mundo. Assim para Duarte, “ ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto à leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais.” (DUARTE, 2009, p.16)

A escola é a instituição responsável pela formação do saber e da cultura, contudo, se faz necessário ampliar o conceito de Educação. Compreender que a Arte/Cinema é a 7ª Arte, possibilita a construção de conhecimentos e valores importantes para uma formação social, contribuindo dessa maneira para a pluralidade cultural. Pensar na Educação como um processo de social, torna esse tema bastante relevante. O Cinema na escola deve contribuir para reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e intelectual, pois é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores mais amplos são sintetizados numa mesma “obra de arte”.

Ao abordar a influência que o Cinema tem na educação contribuindo para a formação do ser social, sob o ponto de vista de Theodor Adorno e de Benjamin, se fazem necessárias considerações sobre a Teoria Crítica, Escola de Frankfurt e sobre as concepções de Adorno e Benjamin sobre Educação, para então compreendermos as relações pertinentes que esse meio midiático tem como valor no âmbito educacional, transformando de maneira consciente o indivíduo, em um ser crítico capaz de transformar seu meio. Sabendo de todas as condições que a sociedade sofre pelo contexto do capitalismo e pelo massacre da Indústria Cultural, sobre aqueles que estão despreparados para enfrentar com sabedoria esse momento social.

## 2 TEORIA CRÍTICA: Olhares de Adorno e Benjamin sobre o Cinema

A Teoria Crítica refere-se ao pensamento de um grupo de intelectuais marxistas alemães, não ortodoxos, que desenvolveram pensamentos através de pesquisas sobre os problemas do capitalismo tardio, influenciando o pensamento ocidental dos anos 40 e 70 do século XX. Esses pesquisadores pertenceram a “Escola de Frankfurt”, que durante a década de 20 elaboraram uma crítica severa sobre a sociedade, quais contestavam de modo generalizado o estado de coisas, num período turbulento da História, como tentativas comunistas, a Primeira Guerra Mundial, o instável

Parlamentarismo Weimariano que sucedeu ao império germânico e a eclosão da esquerda nacionalista alemã (nazismo). (NOBRE, 2004)

Na concepção de Pucci (1995) o termo Teoria Crítica se consagrou a partir do artigo de Max Horkheimer, em 1937, “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, qual prefere utilizar essa expressão para fugir da terminologia “materialismo histórico”, utilizada pelo marxismo ortodoxo e por querer mostrar que a teoria marxiana era atual, mas deveria se importar com reflexões com outros aspectos críticos na abordagem da realidade: o filosófico, o cultural, o político, o psicológico e não se deixar conduzir predominantemente pelo economicismo determinista. (PUCCI, 1995)

Para Pucci (1995), os autores frankfurtianos clássicos dos anos 1930 a 1970, escreveram fundamentalmente sobre temas filosóficos, crítica à razão iluminista; dialética negativa; particular concreto; verdade inintencional, cultura e civilização, Indústria Cultural, semiformação; indivíduo e sociedade; unidimensional, sociedade administrada; estéticos, ensaio como forma, constelação, experiência estética, mimese e racionalidade na obra-de-arte; psicológicos, personalidade autoritária, preconceito e antissemitismo (PUCCI,1995). A expressão Teoria Crítica é muito ampla em sua aceção: nomeia todas as teorias que se pautam pela negação da ordem estabelecida, pelo antipositivismo, pela busca de uma sociedade mais justa e humana.

A Escola de Frankfurt, segundo Jameson (1997), utilizava de um “marxismo revisitado” e, mesclando-o com outras doutrinas, fazia uma crítica generalizada e telúrica do mundo, da arte, do capitalismo. Entre os pensadores dessa filosofia estavam Max Horkheimer, Félix Weil, Erich Fromm, Leo Lowenthal, Theodor Adorno, Marcuse, Otto Apel, Jürgen Habermas e Walter Benjamin, tendo como representante mais visível, o filósofo, sociólogo, musicólogo e compositor alemão Theodor Adorno. Como características da referida escola, apresentava o desprezo pela ação revolucionária física ou material, tomada à força do Poder, por uma ação contínua e cultural, devidamente disfarçada de intelectualismo contestatório; viés marxista, muito embora fosse uma tentativa de reinterpretação do marxismo e da reinterpretação do mundo pelo marxismo; criticismo e forte contestação generalizada da cultura ocidental que cegava as classes e permitia o domínio imperialista e a desestabilização de valores profundamente arraigados.

A escola pregava que certos elementos presentes na civilização representavam fortes óbices à verdadeira transcendência e à genuína liberdade individual (JAMESON,

1997). Dessa forma, em teoria, faziam oposição a valores da sociedade ocidental como a noção de moralidade, religião, família, conceitos variados como estética, Arte.

Como já citado o representante mais visível desse contexto foi o alemão Theodor Adorno, portanto conhecer sobre sua vida se torna indispensável. Segundo Pucci (1995), Adorno nasceu em Frankfurt em 1903, filho de um comerciante judeu abastado e de uma cantora profissional de origem italiana; aos 15 anos leu a obra de Kant: “Crítica da Razão Pura”, aos 18 anos estudou música em Viena com Berg, cursou filosofia, sociologia, psicologia; aos 19 anos conheceu Horkheimer e Benjamin, quando se tornaram velhos amigos e parceiros de textos e de conceitos inovadores. Aos 21 anos defendeu sua tese de doutorado, foi professor da Universidade de Frankfurt; deixando a Alemanha, em 1933, com a subida de Hitler ao poder. (PUCCI,1995)

Exilou-se na Inglaterra e depois nos Estados Unidos, vivendo de 1938 a 1950, em New York e depois na Califórnia, convivendo a experiência de uma sociedade industrializada avançada. De volta à sua pátria, foi professor universitário, autor de inúmeros livros, ensaios, conferências, cursos; escreveu sobre filosofia, arte, literatura, sociologia, psicologia. Foi um grande observador dos fenômenos culturais de sua época; enquanto diretor do Instituto de Pesquisa Social viveu tensões provindas do movimento estudantil dos anos 1968, morreu em 1969. A Filosofia e a Arte foram preferências de Adorno, em todos os seus escritos. O livro de crônicas ético- filosóficas *Mínima Moralia* (1944-47), escrito no exílio e, parte dele, durante os horrores da 2ª Guerra Mundial, aglomerado de aforismos em que a imagem, o conceito e a palavra se unem na composição de um pequeno ensaio e na expressão estética de agudas análises ético-filosóficas.

Seu livro declaradamente filosófico, *Dialética Negativa* (1967) é perpassado por uma cadência musical, cujo tema central se desvela paulatinamente à medida que suas múltiplas variações são executadas na releitura do texto. *Teoria Estética* (1970), sua obra-prima sobre a arte, publicada após sua morte, se utiliza o tempo todo das categorias filosóficas para iluminar seus cantos e desvendar seus encantos. (PUCCI, 1995)

Muitas foram às contribuições feitas por Adorno, em vários campos do conhecimento, sendo que não escreveu nenhum livro específico sobre a educação, embora em suas coletâneas de textos se encontrem ensaios sobre a questão educacional. Abordou em seus escritos, considerações sobre uma sociedade

fragilizada, sofrida, qual pode continuamente, parir manifestações de barbárie, tendo sentido, pensar então a educação como geradora da autorreflexão: educação que se desenvolva enquanto esclarecimento geral, começando desde a infância, ajudando a criar um clima espiritual, cultural, sem extremismos e a exploração das pessoas. Adorno incentiva o desenvolvimento da educação para a autonomia, qual ajude o sujeito a fortalecer sua capacidade de resistência e de enfrentamento à intensa e diuturna pressão do coletivo sobre o particular.

Na sociedade contemporânea, em que os meios de comunicação de massa distribuem acintosamente imagens de violência, de repressão, de sexo, com certeza a contribuição de Adorno por uma educação para a autonomia, por meio de uma reflexão crítica, formativa de dimensões de resistência do indivíduo, tem como urgência, mais do que nunca, ser trabalhada no indivíduo. Adorno em seu livro *Educação e Emancipação* analisa a educação a partir dos conceitos de barbárie e emancipação, tendo a barbárie, como preocupação fundamental (ADORNO, 1995). O filósofo define

“Suspeito que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie” (Adorno, 1995, p. 159-160).

Adorno (1995) identifica o nazismo como um caso de manifestação da barbárie, qual a violência física torna-se banal e as pessoas se identificam, estando desvinculada de objetivos racionais. Para Adorno o papel da educação é impedir o retorno da barbárie, uma possibilidade existente. Se a possibilidade do retorno da barbárie existe, então a educação assume um papel importante no sentido de prevenir e impedir. (ADORNO, 1995)

Adorno (1995), representante importante da Teoria Crítica, traçou reflexões sobre as possibilidades e entraves dos processos formativos na sociedade capitalista, denunciou a semiformação e a racionalidade instrumental que levam à barbárie, pensando em uma educação que possibilite uma racionalidade emancipatória. Ainda em sua obra *Educação e Emancipação*, principalmente no texto “Educação após Auschwitz”, discursa sobre “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 119). A denúncia à barbárie dos campos de extermínio que o filósofo aborda, são caminhos para se pensar, como já mencionado, possibilidades emancipatórias da educação. Auschwitz representa para



Adorno o ápice da racionalidade instrumentalizada e a perda da experiência formativa, uma forma de dominação.

O filósofo procurou esclarecer não somente para que a educação é necessária, mas para onde a educação deve conduzir. Se antes o *para que* da educação era compreensível por si mesmo, atualmente não é mais, pelo contrário, a indagação que causa desconforto e exige reflexões complicadas. A educação para Adorno (1995) como afirmado pelo autor deve conduzir à autonomia, mas existem problemas que atuam de maneira contrária a emancipação: a organização do mundo, a ideologia dominante, qual exerce pressão sobre a população, superando assim toda a educação; como comenta Adorno (1995, p.143) “a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia”. Outro problema seria à adaptação, a educação deve preparar o indivíduo para que se orientem no mundo, mas ao mesmo tempo não pode ser seu único objetivo, neste caso também desviaria da emancipação, formando apenas “pessoas bem ajustadas”. Sobre o tema Becker, em diálogo com Adorno, esclarece que

Quando há pouco chamei a educação de um equipar-se para orientar-se no mundo, referia-me então a esta relação dialética. Evidentemente a aptidão para se orientar no mundo é impensável sem adaptações. Mas ao mesmo tempo impõe-se equipar o indivíduo de um modo tal que mantenha suas qualidades pessoais. A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador. Essa tarefa é tão complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo. Mas, por outro lado, não podemos permitir uma educação sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo. E esta tarefa de reunir na educação simultaneamente – como diz Schelsky – adaptação e resistência, é particularmente difícil ao pedagogo no estilo vigente. (ADORNO, 1995, p.144)

A tarefa da educação não se torna fácil, quando se faz necessária uma educação para a resistência, para o controle em frente às mudanças e para a autonomia. Por fim, no seu livro *Educação e Emancipação*, Adorno aponta quais métodos educacionais a educação devem eximir-se, valorizando o indivíduo em prol da emancipação e da autonomia, promovendo assim, ideias humanas e reflexivas sobre si mesma, sem ser autoritária e opressora, não promovendo a competição e nem fortalecendo a frieza humana. Dessa maneira, a educação tem antes de tudo o importante papel de formação humana e reflexiva, tornando o indivíduo um ser crítico. (ADORNO, 1995)

Quando Adorno declara em seus escritos à necessidade de um indivíduo emancipado para uma sociedade mais justa, apresenta como vilão a Indústria Cultural, em uma de suas obras *Dialética do Esclarecimento*, tratando sobre esse ponto em um

capítulo intitulado “A Indústria Cultural: o Esclarecimento como Mistificação das Massas”, inteiramente dedicado à análise funcional da cultura no capitalismo. Segundo o filósofo, o capitalismo convertia bens culturais em mercadoria, por meio dos veículos de comunicação, com o objetivo de espalhar uma cultura padronizada, coletiva e acrítica, de reforço aos interesses comerciais da classe dominante, detentora dos meios de produção cultural e intelectual, totalmente inverso ao ideal da sociedade emancipada desejada por Adorno.

Para resistir a essa forma de dominação, ainda que se encontrem inúmeros desafios, à educação se mostra como uma das possibilidades para se construir um indivíduo emancipado. Adorno reafirma constantemente sobre a Indústria Cultural, como uma força enfraquecedora da racionalidade, atuando como forma de alienação e construindo barreiras para a formação de uma consciência crítica social, promovendo uma cultura massificada, não causando prazer genuíno nos indivíduos. Nesse sentido, o papel da educação é de suma importância, pois teria que combater uma forma de organização da cultura, predominante na sociedade, que encontra aceitação ampla por parte dos indivíduos, pois esses são incapazes de resistirem a um determinado prazer momentâneo.

Segundo Adorno (1988), o objetivo da Indústria Cultural é padronizar de tal modo os “bens” culturais que, com o tempo, apenas pareceriam diferentes, escondidos sobre um pretenso “individualismo”, construído cuidadosamente para que o indivíduo viva do mesmo modo, consumam as mesmas coisas, dividam as mesmas aspirações, tenham as mesmas ideias, acreditando dessa maneira na sensação de individualidade e pior, de escolha. Acreditava ainda, que o capitalismo encontrara na Indústria Cultural, a forma de manutenção do status quo, assegurando cidadãos passivos e politicamente apáticos, impotentes perante um sistema que os mantém distraídos pelas necessidades criadas e satisfeitas somente dentro do próprio sistema.

Segundo Rüdiger (2004), em sua obra *Theodor Adorno e a Crítica à Indústria Cultural*, para Adorno e Horkheimer, a civilização moderna conduz à subsunção dos processos de feitura dos bens culturais à divisão do trabalho e ao modo de produção capitalista. O progresso material introduziu a cultura no domínio da administração. As exigências econômicas levaram a razão instrumental a tornar-se modelo dominante, expandindo seu campo de ação para todas as áreas da vida social, inclusive a esfera da cultura. (RÜDIGER, 2004, p.29). De interesse ao caminho do que se pretende discursar nesse artigo, precisamos decorrer do papel da arte nessa sociedade

capitalista, quando o caráter mercantil desse meio artístico, também foi conduzido com vistas ao mercado.

No princípio, o mercado foi uma condição para que as atividades estéticas obtivessem sua autonomia na sociedade, mas com o desenvolvimento das técnicas de escrita, som e imagem, submetidos ao comando dos monopólios, levou essa autonomia ao extremo, completou a separação da arte da práxis produtiva das pessoas, reduzindo-a a um bem de consumo, à forma do espetáculo. (RÜDIGER, 2004)

Conforme Adorno nota em sua polêmica com Benjamin, tanto a arte leve quanto a arte séria carregam “o estigma do capitalismo, ambas contêm elementos de troca; ambas são as metades delas: sacrificar uma à outra seria romântico, seja o romantismo burguês da conservação da personalidade e da magia, seja o anarquista, da confiança cega na autonomia do proletariado no processo histórico”.

Para Adorno, a transformação que ocorre no universo da cultura moderna se dá como um acidente repressivo, e a razão está que tem como resultado o colapso da razão que se esmaga sobre si própria nas suas investigações, desvanece-se no pensamento de Benjamin. O que para Adorno era considerado "o retorno à barbárie", para Benjamin se constitui como mais uma fonte de esperança, um caminho que pode vir a ser trilhado pelo homem nas novas formas de arte que estão ao seu dispor.

Adorno e Horkheimer analisam que toda reprodução colabora para a perda de identidade, da originalidade da obra e está à disposição de uma elite que manipula aqueles que não possuem acesso aos originais, através de cópias feitas em série, conferindo a todas as cópias uma característica mercadológica, portanto, dessa forma valorizando a massificação.

Ao contrário dessa afirmação, Benjamin apresenta uma visão do Cinema destoante da concepção da maioria dos integrantes da “Escola de Frankfurt”, principalmente dos pensamentos de Adorno e de Horkheimer, pois acredita que essa reprodutividade gera, desde que observadas às técnicas, uma politização capaz de moldar o senso crítico daquele que observa. (KOTHE, 1978)

O Cinema inaugurou uma nova relação da arte com as multidões. Na modernidade, o valor de objeto de culto que a obra de arte trazia da antiguidade foi substituído pelo valor de exposição. Benjamin acreditava que a democratização da produção e da recepção da arte eram tendências intrínsecas ao meio, e as considerava progressistas. O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações

exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido (BENJAMIN, 1987, p.174).

Nessa perspectiva Benjamin classifica o Cinema como a forma de arte que corresponde de maneira adequada ao homem moderno, pois atinge os homens em uma sensibilidade transformada pelo cotidiano da vida moderna. Para o homem moderno as imagens cinematográficas possuem inúmeros significados. Enfim, sob os olhos de Benjamin, o cinema na era da reproduzibilidade técnica, contribuiu de forma positiva para o aprofundamento da percepção do homem moderno, que já vinha sendo construído pelo ritmo frenético das grandes cidades e da industrialização. (TOMAM, 2004).

As experiências de cada uma movem-se como uma só coisa, pautada pela forma mercadoria e sua conversão em bens culturais da indústria, que, todavia, não deveria nos fazer esquecer ou perder de vista “a diferença entre utilizar uma vulgar canção sentimental, na qual nada há para compreender, como pantalha para as mais diversas projeções psicológicas, e compreender uma obra de modo a submeter-se à sua própria disciplina”. (RÜDIGER, 2004, p.134)

Para Adorno, o conceito sobre Arte, isto é, sobre Arte Moderna deve ser reservado aos procedimentos técnicos que, em seu próprio modo de ser, convertem as obras em imagem da sociedade capitalista, e não àqueles da produção em massa que querem servir a essa mesma sociedade, para ele à criação e emprego das técnicas de reprodução eram expressão de uma era em que o progresso técnico se encontra fora do controle social (ADORNO, s.d). O conceito de Arte Moderna refere-se às poucas obras que vêm procurando resistir à liquidação dos valores que ocorre junto com esse fenômeno, na medida em que esse, conforme a Teoria Crítica confunde-se com o processo de conversão da cultura em mercadoria. (RÜDIGER, 2004, p.142)

O problema é que a transformação da cultura em mercadoria que se esconde por trás do progresso dos meios técnicos privou a Arte séria de sua relativa autonomia, enquanto as mudanças na estrutura social condenavam as formas de arte burguesas, como a narrativa, ao esclerosamento ideológico. Os estímulos estéticos tornaram-se um motivo de finalização especializada e passaram a ser empacotados de acordo com as médias de gosto descobertas no mercado. A possibilidade de dessacralizar as obras de arte que se escondia nos meios técnicos, na medida em que esses meios poderiam

reproduzirá da maneira menos espiritual possível, fora virtualmente neutralizada pela sua exploração econômica no âmbito da Indústria Cultural. As tecnologias de comunicação surgiram e passaram a atuar no bojo da expansão das relações mercantis e, assim, viram-se impedidas de ensejar a criação de formas de arte adequadas às suas condições materiais e históricas. “O Cinema e o rádio foram determinados artisticamente pelos que chegaram primeiro e descobriram o aspecto comercial das novas técnicas.” (RÜDIGER, 2004, p.139)

O Cinema, principalmente hollywoodiano, objeto das críticas de Adorno, constitui-se num poderoso meio de propagação ideológica e de instituição de “senso comum”. Segundo Adorno, na Indústria Cultural tudo se torna negócio. Enquanto negócios, seus fins comerciais são realizados por meio de sistemática e programada exploração de bens considerados culturais como exemplo: o Cinema. Qual tinha como objetivo inicialmente um mecanismo de lazer, uma Arte, que se tornou na sociedade contemporânea, um meio eficaz de manipulação, portador de uma ideologia dominante. Portanto o indivíduo, nessa Indústria Cultural, não passa de um objeto.

Ultrapassando de longe o teatro de ilusões, o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade. Atualmente, a atrofiação da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos (...) paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. (ADORNO & HORKHEIMER, 1997, p.119)

### 3 CONSIDERAÇÕES

Em suma as considerações abordadas no texto, pela Teoria Crítica, na posição de Adorno, por meio de severas críticas sobre a Indústria Cultural, deixa bem claro a posição do indivíduo como objeto manipulado e sobre o olhar de Benjamin, a grande contribuição do Cinema em relação à educação, tendo como objetivo a valorização do indivíduo em prol da sua autonomia. Tornando dessa maneira o indivíduo um ser crítico, podendo então pensar o papel do Cinema na atualidade, ou melhor, o papel do Cinema na Educação, por outro viés que não como fruto somente da Indústria Cultural, somente como papel manipulador. Pensar o Cinema na Educação como um meio

técnico positivo no mundo moderno, segundo Benjamin deve contribuir de forma positiva para o desenvolvimento do homem, este que já possui uma sensibilidade transformada pelo processo da industrialização, resultado do cotidiano da vida moderna, seria uma maneira de aproveitar desse recurso como um meio de transformação e não de alienação.

Para Mocellin (2009) o professor da Universidade de Columbia, Mark C. Carnes expôs muito bem a questão sobre o Cinema enquanto entretenimento, mas também como um meio de importantes ensinamentos de verdades sobre a condição humana e que este deveria ser encarado como um convite a aprofundamentos ideológicos. Isto implica afirmar que, se a escola tiver qualquer intenção de ser um espaço contra-hegemônico, e esta é a proposta da pedagogia crítica, libertária e radical, então as múltiplas influências externas precisam ser questionadas criticamente por ela. Munir nossos alunos de conhecimentos suficientes para entender como a ideologia é manipulada, inclusive pelo Estado, através dos meios de comunicação, é também dar à sociedade o poder de entender e mudar as estruturas sociais, a cultura e as relações socioculturais. (MOCELLIN, 2009, p.32)

Para Duarte (2009), certamente muitas das concepções veiculadas em nossa cultura acerca do amor romântico, da fidelidade conjugal, da sexualidade ou do ideal de família, têm como referência significações que emergem das relações construídas entre espectadores e filmes. Parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas à certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais, esse é o maior interesse que o Cinema tem para o campo educacional-sua natureza eminentemente pedagógica. (DUARTE, 2009, p. 18), pois precisamos nos defender e defender nossos alunos, do efeito do capitalismo qual encontra na Indústria Cultural, a forma de manutenção do status quo, querendo transformar os cidadãos em seres passivos e politicamente apáticos, impotentes, distraídos pelas necessidades criadas e satisfeitas somente dentro do próprio sistema, despertando o olhar crítico e desta forma contribuir com o desenvolvimento do meio.

Outra questão a considerar: se admitimos que a significação de filmes é gradual e articulada aos modos de ver do grupo de pares e aos diferentes tipos de discursos produzidos em torno dos filmes, faz sentido pensar que é possível sim, “ensinar a ver”, ou melhor “ver a verdade”. Isso implica valorizar o consumo de filmes, incentivar discussões a respeito do que é visto, favorecer o confronto de diferentes

interpretações, trazer a experiência como o Cinema para dentro da Escola. Se o domínio dos códigos que compõem a linguagem audiovisual constitui poder em sociedades que produzem e consomem esse tipo de artefato, é a tarefa dos meios educacionais oferecer os recursos adequados para a aquisição desse domínio e para a ampliação da competência para ver, do mesmo modo como fazemos com a competência para ler e escrever.

Portanto, temos nós enquanto educadores, devido à crescente importância que os meios de comunicação em massa adquiriram durante os séculos XX e XXI, e a consequente descentralização da Escola como principal agente disseminador de conhecimento, preparar nossos alunos para a educação midiática, para a leitura dessas mídias, pois para Adorno, dessa maneira, a educação terá o importante papel de formação humana e reflexiva, tornando o indivíduo um ser crítico e não um indivíduo manipulado pela Indústria Cultural.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Teoria Estética*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, [s.d]
- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In: \_\_\_\_\_. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas v.1)
- DUARTE, R. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO, T.W. *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- JAMESON, F. *O Marxismo Tardio - Adorno, ou a persistência da dialética*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Boitempo, 1997.
- MOCELLIN, R. *História e Cinema: educação para as mídias*. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.
- NOBRE, M. *Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- PUCCI, B. (Org.). *Teoria Crítica e Educação: A Formação Cultural na Escola de Frankfurt (1ª ed)*. Rio de Janeiro: Editora VOZES, 1995.
- RÜDIGER, F. *Theodor Adorno e a Crítica à Indústria Cultural: comunicação e teoria crítica da sociedade (3ª ed.)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- KOTHE, Flávio René. *Benjamin e Adorno: Confrontos*. São Paulo: Ática, 1978.
- TOMAM, Cássio dos Santos. *Cinema e Walter Benjamin: para uma vivência da descontinuidade*. *Estudos de sociologia*. Araraquara, n.16, p.101-122, 2004.

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Comunicação – Cinema (TUIUTI- Curitiba).

<sup>2</sup> Pesquisadora do CNPq/ Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura. Programa de Pós- graduação em Educação/ M-D/ UEPG. Professora do Departamento de Artes/ UEPG. Coordenadora do PIBID/ Artes Visuais. Doutora em Educação.





GT: Artes visuais

Eixo Temático: Políticas Públicas nas Artes Visuais: a formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais

## AUTOPOIESIS – POTÊNCIAS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES

Rodrigo Neris (IA-UNESP, SEE e SME Campinas, SP, Brasil)

### RESUMO:

O artigo traz considerações e contribuições para pensar a formação continuada do professor de artes visuais no contexto da metodologia de pesquisa-formação articulada com histórias de vida e formação numa perspectiva autobiográfica, a partir da análise do processo de autopoiesis vivido pelo autor, em disciplina de pós-graduação, pautado num percurso reflexivo e de produção de narrativa oral, textual e visual de sua própria história de vida e formação, no primeiro semestre de 2015, explicitando os conceitos em inter-relação, a experiência vivida e a própria metodologia.

**Palavras-chave:** Autopoiesis; Construção de conhecimento; Metodologia de Pesquisa-Formação; A/r/tografia.

## AUTOPOIESIS – POTENTIALS AND POSSIBILITIES IN ARTS TEACHER'S FORMATION

### ABSTRACT:

*The article brings considerations and contributions to addressing the continuing education of teachers of visual arts in the context of research-formation methodology coordinated with stories of life and forming an autobiographical perspective, from the analysis of the autopoiesis process experienced by the author in discipline graduate, based on a reflective journey and oral, textual and visual narrative production of his own life story and formation in the first half of 2015, explaining the concepts in interrelation, the lived experience and the methodology itself.*

**Key words:** *Autopoiesis; Construction of knowledge; Research-formation methodology; A/r/tography.*

## 1 Introdução

Este artigo objetiva a apresentação de resultados parciais da pesquisa “Experiências estéticas em investigação: potências e possibilidades no diálogo entre saberes e olhares”, em desenvolvimento desde agosto de 2014, no PROFARTES – Programa de Mestrado Profissional em Artes pelo IA-UNESP/SP. A referida pesquisa busca investigar que potências a compreensão da experiência estética pode trazer para a ação criadora do arte/educador a partir da inter-relação e imbricação de três diferentes vozes: a dos pensadores e pesquisadores que já produziram conhecimento sobre a temática; a do arte/educador-pesquisador em seu processo de reflexão acerca das imagens de experiência estética que construiu ao longo de seu percurso e que traz consigo orientando sua prática; e dos estudantes, a partir da análise das elaborações e significações que possam criar sobre a temática, por meio da investigação de seu cotidiano e das próprias aulas de arte em grupo de pesquisa.

Especificamente, os resultados parciais que aqui estarão em foco, referem-se ao processo de (re)construção de conhecimento dessa segunda voz, a do arte/educador-pesquisador sobre si mesmo, por meio de um percurso de reflexão autobiográfico numa perspectiva a/r/tográfica.

Cerne desse trabalho, conhecimento é aqui entendido segundo as contribuições de John Dewey, Marie-Christine Josso, Luiza Helena da Silva Christov e Humberto Maturana, como um processo de (re)criação do novo (informações, conceitos, saberes e fazeres) originado no movimento do sujeito-construtor em direção à ação e à reflexão sobre a ação.

Para nos ajudar a pensar sobre esse processo, evidenciamos alguns apontamentos explicitados por cada autor, que merecem especial atenção: a valorização do pensamento e do movimento do sujeito no processo de relação entre informações novas e anteriores, por Dewey (2010) corroborado por Josso (2004) e Christov (2011), que defende a importância dessa integração entre ação e pensamento; e, a relevância do perguntar como ato provocador desse processo de investigação para além das aparências e das primeiras respostas, e como mobilizador dessa integração, presente nas ideias de Christov (2011).

Nesse sentido, o conjunto de ideias em destaque nos possibilita reconhecer que pensamento e ação constituem-se duas zonas distintas e fundamentais no processo de conhecimento. No entanto, não basta a presença dessas duas zonas no processo para que a construção de conhecimento ocorra, mais que presentes, elas precisam estar em interação, imbricadas uma na outra. Ante essa constatação, ousamos inferir que essa construção se dê numa terceira zona, esta, altamente efêmera, transitória, mutável e não circunscrita, a corporificar-se quando da interação entre pensamento e ação, sendo sua constituição diretamente proporcional à intensidade dos fluxos desse trânsito dialógico mobilizados por diferentes forças e fatores.

Ainda sobre conhecimento, outra contribuição nos interessa, especialmente para as reflexões que esse texto visa explicitar. Maturana (apud Christov, 2011), defende como conhecimento o processo de conhecer, entendido por ele como cada ato de resposta criada pelos seres vivos, para si mesmos, frente aos constantes desafios propostos pelo meio, num movimento interno de autocriação, o qual denominou *autopoiesis*, termo grego para uma ideia acerca da criação de si mesmo.

Dada a potência da terminologia proposta por Maturana, conhecimento como processo de criação de si mesmo, num movimento interno instigado pelo meio e com ressonâncias para ele e não o inverso, adotaremos a expressão *autopoiesis*

para nos referir ao processo de construção de conhecimentos do professor de artes visuais no contexto de sua formação continuada, objeto de análise desse artigo.

Mais especificamente, a *autopoiesis* em foco é a vivenciada pelo autor, no contexto do percurso vivido na disciplina “A experiência artística e a prática do ensino de artes na escola (abordagens metodológicas)”, desenvolvida no primeiro semestre de 2015, sob a responsabilidade da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Bambini Gorgueira Bruno. Espera-se que a análise dessa experiência pessoal de um professor de artes visuais possa contribuir para a compreensão de generalidades de processos e de metodologias que possam potencializar o processo de formação continuada.

Os outros dois referenciais, surgem no percurso proposto para a disciplina, que pautou-se na metodologia de pesquisa-formação articulada com as histórias de vida e formação numa perspectiva autobiográfica, que vem se desenvolvendo ao longo dos últimos trinta anos, especialmente na área da educação de adultos e formação de professores, tendo Antonio Nóvoa e Marie-Christine Josso como pesquisadores de referência.

Essa abordagem valoriza a construção de saberes significativos tanto pelo pesquisador, quanto pelos sujeitos partícipes da pesquisa, num processo de retroalimentação, onde, a qualidade dos aprofundamentos das aprendizagens, é o próprio território de investigação do pesquisador (JOSSO, 2004).

Ao longo do trabalho serão desenvolvidas algumas considerações sobre esse percurso evidenciando suas duas dimensões: o caminhar e o caminho que se corporificam por meio do exercício de criação de uma narrativa autobiográfica. Evidencia-se assim, a presença e relevância do segundo referencial e sua forte relação com o conceito de *autopoiesis* de Maturana (apud CHRISTOV, 2011), aqui adotado.

Sobre essa tarefa – a escrita de uma narrativa autobiográfica - a qual esse texto também se dedicará, Josso (2004) lança algumas luzes, ao evidenciar o desafio que o narrar-se constitui para o narrador.

Cabe àquele que se narra: contar suas próprias experiências, selecionando aspectos de relevância e articulando-os por meio da linguagem num jogo criativo; organizar essas experiências, atribuindo sentido aos fragmentos selecionados, uma vez que elas não estão acessíveis em sua totalidade ao leitor e, refletindo sobre seus próprios contextos e referenciais socioculturais, passíveis de reconhecimento a partir da reflexão do processo de migração da fala à escrita; e explicitar as relações estabelecidas, as significações, as investigações, as reflexões e as leituras que realizou ao interpretar(-se) no exercício de elaboração de uma escrita, de revisão, de retorno ao texto.

O desafio de escrita da narrativa de uma história de vida faz emergir interrogações sobre a escrita das experiências e sobre o posicionamento do escritor. Três eixos permitem explicitar a natureza dessas interrogações: *a escrita como arte da evocação, a escrita, como construção de sentido e a escrita como pesquisa*. (...) fez corresponder uma figura antropológica específica do ator sociocultural convocado para o trabalho biográfico: *o artista sob os traços do contador, o autor sobre os traços do biógrafo e o pesquisador sob os traços do intérprete*. (JOSSO, 2004: p. 174).

Vem ao encontro dessa ideia, as acepções de Rita Irwin (2008) sobre a *a/r/tografia*, que segundo ela constitui-se a criação de um terceiro espaço onde as três dimensões do conhecimento propostas por Aristóteles estão ativas: saber,

prática e criação. Irwin propõe ainda a criação ou a existência do ser a/r/tógrafo, resultante da interação entre três dimensões: o artista, o pesquisador e o professor, para o desenvolvimento de uma pesquisa ativa, onde o conhecimento é produzido na imbricação entre texto e imagem.

A a/r/tografia será tratada como perspectiva nesse exercício de reflexão, dado o frescor desse encontro, que já possibilitou o reconhecimento da valorização do processo pautado num forte exercício de reflexão e ação criativos; da presença do pesquisador em seu trabalho, como autoria assumida e implicada; e, da proximidade entre as três figuras antropológicas de Josso (2004) e os três agentes de Irwin onde podemos inferir que autor (biógrafo) e professor tenham papéis muito similares. Mas o dado mais significativo para essa presença, resultante da *autopoiesis* em foco, foi a forte inter-relação entre imagem e texto na produção da narrativa da história de vida como professor, mobilizando o artista adormecido, nesse professor/pesquisador.

Por fim, considerando-se todas as referências postas em diálogo, a enfatizar a importância da autoria assumida na narrativa autobiográfica e da pessoalidade na *autopoiesis*, a partir de agora, assumo-me como autor presente e implicado nesse texto, por meio da utilização da primeira pessoa do singular, por entender-me parte fundante do processo vivido (ainda em desenvolvimento) e das considerações aqui tecidas, afinal essa construção ocorre a partir da seleção de minhas experiências, de minhas percepções, das relações e reflexões e dos diálogos que articularei a partir de uma narrativa texto-visual de um fragmento de minha *autopoiesis*.

## 2 Autopoiesis – o contexto da disciplina

Desde agosto do ano passado, após ingressar no mestrado profissional em artes, tenho vivido processos de reflexão, (re)descobertas, transformações e formação muito intensos, enquanto simultaneamente organizo ideias, bibliografias, leituras e registros, atuo nas duas redes de ensino com as quais tenho vínculo (lógico que com uma pequena redução de jornada) e desenvolvo minha pesquisa.

Grande parte desse movimento foi mobilizado e potencializado pelas disciplinas do curso. No primeiro semestre, as disciplinas de Metodologia e Arte, Cultura e Educação, possibilitaram encontros provocativos: o encontro com as ideias de Jacques Rancière e o mestre ignorante de Jacotot e a consequente constatação da existência de um mestre explicador em mim e de potências para o desenvolvimento de um mestre ignorante, na disciplina de metodologia; e com as ideias de Imanol Aguirre Arriaga potencializando diálogos com arte como relato aberto a mobilizar o condensado de experiências de cada leitor, num ambiente profícuo e fértil de investigação, partilha e acolhimento às múltiplas formas de pensar, problematizar e expressar.

Foi nesse contexto que, no primeiro semestre de 2015, a disciplina da prof<sup>a</sup> Eliane, propiciou dois (re)encontros: o potente (re)encontro<sup>1</sup> com Marie-Christine Josso, Luiza Helena Christov da Silva e Rita Irwin; e o (re)encontro com meu principal autor – eu mesmo.

Nas primeiras aulas, a prof<sup>a</sup> Eliane nos<sup>2</sup> apresentou um esboço do percurso que propunha para trilharmos na disciplina, facultando-nos a colaboração e contribuição para o desenvolvimento do mesmo. As primeiras ações foram os

<sup>1</sup> O primeiro contato com esses autores ocorreu quando cursei a Especialização Arte para Docentes do Ensino Fundamental e Médio, uma parceria entre o programa REDEFOR da SEE/SP e o IA-UNESP/SP.

<sup>2</sup> O uso da primeira pessoa do plural estará associado a experiências, processos e fatos vividos por toda a turma na disciplina. Continuarei presente na primeira pessoa do singular, quando se referirem a processos meus.

debates a partir das análises das leituras indicadas, ampliado posteriormente pela recepção das relações que fossemos estabelecendo com outros textos, com experiências e memórias. Uma metáfora – “o que te mordeu!” – passou a ser o mobilizador de nossas conversas e das múltiplas conexões que foram estabelecidas. A expressão não tardou a ser incorporada por todos. Assim passamos a conhecer as ideias dos autores que pautavam a metodologia de pesquisa-formação articulada com história de vida de formação, processo ao qual fomos convidados.

Se estávamos trabalhando numa perspectiva onde o foco eram as nossas histórias de vida de formação, a dimensão de nossas experiências como professores de arte – nossos conhecimentos, descobertas, anseios, valores, concepções e idiossincrasias, constituíram-se o território de exploração para as duas ações em desenvolvimento: a ativação de nossa personalidade no processo e conseqüentemente de nossas memórias e elaborações e a compreensão da metodologia objetivada.

Paralelamente ao desenvolvimento desses passos, estabelecia-se gradualmente um microclima sensível (TORREGROSA, 2012) propício para a atividade nas relações e para o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo.

Penso que essa construção foi favorecida pelo vínculo, companheirismo e parceria em construção entre nós mestrandos do PROFARTES, desde o primeiro semestre do curso (oportunizado pelas disciplinas obrigatórias comuns e por estarmos todos vivendo a aventura de ser a primeira turma do programa); o acolhimento, a valorização e o respeito a opinião de todos os integrantes estimulados pela professora, bem como seu cuidado e interesse em ouvir o que pensavam os mais silenciosos e ao propor silêncios aos mais falantes; e, por último, o local onde as aulas aconteciam, o Laboratório de Arte/educação, que exatamente, por não ser uma sala de aula, colocou-nos ao redor de uma mesa, onde a todo instante nos olhávamos.

Outro fator com forte presença no processo que estávamos vivendo, era a sensibilidade da regência de nossa professora, sempre a perceber cada um e ao grupo, propondo pequenos desvios, ao trazer textos que dialogassem com os desdobramentos de nossas falas ou problematizações, e, pequenas pausas para reflexão sobre “mordidas”, palavras e ideias que perpassavam nossas conversas com significativa força. Assim conversamos com Paulo Freire e Ira Shor sobre medo e ousadia e com Rita Irwin sobre a relação entre o professor, o artista e o pesquisador.

A ativação e a reflexão sobre nossas experiências como arte/educadores, as reflexões e elaborações sobre a metodologia e as ideias dos autores, bem como a intensidade e inteireza das relações que estavam se constituindo, criaram ambiente fértil para a segunda etapa do percurso, a apresentação de nossas histórias de vida como professor e de formação, demonstrando, a partir da comparação dessa experiência com a vivenciada na especialização (EaD), o quanto o processo de reflexão e de narrativa perde potência, quando se está ausente desse ambiente de partilha e inter-relação entre pessoas.

### **3 Autopoiesis – a construção de conhecimento na elaboração de uma narrativa oral e visual**

Para a elaboração das narrativas orais de nossas histórias de vida e formação, foi-nos proposta a partilha de experiências significativas que nos constituíram como professores-artistas, com liberdade total quanto ao formato, por

um período de até uma hora (incluindo tempo para conversa). A cada encontro da disciplina, metade do tempo foi dedicada à continuidade das leituras, discussões e conversas e a outra metade, para a apresentação de duas narrativas.

Imediatamente, após a explicitação da proposta, lembrei-me de algumas experiências que considero exitosas no trabalho com os estudantes com os quais trabalhei nesses dez anos de docência em arte.

Apesar de conseguir que minha apresentação ficasse para a penúltima data o que me possibilitaria mais tempo para pensar, tinha a sensação de que iria repetir o processo vivido numa das disciplinas da especialização anterior, quando tive o primeiro encontro com a metodologia (naquela época por mim desconhecida), e que portanto, teria mais do mesmo, ideia que criou a falsa noção de que rapidamente minha narrativa seria elaborada, sem a necessidade de grande dedicação.

Iniciadas as apresentações das narrativas orais, fomos sendo “mordidos” por diferentes aspectos das histórias narradas, bem como pelas poéticas presentes em cada apresentação. Já nas duas primeiras, comecei a rever minha relação com a atividade e minha disponibilidade, ao reconhecer que não estava no terreno familiar imaginado.

A cada relato, a professora propunha que partilhássemos percepções, “mordidas” e reconhecimentos de nós mesmos, na história do outro. A partir do segundo dia de apresentações, as histórias partilhadas por meio de diferentes linguagens artísticas e criação poética, bem como a reflexão decorrente da mediação da professora, mobilizaram em mim, a necessidade do registro em tópicos, de minhas lembranças de experiências.

Comecei a interessar-me por compreender a metodologia em experimentação dado o potencial que ela, ao menos nos textos, demonstrava ter na educação de adultos, uma vez que também dou aulas na EJA. No entanto também me preocupava ou melhor, buscava encontrar limites claros entre a revisita reflexiva à história pessoal como percurso para *autopoiesis* e o trabalho terapêutico<sup>3</sup>, para que pudesse verificar a possibilidade de experimentá-la, na primeira perspectiva, em minhas aulas.

Em meio às minhas observações, questionamentos e avaliação do processo que começava a deixar as páginas dos livros para configurar-se experiência, percebi-me completamente imerso em outro percurso, um mergulho em memórias e emoções, as quais nem sempre reconhecia inter-relação. Percebia-me num intenso movimento interno, a gerar movimento em iguais proporções. Diferentemente de outras vezes, senti-me tranquilo e seguro para não me preocupar em nomear ou tentar compreender o que se passava comigo, interessei-me apenas em viver o que me passava – em viver a experiência no sentido proposto por Larrosa (2002) em seu texto “Notas sobre a Experiência e o saber da experiência”.

Assim, sentia, a cada nova afetação<sup>4</sup> decorrente da partilha das narrativas de cada mestrando, que esse movimento começava a propiciar transformações, dada minha mobilização interna e entrega pessoal à vivência em desenvolvimento.

Simultaneamente a esses dois processos: compreensão e vivência da metodologia, um terceiro enunciava-se a medida em que, nas conversas com o grupo, manifestávamos nosso interesse e preocupação acerca da relação entre o professor e o artista na constituição do arte/educador.

---

<sup>3</sup> Ideia decorrente de minha interpretação de algumas experiências de trabalho com a metodologia de pesquisa-formação apresentadas por Josso em seu livro, a compõem um segundo grupo de proposição.

<sup>4</sup> Palavra usada no sentido proposto por Espinosa, o de ser tocado.

A recorrência do assunto era tão frequente que a professora evidenciou a temática para que pensássemos a respeito (destaco alguns questionamentos que para mim se fizeram presentes: a criação de aulas ou projetos satisfaz à necessidade da criação artística? Criar percursos educativos é também criação artística ou ambos são necessários?), o que mobilizou a contribuição de uma das mestrandas do grupo a apresentar-nos um texto de Rita Irwin (2008) que explicitava suas ideias sobre o conceito de *a/r/tografia*, que propõe a integração entre teoria, prática e criação – formas de pensamento, ou entre pesquisa, ensino e produção – papéis, em suas múltiplas possibilidades de inter-relação como forma de potencializar a ação do professor.

Em meio a essas reflexões, tive o insight de que a forte necessidade por mim sentida, da criação ou vivência artística, pudesse ser um indício do desaparecimento do artista de meu cotidiano e de minhas aulas, ou ao menos, a não existência de espaço ou abertura para ele, a repercutir no meu trabalho como professor. Pensar sobre isso, inclusive agora enquanto escrevo, me possibilita inferir que talvez isso também possa ser um forte indício de que minhas aulas estejam estacionadas num território comum e seguro – cilada (que imagino) possível a professores com alguns anos de atuação.

O contexto desse novo processo – a discussão sobre criação, minha necessidade de fazê-lo, minhas reflexões e as afetações produzidas nas conversas e nas apresentações de narrativas – fez com que eu percebesse que os desenhos aleatórios que vinha produzindo com frequência cada vez maior, materializavam minha compreensão dos processos e ideias em pauta nas aulas.

Com esses meus três percursos em processo, as discussões no grupo e apresentações das narrativas de histórias de vida e formação intensificavam minhas reflexões, possibilitando-me, a partir dessa escuta, (re)olhar sobre minhas próprias vivências, realizar outras leituras, inter-relacionar alguns episódios vívidos e estabelecer outras conexões. Essa espécie de patchwork de experiências a ampliar as possibilidades de inter-relação, é um dos potenciais ressaltados por Josso (2004, p. 187) ao apresentar as vantagens da metodologia de pesquisa-formação com história de vida e formação, constituindo-se processo de distanciamento e análise da própria experiência, potencializado pela escuta da narrativa de outros integrantes do grupo. Assim como a forte interação entre os sujeitos, bem como de cada sujeito com outras histórias, pensamentos e contextos presente nesse processo é fator decisivo para a efetivação de experiências, como defende Dewey ao afirmar que “toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” e que esse “processo segue até emergir uma adaptação mútua entre o eu e o objeto” (DEWEY, 2010, p. 122).

Assim, umas três semanas antes, contava com aproximadamente 60 registros de experiências significativas. Olhá-los com mais cuidado possibilitou-me reconhecer que alguns tópicos grafados no caderno de anotações, transformavam-se aos poucos, em imagens mentais, o que gerou um forte e presente desejo de materializá-los por meio do desenho, a tal ponto que pensamento, emoções e criação já constituíam-se um todo integrado.

Reencontrei-me com meus materiais de pintura e desenho e com um tipo de papel com textura de tela e maior gramatura, o qual já dispunha. Contagiado pelas imagens do livro “Espelho”<sup>5</sup> de Suzy Lee, fui em busca de um material que pudesse propiciar a intensidade do preto e o tipo de traço desejado. Nessa busca fui seduzido

---

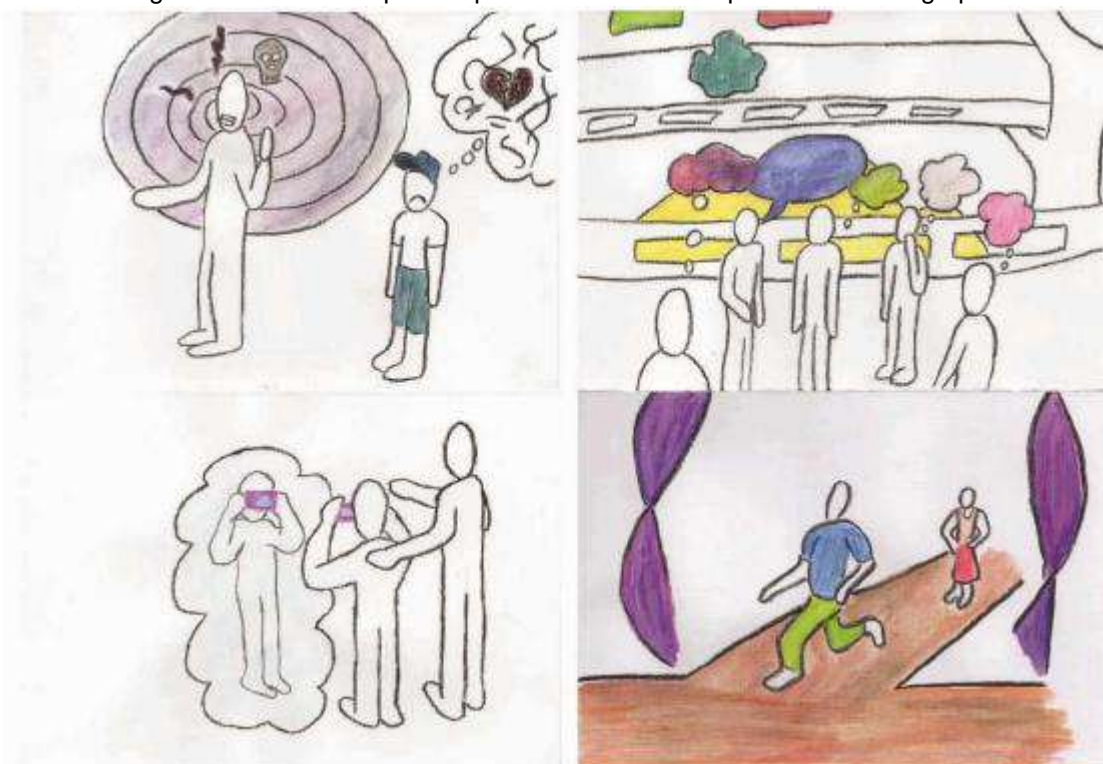
<sup>5</sup> O livro Espelho é uma narrativa visual, feita a carvão e aquarela, que apresenta a relação de uma garotinha com sua imagem no espelho.

pelo giz pastel oleoso, pelo lápis carvão, pelo grafite natural e pelo lápis pastel seco. Experimentei-os nos primeiros esboços, inclusive o velho kit de lápis de cor aquarelável.

Há uma semana de minha apresentação, lancei-me a tarefa de materializar minhas imagens mentais em folhas de papel A5 diretamente sobre o papel telado e o papel linho. Somente alguns dos registros estavam transformados em imagens, impressionou-me nesse processo, a rapidez com que cada registro se transformava em imagem mental, segundos antes de ser desenhada – lia minha anotação, olhava para o “nada” por alguns segundos, como se procurasse lembrar ou me perdesse em pensamentos e lá estava a imagem, sempre com algum aspecto para mim significativo, representando figurativamente conceitos ou ideias abstratas. Coaduna

Foram 53 desenhos, organizados em 7 grupos, criados a partir do reconhecimento de que minha seleção de experiências compreendia dimensões diferentes de minha formação docente: (1) minhas experiências vividas com os alunos com os quais trabalhei, (2) a relação com meus professores, (3) as experiências com escolas – como aluno e professor, (4) os momentos de formação que me marcaram, (5) os “fantasmas” – ideias construídas a partir de diferentes vivências presentes em meu trabalho, (6) o conjunto de pensamentos e ideias que me ajudam a pensar a arte/educação e meu ser professor, e por último, (7) meu conjunto de valores, ideias e crenças que acompanham-me e dialogam com as demais experiências.

Imagem 1 – Desenhos que compõe a narrativa visual pertencentes ao grupo 1



Desenhos do autor  
Fonte: Acervo Pessoal

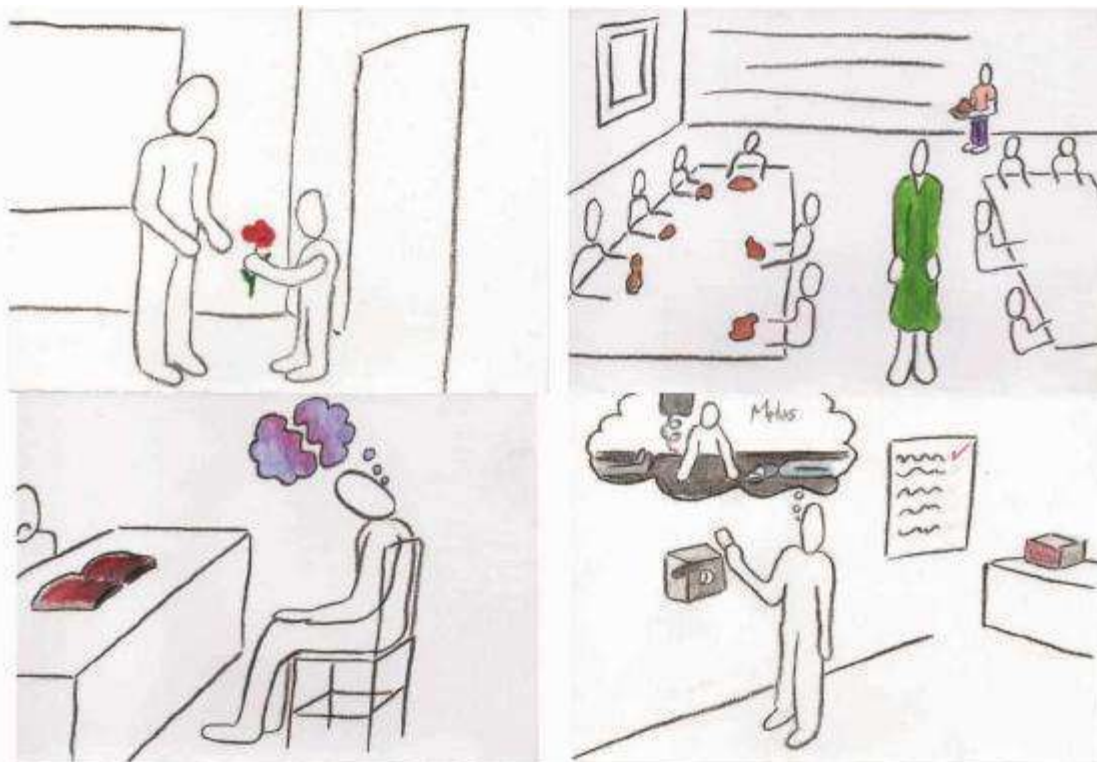


Imagem 2 – Desenhos que compõem a narrativa visual pertencentes ao grupo 2



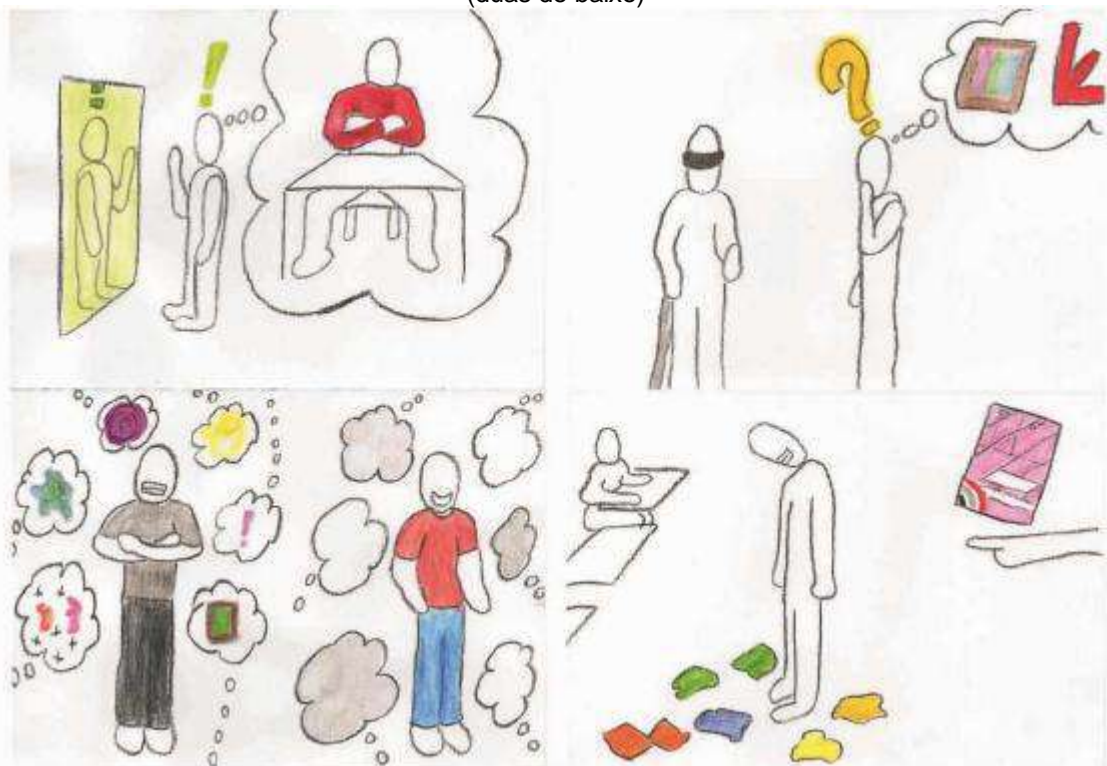
Desenhos do autor  
Fonte: Acervo Pessoal

Imagem 3 – Desenhos que compõem a narrativa visual pertencentes ao grupo 3



Desenhos do autor  
Fonte: Acervo Pessoal

Imagem 4 – Desenhos que compõe a narrativa visual pertencentes ao grupo 4 (duas de cima) e 5 (duas de baixo)



Desenhos do autor  
Fonte: Acervo Pessoal

Imagem 5 – Desenhos que compõe a narrativa visual pertencentes ao grupo 6 (duas de cima e a da esquerda da segunda linha) e 7 (a da direita da segunda linha)



Desenhos do autor  
Fonte: Acervo Pessoal

Lançar-me a tarefa de narrar minhas experiências à medida que meus desenhos eram projetados, exercitando a fala, permeada pela emoção, por novas lembranças, pelo perceber-me nessa tarefa, pela maneira como e o que contava a cada imagem, possibilitou-me descobertas muito significativas sobre mim, sobre como aprendo e sobre como me (inter-)relaciono com minhas experiências.

Ao final da apresentação surgiram os primeiros desdobramentos decorrentes do processo de narrar-me por meio de palavras e desenhos. Surpreendi-me, ante o reconhecimento do inter-relacionamento entre minha narrativa e meus desenhos, especialmente no que se referiu à forma. Meus desenhos e minha fala traziam uma clareza e coerência de ideias, uma leveza e uma forte carga de significação, de alguma forma, se enunciavam características de minha poética. E sentia-me vivo, leve e renovado com a consumação de um processo intenso de *autopoiesis*. Foi como se tivesse saído de mim, sem desconectar-me de mim mesmo, e ao olhar-me de fora, houvesse me compreendido com maior profundidade e alcance, tornando-me apto para explorar novas experiências de vida.

A consideração desses resultados evidencia que, potencialmente, há uma força mobilizadora de transformações em percursos como esse. Sua compreensão é possibilitada pela afirmação de Dewey de que ela resulta da não dissociação entre a manipulação entre material interno e externo, no ato expressivo:

Com respeito ao material físico que entra na formação de uma obra de arte, todos sabem que ele deve sofrer mudanças. O mármore tem de ser cinzelado, os pigmentos têm de ser postos na tela, as palavras têm de ser reunidas. Não há um reconhecimento tão geral de que uma transformação semelhante ocorre no lado dos materiais “internos”, das imagens, observações, lembranças e emoções. Eles também são progressivamente remoldados; eles também têm de ser geridos.

(...) as duas funções de transformação são executadas por uma única operação. Enquanto o pintor coloca tintas na tela ou as imagina postas ali, suas ideias e sentimentos também são ordenados. Enquanto o escritor compõe aquilo que quer dizer com seu veículo feito de palavras, sua ideia ganha forma perceptível para ele mesmo (DEWEY, 2010, p. 160-161).

Sem que houvesse uma interrupção do fluxo da experiência, decorridos alguns dias após a apresentação, encontrava-me no que Dewey denominou “lugar de repouso”<sup>6</sup>, onde segundo ele é possível “um vivenciar em que são absorvidas e incorporadas as consequências de atos anteriores (...) sempre com vistas ao que será feito a seguir” (DEWEY, 2010, p. 140).

Desse lugar pude organizar com maior clareza algumas das construções em curso:

- a partir do percepção de como se davam meus encontros com a arte, quando ainda era estudante na educação básica, pautados em encantamentos, em “mordidas” por obras de arte, em novos fazeres e vivências, os quais me mobilizavam a estar inteiro, pude compreender a relevância: das proposições nas aulas de arte, especificamente no que se refere a algumas de suas qualidades – experimentação do

---

<sup>6</sup> Existiram outros lugares de repouso ao longo do processo, também possibilitados pelos intervalos entre aulas a cada semana.

novo, interação com materiais, com outros estudantes, com o espaço e com a escola; da autoria, do protagonismo e da singularidade dos estudantes no processo de construção de conhecimentos; e, da afetividade e da pessoalidade nas relações entre todos os sujeitos envolvidos nas aulas de arte;

- elaborei algumas experiências pessoais, tendo um novo olhar sobre elas e compreendendo seus desdobramentos em minha prática como arte/educador, podendo ainda, a partir dessa elaboração, ressignificar e reposicionar características e qualidades de minha atuação como arte/educador;
- revi alguns valores e desmistifiquei alguns dos fantasmas, reconhecendo inclusive suas incoerências ou encontrando novas possibilidades para suas presenças;
- encontrei indícios para aprofundar minhas pesquisas e reflexões acerca da experiência estética; e,
- conquistei maior compreensão sobre a *autopoiesis* vivenciada, encontrando algumas referências para investigar e experimentar essa metodologia no contexto de minhas aulas, na perspectiva de um processo reflexivo de construção de conhecimento em arte.

Essa elaboração mesmo não finalizada, já provoca pequenas transformações na forma como penso, desenvolvo e estou presente em minhas aulas e ao que tudo indica me direciona a uma fase subsequente de investigação de minha poética, e de criações e experimentações de proposições nas minhas aulas de arte.

#### **4 Autopoiesis – considerações sobre a tessitura de uma narrativa escrita e sobre a formação de professores de artes**

Transformar uma experiência em relato é uma tarefa desafiadora, uma vez que “o narrador trabalha a matéria prima da experiência” (Benjamin apud Christov, 2011, p. 17), sendo-lhe impossível, portanto, narrar essa inteireza (Christov, 2011, p. 17), ou como expresso nas palavras da autora:

Enquanto palavra, a experiência pode ser contada, cantada, mostrada. Como algo que se desprende, a experiência perde massa, volume, partes do corpo ao se mostrar em palavras. Por isto, em nenhuma situação, a experiência se mostra inteira, nem para quem a pensa, canta, conta e mostra e nem para quem a ouve e a lê. (CRHISTOV, 2008: p. 9).

Ante esse desafio, iniciei essa terceira etapa da metodologia de pesquisa-formação articulada com histórias de vida ao começar a produção desse texto, onde busquei trazer considerações e reflexões sobre o processo vivido.

A experiência desse percurso reflexivo, criativo e afetivo encontrava-se tão vívida, a reverberar e produzir ressonâncias e desdobramentos em mim, que encontrei dificuldade para conquistar o distanciamento necessário para a transformação do relato oral em texto narrativo.

Nela, a seleção é ação posterior à ativação da memória. São tantas imagens em movimento a se conectarem em outras tantas opções de percursos memorativos. Era roubado por elas. Perdia-me nelas. Mergulhava em umas, saltava em outras. A sensação de pequenos instantes era desconstruída pelo relógio a provar que já haviam transcorrido vários minutos e continuava com a tela do editor de textos em

branco. De volta a mim, fazia nova investida e o mesmo se dava, em novas imbricações, ativando outras lembranças que já ultrapassavam o limite do tempo, do espaço e da linearidade que a qualquer um dos dois poderia ser reivindicada. Os caminhos e as pontes eram de significação, de sentidos.

É nessa mestiçagem (IRWIN, 2008 e JOSSO, 2004) de experiências, de memórias e de sentidos, que imagens se tornam textos, alimentados por e produtores de novas imagens.

Dada a força delas nesse processo de narrar-me pela escrita, optei por partilhar àquela que permaneceu com alguma insistência, ou nas palavras da Prof<sup>a</sup> Eliane Bambini Gorgueira Bruno, a que me “mordeu”, como imagem<sup>7</sup> que é, composta por palavras, a constituir-se uma espécie de citação de mim mesmo e uma pausa a revelar parte de meu processo.

Imagem 6: Representação do processo de seleção de experiências para a escrita da narrativa.

*Sinto como se es vesse numa sala futurista ou altamente tecnológica, onde houvessem inúmeras telas que ao menor esboço de minha vontade, a vam-se a projetar inúmeras imagens simultâneas, memórias, todas elas dinâmicas, ngidas com as cores que as fui atribuindo. Esse mecanismo tem tamanha sensibilidade, que antes mesmo que o pensamento se concre ze, a ação se dá. E assim, roubado vão ocorrendo inúmeras conexões como se fossem sinapses, numa grande teia de conexões. Mergulho e percorro muitas delas numa velocidade muito superior à da luz, ao voltar, provocado por algum ques onamento, por alguma sensação ou constatação, percebo-me fisicamente no mesmo lugar, mas já não sou o mesmo.*

Descrição da imagem concebida pelo autor

**Fonte: Acervo pessoal**

O trabalho com essa escrita, me possibilitou constatar pela experiência, o quanto há de mobilização, provocação e intensidade no ato de narrar a própria história de vida em processo de formação. Josso, tece algumas considerações sobre essa passagem que elucidam esse processo:

(...) a passagem à escrita e o trabalho sobre esta escrita amplificarão esta exteriorização/objetivação de si e essa tomada de distância frente a frente com um eu que se narra, dando-lhe um impacto no retorno mais forte graças à essa materialização (a narrativa torna-se um objeto exterior, uma espécie de frente a frente). (JOSSO, 2004: p. 173).

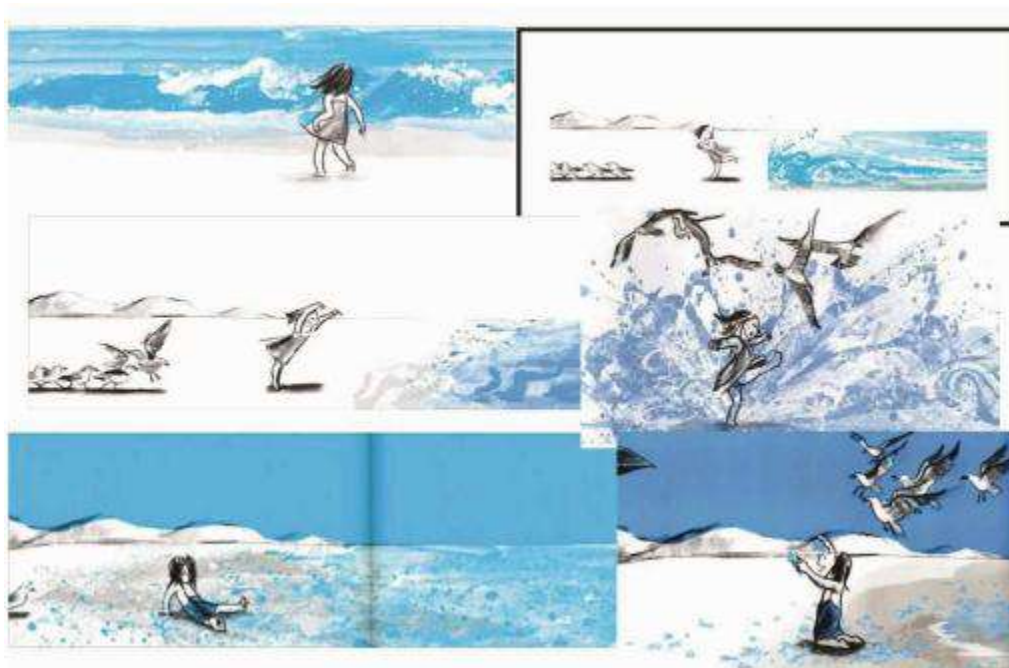
Esse novo lugar de repouso, orientado por esse exercício, propiciou-me o amadurecimento de muitas das percepções e compreensões decorrentes das primeiras reflexões pós-apresentação da narrativa oral e visual, como explicitado anteriormente; a organização das ideias apresentadas nesse texto; e, a compreensão da relação da imagem<sup>8</sup> – do encontro de Diego com o mar, mediado por seu pai – descrita no texto “A função da arte” de Eduardo Galeano, que ao me “morder” na graduação, corporificou-se com minha referência de experiência estética a orientar minhas ações como arte-educador, com minhas experiências e encontros

<sup>7</sup> Optei por apresenta-la e referenciá-la como imagem constituída por palavras que a descrevem dispostas numa caixa de texto, dados os argumentos apresentados.

<sup>8</sup> A força da imagem proposta por Galeano mobilizou a criação do desenho que compôs parte de minha narrativa oral-visual. Foi apresentado na imagem 5, lado esquerdo da primeira linha da imagem.

com arte, bem como a ressignificação de meu conceito de experiência estética, propiciada por esse percurso reflexivo integrado à minha pesquisa, agora personificada pelo conjunto de imagens criadas por Suzy Lee em seu livro “Onda” que representam o processo de experiência em sua totalidade e não apenas o encantamento inicial ou “mordida” que nos afeta.

Imagem 7: Imagens do livro “Onda” de Suzy Lee.



Colagem/composição feita pelo autor  
**Fonte: Acervo pessoal**

Outra conquista foi a percepção de que, na mediação e nas orientações da Prof<sup>a</sup> Eliane, encontrei subsídios para continuar investigando e iniciar futuras experimentações com a metodologia de pesquisa-formação articulada com as histórias de vida e formação numa perspectiva biográfica, uma vez que, ao acompanhar-nos nessa jornada, corporificou em sua ação, não um modelo, mas uma referência a possibilitar a compreensão: do nível de conhecimento, responsabilidade e disponibilidade necessários àquele que se propõe fomentar e mediar processos de *autopoiesis* – um destituir-se do “poder” de dizer onde se deve chegar, para “apenas” acompanhar o percurso de cada sujeito aprendente em direções e com fluxos próprios, como explicita Coutinho (2013); e da importância da existência e clareza quanto ao objeto de estudo, foco fomentador e orientador das investigações dos sujeitos em processo e matéria-prima a partir da qual se dará a construção de conhecimentos.

Ao analisar todo o processo vivido – uma *autopoiesis* grafada numa das páginas do grande livro de experiências denominado existência – constato que experienciei percursos diferentes de reflexão e de fazer em múltiplas dimensões de minha constituição como pessoa, ao mesmo tempo em que construía conhecimentos sobre o próprio processo vivido, sobre novos referenciais teóricos e sobre uma metodologia; e reconheço a potência dessa metodologia para a promoção de *autopoiesis* nos processos de formação inicial e continuada de professores de arte, dada a mobilização de saberes, experiências, valores e afetos

em imbricação com referenciais teóricos e outras experiências, a possibilitar transformações em suas vidas e práxis.

## Referências

CHRISTOV, Luiz Helena da Silva. Espera, experiência e palavra. *Revista @mbienteeducação*, volume 1, número 1, Jan/Jul. 2008. Disponível em: <[http://www.cidadesp.edu.br/old/revista\\_educacao/index.html](http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html)>. Acesso em: 25 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. *Repertório dos Professores em formação*. São Paulo: UNESP, 2011. Curso de Especialização em Arte UNESP/REDEFOR. Disponível em: <[http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40349/6/2ed\\_art\\_m1d1.pdf](http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40349/6/2ed_art_m1d1.pdf)>. Acesso em: 09 out. 2011.

COUTINHO, Rejane Galvão. Construindo uma metodologia de formação para arte/educadores. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS: ECOSSISTEMAS ESTÉTICOS, 22., 2013, Belém. *Anais...* Belém: PPGARTES/ICA/UFP, 2013. v. 1. p. 2961-2974.

DEWEY, John. O ato de expressão. In: \_\_\_\_\_. *Arte como experiência*. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 143-178.

\_\_\_\_\_. Ter uma experiência. In: \_\_\_\_\_. *Arte como experiência*. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 109-141.

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

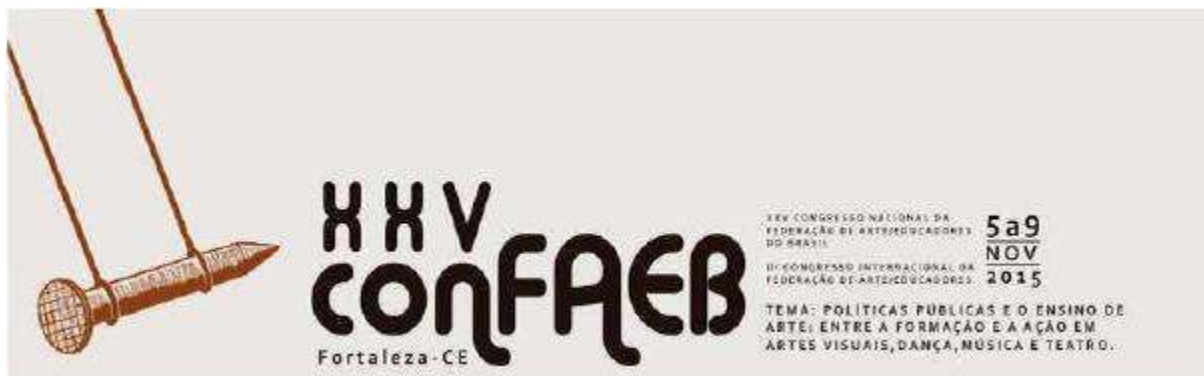
JOSSO, Marie-Christine. As dimensões formadoras da escrita da narrativa da história de vida: da estranheza do outro à estranheza de si. In: \_\_\_\_\_. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 171-193.

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

TORREGROSA, Apolline. Climasofia de la formación artística. In: Anais da 1ª Bienal de educación Artística. Maldonado, Uruguay: Ministério de Educación y Cultura, 2012, p. 33-40.

## Rodrigo Neris

Mestrando no PROFARTES – Mestrado Profissional em Artes pelo Instituto de Artes da UNESP/SP, sob a orientação de Rejane Galvão Coutinho. Professor de Arte na Rede Municipal de Ensino de Campinas e na Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Representante da FAEB no Estado de São Paulo (2014/2016). <http://lattes.cnpq.br/0320768995103847>



Artes Visuais Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal.

## CHAPMAN BROTHERS: DIVINIZAÇÃO E PROFANAÇÃO DA ARTE EM DEBATE NA ESCOLA

Claudia Carnevskis (UFAM/FAPEAM, AM, BR)

### RESUMO:

Neste estudo apresentamos a obra *Insult to Injury* de autoria de Jack e Dinos Chapman, os Chapman Brothers, em uma proposta de ensino de arte que profana os padrões auráticos e a divinização das obras de arte, trazendo por meio da polêmica um debate a respeito das possibilidades e limites das criações artísticas no espaço escolar. O ciclo de criação-destruição- criação, dos artistas conceituais ingleses, exposto na adulteração de um conjunto de gravuras originais da série *Desastres da Guerra* de Francisco Goya é facilitador de conceitos difíceis de serem ilustrados ao público leigo no estudo da arte visual. O debate sobre esta obra em sala de aula pode questionar a originalidade enquanto endeusamento da arte, tomando as teorias de Goethe, aqui desenvolvidas nos conceitos de verdade, estética e a aura por Walter Benjamin e dos conceitos de arte e estética segundo Goethe a partir da abordagem de Steiner, assim como a apropriação das teorias da educação defendidas por Duarte e Mezsáros como arcabouço teórico de análise. A apropriação da imagem e a disputa entre a preservação cultural e o desafio dos limites da arte são compreendidas como parte do processo de aprendizagem artística.

**Palavras-chave:** Chapman Brothers; Ensino de Arte; Gravuras Desastres da Guerra; Francisco Goya.

## CHAPMAN BROTHERS: DEIFICATION AND PROFANITY ART IN DEBATE AT SCHOOL

### ABSTRACT:

*In this study, it is presented the work "Insult to Injury" by the authors Jack and Dinos Chapman, the Chapman Brothers, in a proposition for the art education that profane the*



auratic standards and the deification of the work of art, bringing through the controversy a debate about the possibilities and limit of the the artistic creations in the school environment. The cycle of creation-destruction-creation, of the English conceptual artists, exposed in the adulteration of a group of original drawings from the series "Disasters of War" by Francisco Goya helps to understand some concepts that are difficult to be exemplified to the layman public in the visual arts study. The debate about this work in the class room can question the originality as deification of the art, turning Goethe's theories, demonstrate here in the concepts of truth, aesthetics and the aura by Walter Benjamin and the concepts of art and aesthetics concepts by Goethe from Steiner's approach, as well as the appropriation of the educational theories claimed by Duarte and Mezsáros as analysis theoretical framework. The appropriation of the image and the conflict between the cultural preservation and the challenge to the limits of art are understood as part of the art learning process.

**Keywords:** Chapman Brothers; Art Education; War Disaster Drawings; Francisco Goya.

## 1. Introdução

Este artigo traz uma contextualização da arte de Chapman Brothers em uma análise inspirada nas teorias de Walter Benjamin e Rudolf Steiner à luz dos conceitos de arte e estética de Johann Von Goethe com o intuito de repensar os caminhos da arte no ensino escolar.

Defendemos o ensino de arte que prime pela superação dos padrões de ensino impostos à classe trabalhadora, deixando de lado representações hegemônicas que apresentam as teorias da arte como ponto consensual.

Assim, por meio de uma análise dialética do trabalho dos Chapman Brothers, propomos a valorização de debates contra- hegemônicos, que possam trazer criticidade e fugir das análises consensuais em sala de aula que apenas padronizam as respostas dos estudantes. A fuga de uma resposta certa e de um modelo a copiar faz parte do que consideramos que seja a " tarefa docente também pode encontrar, a partir desse exercício contra hegemônico da arte, uma base para o debate cultural que crie formas de resistência aos processos de dominação."

Por meio deste texto buscamos estruturar em que medida o ciclo proposto pelos Chapman Brothers em sua obra *Insult to Injury* composta por um conjunto de

82 gravuras da série *Desastres da Guerra* de Francisco Goya, nas palavras dos irmãos “retificadas” pode servir como estímulo ao estudo da arte em escolas de educação básica. Este ciclo apresentado como Criação- Destruição- Criação é uma proposta que se assemelha a um método dialético em uma formatação tese-antítese-síntese.

As gravuras originais de Goya foram inspiradas pelas brutalidades cometidas pelo exército de Napoleão na Espanha. A série foi realizada entre os anos de 1810 e 1815, com a técnica de água-forte, com retoques de ponta seca e aguada.

Em 2001, os irmãos Chapman compraram uma edição feita a partir de placas originais de Goya por volta em 1937, e posteriormente, eles sobrepuseram cabeças grotescas de animais, palhaços e bonecos que contrastam com o cenário e tema trágicos das gravuras.

A seguir apresentamos as teorias de Benjamin e Steiner, em uma leitura sobre Goethe, que fundamentam o debate sobre arte em um prisma de contestação para sala de aula.

## **2. A aura da beleza e a verdade**

*Perceber a aura de uma coisa significa investi-la do poder de revidar o olhar*

Walter Benjamin em *As Afinidades Eletivas*, afirma que o que mantém a obra viva é a misteriosa ligação entre a beleza e a essência da verdade. Aquilo que se apresenta sem-expressão manifesta “a sublime violência da verdade” (p.162), em uma afirmação de que a aparência é o véu da beleza, e que sua essência só permanece com a condição de manter seu véu, não podendo ser desvelada. “Pode ser que a aparência seja enganadora, mas a bela aparência é o véu estendido diante do que exige, mais que tudo, permanecer velado. Pois o belo não é nem o

---

BENJAMIN, 1996. p.140.

vêu nem o velado, mas o objeto velado”(p.181). O desvelamento não revela a beleza e sim a extingue.

Ainda sobre a relação entre o belo e a verdade, Benjamin afirma que “a verdade não é desnudamento que aniquila o segredo, mas revelação que lhe faz justiça” (1984, p.53)

o que é de importância decisiva é que esse modo de ser aurático da obra de arte nunca se destaca completamente de sua função ritual. Em outras palavras: o valor único da obra de arte „autêntica tem sempre um fundamento teológico, por mais remoto que seja: ele pode ser reconhecido, como ritual secularizado, mesmo nas formas mais profanas do culto do belo.

Neste sentido, a arte pré-capitalista era aurática, e esta aura existente antes da industrialização, nas teorias de Benjamin, cuja representação no campo artístico é a indústria cultural e da reprodutibilidade técnica. Assim, a obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica, tem a aura como uma “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja”

A secularização é uma forma de remoção que deixa intactas as forças, que se restringe a deslocar de um lugar a outro. Assim, a secularização política dos conceitos teológicos (a transcendência de Deus como paradigma do poder soberano) limita-se a transmutar a monarquia celeste em monarquia terrena, deixando, porém, intacto o seu poder. A profanação implica, por sua vez, uma neutralização daquilo que profana. Depois de ter sido profanado, o que estava indisponível e separado perde a sua aura e acaba restituído ao uso. Ambas as operações são políticas, mas a primeira tem a ver com o exercício do poder, o que é assegurado remetendo-o a um modelo sagrado; a segunda desativa os dispositivos do poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia confiscado.<sup>4</sup>

---

BENJAMIN, 1996, p.171.  
BENJAMIN, 1996, p.170.  
AGAMBEN, 2007, p. 68.

Esta singularidade, a originalidade e a preservação do patrimônio cultural defendidas por muitos estudiosos da área de artes são postas em xeque pelo trabalho artístico de Chapman Brothers. Os conceitos são postos em dúvida em um momento histórico em que as imagens estão a um clique do compartilhamento.

Neste ponto, a análise que faremos posteriormente se apropria dos conceitos elaborados por Benjamin em seus estudos sobre Goethe na compreensão da obra dos irmãos Chapman. Antes, no entanto, nos valeremos dos desdobramentos do estudo de Goethe feitos por Rudolf Steiner para compreendermos o conceito de divinização da obra de arte.

Rudolf Steiner defende que Goethe completa as teorias do pensamento dos idealistas Hegel e Frischte, por meio de uma teoria da percepção inerente à sua criatividade, abrindo caminho para uma *teoria do conhecimento* ou gnosiologia como uma síntese do pensamento e da percepção. Steiner afirma que ao conceber a *urpflanze* (o arquétipo de todas as plantas, não podendo ser encontrada em nenhum lugar do mundo físico), Goethe reproduziu mentalmente o trabalho que a natureza realiza ao formar seus seres, segundo Steiner era preciso ser tão artista quanto poeta para realizar esta tarefa.

Steiner inicia seu discurso em *Arte e Estética Segundo Goethe* afirmando que "...em Goethe nos deparamos com um fator cultural com o qual tem de confrontar-se quem quer que queira participar da vida cultural do presente". E, embora reconheça que o pensador seja marcado por seu tempo retoma sua importância concluindo que

Só quem conseguir relacionar-se em algum ponto com Göethe e seu tempo chegará à clareza sobre o caminho que nossa cultura enceta, e só esse se tornará consciente das metas que a humanidade moderna tem de seguir. Quem não encontrar esta relação para com o maior gênio dos tempos modernos será simplesmente arrastado por seus contemporâneos e conduzido como se fora um cego. Todas as coisas se nos apresentarão em nova correlação se as observarmos com o olhar que se aguçou nessa fonte de cultura (1998, p. 09).

Esta avaliação de Steiner, apresenta a premissa dos conceitos de arte e estética apresentados por Goethe e continua, traçando o distanciamento e as aproximações entre arte e natureza

A Natureza diante de nós está desprovida de intimidade, sem vestígio daquilo que nosso íntimo nos anuncia do divino. A próxima consequência é distanciamento de tudo o que é Natureza, é a fuga de qualquer realidade imediata. Eis justamente o contrário do mundo grego. Assim como este encontrava tudo na Natureza, a cosmovisão subsequente nada encontrou nela. E é à luz deste critério que se nos deve apresentar a Idade Média cristã (p.12).

Assim como a arte grega não conseguiu compreender a criação artística para além da reprodução da natureza, a ciência cristã medieval não conseguia entender como seria possível criar, “dentro do mundo sem Deus, obras capazes de satisfazer o espírito que aspira à divindade” (p. 12).

Com a Idade Média Cristã, segundo Steiner, não foi possível atribuir à arte um papel decisivo no progresso cultural. Sendo que, em sua afirmação

A Estética tem a tarefa de compreender a Arte como esse terceiro reino, O divino, do qual as coisas da Natureza carecem, o próprio homem tem de implantá-lo, e aqui temos uma importante tarefa que resulta para o artista. Ele tem de trazer o reino de Deus para a terra. (p.15)

Cabendo à arte uma missão religiosa, na leitura que Steiner faz de Goethe, sendo que essa teorização fundamenta todo o trabalho que Steiner não apenas no campo da arte mas de suas teorias no campo da antroposofia.

A partir deste ponto nos debruçamos na análise da obra dos irmãos Jack e Dinos Chapman. Que pode ser mais aurático, mais caro e divino aos que se debruçam sobre os conceitos artísticos que a obra de arte original?

### **3. Onde está o original?**

Nossa escolha pela obra de “retificação” *Insult to Injury* composta por um conjunto de 82 gravuras da série Desastres da Guerra de Francisco Goya se pauta tanto nos conceitos auráticos da arte segundo Benjamin quanto na abordagem de arte de Steiner que a qualifica no campo do divino.

O ato de adulterar o conjunto completo da série de gravuras de Goya, acrescentando rostos cômicos e grotescos foi entendido por muitos como uma forma de banalização da história da arte.

A primeira questão a ser feita é sobre quais foram os objetivos deste projeto dos Chapman Brothers? Como foi feito o padrão na escolha das figuras? Esta releitura feita na própria obra de Goya traz grandes indagações e algumas certezas.

Antes de prosseguir é importante ressaltar que esta não foi a única vez que os irmãos Jack e Dinos Brothers alteraram obras de outros artistas. Em uma exposição na Galeria White Cube os artistas expuseram e venderam um lote de quadros pintados por Hitler. Os irmãos pintaram sobre os quadros na intenção, segundo eles, de que Hitler “revire na tumba”.

As 13 aquarelas, pintadas por Hitler com temas como paisagens, ruínas romanas e natureza morta, foram adulteradas com temas como arco-íris, estrelas e corações. A obra de Hitler foi renomeada com *If Hitler had been a Hippy How Happy Would We Be*.

Os Chapman Brothers são conhecidos por criarem nas esculturas e pinturas, deformações genéticas relacionadas à sexualidade, com uso de símbolos fálicos. Em exposições, tratam de questões políticas, históricas e de crítica ao consumo, retratam cenas de guerra e destruição de corpos. Até o momento, a utilização das obras de Goya como suporte artístico foi o ato de maior debate na classe artística, causando uma polêmica que para nós é muito útil do ponto de vista pedagógico.

Como apresentamos anteriormente a obra de arte, os valores ligados à originalidade e ao patrimônio cultural são o que poderíamos chamar de aspectos divinos para os estudiosos e apreciadores de arte.

A partir do momento em que se noticia uma profanação de uma obra de arte, e profanação no sentido de trazer ao mundo dos homens aquilo que é divino, a geração de uma polêmica é inevitável, e o debate enriquecedor.

Denominados de *"bad boys"* de *pior reputação da arte contemporânea britânica* por Monachesi (2003). Em sua crítica ela apresenta a afirmação de Jake Chapman, *"aquilo que faz de Goya um artista apaixonante é, por um lado, a íntima contradição entre a influência artística exercida sobre ele pelo Iluminismo e, por outro, a violência cometida contra seu povo em nome da razão. Diz-se frequentemente que essa obra [os "Desastres da Guerra"] é uma representação do atroz. A meus olhos, Goya quis sobretudo expor o quanto a violência é necessária para a razão. Essas gravuras descrevem os mecanismos desta "moral esclarecida" pela qual a violência é um meio eficaz de demonstrar a necessidade absoluta de uma moldura ética"*.

A ira de apreciadores, críticos e artistas fica clara no texto elaborado por Juliana Monachesi, em que ela relata que os artistas chegaram a ser atacados por potes de tinta. Em entrevista à jornalista Monachesi, Teixeira Coelho, curador e diretor do Museu de Arte Contemporânea da USP durante quatro anos, respondeu que *"a noção de patrimônio não é absoluta nem definitiva"*. À medida que alguém é proprietário de uma obra, possui um direito largo sobre ela e seu compromisso para com a humanidade é relativo". Enquanto na mesma matéria Ferreira Gullar afirma que é a obra de Chapman Brothers é um terrorismo cultural, sem valor artístico que sequer tem carga de originalidade, uma vez que Duchamp já usou o conceito.

O entrave entre as questões ligadas à originalidade e a propriedade de bens artísticos e culturais faz parte de um debate acerca da arte contemporânea que não se encerra em uma apresentação. A politização dos estudantes sobre os temas

apresentados resultará em sujeitos críticos e capazes de compreender a grandiosidade do estudo de arte a partir da quebra de paradigmas.

A superação da apreciação confortável da história e teoria da arte tende a enriquecer o interesse dos estudantes uma vez que tocam diretamente no debate sobre a moralidade, legalidade e os conceitos de certo e errado que aqui em nenhum momento se demonstram maniqueístas. O ensino de arte deixa de ser aquele que o estudante é levado a conhecer, e compartimentar dados de forma simples e objetiva.

É esperado que os estudantes desdobrem este debate para áreas afins de seus interesses particulares. Afinal, de quem é aquela imagem milhares de vezes compartilhada na rede social e que muitas vezes ganha contextos adversos ou antagônicos daqueles originalmente elaborados?

Como compreender a desconstrução e reconstrução da imagem e sua recontextualização diante de novos tempos e novas culturas?

### **Considerações finais**

Pensar e repensar em uma ensino de arte na escola básica que seja possível dentro de uma estrutura capitalista que se pauta em números de formandos e não na qualidade dos conteúdos é uma das tarefas mais duras que enfrentam os educadores hoje.

É certo que a escola ideal, segundo nossos pressupostos teóricos, nas abordagens de Newton Duarte (2003) e Mezsáros (2006) se baseia na ideia de uma escola que quebre com o ciclo reprodutivista da escola tradicional, mas que não abra mão do conteúdo científico produzido pela humanidade.

Em Goethe o debate entre o classicismo (o que é estável no mundo) e a estética romântica dão destaque a subjetividade. Goethe não deve ser visto como



um romântico e tampouco como um iluminista, uma vez que seu raciocínio se pauta em uma unidade entre homem e natureza. O autor teve em toda a sua obra uma preocupação com a problemática da forma- e a teve como objeto de estudo durante toda a vida- argumentando que a forma muda, a essência não. A grande questão apresentada por ele quanto a forma é que ela não está se perdendo, está se encontrando.

Apresentando um modo de análise que contempla que o olhar não é estático, nos instiga a pensar o pensar enquanto inventa o método morfológico, ao mesmo tempo nos remetendo aos conceitos de aura e divindade que são apresentados por seus comentaristas, neste texto representados por Steiner.

Nesta análise sobre a abordagem dos Chapman Brothers em *Insult to Injury* nos deparamos com a problemática não apenas da forma, mas da alteração de toda apreciação estética e histórica das gravuras da série *Desastres da Guerra* de Goya. A questão das semelhanças deslocadas em Walter Benjamin- das associações onde elas não existem, que a partir delas surge a linguagem/ Rua de mão única, no que pesa a questão do simbólico sobre o alegórico, formam a base para uma apreciação, debate e construção de novos paradigmas que assim como na obra dos irmãos se propõe a um ciclo de criação- destruição- criação em uma metodologia dialética.

Três aspectos foram considerados como resultantes de nosso estudo e que servem como base para o trabalho em sala de aula, de forma a apresentar os conceitos, debatê-los e reformulá-los:

- 1- A irreversibilidade das alterações: A transformação da forma e a alteração das leituras possíveis das obras de Goya;
- 2- A profanação daquilo que é considerado divino pelos profissionais da arte, em contraposição ao que debatemos a partir de Benjamin e Steiner;
- 3- A confirmação de que na lógica capitalista a arte se converte em mercadoria. Neste sentido, ao pagar o valor de mercado de uma obra,

não importa o valor cultural, histórico ou artístico, como qualquer objeto o dono tem poder de expor, guardar ou alterar irremediavelmente o que comprou.

Não é de nosso interesse encerrar o debate acusando Chapman Brothers de terem uma lógica irremediavelmente capitalista, mas as defesas que são feitas da intervenção de suas obra perpassam este raciocínio.

Reconhecemos que, inegavelmente a intervenção dos irmãos alcança um nível de debate enriquecedor, superando os limites da expressividade artística, da importância da preservação do patrimônio artístico e cultural e a divinização e da profanação da obra de arte.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

\_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas III*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

\_\_\_\_\_. *Origem do drama barroco alemão*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?; quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2003.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *A metamorfose das plantas*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

JAKE E DINOS CHAPMAN. Site oficial de Chapman Brothers. <http://jakeanddinoschapman.com>. Acesso em 15 de novembro de 2014.

MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MONACHESI, Juliana. *Vandalismo conceitual*. Folha de São Paulo. Matéria de 13 de julho de 2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1307200304.htm> Acesso em 15 de novembro de 2014.

STEINER, Rudolf. *Arte e estética segundo Goethe*. Goethe como inaugurador de uma nova estética. São Paulo: Antroposófica, 1998.

Professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas, Campus de Parintins. Atualmente cursa o doutorado em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina.



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Mediações culturais e sociais: fundamentos, práticas e políticas.

## ESPAÇOS, TRAMAS E REDES NA CONSTRUÇÃO DE TERRITÓRIOS PARA PENSAR ARTE E EDUCAÇÃO COMPARTILHADOS.

Mônica Sica (Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, Brasil).  
Ana Alvarenga (SME-RJ, Rio de Janeiro, Brasil).

### RESUMO:

*O presente artigo pretende refletir sobre encontros, espaços e redes de conexão presenciais e virtuais na perspectiva da arte e do ensino da arte, tangenciando a dimensão formadora do arte educador inserido nos espaços contemporâneos de mediação. Em tempo de profundas transformações culturais, enredadas em novos aportes de comunicação e informação por territórios em desmanchamentos, apresentamos duas Mostras dialógicas nos aspectos presença/ausente e ausência/presente. A proximidade e o distanciamento das Mostras realizadas no Espaço Cultural do Colégio Pedro II com virtualizada Mostra Manifestações InDisciplinadas, ampliam a discussão sobre os espaços presenciais e virtuais de comunicação, compartilhamento e produção, inaugurando novas tramas, malhas e redes entre docentes artistas e pesquisadores.*

**Palavras-chave:** Mediação; Redes de Compartilhamento; Presencial e Virtual

## SPACES AND NETWORKS IN BUILDING TERRITORIES TO THINK ART AND SHARED EDUCATION

### ABSTRACT

*This article intends to reflect on encounters, spaces and networks and virtual connection from the perspective of art and art education, tangential to the forming size of the inserted educator in contemporary art spaces of mediation. In time of profound cultural transformations, entangled in new communication and information contributions by dismantled territories, present two shows in dialogic aspects presence / absence and absent / present. The proximity and distance of the shows held at the Colegio Pedro II Cultural Center with virtualized Shows unruly demonstrations, extends the discussion of present and virtual spaces of communication, sharing and production, opening new plots, meshes and networks between teachers artists and researchers.*

**Key words:** Mediation; Sharing Networks; Present and Virtual

## 1 Introdução

Esta é um história/diálogo, para pensar e viver arte, sua dimensão na formação humana e a possibilidade que esta oferece para criar laços e parcerias na direção de uma educação com sentido e com beleza.

Em movimentos em direção ao outro desejamos compartilhar experiências nos campos do sentir, viver, pesquisar, fruir, produzir e pensar arte em espaços coletivos vivenciados em nosso cotidiano. Atuamos no Ensino Básico da rede pública de ensino na cidade do Rio de Janeiro e como pesquisadoras no grupo Observatório de Comunicação Estética na UERJ.

Nosso diálogo e encontro acontecem na perspectiva de entrelaçarmos territórios para pensar as conexões, os diálogos e os desdobramentos que o campo da Arte possibilita. Seu caráter formador, sua vocação para desenvolver em nós, os humanos, o gosto pelo sensível, pelo que toca os nossos sentidos e nos transporta para uma compreensão mais ampla do mundo.

Buscamos laços e intercâmbios entre nossas práticas para ampliarmos reflexões e expandirmos os campos de conexões com outros professores/pesquisadores tecendo e ampliando novas redes. Acreditamos no saber que acontece no diálogo e nos encontros com o outro, nas construções de ideias que nascem na busca da coletividade.

Desejamos falar de Arte interessada na pluralidade, na diversidade que resgate no sujeito criador sua sensibilidade, sua perplexidade diante do mundo. A humanidade está sendo afastada de sua essência e de sua ligação com o mistério da vida, de sua força interior e vivenciando Arte de forma muitas vezes somente relacionada à indústria cultural.

Os modernos sustentaram que o único acesso legítimo ao real se opera pelas ciências. Sua função é desbravar todos os campos e violar todas as fronteiras. Qualquer outra forma de apreender a realidade é desclassificada como anacrônica ou meramente subjetiva. (UNGER, 1991 p. 12)

Compreendemos o bem ser na educação via caminhos que promovem vivências / experiências em espaços de Arte que vão além da sala de aula e que consideram o campo da Arte como uma outra forma de saber, que toca a alma, que vai de encontro ao que podemos chamar de espiritualidade, vida interior.

Pensamos libertação/transformação pelas vias da educação estética, pelas vias do sensível.

O que vamos compartilhar são práticas relacionadas a espaços de exposições de arte, presenciais e virtuais, seus possíveis diálogos e a relevância dessas vivências na formação do homem contemporâneo.

## 2 Espaço Cultural do Colégio Pedro II – tramas e conexões

Apresentamos o Espaço Cultural do Colégio Pedro II, território localizado em São Cristóvão, bairro de importância histórica do Rio de Janeiro, dentro de um dos mais respeitados e tradicionais colégios públicos do Brasil. Este é um espaço de arte e cultura criado em 1999 pela professora Eloísa Sabóia, com o objetivo de ampliar na comunidade o contato com arte e cultura para além da sala de aula.

O surgimento deste espaço dentro desta instituição coincidiu no Brasil com o impacto das primeiras discussões acerca da inserção e da leitura de imagens na sala de aula, o que na época era uma revolução na pedagogia da arte. A abordagem triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa era ainda muito recente e sua absorção no colégio ocorreu concomitante à infância do Espaço Cultural. A ideia de democratizar a arte conhecida pelo pensamento de Ana Mae Barbosa, mesclada ao pensamento dos teóricos como Canclini, Michel de Certeau e Stuart Hall, influenciaram e foram fundamentais no debate em promover uma pedagogia da arte intercultural que o momento propunha. E assim essas ideias foram sendo incorporadas, trazendo o espírito multiculturalista e emancipador ao Espaço Cultural.

Com uma frequência de diferentes públicos, provenientes de várias camadas sociais, sendo que muitos nunca tiveram a oportunidade de frequentar tais espaços, a importância do local e suas ações são de caráter político e social. Este colégio com 176 anos de história e tradição tem hoje 14.000 alunos distribuídos em 15 campi, em diferentes bairros do Rio de Janeiro e nos municípios de Niterói e Duque de Caxias.

No Espaço Cultural, a arte vem ao colégio, em movimento contrário de sairmos para ir ao museu. Isso não desqualifica e nem substitui a ida ao museu, são experiências que se complementam e não se excluem. De fato expandem as possibilidades de conviver com Arte. Da mesma maneira que podemos pensar nas exposições virtuais, como nos será apresentado nesse texto.

A professora Eloísa Sabóia, em entrevista à Alexandre Guimarães afirma que as discussões, as dúvidas e os possíveis caminhos foram inspirando e moldando o caráter emancipador e multiculturalista desse espaço. Ao longo desses 16 anos já ocuparam o hall de exposições inúmeras mostras onde a riqueza se deu na diversidade de linguagens, de meios, técnicas, de contextos e de conceitos de conteúdo social diverso.

A partir de 2014 uma nova equipe se forma para dar continuidade ao trabalho da professora Eloísa Sabóia. Formada pelos professores de Artes Visuais Alexandre Guimarães, Maria Leticia Miranda, Lúcia Góis e Mônica Sica, a intenção é estudar o legado e a história desse lugar, ao mesmo tempo em que se constitui como uma equipe, que acredita no trabalho tecido à muitas mãos.

Assim, entendemos que o Espaço Cultural do Colégio Pedro II oferece uma maneira diferenciada de viver arte e cultura. Propõe um encontro direto com as obras de arte e objetos artísticos, em ambiente destinado às exposições de diferentes linguagens e tendências selecionadas por nossa equipe, a partir de um edital de seleção de projetos publicada no site da escola, todo final de ano. Buscamos desenvolver e incentivar, no trabalho de mediação estética, conexões múltiplas com diversos contextos, interagindo vivências com as diversas mostras realizadas anualmente em nosso espaço.

Entendemos este nosso trabalho como formação para a vida inteira que, numa visão alargada da arte/educação pode ampliar os horizontes de percepção e de compreensão do mundo a nossa volta. Potencializamos as experiências para que se tornem duradouras e significativas, de modo a perdurar na memória dos indivíduos. É importante salientar que as exposições não estão comprometidas com questões de ordem mercadológica, possibilitando em cada uma das ações arte educativas propostas, o contato com artistas de distintas formações e trajetórias de vida que, sem necessariamente constam nos grupos e nos planos dos grandes museus.

Consideramos a *capacidade do humano em criar*. (BRANDÃO, 2008, p.8)

Carlos Rodrigues Brandão nos diz que:

(...) nós nos tornamos humanos por que somos seres sedentos de símbolos, de sentidos de vida, de significados para o mundo e, inevitavelmente somos seres dotados de um desejo muito poderoso de "dar forma a tudo". Obcecados pela forma, somos seres portadores do símbolo e do significado. A experiência estética não é um luxo dos humanos, mas sua natureza mais elementar (2008,p.8).

Entendemos que nosso trabalho tem como um dos princípios, a *escuta amorosa*. Acreditamos sempre nos diálogos múltiplos de muitas vozes diante de uma mesma obra. Recebemos grupos de alunos para mediação e no primeiro momento, escutamos suas reações espontâneas diante das obras. Procuramos mediar suas falas no sentido de promovermos uma escuta amorosa, onde cada um possa pensar sobre o que o outro falou. Buscamos passar a ideia de construção coletiva de conhecimento, partindo do saber que emerge da leitura de cada um, que vai se misturando com a as impressões dos outros e, por fim, com algumas informações do mediador. Os grupos são sempre convocados para interações coletivas, com trocas de impressões, percebendo que cada um tem um jeito de sentir e perceber único, reconhecendo a multiculturalidade nas múltiplas leituras possíveis.

A mostra *Bordaduras Contemporâneas* realizada em agosto e setembro de 2015 partiu de um projeto proposto por Raphael Couto, artista e professor de Artes Visuais do Colégio Pedro II, que organizou um projeto envolvendo jovens artistas contemporâneos. O grupo problematiza e pensa o bordado além de utilizar o ato de bordar como elemento de suas pesquisas, ampliando diálogos e ocupando espaços para pensar o lugar da arte contemporânea na educação..

Em parceria com Raphael Couto, nós da equipe do Espaço Cultural, decidimos convidar outros artistas e grupos que trabalham com o bordado em outro enfoque. para dialogar com o grupo de jovens artistas. Assim, ampliamos *Bordaduras Contemporâneas* para uma mostra multicultural, convidando a designer Marcela Carvalho, ilustradora de livros bordados e o coletivo Tramas do Porto, grupo da região da Gamboa, que borda a história da região portuária do Rio.

Dessa forma a riqueza de conhecimentos, diálogos e desdobramentos que essa exposição trouxe ao espaço foram de uma potência enorme.

Fig. 1 - Performance Inundação com Maíra Vaz



Fonte: Arquivo do espaço Cultural do Colégio Pedro II.

Pelo hall do Espaço Cultural, ao longo de semanas, aconteceram performances, vídeos, conversas e interações com o artista e suas produções, desmitificando a sua figura distante e fora do mundo, construída pelo senso comum. Inúmeras experiências foram vividas, do fechar-se enquanto casulo na performance de Lilian Soares às memórias que a roupa-obra carrega quando o público a vestiu e bordou na "Inundação" de Maíra Vaz Valente, e ao bordar coletivo que também se repetiu na performance de Fernando Hermógenes

Fig. 2 - Performance de Lilian Soares



Fonte: Arquivo do Espaço Cultural do Colégio Pedro II

Destacamos a obra *Nuvem*, de Letícia Teixeira, onde o visitante entra na obra e experimenta seu interior e é tocado pelo bordado das palavras que o bastidor carrega em sua forma. A artista faz referência ao corpo cárcere, libertação, amplo e absoluto. Desloca o ato de bordar para a borda do bastidor, e faz relação das mutações de uma nuvem com as mutações que o corpo pode passar.

Mariana Guimarães ocupa o espaço com objetos que trás do cotidiano para investigar e discutir a relação entre a tecelagem e os bordados, com a construção, manutenção e resgate do feminino sagrado, em uma sociedade patriarcal. Constrói uma epistemologia do bordado a partir da investigação dos conceitos de liberdade, experiência, ambiguidade, presença e afeto.



Fig. 3 - Bacias de Mariana Guimarães



Fonte: Arquivo do espaço Cultural do Colégio Pedro II

Diversos grupos de alunos do colégio Pedro II e da rede municipal visitaram a exposição, além da escola Oga Mitá e grupos de 3ª Idade, possibilitando uma expansão na formação estética de diferentes sujeitos.

Fig. 4 - Instalação Nuvem de Letícia Teixeira



Fonte: Arquivo do Espaço Cultural do Colégio Pedro II

Integradas às experiências no campo da Arte Contemporânea, o visitante pôde também conhecer as histórias bordadas pela designer Marcela Carvalho, que busca com agulha e linha, rendas, tecidos e tingimento, criar composições e contar histórias pesquisando os elementos da linguagem visual, com materiais do campo da costura e do bordado.

E por fim, Tramas do Porto, um coletivo criado por Sylvania Lúcia da Fonseca, com objetivo de resgatar a história da zona portuária do Rio a partir da arte do

bordado, gerando emprego e renda para moradores dessa região, que devido a revitalização está vivendo vários impactos sócio culturais. Tia Lúcia, musa inspiradora do grupo é descendente de antigos moradores afro-brasileiros, do Morro do Pinto, conta histórias que ouviu de sua avó. Em visita ao Espaço Cultural conversou com a turma 404 do Campus São Cristóvão I, que teve o privilégio de viver um momento tão especial como esse, que trouxe vivo para dentro da escola a arte, a cultura e a história da cidade do Rio de Janeiro e do povo brasileiro. Os alunos foram convocados a desenhar, colar e esboçar desenhos para futuros bordados do grupo em pedaços de tecidos, que comporão gomos de uma saia que será utilizada para contar histórias.

Fig. 5 - Tia Lúcia conta histórias da Gamboa



Fonte: Arquivo do Espaço Cultural do Colégio Pedro II

Neste ambiente pedagógico de muitas hibridações possíveis, estamos interessados em promover dinâmicas que afetem diversos grupos, considerando educandos e educadores – de dentro e de fora da instituição –, assim como pessoas de distintas realidades socioculturais. Com esta abertura, desejamos promover e ampliar o sentido e o sentimento comunitário, traduzível pela *partilha do comum* (RANCIÉRE, 2014, p.16), mas também relacionável ao entendimento de que a transformação social – desejável em uma educação emancipatória –, somente acontece ou torna-se possível, na visão ora apresentada, através do despertar para plenitude humana, nutrida pela “fé dialógica com o Outro”. (FREIRE, 2014 p. 212)

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse esse clima de confiança entre seus sujeitos. Por isso inexistente esta confiança na antialogicidade da concepção bancária da educação. (FREIRE, 2014, p.113)

### 3 Manifestações (In)Disciplinadas - espaço intersticial de conexão e compartilhamento

As tecnologias digitais interativas abrem aos artistas contemporâneos a possibilidade de exploração e criação de novos territórios de sensorialidades e sensibilidades, gerando novas poéticas de materialidade fluída e efêmera. Inseridos no contexto da Web, criam espaços relacionais onde sujeitos coletivos são colocados dentro da obra, sem os quais, esta não seria possível.

A mostra Manifestações (In)Disciplinadas – arte, política e subversão das linguagens – nasceu no bojo das manifestações populares que tomaram as ruas de diversas cidades do país, no ano de 2013. No despertar do povo para as questões sociais e políticas, professores enredaram-se na luta por questões fundadas numa educação igualitária, pública e de qualidade. Investidos do espírito revolucionário, se lançaram em marchas empunhando cartazes, entoando cantos e clamando por mudanças. Na confluência das diversas vias (In)Disciplinadas em aproximação seminal, que tomaram as ruas da cidade, surgiu a proposta da exposição Manifestações (In)Disciplinadas, reverberando por um lado o contexto político e social local e por outro, a condição de pertencimento a uma sociedade latinoamericana estendida ao seu vínculo ibérico. Com abrangência internacional de forma itinerante e coletiva assumiu o caráter de realidade mista criando ambientes virtuais e presenciais integrados e conectados, como um entrelugar gerador de poéticas desfronteirizadas. O irromper da equipagem tecnodigital vem redesenhando novos ecossistemas de partilha e aprendizagem coletivizada. A abordagem tenciona experimentar os espaços colaborativos de educadores artistas em contíguos híbridos de um sistema virtual e presencial, global e local potencializando a condição de sujeito planetário, facultando a este a presença instantânea e o deslocamento veloz em espaços virtuais onde todas as trajetórias são possíveis.

Numa perspectiva transicional o entrelugar pode ser pensado como espaço de trânsito onde tempo e espaço se cruzam, produzindo “[...] figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão.” (BHABHA, 1998) Mapear os territórios culturais globais em sistemas descentrados de comunicação em rede, significa pensar uma temporalidade não-sincrônica envolvendo sujeitos de identidades transitórias em migrações e negociações num espaço internacional desfronteirizado. Bhabha (1998) considera que o mapeamento se constitui no “problema de significar as passagens intersticiais e os processos de diferença cultural que estão inscritos no entrelugar, na dissolução temporal que tece o texto global”. (Op. cit. p.298)

A criação desse espaço colaborativo e relacional entre docentes artistas pressupõe a participação dos mesmos em um ecossistema digital definido. Jenkins (2009) chama de “cultura participativa” a cessão da noção de passividade frente aos meios de comunicação para o de participação por interação, circunscrita em novos modos de agenciamento e níveis de operação. Segundo esse mesmo autor os ambientes digitais se constituem em espaços interativos disponíveis em mídias digitais, que levam o consumidor ao controle sobre essas mesmas mídias na produção e divulgação de bens culturais. Contudo, Jenkins (2009) afirma ainda que, com o advento da Web a participação do consumidor é alavancada para além dos limites previstos ou pensados de utilização dos conteúdos da mídia.

Seriam os artistas, em domínio às mídias úmidas, os transgressores dos limites pensados para a utilização dos conteúdos da mídia?

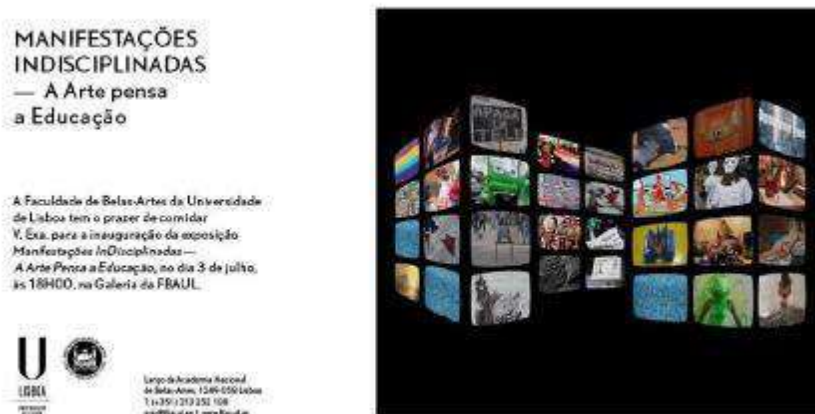
O papel da arte com mídias úmidas pode se tornar central para imaginar e estabelecer aquelas formas criativas de conectividade entre indivíduos, instituições e regiões que poderão trazer tanto coerência como clareza às suas relações. Ela pode influenciar atitudes e valores, e servir de condutora de novas ideias sobre a vida na cultura pós-biológica. (ASCOTT, apud DOMINGUES, 2003, p.274)

Fig.6 - Flyer da Exposição em 2014



Fonte: acervo pessoal

Fig.7 – Flyer da Exposição em 2015



Fonte: acervo pessoal

Em sua 2ª edição, na cidade de Lisboa, a exposição InDisciplinadas ganha novos contornos. Agregando outros docentes-artistas e assuntos correlatos, segue a temática proposta, enredando-se em questionamentos, reflexões, debates, denúncias e falas que espelham inquietações pessoais e espaços de encontros, de revoltas e convulsões sociais. Numa abrangência iberoamericana, o manifesto multiplica-se em

abordagens (in)disciplinadas sobre política, arte e vida. O caráter colaborativo constitui-se em processo aberto, pactuando novas produções artísticas em permanente fluxo de ideias, processos e transgressões das linguagens artísticas.

Movidos pela abrangência da multipresença em trânsito por vias informacionais, a Mostra deverá seguir pelo ciberespaço recortando novas paragens temporais. A constituição da rede, na rede, enlaça os corpos contemporâneos no “aquém e além do visível”. Corpos e obras circulam pela intrincada malha dos territórios desfronteirizados, animando novas formas de participação, interação e compartilhamento.

#### 4 Considerações finais

Sabemos hoje que em razão da ubiquidade computacional, a ideia de distância está abolida frente à “presença ausente e a ausência presente” nos meios informacionais. O computador, a internet, a *web* desafiam o tempo e o espaço introduzindo novas formas de presença. Corpos conectados, plugados e imersivos anunciam mudanças cognitivas, perceptivas, físicas e psíquicas no humano.

Nesse contexto está implicada a atividade artística que na visão de Bourriaud (2009) “não se constitui em essência imutável, mas em um jogo cujas formas, modalidades e funções evoluem conforme as épocas e os contextos sociais”. As comunicações que hoje enredam os contatos humanos subscrevem territórios distintos de confluência e deslocamento em maior velocidade e eficiência. São espaços virtuais presenciais que exigem novos agenciamentos, animando o corpo coletivo à práticas interativas e à produções colaborativas. Na esteira de um olhar sobre a produção artística pensada a partir de “noções interativas, conviviais e relacionais” (Op.cit, p11) este artigo apresenta duas experiências expositivas que processam dinâmicas interativas, na constituição do entrelugar, do espaço intersticial, do objeto pensado a partir de um campo de relações, ações e produções artísticas.

#### Referências

BARBOSA, Ana Mae & COUTINHO, Rejane. *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

BHABHA, Homi K.. *O local da Cultura*. Belo Horizonte:Ed. UFMG, 1998

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_, Carlos Rodrigues. *Nós, os Humanos*. São Paulo, Cortez, 2015.

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

\_\_\_\_\_, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 (15ª. edição).

\_\_\_\_\_, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014 (49ª. edição).

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2009

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo, Paulus, 2013

UNGER, Nancy Mangabeira. *O encantamento do humano: ecologia e espiritualidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

RANCIÈRE, Jaques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2009 (2ª. edição)

**Mônica de Mendonça e Sica Martins Aguiar**, licenciada em Desenho e Artes Plásticas pela Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. Arte-educadora do Instituto de Arte Tear, desde 1988. Professora de Artes Visuais do Colégio Pedro II. Pesquisadora do Observatório de Comunicação Estética - UERJ

**Ana Maria de Oliveira Alvarenga**, licenciada em Educação Artística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Arte Educadora do Núcleo de Arte Copacabana, SME/RJ. Mestre em Artes pela UERJ. Pesquisadora do Observatório de Comunicação Estética/UERJ



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Pesquisa no ensino de Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas

## ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA SEMIÓTICA

Daniel Prado Alves (UFRRJ, RJ, Brasil)  
Fábio Pereira Cerdera (UFRRJ, RJ, Brasil)  
Ana Paula Lemos (UFRRJ, RJ, Brasil)  
Diego Alves (UFRRJ, RJ, Brasil)

### RESUMO:

*O presente artigo se insere em nossa pesquisa de monografia de final do curso de Licenciatura em Belas Artes da UFRRJ, que tem como objetivo analisar algumas das estratégias discursivas presentes no livro didático de arte educação. Como parte desta pesquisa, por meio do referencial teórico da semiótica francesa, neste artigo analisaremos o discurso veiculado no livro “Práticas pedagógicas em ARTES: espaço, tempo e corporeidade”, de autoria de MÖDINGER, C. A.; SANTOS, C. B.; VALLE, F. P.; LOPONTE, L. G. (2012). Tomando como objeto de investigação o livro didático de arte educação, o questionamento que guia nossos esforços pode ser resumido dessa forma: Quais efeitos de sentido existem nos livros didáticos, e quais mecanismos são acionados para criar esses efeitos de sentido que buscam a adesão do enunciatário.*

**Palavras-chave:** Arte-educação; Semiótica; Discurso; Livro didático.

### ANALYSIS OF DISCURSIVE STRATEGIES ON THE TEXTBOOK OF ART EDUCATION THROUGH SEMIOTICS

### ABSTRACT:

*The present Article is inserted in our final monograph research, to bachelor's degree in Fine Arts of UFRRJ, which aims to analyze some of the discursive strategies existents on Textbook of Education art. As part of this research, through the theoretical framework of French semiotics, this article will analyze the discourse conveyed in the book "Pedagogical Practices in Arts: Space, time and corporeality" authored by MÖDINGER, C. A.; SANTOS, C. B.; VALLE, F. P.; LOPONTE, L. G. (2012). Taking As Object Research The Textbook of Art Education, the question that guide our efforts can be summarized this way: What effects of meaning exist on the textbooks, and what mechanisms are triggered to create processes*

*towards effects what seeking a membership of enunciatee.*

**Keywords:** Art education; Semiotics; Discourse; Didactic book.

## 1. Introdução

O presente artigo se insere em nossa pesquisa de monografia de final de curso, na qual analisamos, por meio do referencial teórico da semiótica francesa, o discurso veiculado em livros didáticos de arte educação (LDAE), discurso esse que diz respeito tanto ao texto verbal propriamente dito, quanto aos elementos visuais que a ele se articulam, formando assim uma totalidade de sentido. Consideramos que a análise do material didático utilizado em artes pode contribuir para o seu aperfeiçoamento, o que conseqüentemente pode contribuir para o desenvolvimento da área de arte educação. Entretanto, para este trabalho propomos nos concentrarmos na análise de algumas estratégias discursivas presentes em um fragmento representativo de nosso objeto de estudo, reservando sua análise crítica para um trabalho posterior.

Podemos dizer que a desvalorização da arte educação no Brasil é decorrente de inúmeros fatores, de equívocos educacionais a medidas políticas negativas para o desenvolvimento da área, como por exemplo, a inclusão tardia do ensino de arte no currículo escolar ou a indefinição que a caracterizou (BARBOSA, 2012). Em síntese, tais medidas somam-se a outras de ordem político-pedagógicas para compor o panorama atual de arte-educação no Brasil.

Na origem da arte como disciplina escolar e dos problemas citados, chegaremos à formação dos professores de arte, onde, historicamente encontramos verdadeiras distorções pedagógicas: a formação de professores destinados a lecionar diversas modalidades artísticas, além de geometria num curso com 2 anos de duração (BARBOSA, 2012).

Esses fatores se somam a outros para compor o cenário atual da arte educação no Brasil, e atuaram na contramão de um ensino de arte organizado e coerente, promovendo tanto um tipo de processo de degradação da área como campo do conhecimento, quanto um processo de precarização pedagógica, onde professores mal preparados instruem alunos na construção de um saber que, salvo as iniciativas individuais, parece-nos fadado ao fracasso desde seu princípio.

Esse conhecimento concebido de modo superficial e lacunar gera indivíduos que tem um acesso fragmentado da arte, o que está, em parte, relacionado ao que podemos chamar de mistificação do discurso sobre a obra de arte, que seria revestir, por exemplo, uma pintura, de um caráter enigmático, místico, indecifrável, abordagem na qual não se questiona nem se compreende o sentido, mas se observa, se descreve ou se contempla o objeto, sem apreender o sentido como um todo organizado. A abordagem de leitura de qualquer texto em sala de aula passa quase que invariavelmente por estratégias simplórias, como o apelo à sensibilidade e idiosincrasias do indivíduo, assim como à pura repetição do que o objeto de análise nos apresenta em sua superfície. No que tange a isso, Fiorin nos diz acertadamente que não “basta recomendar que o aluno leia atentamente o texto muitas vezes, é preciso mostrar o que se deve observar nele” (FIORIN, 2008, p. 9).



Esta postura está diretamente ligada à produção de conceitos no senso comum, de que a arte não é para ser entendida ou explicada, mas é apenas para ser sentida. Essas ideias, que partem de um ponto de vista excessivamente subjetivo, estão na direção oposta de uma sistematização dos elementos que compõe a obra, que resultaria numa forma mais objetiva de se enxergar a arte no geral (BARBOSA, 2012).

É importante ressaltar aqui que essa é pontualmente a principal razão que nos motivou à pesquisa da arte educação por meio do ferramental teórico da semiótica francesa, sem que obviamente a escolha de nosso objeto a ser analisado signifique um pretexto para o exercício teórico, o que seria uma proposição vazia, e nem muito menos que a semiótica a que nos filiamos seja a única perspectiva teórica possível, o que seria um absurdo, mas, em última instância, nossa escolha teórica está pautada pela possibilidade de análise de patamares discursivos no âmbito do verbal em consonância aos arranjos visuais na diagramação do livro através de uma estrutura metodológica de análise bastante particular.

É nesse ponto que a semiótica francesa pode contribuir, com o seu modelo de análise, o chamado percurso gerativo de sentido (PGS), que é uma ferramenta de análise, auxiliando a compreensão e na facilitação da arte, convertendo seu aspecto místico e enigmático num objeto passível de ser desmembrado em partes menores e inteligíveis, e como resultado deste processo, haveria a possibilidade de apreensão de seu sentido, que constituiria o primeiro passo para romper com uma visão estigmatizada do objeto artístico, tornando possível enxergar a arte como produto racional, constituído a partir de um pensamento estético estruturador (TEXEIRA, 2008).

## **2. Sobre o livro didático e o *corpus* de análise**

O presente artigo utilizará basicamente o componente sintático do chamado nível discursivo do percurso gerativo de sentido para analisar o conteúdo relacionado às artes plásticas veiculado em livros didáticos, a fim de verificar como esse conteúdo é transmitido ao público, a eficiência dos mecanismos de persuasão para adesão do público – constituído, sobretudo pelos professores de arte – ao discurso do livro didático de arte educação.

Diante da especificidade de nosso *corpus* de análise, julgamos relevante apresentar alguns dos aspectos que o compõe. Assim, expomos dados sobre o LD, que de um lado o explicam, e de outro, justificam sua investigação. Iniciamos pois, com uma definição:

Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. (LAJOLO, 1996, p. 4)

Nesse sentido, Marisa Lajolo ressalta ainda que o aspecto decisivo do LD no ensino se faz ainda mais evidente, devido à “precaríssima situação educacional” (LAJOLO, 1996, p. 4), expressão usada por ela ao se referir ao contexto educacional brasileiro.

Quanto à escola e sua evidente relação com o livro didático, devemos levar em conta a sua influência, pois, como “parte da sociedade, está normalmente estruturada de forma a reproduzir a estrutura social” (GALLO, 2010, p. 145). Cabe a ela, por exemplo, o papel de apontar quais costumes, crenças, ideais e ações devem ser sancionadas ou seguidas (SILVA; CARVALHO, 2004), influenciando assim de forma significativa na constituição das sociedades e de sua cultura. Seguindo essa direção, o autor complementa:

o livro didático, seja qual for a análise que se queira fazer, é um espaço privilegiado de circulação e difusão de ideologias, é um espaço onde são difundidos aspectos políticos, culturais, científicos, valorativos, de gênero, etnia, papel social, dentre muitos outros, que caracterizam determinada sociedade e, dentro desta, os grupos, classes e os próprios indivíduos. (GALLO, 2010, p. 145)

Além de ocupar um espaço privilegiado na difusão de conhecimentos e valores, o LD figura como “instrumento legitimador do aparelho educacional” (SILVA; CARVALHO, 2004, p. 7). Acreditamos que a relevância deste trabalho resida em sua finalidade, analisar material veiculado referente à área de artes, apontando para uma problematização de cunho didático-pedagógico. Trabalhos que se proponham a essa problemática, que discutam, sistematizem e a divulguem, são importantes na medida em que podem afetar diretamente o desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem da arte nas escolas.

O resultado obtido poderá servir a outros pesquisadores no sentido de contribuir como um pequeno passo na direção de uma abordagem do ensino da arte através de uma teoria da significação. Temos interesse em utilizar o paradigma teórico da semiótica como ferramenta para se analisar o livro didático, visto que a educação em geral tem sido um objeto ainda pouco abordado por esta teoria em especial.

Nosso *corpus*<sup>1</sup> consiste na versão para professor do livro didático de arte educação intitulado **Práticas pedagógicas em ARTES: espaço, tempo e corporeidade**, de autoria de Carlos Alberto Mödinger, Cristina Bertoni dos Santos, Flavia Pilla do Valle e Luciana Gruppelli Loponte, publicado pela editora Edelbra e selecionado pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE do Professor/2012.

Neste trabalho, nos propusemos a analisar a “enunciação”. Sobre esta, recorreremos à definição de Fiorin:

---

<sup>1</sup> Partindo de nosso contato com o livro em questão, e da definição de *corpus* utilizada por GREIMAS (2008), como sendo “um conjunto finito de enunciados, constituído com vistas à análise, a qual, uma vez efetuada, é tida como capaz de explicá-lo de maneira exaustiva e adequada”, entendemos que o *corpus* escolhido se enquadra na definição de “corpus sintagmáticos” e está em concordância com o conceito de “representatividade” (GREIMAS; COURTÉS, 2008), já que, grosso modo, ele espelha o gênero “livro didático de arte educação”.

a enunciação é o ato de produção do discurso, é uma instância pressuposta pelo enunciado (produto da enunciação). Ao realizar-se, ela deixa marcas no discurso que constrói. Por exemplo, o enunciador pode reproduzir ou não a enunciação no interior do enunciado. Quando se diz "Eu afirmo que o quadrado da hipotenusa é igual à soma do quadrado dos catetos", o enunciador coloca o sujeito da enunciação (eu) e o ato de enunciar (afirmo) no interior do enunciado. (FIORIN, 2008, p. 24)

O enunciador (autor), ao produzir um enunciado, visa um *fazer-crer* do enunciatário (leitor), ou seja, deseja que o enunciatário assuma o posicionamento do enunciador como verdadeiro. As estratégias para a adesão do enunciatário, que denotam o fazer persuasivo do enunciador sobre o enunciatário, podem significar de diferentes maneiras, dependendo dos modos e dos mecanismos utilizados em cada discurso. São algumas destas as "marcas", como dito por Fiorin, que nos propusemos a abordar neste trabalho.

### 3. Aporte teórico

A semiótica francesa tem sua origem na linguística de Saussure e Hjelmslev, na teoria formalista do conto de Propp e na semiótica narrativa de Greimas. A semiótica entende que qualquer objeto pode ser encarado como um texto (ele contém um sentido que pode ser deduzido de um percurso de significação, a partir do conceito de *função semiótica*, isto é, a correlação entre os dois planos que caracterizam uma linguagem: o plano da expressão (PE), uma estrutura sensível, e o plano do conteúdo (PC), uma estrutura inteligível, e propõe um percurso gerativo de sentido (PGS) como modelo padrão de análise do conteúdo. O PGS é um simulacro metodológico da construção do sentido, não sendo a forma real e acabada de como o sentido se estrutura. Ele propõe a desconstrução do sentido de um texto, (que para a semiótica pode ser visual, verbal, sincrético). É composto por três níveis: fundamental, narrativo e discursivo, cada um possuindo ainda um patamar sintático e um semântico. Neste artigo, utilizamos o componente sintático do nível discursivo para a análise do texto verbal e do texto visual.

A sintaxe discursiva estuda as marcas da enunciação no enunciado, e para tal analisa três procedimentos de discursivização: a actorialização, a espacialização e a temporalização, ou seja, a constituição das pessoas, do espaço e do tempo do discurso (FIORIN, 2008). Fiorin ainda complementa: "A sintaxe do discurso abrange, assim, dois aspectos: a) as projeções da instância da enunciação no enunciado; b) as relações entre enunciador e enunciatário, ou seja, a argumentação" (FIORIN, 2008, p. 57).

Em última análise, tais projeções contam com dois mecanismos básicos: debreamagem e embreamagem.<sup>2</sup> Ambas podem ser enunciativas ou enuncivas. Enquanto

<sup>2</sup> Recorremos ao exemplo usado por FIORIN, ao comparar dois enunciados, sendo ambos debreamagens, enunciativa e enunciva respectivamente, como podemos ver a seguir: "Comparem-se estes dois enunciados: 'Estou sozinho agora, aqui em meu escritório. Começo a pensar no que está acontecendo em minha vida'. 'André estava sozinho naquele momento em seu escritório. Começou a pensar no que estava acontecendo em sua

a debreagem projeta para fora de si as categorias de pessoa, espaço e tempo, a embreagem seria o “efeito de retorno à enunciação’, produzido pela neutralização das categorias de pessoa e/ou espaço e/ou tempo, assim como pela denegação da instância do enunciado” (FIORIN, 1996, p. 29). Uma debreagem será enunciativa quando for ordenada a partir de um Eu-Aqui-Agora, e enuncia se for ordenada em função de um Ele-Alhures-Então (Não-Eu, Não-Aqui e Não-Agora).

#### 4. Resultados e análises

Apresentamos em seguida uma pré-análise de um fragmento do conteúdo do LD em questão, que se dá de maneira superficial, mas concisa, na intenção de promover uma aproximação entre nosso trabalho e seu leitor. Assim, nesse primeiro momento, pretendemos contextualizar os aspectos que envolvem a enunciação, utilizados pelo enunciador, bem como definir de modo geral, as relações entre enunciador e enunciatário que permeiam nosso *corpus*. Segue o trecho:

Neste capítulo, trazemos quatro práticas pedagógicas, sendo que cada uma é caracterizada predominantemente por uma linguagem da arte: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais. Você observará que todas apontam possíveis conexões entre elas e também com os demais componentes do currículo (...) Se você é a única responsável pela disciplina, ainda que a condição ideal nas escolas seja haver profissionais especializados em cada linguagem da arte, sugerimos usar este material em seqüência, isto é, você poderá optar por realizar um projeto em Teatro, por exemplo, e depois, sucessivamente, abordar as outras linguagens artísticas (...) Lembre-se, você é a protagonista e deve adaptar este material às suas condições e realidade. (MÖDINGER et al, 2012, p. 43)

Neste trecho do texto, fica claro que o enunciador 1, é Carlos Roberto/Edelbra, e o enunciatário 1, o professor, que neste caso, assume também o papel de enunciador em relação ao enunciatário 2, aluno.

O enunciador Carlos Roberto/Edelbra, realiza um fazer-ser/fazer-criar em relação a seus enunciatários, ou seja, realiza um fazer persuasivo<sup>3</sup> para que seu vida'. No primeiro enunciado, estão projetados uma pessoa (eu), um tempo (agora) e um espaço (aqui). No segundo, uma pessoa (ele), um tempo (não agora = então) e um espaço (lá). Esses três elementos definem-se em relação à instância da enunciação: ele é aquele que não fala e aquele a quem não se fala; então é o tempo não concomitante em relação ao momento da enunciação; lá é o espaço distinto do aqui, em que se produz o enunciado (...). No primeiro caso (projeção do eu-aqui-agora), ocorre uma debreagem enunciativa; no segundo (projeção do ele-então-lá), acontece uma debreagem enunciativa” (FIORIN, Elementos de análise do discurso, 2008, p. 25).

<sup>3</sup> Recorremos ao exemplo usado por FIORIN, ao comparar dois enunciados, sendo ambos debreagens, enunciativa e enunciativa respectivamente. Como podemos ver: “Comparem-se estes dois enunciados: 'Estou sozinho agora, aqui em meu escritório. Começo a pensar no que está acontecendo em minha vida'. 'André estava sozinho naquele momento em seu escritório. Começou a pensar no que estava acontecendo em sua vida'. No primeiro enunciado, estão projetados uma pessoa (eu), um tempo (agora) e um espaço (aqui). No segundo, uma pessoa (ele), um tempo (não agora = então) e um espaço (lá). Esses três elementos definem-se em relação à instância da enunciação: ele é aquele que não fala e aquele a quem não se fala; então é o tempo não concomitante em relação ao momento da enunciação; lá é o espaço distinto do aqui, em que se produz o

discurso seja considerado verdadeiro, como salienta Fiorin:

Como se produz um enunciado para comunicá-lo a alguém, o enunciador realiza um fazer, isto é, procura fazer com que o enunciatário aceite o que ele diz, enquanto o enunciatário realiza um fazer interpretativo. (FIORIN, 2008, p. 25)

Estamos falando, pois, de um contrato de veridicção. Sobre este, Diana Barros explica que:

estabelece os parâmetros, a partir dos quais o enunciatário pode reconhecer as marcas da veridicção que, como um dispositivo veridictório, permeiam o discurso. A interpretação depende, assim, da aceitação do contrato fiduciário<sup>4</sup> e, sem dúvida, da persuasão do enunciador, para que o enunciatário encontre as marcas de veridicção do discurso e as compare com seus conhecimentos e convicções, decorrentes de outros contratos de veridicção, e creia, isto é, assuma as posições cognitivas formuladas pelo enunciador. (BARROS, 2007, p. 106)

Tendo contextualizado então os modos mais recorrentes na enunciação, damos continuidade à análise.

Aqui, optamos por circunscrever a análise, a dois trechos distintos do livro, na intenção de evidenciar diferenças entre os mecanismos utilizados pelo enunciador, e seus respectivos efeitos de sentido. Adiante, segue o primeiro trecho analisado:

**Corporeidade** – A criança desenha com todo seu corpo e, para tornar isso possível na escola, enfatizamos essa prática nas etapas pedagógicas com várias sugestões, que incluem também formas de pensar sobre as representações de figuras humanas, tão comuns nas produções visuais realizadas pelos alunos. (MÖDINGER et al, 2012, p. 44)

Encontramos neste trecho o actante “A criança”, que é um ele. Em seguida, o enunciador usa a pessoa do nós exclusivo em “enfatizamos”. Temos que “esse nós se refere aos próprios autores + a autoridade científica (...) é como se o enunciador dissesse 'não apenas eu digo, mas também eles', eles são a autoridade científica a qual os autores se filiam formando uma voz única” (FELICÍSSIMO, 2010, p. 146), e

---

enunciado. (...) No primeiro caso (projeção do eu-aqui-agora), ocorre uma debreagem enunciativa; no segundo (projeção do ele-então-lá), acontece uma debreagem enunciva” (FIORIN, Elementos de análise do discurso, 2008, p. 25).

4 “O conceito de contrato deve ser aproximado do de troca (...) O contrato aparece (...) nesse caso, como troca diferida, sendo a distância que separa sua conclusão de sua execução preenchida por uma tensão que é ao mesmo tempo uma espécie de crédito e de débito, de confiança e de obrigação. Mas se se olha mais de perto, percebe-se que uma simples operação de troca de dois objetos-valor não é apenas uma atividade pragmática, mas se situa, no essencial, na dimensão cognitiva: para que a troca, possa efetuar-se, é preciso que as duas partes sejam asseguradas do 'valor' do valor do objeto a ser recebido em contrapartida, por outras palavras por, que um contrato fiduciário (muitas vezes precedido de um fazer persuasivo e de um fazer interpretativo dos dois sujeitos) seja estabelecido previamente à operação pragmática propriamente dita” (GREIMAS; COURTÉS, 2008. p. 84).

ao final, utiliza a pessoa do “eles” ao dizer “pelos alunos”.

Na temporalização, o autor usa “desenha”, que é concomitante com o agora (presente); “tomar” e “pensar”, ao proferir uma orientação para o enunciatário professor, se refere a um momento posterior ao agora (futuro); “enfaticamos” (nós exclusivo eu + eles), se refere a um momento anterior ao presente (pretérito perfeito). Ainda quanto à temporalização do discurso, identificamos o uso do presente gnômico, quando é dito que “A criança desenha com todo seu corpo”, que gera a princípio, um efeito de sentido de verdade eterna, atemporal. Na espacialização, quando o enunciador diz: “na escola”, usa um alhures, sendo este o único uso da categoria de espaço, que enfatiza o distanciamento da “criança” que marca um “ele”.

Dito isso, concluímos que na categoria de pessoa, a maior parte das projeções configuram uma debreagem enunciva, já que o enunciador utiliza duas vezes a pessoa do “ele” e apenas uma vez a pessoa do “nós”. No tempo ocorre o mesmo, onde usou-se apenas uma vez um tempo que se refere ao “agora”, e duas vezes o tempo do “então”. Na categoria de espaço o “alhures”, afirma a debreagem enunciva. Temos assim que, no trecho analisado, há um predomínio de uma debreagem enunciva nas categorias de pessoa, espaço e tempo (Ele-Alhures-Então) que, grosso modo, gera o efeito de sentido de objetividade, de distanciamento, decorrente do afastamento do enunciador em relação ao enunciatário. Temos ainda uma debreagem enunciativa (Eu-Aqui-Agora) apenas no actante “nós” e no tempo do “agora”. Em seguida, temos o segundo trecho e sua análise:

**Imagens de livros infantis:** (...) Explore a biblioteca de sua escola e trabalhe com os alunos as infinitas possibilidades de leitura das imagens: olhe, preste atenção nos detalhes, nas técnicas de ilustração, nos diferentes materiais utilizados pelos ilustradores e convide os alunos a fazerem o mesmo. (MÖDINGER et al, 2012, p. 65)

Aqui, o enunciador projeta na categoria de pessoa um “ele” enuncivo, duas vezes ao se referir aos alunos. Há ainda a projeção da pessoa do “tu”, quando o enunciador se refere ao enunciatário professor. Na projeção de tempo, observamos a recorrência de um imperativo afirmativo, aliado à projeção do “tu” (explore, convide), empregado na forma de uma prescrição dirigida ao enunciatário. O imperativo não está relacionado à temporalização, mas ao modo de dizer, ou seja, à modalização do discurso. Nesse caso, a distribuição do uso do imperativo ao longo do discurso, confere a ele a modalidade do dever-fazer. O enunciatário professor “deve fazer dessa forma”, “deve guiar de tal maneira” o aluno, que é seu enunciatário de 2º grau.

Quanto à temporalização propriamente dita, identificamos o “particípio passado” em “utilizados” e o tempo do “futuro” em “fazerem”. Do uso desses, decorre um efeito de sentido de objetividade e verdade, quando o enunciado convoca o enunciatário a debrear até o passado para fazer o mesmo no futuro.

Tecendo uma comparação, percebemos diferenças e similaridades quanto aos recursos empregados nos dois enunciados. No primeiro, o uso do presente gnômico aliado a debreagem enunciva, reforça o efeito de sentido de objetividade,

atribuindo ao discurso do livro, uma aparência de cientificidade e neutralidade, compondo assim, parte da persuasão do enunciador que visa o “crer-verdadeiro” do enunciatário. Enquanto isso, o segundo, ainda que se proponha a corroborar o crer-verdadeiro, usa principalmente um efeito de aproximação, ao explanar seus dizeres. A projeção enunciativa da pessoa do nós (exclusivo – eu + eles) é empregada apenas no primeiro “criando um efeito de sentido de autoridade, conhecimento e cientificidade” (LARA, 2005, p. 452), que está em concordância com um discurso que se propõe a ser científico-didático. A projeção do ele(s) enuncivo, colabora com efeito de sentido de cientificidade, onde o enunciador toma distância ao se referir aos alunos.

O presente do indicativo nos coloca no momento da enunciação, e associado ao presente gnômico, reforça o sentido de verdade do discurso. O tipo de enunciatário envolvido, justifica o uso dessas projeções de tempo que, junto ao pretérito perfeito, são empregados para organizar temporalmente o discurso, e “criam um efeito de sentido de progressão, muito coerente, aliás, com os propósitos do livro didático” (FELICÍSSIMO, 2010, p. 148), ainda que devido à pequenez do trecho, seu efeito apareça de forma menos evidente.

Nossa escolha de englobar neste artigo, a análise da visualidade do texto, segundo a sintaxe discursiva, e com as categorias propostas pela semiótica plástica, decorre por julgarmos relevante para a apreensão de seu sentido, considerá-lo como texto sincrético, isto é, verbo-visual que é. Sobre o sincretismo, Teixeira diz: “a abordagem da semiótica discursiva designa como sincrético um objeto que, acionando várias linguagens de manifestação, está submetido, como texto, a uma enunciação única que confere unidade à variação” (TEIXEIRA, 2008, p. 5).

Sobre o recorte que fizemos aqui, temos de fazer uma pequena ressalva, pois, ainda que tenhamos escolhido uma página apenas, e não o livro como um todo, consideramos que os aspectos que compõem tal recorte, apresentam certa constância nas demais páginas. Consideramos assim, que a parte é representativa do todo.

Num primeiro momento, partimos dos dizeres de Lucia Teixeira: “A análise começa sempre pelo mais simples e aparente: a observação minuciosa, a descrição exaustiva” (TEIXEIRA, 2008, p. 13), e aliado a isto, reiteramos a importância do formato do próprio suporte da imagem, como propõe Cerdera:

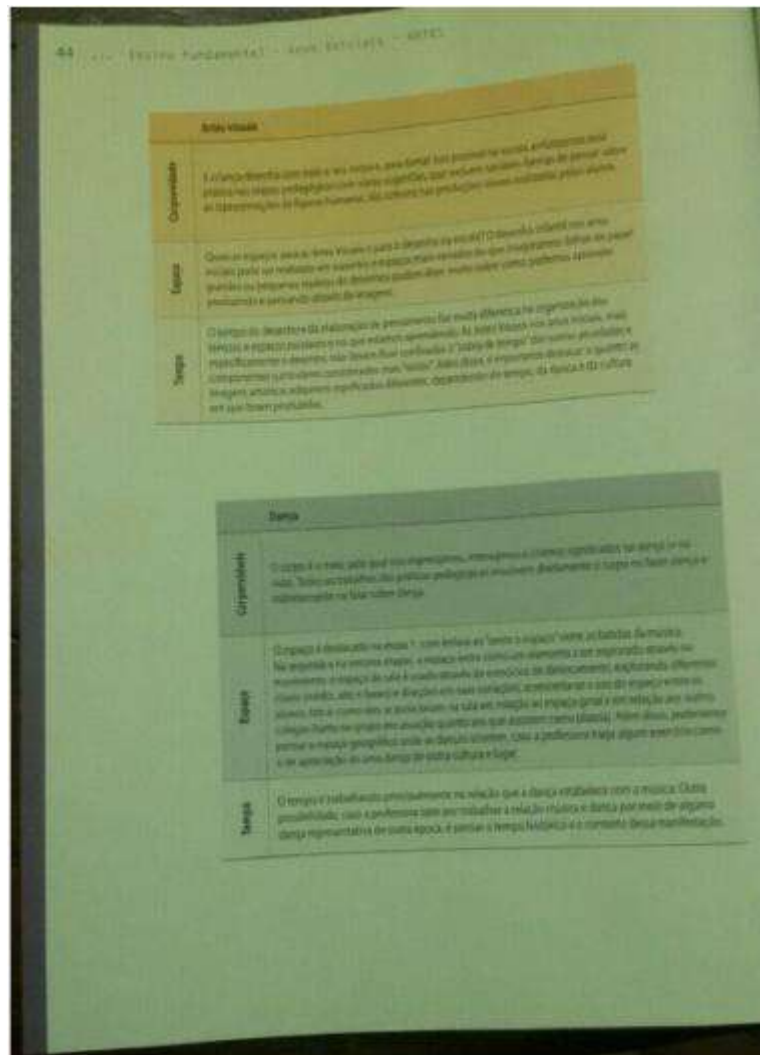
No que diz respeito à categoria topológica, é pertinente considerarmos o formato do próprio plano da imagem como uma figura da expressão em si, passível de ser decomposta em unidades menores. A análise dessas unidades mínimas que formam a topologia do plano conduz à consideração de que elas têm papel decisivo na expressão do conteúdo. (CERDERA, 2012, p. 146)

Assim, tendo em vista esse direcionamento, frisamos que vamos considerar os seguintes conceitos: categorias plásticas (topológicas; eidéticas; cromáticas); articulação entre conteúdo e expressão; estratégia enunciativa.

Numa primeira segmentação topológica da página, podemos dividir a superfície em dois tipos básicos: (1) formato vertical; (2) formato horizontal. O primeiro se faz presente de forma mais geral e abrangente, visto que, se trata de

toda a área do suporte. Nessa área retangular branca, na qual a própria superfície se constitui, encontramos as demais, como: a grande forma vertical na extremidade lateral da superfície, que a ocupa de cima a baixo; duas áreas retangulares; orientação verticalizada dos tópicos de cada quadro, forçada pela orientação destes.

Figura 1: Foto do livro didático



Fotografia do livro didático.

Fonte: Acervo pessoal



Observamos ainda no topo da página os dizeres “Ensino Fundamental – Anos Iniciais – ARTES”. Tal informação está presente em todas as páginas do livro, o que confere importância ao conteúdo que ela veicula, ou seja, o recorte que o livro propõe a abarcar (De que se trata o livro e a que público se destina). Estes retângulos horizontais, dispostos numa oposição de superior vs. inferior, e de forma mais discreta, esquerda vs. direita, são as partes de maior evidência da página, o que é coerente com sua finalidade, já que está neles o conteúdo que o enunciador deseja transmitir ao enunciário. Em concordância com isso, a pequena diferença entre a disposição deles no eixo horizontal, esquerda/direita, os insere numa diagonal, que atua como uma forma de destacá-los do restante da página.

Na categoria cromática, identificamos entre os quadros superior e inferior respectivamente, o contraste quente vs. frio, mas temos de considerar ainda, o contraste cromático vs. acromático, que não só o antecipa como o circunscreve, marcando assim, uma distinção mais abrangente que opõe os quadros ao restante da página, visto que pretendemos tomar como texto toda a superfície. Podemos dizer que nesta oposição, o cromático corresponde não só a ambos os quadros, como também à forma mais vertical na extremidade esquerda da página. Assim, o acromático fica a cargo de circundar estes, pois está presente na maior parte da superfície, circundando o conteúdo enunciado, englobando-o. Temos, pois, o contraste englobante vs. englobado.

O esquema topológico é reiterado pelo cromático. Isso se faz evidente ao perceber que os recursos do primeiro foram empregados nos quadros retangulares, da mesma forma que o segundo, ou seja, destacá-los do restante da superfície. Tais recursos seriam a gradação, existente em ambos os quadros, e a cromaticidade, que os insere no contraste quente vs. frio.

Assim, temos a seguinte relação entre categorias e figuras, explicitadas no quadro abaixo:

*Figura 2: Relações entre figuras e categorias do plano de expressão*

**CATEGORIAS/**

<b>FIGURAS</b>	<b>CROMÁTICAS</b>	<b>TOPOLÓGICAS</b>	<b>EIDÉTICAS</b>
<b>QUADRO 1</b>	gradações de alaranjados	acima e esquerda	
<b>QUADRO 2</b>	gradações de roxo	abaixo e direita	
	cromático vs. acromático	horizontalidade vs. verticalidade	eixo horizontal vs. vertical
<b>CONTRASTES</b>	quente vs. frio	englobante vs. englobado	vs. eixo diagonal
	gradativo vs. chapado	horizontal/vertical vs. diagonal	

No plano do conteúdo, identificamos a oposição visual vs. corporal, que

encontra correspondência no cromático e no topológico, como vemos abaixo:

*Figura 3: Relações entre plano de expressão e plano de conteúdo*

PLANO DA EXPRESSÃO	PLANO DO CONTEÚDO
quente vs. frio	visual vs. corporal
esquerda vs. direita	

Por fim, gostaríamos de acrescentar que os resultados obtidos estão, de forma geral, em concordância com as demais pesquisas que articulam semiótica e educação que encontramos. Dessa forma, julgamos relevante fazer menção de alguns desses autores, por entendermos que nosso trabalho não só corrobora suas pesquisas, mas também, serve-se delas para constituir-se. São eles: REBOUÇAS, 2014; SOUZA, 2014; PIROLA, 2014; CASTRO, 2014, e em específico os seguintes, por apresentarem uma proximidade nos dizeres acerca dos efeitos de sentido, como cientificidade, objetividade, entre outros: LARA, 2005; FELICÍSSIMO, 2010.

## 5. Considerações Finais

Embora a especificidade do gênero do livro em que se inserem os recortes analisados, aponte para uma necessidade de se fazer objetivo e crer verdadeiro, esta comparação nos mostra que os recursos utilizados foram empregados com alternância. No primeiro trecho, acreditamos ter ficado evidente os efeitos de verdade e objetividade, que implicam em um discurso que, ao se distanciar do enunciatário, pretende imprimir um tom de autoridade, cientificidade, professoral. Enquanto no segundo, além do aspecto prescritivo marcado pelo uso do “imperativo”, de quem faz uma orientação, existe um efeito de aproximação, que se faz presente no uso da pessoa do “tu”.

Esperamos ainda um desdobramento do presente trabalho de forma a dar continuidade às pesquisas que articulam educação e semiótica, que tem se mostrado de grande relevância para a área de arte educação, e certamente pode contribuir muito em direção ao desenvolvimento desse campo de conhecimento.

## 6. Referências Bibliográficas

BARBOSA, A. M. (org.). **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARROS, D. L. P. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2007.

CASTRO, J. C. **O discurso social na criança**. In: OLIVEIRA, A. C. (Org.). **Do sensível ao inteligível: duas décadas de construção do sentido**. 1ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014, v. 1, p. 435-457.

CERDERA, F. P. **O horizonte da nação: uma análise semiótica da pintura histórica de antônio parreiras**. Tese. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2012.

COUTINHO, R. G. (coord.). **Arte/Educação: corpos em trânsito: anais do XXII Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil - CONFAEB**. São Paulo: UNESP – Instituto de Artes, 2012.

FELICÍSSIMO, M. **Uma análise semiótica e discursiva do discurso da leitura nos manuais didáticos de língua portuguesa: um vislumbre das representações da leitura escolar**. Londrina: Signum, Estudos Linguísticos, 2010 n. 13/1.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 1996.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

FONTANILLE, J. **Semiótica do discurso**. Tradução de Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2007.

FRANZ, T. S. **Educação para a compreensão da arte**. Florianópolis: Insular, 2001.

GALLO, S. **Filosofia, educação e cidadania**. In: PEIXOTO, Adão José (org.). **Filosofia, educação e cidadania**. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

GREIMAS, A. J. **Semiótica figurativa e semiótica plástica**. Tradução de Ignacio Assis Silva. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de (org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

MÖDINGER, C. A.; SANTOS, C. B.; VALLE, F. P.; LOPONTE, L. G. **Práticas pedagógicas em ARTES: espaço, tempo e corporeidade**. Edelbra, 2012.

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, ano 16, nº 69, jan/mar, 1996. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>>. Acesso 30 set. 2015.

REBOUÇAS, M. L. M. **O aprendizado com a semiótica nos permite falar de outra coisa**. In: OLIVEIRA, A. C. (Org.). Do sensível ao inteligível: duas décadas de construção do sentido. 1ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014, v. 1, p. 373-390.

SILVA, R. C.; CARVALHO, M. A. **O Livro Didático como Instrumento de Difusão de Ideologias e o Papel do Professor Intelectual Transformador**. In: III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI / II Congresso Internacional em Educação, 2004, Teresina. Educação, Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão Social. Teresina : EDUFPI, 2004. v. 1. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2\\_24\\_2004.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_24_2004.pdf)>. Acesso 29 set. 2015.

SOUZA, F. M. S. **A trama publicitária pelas ruas da cidade**. In: OLIVEIRA, A. C. (Org.). Do sensível ao inteligível: duas décadas de construção do sentido. 1ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014, v. 1.

PIETROFORTE, A. V. **Semiótica visual: os percursos do olhar**. São Paulo: Contexto, 2004.

PIROLA, M. N. B. **As interações da cultura midiática na escola**. In: OLIVEIRA, A. C. (Org.). Do sensível ao inteligível: duas décadas de construção do sentido. 1ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014, v. 1.

TEIXEIRA, L. **Achados e perdidos: análise semiótica de cartazes de cinema**. In.: LARA, G. M. P.; MACHADO, I. L.; EMEDIATO, W. (orgs.). Análises do discurso hoje. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p.169-198.

TEIXEIRA, L. **Leitura de textos visuais: princípios metodológicos**. In: Língua portuguesa: lusofonia, memória e diversidade cultural. São Paulo: s.ed., 2001, p. 299-306.

LARA, G. M. P. **As projeções enunciativas e seus efeitos de sentido no discurso do manual escolar**. Campo Grande: Estudos Lingüísticos XXXIV, 2005.

**Daniel Prado Alves**

Graduando de Licenciatura em Belas Artes pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Atualmente, é Bolsista de Iniciação a Docência (PIBID/CNPq-UFRRJ/RJ).

<http://lattes.cnpq.br/9280599783890238>

**Fábio Pereira Cerdera**

Professor Adjunto I do Departamento de Artes, Curso de Belas Artes (Licenciatura), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (*Dartes/UFRRJ*). Graduação em Pintura pela Escola de Belas Artes - UFRJ, Mestrado em Ciência da Arte – UFF, Doutorado em Letras, Área de Estudos de Linguagem pela UFF.

<http://lattes.cnpq.br/0423533589985477>

**Ana Paula Lemos Pacheco**

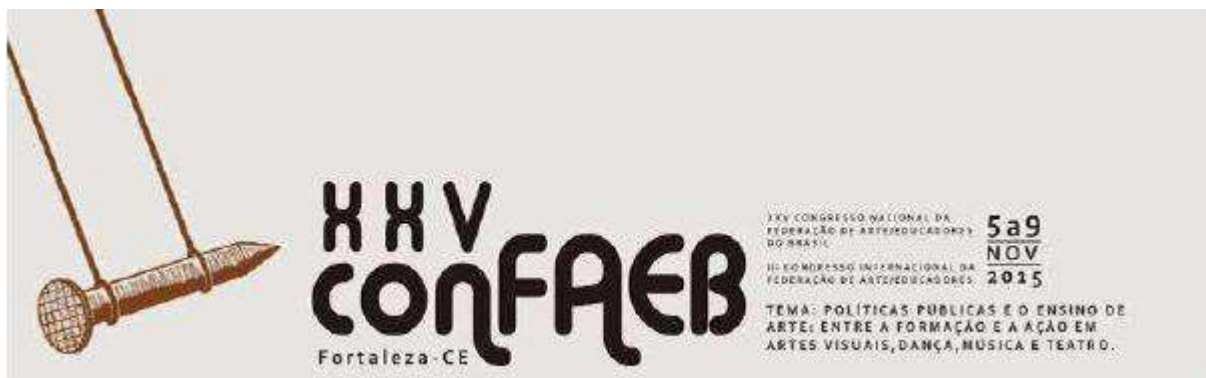
Discente do curso de Licenciatura em Belas Artes do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Atualmente, é Bolsista de Iniciação a Docência (PIBID/CNPq-UFRRJ/RJ).

<http://lattes.cnpq.br/5566243224099047>

**Diego Alves**

Discente do curso de Licenciatura em Belas Artes do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Atualmente, é Bolsista de Iniciação a Docência (PIBID/CNPq-UFRRJ/RJ).

<http://lattes.cnpq.br/3583111180033210>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático:  
fundamentos, práticas e políticas

Mediações culturais e sociais:

## PLANO NACIONAL DE CULTURA PARA 2020: NOVOS CAMINHOS PARA O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA PÚBLICA

Camila Regina Cerqueira Menezes Mascarenhas (Seduc – Feira de Santana, Bahia, Brasil)

### RESUMO:

A economia cultural tem se apresentado como possibilidade de dinamização econômica para os países em desenvolvimento, e em face disso o Brasil planeja e efetiva uma combinação de decisões estratégicas e políticas públicas multidisciplinares com o objetivo de estimular o incremento daquele setor econômico. Uma multidisciplinaridade que inclui a educação, e eminentemente o ensino de Arte nas escolas públicas, que agora, especialmente após a aprovação do Plano Nacional de Cultura para 2020, acontecida em 2010, tende a uma oportuna possibilidade de vitalização no currículo escolar. Duas das metas do PNC intervêm de forma incisiva no ensino da disciplina, alterando-lhe os propósitos. Apresentar e compreender, ainda que de modo embrionário, aquelas metas e os objetos que contêm e apresentar também as políticas públicas a que deram procedência - insuficientes ainda, se considerada a grandiosidade dos objetivos - é o propósito deste texto. Esta é uma pesquisa teórica, aplicada aos estudos em ensino de Arte, explicativa segundo o seu nível de interpretação, para a realização da qual adotamos como metodologia a revisão documental.

**Palavras-chave:** ensino de Arte; escola pública; Plano Nacional de Cultura

### NATIONAL CULTURE PLAN FOR 2020: NEW DIRECTIONS FOR ART EDUCATION IN PUBLIC SCHOOL

### ABSTRACT:

*The cultural economy has emerged as the possibility of economic dynamism for developing countries, and in view of that Brazil plans and effective a combination of strategic decisions and multidisciplinary public policies in order to stimulate the growth of that economic sector. A multidisciplinary approach that includes education, and eminently the art of teaching in public schools that now, especially after the adoption of the National Plan of Culture for 2020, held in 2010, have a timely opportunity to vitalization in the school curriculum. Two of the PNC's goals intervenes starkly in teaching discipline, changing her purposes. Present and understand, albeit in an embryonic way, those goals and the objects they contain and also have public policies that gave origin - still insufficient, if we consider the greatness of the goals - is the purpose of this text. This is a theoretical research, applied to study in*

*educational Art, explanatory according to its level of interpretation for the realization of which we adopted as methodology the desk review.*

**Keywords:** *Art education; public school; National Culture Plan*

## **1 Introdução**

O progresso na popularização da arte enquanto conhecimento será sempre limitado enquanto a escola pública não for reconhecida e não se reconhecer como medular espaço cultural, socialmente responsável pela aproximação crítica entre público e arte através da formação em Arte<sup>1</sup>. Reconhecemos o bom trabalho realizado por algumas outras instituições educadoras, tais como museus, ONGs e mesmo famílias, que entretanto tem funções distintas àquelas da escola, instituição produtora de conhecimento em ampla e sistemática dimensão.

A fruição da arte em sociedade passa pela apropriação do conhecimento em arte através da escola, responsabilidade especial da aula de Arte. Ensinar e aprender arte na escola são condições, não exclusivas, mas fundamentais para a garantia do direito a cidadania cultural pela qual devemos lutar nós, defensoras e defensores de uma educação que considera e preza o ser humano em sua integralidade.

Sabe-se, entretanto, que a Arte ainda é disciplina marginalizada na escola, e não apenas as vozes de professoras, professores e estudantes manifestam esta realidade, mas também as estatísticas: de acordo com dados do Ministério da Educação (MEC) em 2013 apenas 75,1% das escolas públicas de educação básica tinham a disciplina Arte inserida no currículo, apesar dessa inclusão ser obrigada legalmente desde a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96.

Em dezembro de 2010 foi aprovada no Brasil a Lei do Plano Nacional de Cultura para 2020 (nº 12.343/2010). Determinado pelo acréscimo, em 2005, do parágrafo 3º no artigo 125 da Constituição Federal, o Plano Nacional de Cultura (PNC) é produto de intenso e democrático processo de criação e sua aprovação reafirma a responsabilidade do Estado na adoção de políticas públicas que garantam ao cidadão o exercício digno dos direitos culturais, estabelecendo para tanto, além de outros objetivos, “estimular a presença da arte e da cultura no ambiente educacional” (BRASIL, 2010, n.p.).

Para alcance dos objetivos do PNC colocou-se o estabelecimento de metas e o ensino de Arte nas escolas públicas de educação básica é centro nas metas doze: “100% das escolas públicas de Educação básica com a disciplina de Arte no

---

<sup>1</sup> Neste texto a inicial maiúscula será utilizada sempre que estivermos tratando da disciplina escolar.

currículo escolar regular com ênfase em cultura brasileira, linguagens artísticas e patrimônio cultural.”, e treze: “20 mil professores de Arte de escolas públicas com formação continuada” (BRASIL, 2011, n.p.).

As metas são duas, mas seus objetos são três: (1) a efetividade da obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas públicas de educação básica; (2) a ampliação de conteúdos a serem tratados por esse componente curricular e (3) a formação de professores para o seu ensino.

É nesses objetos que se origina esta pesquisa. Apresentar e compreender, ainda que de modo embrionário, aquelas metas e os objetos que contêm e apresentar também as políticas públicas a que deram procedência - insuficientes ainda, se considerada a grandiosidade dos objetivos - é o propósito deste texto.

Esta é uma pesquisa teórica aplicada aos estudos em ensino de Arte e desenvolvida junto ao curso de Especialização em Arte Educação da Universidade Federal da Bahia. Para a sua realização adotamos como metodologia a revisão documental.

É necessário considerar a dificuldade em encontrar referencial bibliográfico que aborde a temática central desta pesquisa, a saber, a análise das metas do Plano Nacional de Cultura que tem como núcleo o ensino de Arte nas escolas públicas de educação básica, o que impõe grandes limites a nossa discussão, ainda bastante inicial.

## **2 Desenvolvimento**

Em dezembro de 2010 é aprovada no Brasil a *Lei do Plano Nacional de Cultura para 2020* (nº 12.343/2010). Determinado pelo acréscimo, em 2005, do parágrafo 3º no artigo 125 da Constituição Federal, o PNC é produto de intenso e aparentemente democrático processo de criação, que contou, entre muitas outras ações, com a realização do conjunto de seminários Cultura para Todos; criação da Agenda 21 da Cultura para as cidades; realização de Conferências Nacionais, Regionais, Estaduais e Municipais de Cultura; aprovação da Convenção sobre a Proteção da Diversidade das Expressões Culturais e criação do Conselho Nacional de Política Cultural. (BRASIL, 2010).

A aprovação deste Plano reafirma a responsabilidade do Estado na adoção de políticas públicas que garantam ao cidadão o exercício digno dos direitos



culturais, estabelecendo para tanto, além de outros objetivos, que não menos nos tocam, “estimular a presença da arte e da cultura no ambiente educacional” (BRASIL, 2010).

Para alcance dos objetivos do PNC colocou-se o estabelecimento de metas <sup>2</sup>. Em duas delas o ensino de Arte nas escolas públicas de educação básica é núcleo:

12 Meta: 100% das escolas públicas de Educação básica com a disciplina de Arte no currículo escolar regular com ênfase em cultura brasileira, linguagens artísticas e patrimônio cultural.

[...]

13 Meta: 20 mil professores de Arte de escolas públicas com formação continuada (BRASIL, 2011, n.p.).

De acordo com o censo escolar, em 2010, das 195.460 escolas públicas de ensino básico do Brasil, apenas 136.822 (70%) tinham a disciplina de Arte no currículo, apesar de o seu ensino ser obrigatório desde a Lei nº 9394/96, a atual LDB. Números que confirmam, em alguma medida, a marginalização do ensino e aprendizagem da disciplina, impedimento à concretização satisfatória de uma cidadania cultural, para a qual aprender e experimentar arte nas escolas são uma das estratégias mais poderosas. Garantir o cumprimento da LDB e o atendimento às orientações estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN), com ênfase nos conteúdos cultura brasileira, linguagens artísticas e patrimônio cultural e levando em consideração as determinações da Lei nº 11.645, que inclui a história e a cultura indígena, afro-brasileira e africana como obrigatórias no currículo escolar são os objetivos desta meta. Para a sua execução o Ministério da Cultura considera a necessidade de “melhoria das condições de infraestrutura das escolas, como auditório e salas especiais”. (BRASIL, 2011)<sup>3</sup>.

O acompanhamento da meta revela que o seu objetivo, em termos quantitativos, tem apresentado evolução insignificante, como visualizamos na tabela abaixo:

---

<sup>2</sup> Ao Ministério da Cultura coube a elaboração destas metas, que tiveram uma primeira versão exposta à consulta pública na internet em setembro de 2011, depois do que o MinC realizou um encontro para aperfeiçoamento, definição e adesão à elas. Este encontro resultou em recomendações base para a versão final, a partir da qual planos de ação foram elaborados para que seja possível alcançar cada meta até 2020.

<sup>3</sup> A concretização dessa meta baseia-se na cooperação entre Ministério da Cultura e Ministério da Educação (Portaria Normativa Interministerial nº1, de 04 de outubro de 2007, que busca implantar uma “agenda bilateral” entre os órgãos, considerando o enlace entre Plano Nacional de Cultura e Plano Nacional de Educação).

Tabela 1

Indicador	2010	2011	2012	2013
Número de escolas públicas de educação básica	158.650	156.164	154.616	151.884
Número de escolas públicas de educação básica que ministram a disciplina de Arte	115.255	115.436	115.306	114.066
% de escolas públicas de educação básica que ministram a disciplina de Arte	72,5%	73,9%	74,6%	75,1%

Fonte: Ministério da Educação

São insignificantes também, se considerada a amplitude da meta, os empreendimentos efetuados para o seu alcance.

De acordo com divulgação do Ministério da Cultura:

Em 2014, A Fundação Cultural Palmares lançou o projeto Palmares.Doc nas Escolas, que consiste na apresentação de forma lúdica da cultura afro-brasileira para crianças e adolescentes em idade escolar. A ideia é levar o debate em torno do cotidiano e das contribuições dos povos negros para a construção da sociedade brasileira. O principal objetivo do projeto é fortalecer a Lei 10.639/2003 oferecendo subsídios aos professores no ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, disse.

O seminário “Conexões: Educação, Cultura e Arte”, promovido em parceria pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj/MEC), o Ministério da Cultura (MinC) e o Mestrado em Educação, Cultura e Identidades (UFRPE/Fundaj) contribuiu para que as discussões sobre educação, arte e cultura resultem em políticas públicas que coloquem os Ministérios trabalhando em sintonia. Ainda em 2014, a Secretaria de Políticas Culturais (SPC) foi parceira na realização do XII Fórum de Educação Popular (FREPOP) – IX Internacional que contou com 1200 participantes. Na ocasião, apresentamos duas oficinas sobre os programas Mais Cultura nas Escolas e Comunica Diversidade.

Também em parceria com a SPC, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul realizou em 2014, a 31ª edição da Conferência da Sociedade Internacional de Educação Musical (International Society for Music Education - ISME), maior evento mundial da área. O evento envolveu pesquisadores e profissionais atuantes em espaços formativos de promoção da capacidade musical em escolas e espaços informais ou alternativos.

Além do interesse em fazer cumprir a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas públicas de educação básica, esta meta acrescenta uma definição ampliada de conteúdos para a disciplina, marcando um momento de transição em seu ensino e aprendizagem. A partir das metas, além do compromisso com algumas linguagens artísticas, - artes visuais, dança, música, teatro -, existente já desde os PCN, a

cultura brasileira e o patrimônio cultural tornam-se conteúdos propostos para o componente curricular Arte nas escolas públicas de educação básica.

Anteriormente tratados como subtemas transversais, no interior de um tema transversal maior que era a Pluralidade Cultural, esses conteúdos ocupam agora lugar de destaque no planejamento da disciplina, que deverá ser articulado em torno destes grandes temas. Se antes cultura brasileira e patrimônio cultural eram enfoques possíveis ao ensinar e aprender, quando isso ocorria, as linguagens artísticas propostas pelos PCN, a partir das metas do PNC, convertem-se em conteúdos-chave, ao lado daquelas linguagens. É uma ampliação bem-vinda, uma centralização muito apropriada esta que acrescenta a responsabilidade com a cultura brasileira e o patrimônio cultural no ensino de Arte das escolas públicas brasileiras. Mas é bem-vinda se é digna, se é consciente e se é criteriosa, e para que se efetive dignamente, conscientemente e criteriosamente a formação do/a professor/a deverá ser prioridade.

Para isso a meta treze do PNC anuncia, em sua descrição, oferecimento de formação continuada a 20 mil professores licenciados em Artes e que atuem no Ensino Médio das escolas públicas, oportunidade para ampliação de conhecimentos teórico-metodológicos e aproximação a bens culturais e criação artística. Essa formação deverá, além disso, (BRASIL, 2011),

dar ênfase à cultura, às linguagens artísticas e ao patrimônio cultural. Deverão ser incluídos, também, os temas dos saberes e fazeres das expressões culturais populares ou tradicionais. Além disso, é muito importante aproveitar os recursos dos bens e instituições culturais da localidades dos professores, como museus, memoriais, arquivos, entre outros. (BRASIL, 2011, n.p.)

Curioso é observar que a formação de que trata a meta treze do PNC limita a sua abrangência aos/as professores/as de Arte do ensino médio, excluindo o/a professor/a do ensino fundamental e excluindo também o/a pedagogo/a, responsável, na ausência de profissional específico, pelo ensino de Arte nas séries iniciais do ensino fundamental. Para nós uma exclusão difícil de ser compreendida, e que na ausência de justificativas oficiais, permite presumir que MinC e MEC talvez tenham a urgência em atingir um público para o qual resta pouco tempo de permanência na escola (estudantes do ensino médio), possibilitando-lhe o acesso a conteúdos essenciais para a plena formação cidadã, ou que desejem mesmo atingir esse público, mas por motivações outras: a sua proximidade com o mercado de trabalho, devido a proximidade da maioria, e a sua proximidade também com o

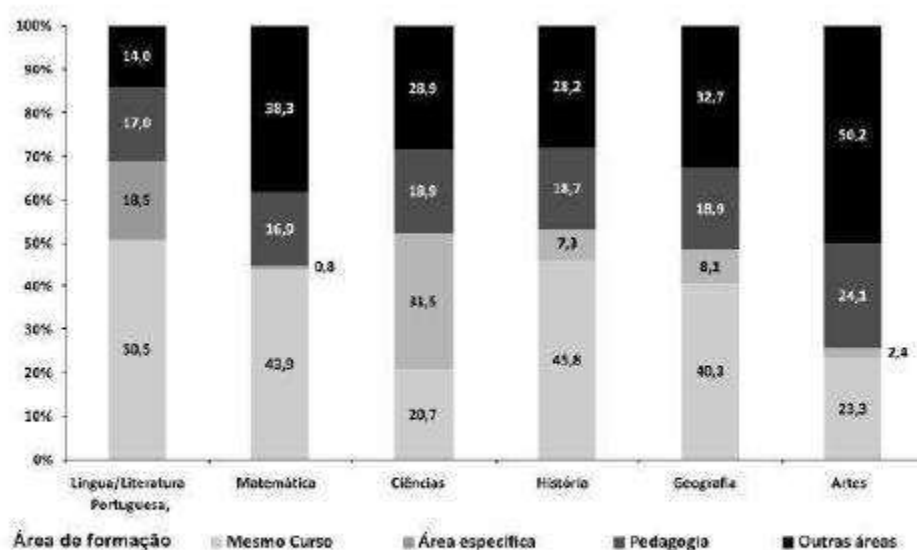
mercado consumidor, demandas, - mão-de-obra e consumidores -, para o fortalecimento econômico de um setor criativo que, intensamente incentivado, se apresenta como possibilidade de dinamização econômica para os países em desenvolvimento.

O trecho reproduzido do relatório *Economia criativa: uma opção de desenvolvimento viável*, faz razoável esse pensar:

[...]. Uma promoção bem-sucedida das indústrias criativas exige que elas sejam refletidas no sistema nacional de educação, que deveriam oferecer oportunidades de formação dirigidas a diversos níveis (formal, não formal, informal) em habilidades e conhecimentos que são relevantes para a participação profissional no setor das indústrias criativas. Essa formação também deve servir como um depósito de conhecimentos relacionados às ricas tradições culturais que sustentam essas profissões. [...]. (UNCTAD, 2010).

Ao dedicar exclusividade as professoras e aos professores do ensino médio MEC e MinC negligenciam os dados do *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*, feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), que construiu a representação das/dos docentes brasileiros da educação básica. Se este documento fosse utilizado como base para o esboço das políticas públicas de formação de docentes, e talvez esteja sendo, mas aparentemente não no nosso caso, o MEC perceberia muito facilmente que a formação de professores para o ensino de Arte nas séries finais do ensino fundamental é tema grave e urgente. O estudo revelou que nas séries finais do ensino fundamental Arte é, entre as disciplinas pesquisadas, aquela que tem maior carência de professoras/professores com formação em licenciatura específica para a área em que atuam, como ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 1



**Gráfico 4 – Professores de Ensino Fundamental – Anos Finais – segundo a Disciplina que Lecionam e a Área de Formação na Graduação – Brasil – 2007**

Fonte: MEC/Inep/Deed

De acordo com o órgão a meta é medida “Pelo número de professores de arte no ensino médio com licenciatura na área atendidos por programa de formação continuada de professores, a partir de 2011.” E a sua situação atual é a seguinte:

Em 2013, a Secretaria de Políticas Culturais (SPC) realizou a Pesquisa-Ação “Plano Articulado para Cultura e Educação”. Para formação do coletivo investigador da pesquisa-ação, nas cinco regiões brasileiras, foram realizadas reuniões de mobilização, o que definiu a formação de uma rede composta por gestores estaduais e municipais, representantes de lideranças comunitárias, dentre outros atores do setor público e da sociedade civil. Durante todo o processo de construção da rede, foram sendo estabelecidos diálogos com as redes da Cultura e da Educação, notadamente do Programa Mais Educação. Ao longo do trabalho, iniciado em 2012, foram reunidos 1.664 atores, de 26 estados e 180 municípios, e participaram presencialmente da pesquisa representantes do setor público (63,8%) e da sociedade civil (36,2%). Entretanto, dentre esses atores pesquisados não foi possível mensurar quantos professores de arte participaram da pesquisa.

O órgão informa ainda sobre o que está sendo feito para alcance da meta:

Em 2013, a Secretaria de Políticas Culturais firmou um termo de Cooperação com a Universidade de Brasília para obtenção de Estudos e pesquisas para integração dos saberes populares nas instituições de Ensino Formal.

Foi lançado o portal Cultura Educa (<http://culturaeduca.cc>). Ferramenta criada para facilitar o diálogo entre a escola e as instituições, iniciativas e pessoas de seu território por meio de tecnologias de mapeamento colaborativo.

Ainda quanto à formação de professores/as, é importante a meta 16, que garante um alargamento da oferta dos cursos de licenciatura em artes no país e conseqüentemente o aumento na quantidade de professores/as com formação na área: “16 Meta: Aumento em 200% de vagas de graduação e pós-graduação nas áreas do conhecimento relacionadas às linguagens artísticas, patrimônio cultural e demais áreas da cultura, com aumento proporcional do número de bolsas”. (BRASIL, 2011)

“Os dados do Ministério da Educação (MEC) mostram que, em 2010, dos 34.231 professores de Arte do ensino médio apenas 32% tinham licenciatura na área, sendo que essa porcentagem cai para 21% quando considerado o ensino fundamental.” (BRASIL, 2011). Números reveladores de uma realidade que faz não apenas a formação continuada, mas mesmo a formação inicial do/a professor/a um dos desafios centrais na elevação da qualidade do ensino de Arte nas escolas.

Então se agora, como observamos até aqui, o ensino de Arte tem, ou deve ter, profundo vínculo com a cultura, e se é responsabilidade do MinC regular esse ensino nas escolas públicas da educação básica, ditando conteúdos e formando ou coordenando a formação de professores para a disciplina, será fundamental, antes de prosseguirmos, tomarmos conhecimento de qual é a concepção de cultura adotada por este Ministério, porque será esta concepção, não há dúvidas, que subsidiará as políticas do órgão, entre elas as que atingem a escola, não restritas exclusivamente a aula de Arte <sup>4</sup>. Conhecer, reconhecer, questionar, assumir ou rejeitar essa concepção serão ações fundamentalmente necessárias para que nos posicionemos neste território de lutas que é o currículo.

Por meio das metas do Plano Nacional da Cultura, o MinC trabalha a concepção de cultura articulada em três dimensões: simbólica, cidadã e econômica.

A dimensão simbólica aborda o aspecto da cultura que considera que todos os seres humanos têm a capacidade de criar símbolos que se expressam em práticas culturais diversas como idiomas, costumes, culinária, modos de vestir, crenças, criações tecnológicas e arquitetônicas, e também nas linguagens artísticas: teatro, música, artes visuais, dança, literatura, circo, etc.

---

<sup>4</sup> A meta 14 do PNC trata da promoção de atividades permanentes de arte e cultura em 100 mil escolas públicas de educação básica, com o oferecimento de atividades optativas através do Programa Mais Educação, que busca a um só tempo ampliar a permanência dos alunos nas escolas promovendo assim a educação em tempo integral, e agregar “novos atores, práticas e conhecimentos na vivência escolar”. (BRASIL, 2011).

A dimensão cidadã considera o aspecto em que a cultura é entendida como um direito básico do cidadão. Assim, é preciso garantir que os brasileiros participem mais da vida cultural, criando e tendo mais acesso a livros, espetáculos de dança, teatro e circo, exposições de artes visuais, filmes nacionais, apresentações musicais, expressões da cultura popular, acervo de museus, entre outros.

A dimensão econômica envolve o aspecto da cultura como vetor econômico. A cultura como um lugar de inovação e expressão da criatividade brasileira faz parte do novo cenário de desenvolvimento econômico, socialmente justo e sustentável.<sup>5</sup>

As dimensões simbólica e cidadã, de um modo ou de outro, em termos de escola, em termos de currículo de Arte, não tem, ou não deveriam ter, um caráter extraordinário. A escola é mesmo território de lidas simbólicas, de lidas cidadãs, e o tempo e o espaço da aula de Arte são, ou devem ser sagrados para o conhecimento e o acontecimento da produção simbólica humana e para a construção da cidadania.

Por outro lado a dimensão econômica da cultura, do modo como está exposto na concepção adotada pelo MinC, é, no contexto escolar, no contexto da aula de Arte é, imaginamos, uma novidade.

Saber que essa concepção chega à escola pública utilizando (também) a aula de Arte como via é saber que a escola pública e a aula de Arte na escola pública podem, se a escola, se o/a professor/a, se o currículo não estiverem vigilantes para o reconhecimento de que a educação é ideológica, e que a ideologia, ao ocultar a verdade dos fatos nos faz cair em armadilhas, como nos adverte Paulo Freire (2013), estar a serviço de uma educação que ensina a fabricar, vender e consumir bens culturais como mercadorias, pela sua perigosa aproximação com a economia.

Esta advertência não deve significar a negação da possibilidade mercadológica dos bens culturais. Ela é sim possível, e apropriada também, a depender do modo como se articula. Mas não é uma responsabilidade da escola intervir-se ou trabalhar em função de sua existência.

### **3 Considerações Finais**

Esta pesquisa propôs, como objetivo geral, apresentar e analisar as duas metas do Plano Nacional de Cultura para 2020 que atravessam o ensino de Arte, que apesar da posição hierarquicamente inferior ocupada na pirâmide curricular, encontra-se legalmente bem amparado. Não que isto, em termos de Brasil signifique

---

<sup>5</sup> BRASIL. Ministério da Cultura. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/oministerio>. Uma descrição melhor detalhada de cada uma destas dimensões está disponível nas Metas do Plano Nacional de Cultura.

muito, infelizmente. Ser componente curricular obrigatório com digno objetivo de ensino definido pela lei não garante, por exemplo, que todas as escolas públicas de educação básica ministrem o seu ensino. Em 2013, segundo dados do Ministério da Educação apenas 75,1% delas o faziam. Estas são as primeiras conclusões a que chega a nossa investigação: (1) a do forte amparo legal do ensino de Arte e (2) a ineficácia deste forte amparo legal na efetividade e na qualidade deste ensino.

A próxima conclusão é a de que, apesar do aparente processo democrático que faz surgir o *Plano Nacional de Cultura para 2020*, este documento em verdade atende a interesses ainda maiores e profundamente vinculados com um modelo neoliberal de economia, de educação e de cultura, expresso, implicitamente e explicitamente em acordos assinados pelo Brasil enquanto país-membro de OEI e Unesco.

A nossa intenção ao tentar, ainda que muito imaturamente, caracterizar ideologicamente esta teia política, que envolve economia, cultura e educação não é a de oposição a um modelo que afirmamos a partir de apoucados indícios, mas a de interrogar sobre o papel da escola, de que modo ela está sendo usada, com quais intenções, como esses ventos entram, se entram, em sala de aula, o que cabe a professora, ao professor, o que querem para as/os estudantes? A partir dessas poucas pistas esforçamo-nos por rascunhar respostas para alguma desses questionamentos, mas reafirmamos: os indícios são poucos, as tentativas são ainda imaturas.

Apesar das motivações econômicas que lhe impulsionam o *Plano Nacional de Cultura para 2020* surge como uma possibilidade de ver fortificado o ensino e a aprendizagem de Arte nas escolas públicas de educação básica. E ver fortalecido esse ensino significa, ou deveria significar um movimento crucial a caminho da universalização do acesso crítico a arte, possível apenas através do conhecimento em arte, que tem na escola fertilíssimo terreno para sua produção. Contudo, o que se tem feito para alcançar as metas 12 e 13 do Plano, que são as que atravessam o ensino de Arte, tem sido de pouca significância diante daquilo que se pretende alcançar.

As conquistas reais até então foram acanhadas porque também foram acanhadas as políticas públicas para que fossem realizadas. Cresceu muito pouco nestes mais de quatro anos de Plano a porcentagem de escolas onde o ensino de



Arte é ministrado e a formação de professoras e professores (do ensino médio!) caminha a passos muito lentos.

Indubitavelmente o grande entrave para a realização desta pesquisa foi a não existência de referencial bibliográfico que a aborde. Sem isso encaminhou-se muito mais como uma apresentação daquilo que propunha do que como efetiva discussão. Há certa superficialidade no desenvolvimento e é esse o motivo. Esse diagnóstico, da inexistência de referencial, além daqueles publicados pelos órgãos proponentes das políticas em discussão, que não constituem olhar neutro, nos põe a recomendar a possíveis interessadas(os) a ampliação desta proposta de pesquisa, para que, somadas perspectivas possa se construir, verdadeiramente, um estudo do tema.

#### 4 Referências

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5 ed. Brasília - DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 60 p.. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2013/abr/proavi---lei-n-93941996.pdf>>. Acesso em: 01/12/2014.

\_\_\_\_\_. *Lei do Plano Nacional de Cultura para 2020*. Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm)>. Acesso em: 04/05/2014.

\_\_\_\_\_. *Lei Federal nº 11.645/08 in Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> . Acesso em: 14/05/2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Cultura. *Metas do Plano Nacional de Cultura, 2011*. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/10907/963783/As-Metas-do-Plano-Nacional-de-Cultura-Junho-de-2012-1.pdf/cde76c9c-856f-4267-b2cd-cf5676bb1cf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília : Inep, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>> . 63 p.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Arte. Ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 14/05/2014.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Arte. Ensino fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>> . Acesso em: 14/05/2014.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.. Brasília: MEC/SEF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>> . Acesso em: 14/05/2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, 143 p.

UNCTAD (Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento). *Relatório de Economia Criativa 2010 Economia Criativa: Uma Opção de Desenvolvimento Viável*. Brasília. 2010. Disponível em: <<http://www2.cultura.gov.br/economiacriativa/wp-content/uploads/2013/06/relatorioUNCTAD2010Port.pdf>>. Acesso em: 18/07/2014.

**Camila Regina C. M. Mascarenhas** é professora da educação básica com graduação em Letras com Espanhol pela Uefs e especialização em Arte Educação pela Ufba. Atualmente coordena a escrita e implementação da Proposta Curricular de Arte no município de Feira de Santana - BA.



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Ensinar e Aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal

## “QUE TAL...”: O ENSINO DE ARTE POSTAL NA ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE

### RESUMO:

Este artigo constitui-se de um relato de experiência que tem como objetivo apresentar a prática de ensino de arte postal desenvolvida nos cursos de férias da Escolinha de Arte do Recife. A Escolinha de Arte do Recife é sociedade sem fins lucrativos, fundada em 1953, por intelectuais, educadores, artistas e arte/educadores. O ensino de arte postal foi estabelecido pela primeira vez no curso de férias “A Pedra do Reino”, realizado no mês de julho do ano de 2014, com o objetivo de ampliar o repertório artístico, estético e cultural das crianças, sugerindo aos pais e responsáveis visitar museus, instituições culturais, parques relacionados, com exposições relacionadas à temática desenvolvida no curso. Na práxis arteeducativa dessa instituição, a arte postal ficou conhecida como “Que tal...”. A partir deste relato reflexivo é possível afirmar que foi estabelecido na práxis arteeducativa da Escolinha de Arte do Recife uma rede complexa, viva e dialógica.

**Palavra chave:** Escolinha de Arte do Recife; Arte Postal; Prática Pedagógica; Ensino das Artes Visuais.

## "HOW ABOUT...": THE TEACHING OF POSTAL ART AT ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE

### ABSTRACT:

This article consists of an experience report that aims to present the practice of developed postal art education in summer schools of Escolinha de Arte do Recife. The Escolinha de Arte do Recife is non-profit organization, founded in 1953 by intellectuals, educators, artists and art / educators. The postal art school was first established in the course of vacation "A Pedra do Reino" held in July of 2014, with the aim of expanding the artistic, aesthetic and cultural repertoire of children, suggesting parents and responsible for museums, cultural institutions, parks related, with exhibits related to the theme developed in the course. Arteeducativa practice in this institution, the mail art became known as "How about ...". From this reflective report it can say that was established in arteeducativa practice of Escolinha de Arte do Recife a complex network, live and dialogical.

**Key words:** Escolinha de Arte do Recife; Postal Art; Pedagogic Practice; Teaching of Visual Arts.

## A Escolinha de Arte do Recife e o Ensino de Arte Postal

A Escolinha de Arte do Recife é sociedade sem fins lucrativos, fundada em 1953, por intelectuais, educadores, artistas e arte/educadores, tais como Noêmia Varela, Augusto Rodrigues, Aloísio Magalhães, Francisco Brennand, agregando neste espaço formativo, diversos profissionais sensíveis à importância da arte no processo educativo.

A Escolinha de Arte do Recife está situada no Bairro das Graças, na zona norte da cidade do Recife/PE. Localizado entre os bairros de classe alta da Capital do Estado de Pernambuco, as Graças é considerado um bairro nobre, apresentando um dos maiores níveis de qualidade de vida da região, possuindo uma população estimada de 12.889 habitantes.

Apesar da grande presença de estabelecimentos comerciais e prestadoras de serviços, o referido bairro mantém ainda seu caráter residencial, com a presença de muitas casas antigas, como é o caso da Escolinha de Arte do Recife, que funciona em dois chalés conjugados, mas, com fachadas distintas, um edifício da década de 1920, e outro do início do século XX, os quais resistem entre altos edifícios da região. Por se tratar de um conjunto antigo de relevante expressão arquitetônica, histórica, cultural e paisagística, esses imóveis são consideradas Zonas Especiais de Preservação do Patrimônio Histórico Cultural – ZEPH, conforme estabelecido no Artigo 14, da Lei nº 16.176/96, que o instituiu como um patrimônio histórico-cultural do Recife, que deve ser preservado.

Fotografia 1– Fachada da Escolinha de Arte do Recife



Fotografia de Maisa Cristina da Silva  
Fonte: Acervo digital da EAR.

Pelos relevantes serviços que a Escolinha de Arte do Recife vem prestando a sociedade ao longo dos seus 63 anos de existência, a instituição foi reconhecida com o de utilidade pública nos níveis Federal, Estadual e Municipal. Nesta direção, conforme o seu estatuto, a referida organização educativa tem como finalidades: (1) Promover uma arte/educação visando ao desenvolvimento estético e artístico da criança, do adolescente e do adulto; (2) Mobilizar a integração dos processos da arte na educação em geral, como princípio unificador da busca do conhecimento. Ainda em conformidade com essas finalidades, a Escolinha de Arte do Recife tem como objetivos: (1) estimular a autoexpressão promovendo meios e oportunidade de aprendizagem das diversas técnicas

de arte; (2) Estudar o desenvolvimento artístico de seus estudantes, analisando e difundindo seus resultados; (3) Formar recursos humanos para o ensino, orientação, e avaliação de atividades artísticas e lúdicas; (4) Desenvolver projetos de interesse de Arte/Educação com apoio a pesquisa científica; (5) Estimular a criação de escolas do gênero, estabelecendo intercâmbio.

É importante destacarmos ainda que hoje a Escolinha de Arte do Recife possui um conjunto de acervos constituído por documentos, livros, imagens e objetos artísticos, conforme descreveremos a seguir.

O primeiro acervo é constituído de diferentes objetos artísticos, dos quais estão catalogados pinturas, desenhos, gravuras, esculturas produzidas por importantes artistas da história da arte brasileira e também renomados no mercado da arte, a exemplo de Mestre Vitalino, Tereza Carmem, Gil Vicente e Ariano Suassuna. Esses objetos estão expostos em toda Escolinha, na Galeria Augusto Rodrigues e na reserva técnica. Faz parte desse acervo uma das mais importantes coleções de arte popular do Brasil, denominada de “Coleção de Arte Popular Abelardo Rodrigues”.

Fotografia 2 – Um panorama da Coleção de Arte Popular Abelardo Rodrigues



Fotografia de Auvaneide Carvalho  
**Fonte: Acervo digital da EAR.**

O segundo acervo é constituído por produções artísticas dos estudantes dos diferentes cursos promovidos pela Escolinha de Arte do Recife desde a década de 1950 até os dias atuais. Esse acervo possui mais de 10.000 imagens que estão catalogadas por aluno e por ano de sua criação. Além da reserva técnica, parte desse acervo está exposto em toda a Escolinha de Arte do Recife.

Fotografia 3 – Imagens do acervo de arte infantil da Escolinha de Arte do Recife



Fotografia de Auvaneide Carvalho  
Fonte: Acervo digital da EAR.

O terceiro acervo é constituído por um conjunto de mais de 5.000 títulos, de diferentes tipos e gêneros textuais, tais como livros, revistas, catálogos de arte, monografias, dissertações, teses, DVDs, CDs. Esses diferentes títulos estão relacionados às áreas de Literatura, Artes Visuais, Musicoterapia, Educação, Pedagogia, Educação Especial, Filosofia, Psicologia, Literatura Infantil, entre outras disciplinas afins ao campo da Arte/Educação. Parte desses livros está na reserva técnica. No entanto, a sua grande maioria está à disposição de estudantes, arte/educadores e pesquisadores na “Biblioteca Ana Mae Barbosa”. Este acervo vem sendo constituído ao longo da história da Escolinha de Arte do Recife, através de doações de seus sócios, instituições e de coleções particulares de importantes educadores pernambucanos, a exemplo de Noemia Varela, Fernando Azevedo e Solange Costa Lima. É importante destacarmos ainda que este acervo além de possuir obras raras, algumas com mais de um século, este é constituído também de títulos em diferentes línguas, tais como espanhol, inglês, francês, alemão.

Fotografia 4 – Visão parcial da Biblioteca Ana Mae Barbosa



Fotografia de Paula Lise  
Fonte: Acervo digital da EAR.

O quarto e último acervo é constituído por diferentes documentos (recortes de jornais, relatórios, planos de ensino) e fotografias que contam a história da Educação e da Arte/Educação Brasileira.

Fotografia 5 - Encontro de Formação na Escolinha de Arte do Recife na Década de 1950 com Dona Noemia Varela.



Fotografia de Autor Desconhecido  
**Fonte: Acervo da EAR.**

Atualmente a Escolinha de Arte do Recife desenvolve dentro de sua prática pedagógica uma série de atividades educativas, culturais e artísticas, constituídas por ações tais como o bloco carnavalesco, oficinas, grupos de estudo e cursos, conforme descreveremos a seguir.

Dentre as suas atividades culturais e artísticas, além das exposições na Galeria Augusto Rodrigues, destacamos a realização do “Bloco Carnavalesco Colorindo a Folia”. Esta ação tem como objetivo valorizar as manifestações artísticas e a experiência cultural do Recife, colorindo de alegria a semana pré-carnavalesca do bairro das Graças desde o ano de 2012.

Fotografia 6 – Estandarte do Bloco Carnavalesco Colorindo a Folia



Fotografia de Maisa Cristina da Silva  
**Fonte: Acervo digital da EAR.**

Entre as ações formativas desenvolvidas pela Escolinha de Arte do Recife apresentaremos com um destaque especial o Espaço da Escolinha de Arte do Recife na Feira dos Negócios do Artesanato (FENEARTE), cursos de formação de professores, o curso regular e o curso de férias.

A Escolinha de Arte do Recife, desde o ano de 2008, possui um espaço educativo na Feira Nacional de Negócios do Artesanato (FENEARTE), que ocorre no pavilhão do Centro de Convenções de Pernambuco, na cidade de Olinda, sempre no mês de julho. O referido espaço tem como objetivo possibilitar as novas gerações conhecer e valorizar os artistas populares pernambucanos e seus fazeres artísticos, através da contação de história, de atividades artísticas e lúdicas.

Fotografia 7 – Oficina de Gravura do Espaço da Escolinha de Arte do Recife na 15ª FENEARTE / 2014



Fotografia de Rebeca Caroline Bione da Hora  
Fonte: Acervo digital da EAR.

Para preparar os arte/educadores que irão atuar nos diferentes cursos da Escolinha de Arte do Recife e em outras instituições educativas, são realizados cursos de formação continuada sobre o campo da arte e seu ensino. Esses cursos, de uma forma geral, são realizados em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco e outras instituições parceiras. São formadores desses cursos professores da Escolinha de Arte de Recife, arte/educadores, artistas, curadores e pesquisadores das diferentes linguagens artísticas, tais como Teatro, Dança, Música, Artes Visuais, Circo, Ópera. Os cursos são realizados na Escolinha de Arte do Recife, em diferentes espaços educativos e equipamentos culturais do Estado de Pernambuco. Além da atualização didático-pedagógica sobre o ensino da arte, nestes cursos, os arte/educadores em formação, realizam uma reflexão crítica sobre a práxis arteeducativa desenvolvida na Escolinha de Arte do Recife.



Fotografia 8 – Curso de Formação Continuada de Arte/Educadores com o artista Daniel Santiago na Galeria Janete Costa, no Parque Dona Lindu/Recife.



Fotografia de Maisa Cristina da Silva  
Fonte: Acervo digital da EAR.

Os cursos regulares de arte são realizados no primeiro (fevereiro a junho) e segundo semestre (agosto a dezembro) do ano e tem como eixo central o ensino das artes visuais. Esses cursos são oferecidos para crianças a partir de um ano de idade. Uma característica marcante da prática educativa dos cursos regulares, ao longo de mais cinco décadas de sua existência, é a inclusão sócio-educativa de crianças com deficiência. Os diferentes cursos dessa modalidade são orientados por diferentes matrizes pedagógicas, a exemplo da arte-terapia e das concepções do ensino de arte como técnica, expressão e conhecimento (SILVA, 2005).

Fotografia 9 – Aula do Curso Regular na Escolinha de Arte do Recife



Fotografia de Maisa Cristina da Silva  
Fonte: Acervo digital da EAR

Por fim, o Curso de Férias é realizado nos meses de janeiro e julho de cada ano, desde a década 1980. Participam deste curso crianças a partir dos três anos de idade. O referido curso tem como objetivo possibilitar que as crianças conheçam artistas de diferentes linguagens, através do processo de compreensão do conhecimento artístico

por meio da leitura, contextualização e produção artística, conforme indicado pelas tendências atuais da Arte/Educação (SILVA, 2005; BARBOSA, 2010). Para tanto, o curso é organizado em quatro módulos didáticos. Por meio das experiências estéticas proporcionadas pelas diferentes linguagens artísticas os participantes do curso irão desenvolver sua percepção, intuição, imaginação, criatividade, capacidade crítica, que se constituem em ações mentais essenciais para ampliação dos processos cognitivos do ato de conhecer.

Fotografia 9 – Aula do Curso de Férias na Escolinha de Arte do Recife no ano de 2015.



Fotografia de Isaac de Sousa Assunção  
Fonte: Acervo digital da EAR.

Dentre as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas no curso de férias, desde o ano de 2014, está à prática de ensino de arte postal, denominada neste contexto de “Que tal...”. Nesta direção, este artigo constitui-se de um relato de experiência que tem como objetivo apresentar a prática de ensino de arte postal desenvolvida nos cursos de férias da Escolinha de Arte do Recife.

A Arte Postal surge como uma manifestação estética que valoriza a comunicação entre artistas e o público, possibilitando a criação de uma rede de intervenções políticas, artísticas e culturais. Sobre a origem dessa modalidade artística, o ano de 1962 é considerado o marco do surgimento da Arte Postal ou o “Mail Art”. Neste ano, o artista norte americano Ray Johnson cria em New York a “Correspondence School of Art”. Esta escola tratou-se de um movimento por correspondência que possibilitou a troca de ideias e diálogo entre diferentes artistas através de cartas criativas utilizando o sistema oficial dos correios. Nesta direção, a Arte Postal vai se caracterizar por ser de livre expressão, no qual se utiliza de materiais alternativos e suportes variados, atingindo uma abrangência maior de público que compartilham a ideia de um movimento “aberto a todos”.

Assim, a Arte Postal emergem dentro de um contexto político e cultural bastante conturbado e perturbador, caracterizado pela divisão do mundo em dois blocos, o Capitalismo e o Socialismo, pelo terror da Guerra Fria e pela presença da ditadura militar em vários países da América Latina. É neste contexto que emerge a Arte Postal como possibilidade de criar uma Arte politizada, que questiona o mercado das artes, colocando em xeque a ideia do objeto artístico como mercadoria, passando a privilegiar o conceito artístico, abrindo em grande medida para o denominarmos de Arte Conceitual.

No Brasil, o artista pernambucano Paulo Brusck é considerado um dos grandes expoentes da produção da Arte Postal. No início de carreira, trabalha com desenho, pintura e gravura. Posteriormente passou a atuar em performances e na produção de livros de artista. Já nos meados dos anos 1960, começa a desenvolver trabalhos com mídias, intervenções e propostas no campo da arte conceitual, o que incluía também experiências com arte postal, áudio-arte, videoarte, artdoor, xerografia e faxarte. No entanto, foi especificamente na década 1970 que a sua produção com vídeos, fotolinguagem e arte postal ganha destaque especial. É importante explicitarmos também que no ano de 1975 ele vai organizar no Recife, juntamente com Daniel Santiago e Ypiranga Filho, a primeira Exposição Internacional de Arte Postal. No entanto, lamentavelmente, a exposição foi fechada pela censura do regime militar.

Atualmente Paulo Brusck é reconhecido como um dos mais importantes renovadores da cena artística contemporânea brasileira. Sobre sua compreensão relacionada sobre Arte Postal, Tejo (2009) irá afirmar:

Apesar da representação, as mensagens de Paulo Bruscky urgem em ganhar o mundo. Uma das frases mais presente nos telegramartes expressa bem esse sentido de urgência: "Arte do meu tempo. Tem pressa". O sistema de circulação dos Correios e os novos meios que surgem (como o fax) são a melhor maneira de furar a censura tanto da Ditadura Militar quanto da distância territorial de seus pares. Em outro telegramarte, Bruscky escreve: "Comunicação a distância. Ideia viajando livres". (p.11)

Na próxima sessão apresentaremos a prática de ensino de arte postal desenvolvida na Escolinha de Arte do Recife, a partir do relato reflexivo de experiência do curso de férias A Pedra do Reino.

## **Os Cursos de Férias da Escolinha de Arte do Recife: Um olhar a partir da Pedra do Reino**

O projeto pedagógico do Curso de Férias da Escolinha de Arte do Recife vem sendo construído, desde julho de 2012, em parceria com o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), do Centro de Educação (CE), com o apoio da Pró-reitora de Extensão (PROEXT) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Associação Nordestina de Arte/educadores de Pernambuco / Núcleo Pernambuco (ANARTE-PE).

Deste então os cursos de férias vêm sendo estruturado de modo a proporcionar aos cursistas uma aprendizagem significativa da arte a partir de uma rede complexa de diálogo: diálogo interdisciplinar da arte com diferentes áreas de conhecimento, tais como História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Antropologia, Biologia, entre outras; diálogo interterritorial das diferentes linguagens artísticas, a exemplo do Teatro, Dança, Música e Arte Visuais; diálogo intercultural entre artistas de expressão local, regional, nacional e internacional, de diferentes gêneros, etnias, estilos e códigos culturais de diferentes grupos sociais (SILVA, 2005; BARBOSA, 1998 ; RICHTER, 2003).

Essa rede complexa de diálogos e seus princípios são estabelecidos na práxis arteeducativa da Escolinha de Arte do Recife através da orientação da Abordagem Triangular do Ensino da Arte, no qual as crianças participantes do curso de férias vivenciam processos de compreensão do conhecimento artístico a partir da leitura, contextualização e produção artística, conforme é proposto pelas tendências atuais da

Arte/Educação (SILVA, 2005; BRABOSA, 2010). Para uma maior compreensão sobre Abordagem Triangular de Ensino de Arte, do ponto de vista das teorias educacionais e das teorias da aprendizagem, Barbosa afirma: “A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária” (BARBOSA, 1998, p. 40). Para deixar mais clara essa compreensão, a autora complementa:

A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isso e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade (BARBOSA, 1998, p. 41).

De modo geral o curso de férias é organizado em quatro módulos didáticos, desenvolvidos em quatro encontros, de segunda a quinta-feira, com três horas de duração, perfazendo uma carga horária semanal de 12 horas. Neste formato, os pais ou responsáveis pelas crianças podem optar em realizar o curso completo ou realizar um, dois ou três módulos. O curso completo possui uma carga horária total de 48 horas. No horário da manhã o curso funciona das 08 às 11 horas e no horário da tarde, das 14 às 17 horas. Cada horário possui três turmas agrupadas pelas seguintes faixas etárias: 02 e 03 anos de idade; 04 a 06 anos de idade; e por fim, a partir de 07 anos de idade. As crianças foram agrupadas por faixas etárias com os mesmo centros de interesse. Cada turma possui no máximo 15 crianças e três arte/educadores responsáveis pela condução das atividades. A linguagem das Artes Visuais é o eixo central do curso, em diálogo com outras linguagens, tais como Dança, Música, Teatro, Performance, Cinema, Literatura. A cada módulo de aprendizagem existem um artista homenageado e sua poética é relacionada com de outros artistas ao longo dos demais módulos e com a temática desenvolvida no curso.

O curso é desenvolvido a partir de diferentes ações didáticas. São elas: Atividades de rotina (acolhimento, avisos e dúvidas, memória e avaliação da aula, verificação das frequências, alongamento e aquecimento); atividades individuais e coletivas; atividade de leitura, contextualização e produção artística; exposição dialogada; contação de história; brincadeiras e jogos; indicação de visita a espaços culturais, a partir do ensino de arte postal, denominado no curso de férias de “Que tal...”.

Esta última atividade foi realizada pela primeira vez no curso de férias “A Pedra do Reino” em julho de 2014, com o objetivo de ampliar o repertório artístico, estético e cultural das crianças, sugerindo aos pais e responsáveis visitar museus, instituições culturais, parques relacionados à temática desenvolvida no curso. A seguir apresentaremos uma breve descrição do Curso de férias “A Pedra do Reino”.

O homenageado do curso de férias “A Pedra do Reino” foi Ariano Suassuna, constituindo-se também o artista eixo do primeiro módulo. Esse módulo possibilitou o diálogo das Artes Visuais com o Teatro e a Literatura. O artista eixo do segundo módulo foi Gilvan Samico, o que proporcionou o diálogo das Artes Visuais em geral com a técnica da gravura. Maria Paula Costa Rego e o Grupo Grial foram os artistas eixos do terceiro módulo, proporcionando o diálogo das Artes Visuais com a Dança. O quarto e último módulo teve como artista eixo o Grupo Sagrama. A partir da prática artística desse grupo foi possível estabelecer o diálogo das Artes Visuais com a Música. De uma forma geral, durante todo o curso esses artistas dialogaram também com outros artistas, tais como: Antônio Carlos Nobrega, Derlon Almeida, Antonio Madureira, Balé Armorial do Nordeste,

Balé Popular do Recife, Bispo do Rosário, Dantas Suassuna, Francisco Brennand, Gilvan Samico, Hélio Oiticica, J. Borges, Luiz Gonzaga, Mestre Vitalino, Orquestra Armorial de Câmara, Orquestra Romançal, Quinteto Armorial, Raimundo Carrero, Romero Andrade Lima, Ronaldo Correia de Brito, Severino Borges. As aprendizagens previstas para esse módulo foram as seguintes:

- Compreender arte como uma área de conhecimento construída histórica e socialmente, a partir de processos de leituras, contextualizações e produção artística;
- Conhecer a temática central do curso de férias, a partir da obra “A Pedra do Reino”, de Ariano Suassuna;
- Compreender as características das expressões artísticas da dança, teatro, música, artes visuais e literatura dentro do Movimento Armorial;
- Conhecer diferentes artistas armoriais, suas obras e seus processos criativos;
- Relacionar a cultura e arte local com os diferentes aspectos culturais do Sertão Brasileiro;
- Experimentar o uso de diferentes matérias e procedimentos na produção artística;
- Vivenciar diferentes processos nas linguagens artísticas da dança, teatro, música, artes visuais e literatura;
- Posicionar-se com alteridade diante das diferentes produções culturais e artísticas;
- Posicionar-se criticamente diante do Movimento Armorial.

A seguir relataremos especificamente como foi desenvolvido o ensino de arte postal no curso de férias A Pedra do Reino, com a turma de 15 crianças com faixa etária a partir dos 07 anos de idade.

Inicialmente buscamos compreender o conhecimento prévio das crianças através das seguintes questões: vocês conhecem o cartão postal? Qual é a sua função? Ele é composto de quais elementos? Como ele é estruturado? Vocês já enviaram postais? Vocês conhecem a arte postal? Qual a sua origem? Qual a sua função? Quais os elementos que o estruturam? Conhecem artistas que produzem arte postal? Vocês já produziram arte postal?

Logo em seguida entregamos para as crianças diferentes cartões postais para que as mesmas possam verificar quais os elementos que a estruturam. Aproveitando a oportunidade realizamos a leitura das imagens que são apresentadas pelos cartões postais, a partir das seguintes questões: Esta imagem é uma pintura, um desenho ou uma fotografia? O que observamos na fotografia? Você consegue identificar que paisagem é essa? Quem produziu essa fotografia? Você gosta da imagem? Essa imagem foi tirada de cima ou de baixo?

Aproveitando a oportunidade entregamos agora as crianças, cartões de arte postal de artistas locais, nacionais e internacionais, para que elas possam compreender quais os elementos estruturantes desse objeto de arte. Também aproveitamos a oportunidade para realizamos a leitura das artes postais, a partir da questão central: Qual a diferença do cartão postal para a arte postal?

Realizada essa breve contextualização inicial, as crianças são convidadas a produzir a sua arte postal, na qual foi denominada na prática educativa da Escolinha de Arte do Recife de “Que tal...”. Em geral, a arte postal é produzida já no final da semana de aula. Desta forma, as crianças já vivenciaram uma série de ações e desenvolveram as aprendizagens previstas para o módulo. Desta forma, é entregue a cada criança um postal, com um lado em branco e do outro lado com a sugestão de uma atividade cultural

que tem haver com o módulo vivenciado, o endereço e a logomarca da Escolinha de Arte do Recife, um espaço para o selo, para o destinatário e o endereço que a arte postal será enviada, conforme apresentado na figura abaixo:

Fotografia 10 – Imagens dos “Qual tal...” do Curso de Férias “A Pedra do Reino”.



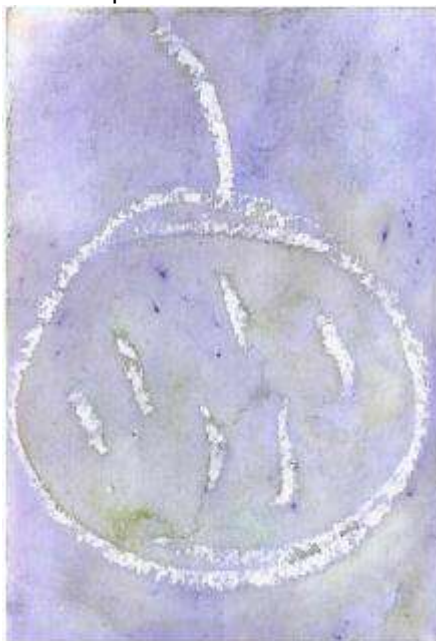
Fotografia de Maisa Silva  
 Fonte: Acervo digital da EAR.

Os arte/educadores e as crianças leem, discutem e analisam a sugestão de atividade cultural indicada para o postal, bem como decidem para quem irão enviar a arte postal. Em geral, as crianças enviam a arte postal para seus pais ou responsáveis.

Na parte branca da arte postal é solicitado que as crianças produzam uma imagem artística a partir da exploração da poética, estética, elementos visuais e/ou técnicas dos artistas e sua produção estudados no módulo. Exemplos dessa atividade podem ser verificados abaixo:

No primeiro módulo do Curso de Férias A Pedra do Reino, denominado Ariano Suassuna, as crianças forma estimuladas a produzir imagens que revelassem o segredo da Pedra do Reino, a partir da utilização da técnica de giz de cera branco com aguada, conforme imagem abaixo:

Fotografia 11 – Produção da Arte Postal do primeiro módulo do Curso de Férias “A Pedra do Reino”.



Fotografia de Maisa Silva  
Fonte: Acervo digital da EAR.

Já no segundo módulo do Curso de Férias “A Pedra do Reino”, denominada de Gilvan Samico, as crianças foram estimuladas a produzir uma imagem a partir da técnica de isopor-gravura, que substitui a xilogravura nos espaços escolares por ser considerada uma forma alternativa e segura para as crianças, conforme pode ser verificada na imagem abaixo:

Fotografia 12 – Produção da Arte Postal do segundo módulo do Curso de Férias “A Pedra do Reino”.

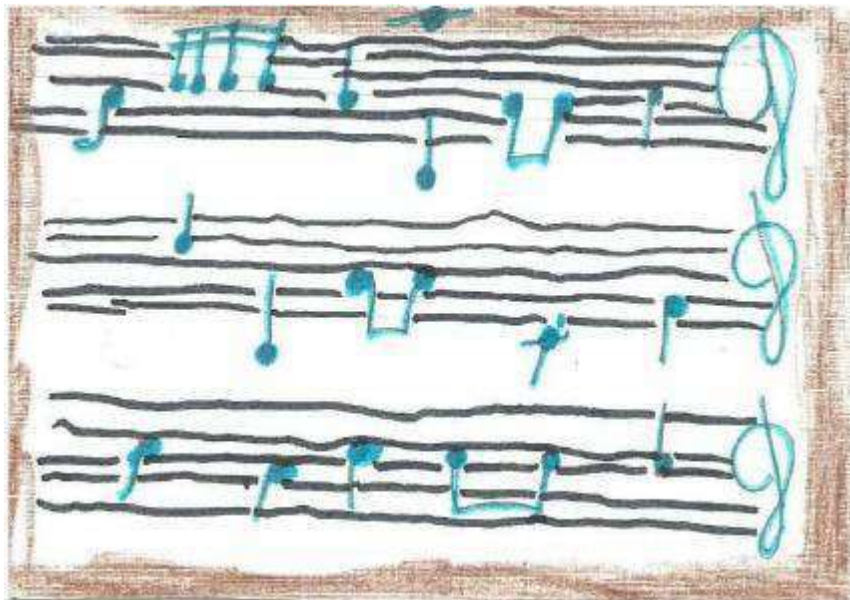


Fotografia de Maisa Silva  
Fonte: Acervo digital da EAR.

Por fim, no terceiro módulo do Curso de Férias “A Pedra do Reino”, denominada Sagrama, as crianças tiveram oportunidade de ler as partituras de Magno Montes e ao som de Sagrama, produziram suas próprias partituras. Em seguida as partituras

produzidas foram executadas através de diferentes instrumentos musicais, tais como: xilofone, pandeiro, chocalho, entre outros, conforme imagem apresentada abaixo:

Fotografia 13 – Produção da Arte Postal do terceiro módulo do Curso de Férias “A Pedra do Reino”.



Fotografia de Maisa Silva  
Fonte: Acervo digital da EAR.

Na próxima sessão apresentaremos as considerações finais deste artigo.

## Considerações Finais

A partir da apresentação do relato reflexivo da experiência de ensino de arte postal nos cursos de férias da Escolinha de Arte do Recife é possível afirmar que foi estabelecido na práxis arteeducativa desta instituição uma rede complexa, viva e dialógica.

Essa rede foi estabelecida a partir da criação de laços de fraternidade e cooperação mútua entre os arte/educadores, as crianças, o conhecimento em arte, a escola e os pais ou responsáveis pelas crianças, que podem ser representadas, simbolicamente, a partir da imagem de uma grande práxis pedagógica arte/educativa. Segundo os estudos de Souza (2007, p. 15-16):

A concepção de PRÁXIS PEDAGÓGICA que queremos construir parte da suposição de que se trata de uma ação coletiva institucional; portanto, ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na busca da construção de conhecimentos ou conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garantam a construção de condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos.



Desta forma, esta rede foi estabelecida a partir dos diálogos da escola com as crianças, da arte de circulação social com as crianças, da escola com os pais e/ou responsáveis pelas crianças, das artes com os pais e/ou responsáveis pelas crianças, das crianças com seu pais e/ou responsáveis, da criança e de sua família com a produção cultural e artística da cidade de Recife.

## Referências

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. (Orgs). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SILVA, E. M. A. **Arte como conhecimento**: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife. 2005. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.

SOUZA, J. F. de. **E a Educação Popular**: ??Quê?? Uma Pedagogia para Fundamentar a Educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Edições Bagaço/UFPE/NUPEP, 2007.

TEJO, C. **Paulo Bruscky**: Arte em Todos os Sentidos. Recife, PE: Companhia Editora de Pernambuco, 2009.



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Políticas Públicas nas Artes Visuais: formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais

## AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO FORMATIVO DO LICENCIADO EM ARTES VISUAIS

Sandra Borsoi (UEPG, Paraná, Brasil)

Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG, Paraná, Brasil)

### RESUMO:

*O artigo se inscreve no contexto político-pedagógico de análise crítica e discussão sobre as atuais políticas de formação de professores. O objetivo é mostrar como as Diretrizes Curriculares (geral e específica de cada área) remontam valores de um projeto de sociedade que só tem viabilidade mediante a formação de profissionais; que atuarão no magistério da educação básica. Nesses termos, o reconhecimento do caráter público da educação e das políticas sociais é o caminho pelo qual pode-se formar uma sociedade justa e democrática. Logo, a formação de professores das licenciaturas, inclusive das Artes Visuais, necessita de ajustes no sentido de agregar discussões consideradas fundamentais ao projeto de sociedade viável pela educação pública, democrática e socialmente referenciada. O problema é verificar se esses ajustes podem ou não comprometer a qualidade do ensino da área, uma vez que esta parece ser ameaçada e reduzida frente as novas orientações pedagógicas. Por uma saída dialética, propõe-se que as Artes Visuais podem participar qualitativamente na formação de uma sociedade democrática.*

**Palavras-chave:** Currículo; Formação de Professores; Democracia; Artes Visuais.

## THE NEW CURRICULUM GUIDELINES NATIONAL BASIC EDUCATION TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT FORMATION OF THE LICENSED IN VISUAL ARTS

### ABSTRACT:

*The article forms part of the political-pedagogical context of critical analysis and discussion of current teacher education policies. The goal is to show how the curriculum guidelines (general and specific to each area) date back values of a society project that is viable only through the training of professionals; who will work in the teaching of basic education. In these terms, the recognition of*

*the public character of education and social policies is the way by which one can form a just and democratic society. Therefore, the training of teachers of undergraduate education, including the visual arts, need adjustments to aggregate discussions considered essential to society project viable for public education, democratic and socially relevant. The problem is to see if these adjustments may or may not compromise the quality of education in the area, since this seems to be threatened and reduced forward the new teaching guidelines. For a dialectical way out, it is proposed that the visual arts can participate qualitatively in the formation of a democratic society.*

**Key words:** Curriculum; teacher education; democracy; Visual Arts.

## 1 Introdução

A Política Educacional enquanto processo histórico se apresenta em cada contexto de diferentes maneiras, propósitos e ações sociais. Não obstante, a política educacional é o modo pelo qual a educação se organiza e se define de acordo com as finalidades e interesses relacionados aos sujeitos envolvidos nesse processo social e sua conjuntura.

A partir dessa observação, pode-se inferir que a política educacional “é um dos instrumentos para se projetar a formação dos tipos de pessoas de que uma sociedade necessita”. (MARTINS, 1993, p.09). Esta é plena de intenções e podemos perceber qual o tipo de sujeito a sociedade que nela predomina ou se espera. A política educacional não tem como intencionalidade enfraquecer o processo pedagógico nem a força criadora da educação, embora possa fragilizar a ação criadora e pedagógica, devido a sua relação com o imaginário ambíguo das pessoas e com a ideologia dos grupos sociais, mas, ela também se constitui e é consequência desses processos.

Quando nos propomos a pensar a política educacional estamos nos dispondo a pensar o ser humano de hoje e do futuro, importando-nos com o aspecto social e político. Assim, compreende-se que, por meio das políticas públicas, as instituições educacionais podem viabilizar, através da participação democrática de seus concernidos, os interesses da esfera pública organizada, autônoma e emancipada. Segundo a teoria marxista de Louis Althusser, o Aparelho Ideológico do Estado, compreende o Governo, a Administração, o Exército, a Política, os Tribunais, as Prisões, entre outros. Os aparelhos ideológicos de Estado apresentam-se sob a forma de instituições distintas e especializadas: o Aparelho Ideológico de Estado religioso, Aparelho Ideológico de Estado jurídico, político, escolar, familiar, sindical, cultural. Os aparelhos ideológicos de Estado funcionam pautados pela ideologia e o que as unifica é o seu funcionamento, apesar das contradições e diversidades existentes. A ideologia se materializa nos atos dos indivíduos. Pode-se afirmar que, a partir de Althusser (1970), a existência das ideias e das crenças dos indivíduos é material e regulada pelo aparelho ideológico material de onde provêm as ideias.

A ideologia reconhece os indivíduos como sujeitos, “os indivíduos são sempre já sujeitos” (ALTHUSER, 1970, p.102). Diante das argumentações, pode-se dizer que o Aparelho Ideológico do Estado escolar, assim como os outros aparelhos Ideológicos são sistemas formados por organizações escolares e suas práticas, e não se definem por serem públicas ou privadas.

Por isso, a escola, enquanto instituição, é um elemento do aparelho ideológico de Estado escolar, definido por Althusser como um sistema complexo que se organiza por várias instituições e organizações, com suas devidas práticas, no qual traz objetivos definidos de reproduzir as relações de produção. Na sociedade capitalista, a escola e a educação escolarizada, por sua forma, é a responsável primeira por encucar a ideologia da classe dominante sob sujeitos da classe trabalhadora.

[...] o aparelho escolar, no contexto da formação social gerada pela prevalência do modo de produção capitalista, atua no sentido da produção capitalista, atua no sentido da reprodução das relações sociais de produção. Para tanto, o aparelho escolar tem papel mais significativo do que os demais aparelhos ideológicos, porque ele inculca a ideologia dominante lastreando-a sobre a própria formação da força de trabalho, acompanhando o processo da divisão social do trabalho: de um lado o trabalho manual e, de outro, o trabalho intelectual (SEVERINO, 1991, p.41)

Não há como debater projetos de sociedade sem dissociá-los da formação necessária para que tal projeto se torne exequível. Nesse sentido, a ideologia do currículo necessita ser desvelada para que se possa reconhecer suas pretensões.

## **2 As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores**

As referências ao conceito de política educacional (Martins,1993, p.09) e o modo como Louis Althusser compreende a escola enquanto aparelho ideológico do Estado (1970) são complementares. Tal complementaridade se materializa em política de currículo na forma de política de Estado (não política de governo), que democraticamente deve representar as aspirações e necessidades da sociedade. Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores projetam a formação dos tipos de pessoas e profissionais que a sociedade necessita.

A produção e a disseminação da ideologia é feita, como vimos, pelos aparelhos ideológicos do estado, entre os quais se situa, de modo privilegiado, na argumentação de Althusser, justamente a escola. A escola constitui-se num aparelho ideológico central porque, afirma Althusser, atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo. Como a escola transmite ideologia? A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes [...]. (SILVA, 2010, p.31)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica (Resolução CNE/CP n.2, de 01/07/2015), têm em seu relatório e parecer (Parecer CNE/CP n.2/2015) toda a fundamentação e

pressupostos históricos, políticos, éticos, epistemológicos e pedagógicos que permitem associar as referidas diretrizes ao projeto de sociedade amparado pelo que se denomina Estado Democrático de Direito. Além disso, as alusões às metas do Plano Nacional de Educação<sup>1</sup>, principalmente, as metas 15,16,17 e 18, permitem inferir que as diretrizes recentemente aprovadas são o meio pelo qual as políticas públicas educacionais terão alguma chance de efetivar um projeto desejável de sociedade.

Todas essas metas e estratégias incidirão nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e para as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Essa política, como definido na Meta 15, tem por centralidade a busca de maior organicidade à formação dos profissionais da educação, incluindo o magistério. Assim, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a ser definida até 24 de junho de 2015, tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente. (BRASIL, 2015, p.12)

A educação se apresenta como instrumento constituinte e constituidor de uma mentalidade alinhada às pretensões de uma política de Estado que reconhece, democraticamente, o valor do interesse público. Por isso, as políticas educacionais atuais buscam justificar alguns conceitos e valores que merecem atenção: (2.1) democracia; (2.2) política pública; (2.3) organicidade; e (2.4) valorização. Nesse aspecto, cabe uma alusão a esses conceitos considerados centrais, tanto nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais, quanto no Plano Nacional de Educação, em suas metas e estratégias.

## **2.1 A Educação na era da Democracia**

(I) Desde o processo de redemocratização do país consubstanciado na promulgação da Carta Magna de 1988, cujo artigo 1<sup>o</sup>. entende que o país se constitui como Estado Democrático de Direito, cujo poder emana do povo por meio da eleição de seus representantes, deve-se entender que a democracia é resultado de um processo histórico de formação das próprias práticas políticas de seus concernidos. É interessante a preocupação didática do relator do parecer do Conselho Nacional de Educação, Luiz

---

<sup>1</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento com diretrizes para políticas públicas de educação para o período de 2011 a 2020. O projeto original saiu dos debates ocorridos na Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010, com o intuito de substituir o primeiro plano (2001-2010).

Fernando Doutrado<sup>2</sup>, presidente da comissão Bicameral de Formação de Professores: permite notar que as presentes Diretrizes Curriculares Nacionais são resultado de um projeto histórico de aperfeiçoamento da democracia por meio de políticas públicas educacionais.

A Democracia não pode ser entendida como a representação da vontade da maioria baseada nos interesses privados. Ao contrário, a democracia precisa ser entendida como a projeção de políticas construídas por meio da participação soberana do povo em suas deliberações.

A ideia de democracia, repousa, em última instância, no fato de que os processos políticos de formação da vontade que no esquema aqui delineado têm um status periférico ou intermediário, devem ser decisivos para o desenvolvimento político. (HABERMAS, 2003 , p.88)

Na formação de sujeitos para se reconhecerem atores políticos e sociais do Estado de direito requer um processo sistemático e pedagógico de sensibilização. A comunidade escolar precisa ser reconhecida por um tipo de gestão que encontra na democracia participativa elemento qualificador de suas deliberações administrativas, pedagógicas e políticas. As Diretrizes Curriculares Nacionais chamam a atenção para essa questão e delimitam o tema da gestão educacional como primordial à formação de professores.

## **2.2 A Educação como Política Pública**

As Diretrizes Curriculares Nacionais entendem que a formação de profissionais do magistério da Educação Básica deve ser compreendida como política pública. O entendimento sobre o que isso significa é fundamental para os profissionais da Educação: sendo política pública, não deve se orientar ao interesse privado. Em educação, o interesse privado se manifesta por meio de empresas prestadoras de serviços educacionais; instituições religiosas; entidades da sociedade civil como partidos políticos e sindicatos; sociedades de classe. Entre outras iniciativas, a expressão dos interesses dessas instituições e organizações é buscar o reconhecimento público daquilo que se compreende como parte, isto é, que tem valor em esfera privada. Dado que a parte não pode ser maior que o todo (princípio físico-matemático), não se pode reconhecer público, aquilo que é privado. De outro modo, quando o interesse privado tem valor (formal e material) para o público, no exercício da democracia, social e comunicativamente (princípio da publicização) pode-se reconhecer coletivamente a melhor maneira de deliberar performaticamente o conteúdo formativo acordado e debatido.

---

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997) e Professor Titular e Emérito da UFG, com Pós-doutorado em Paris/França na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS,2010). Membro do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA/FLACSO) e do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC). Tem experiência na área de Educação e sociologia da educação com ênfase em política educacional, envolvendo estudos sobre avaliação, gestão e regulação da educação básica e educação superior.

Essa leitura da relação e distinção dos interesses públicos e interesses privados é o que permite assegurar a manutenção dos direitos fundamentais em que se reconhece as liberdades subjetivas e torna legítima uma política pública quando, numa associação livre de parceiros, se reconhece o *status* de membro do Estado de direito. Tal reconhecimento é possível se a autoconsciência cidadã (autonomia) é formada social e democraticamente.

A exigência pela orientação pelo bem comum, que se liga com a autonomia pública, constitui uma expectativa racional na medida em que somente o processo democrático garante que os “cidadãos da sociedade” cheguem simetricamente ao gozo das iguais liberdades subjetivas. Inversamente, somente uma autonomia privada dos “cidadãos da sociedade”, assegurada, pode capacitar os “cidadãos do Estado” a fazer uso correto da autonomia política. A interdependência de democracia e Estado de direito transparece na relação de complementaridade existente entre autonomia privada (cidadão da sociedade) e pública ou cidadã (cidadão do Estado): uma serve de fonte para a outra. (HABERMAS, 2003, p.173)

Enquanto política pública da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais representam avanços significativos, não obstante, o *deficit* político, econômico, cultural e pedagógico de sua efetivação nos diferentes contextos sociais e formativos. Ou seja, a teoria e os discursos, em muitos casos, ainda estão longe de práticas e realidades. A visão utilitarista e liberal da política ainda é expressiva em processos de formação política e educacional.

### 2.3 O Sistema Nacional de Educação como organicidade política e pedagógica

A organicidade se constitui prática necessária para garantir efetivação e sucesso das políticas públicas. O termo reporta à ideia de organismo e que expressa uma compreensão biológica da sociedade humana<sup>3</sup>. Frente à complexidade dos sistemas de ensino (União, Estados e Municípios) e à variedade de programas/projetos de formação de professores, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais entendem que é necessário maior organicidade em relação as políticas educacionais, no sentido de unir e integrar os diversas iniciativas em torno do que é chamado Sistema Nacional de Educação.

---

<sup>3</sup> Cf. SPENCER, Herbert. **The Principles of Sociology** [Princípios de Sociologia]. Charleston: Bibliolife, 2014. Para Spencer (1820-1903), a evolução da sociedade engloba o crescimento e a complexidade que é gerenciada pela interdependência e pelo poder. A tendência natural de todas as coisas, é desde a primeira interação com forças externas, sair da homogeneidade rumo a heterogeneidade e à variedade. Quando as sociedades crescem e se tornam mais complexas, relevando muitas divisões e padrões de especialização, a organicidade assume três funções chave: (1) a operacional (reprodução e reprodução); (2) a distribuidora (o fluxo de materiais e informações); (3) a reguladora (a concentração de poder para controlar e coordenar).

Sistema Nacional de Educação entendido aqui como um aperfeiçoamento na organização da educação nacional, sustentado por um pacto federativo construído de forma democrática e inscrita em um conjunto de leis nacionais, capaz de orientar cada sistema ou rede de ensino para que o direito constitucional inalienável seja garantido, com equidade, em cada cidadão brasileiro.<sup>4</sup> (MEC, 2015, p.1)

A superação de qualquer medida burocrática, centralizadora e funcionalista da noção de organicidade sustentada pelo ministério da Educação pretende objetivar-se no Sistema Nacional de Educação de modo democrático, jurídico (Estado de Direito) e inscrito no reconhecimento dos sujeitos na esfera pública. Nesses termos, tal organicidade objetivada no Sistema Nacional de Educação se torna legítima enquanto modo de garantir a organização e ação das partes autônomas. Não se trata de supressão dos subsistemas, mas de integração das partes no todo e vice-versa, enquanto política pública de equidade e avanços aos entes federados que necessitam de atenção e apoio.

A organicidade pautada por uma política pública do Estado Democrático de Direito permite evitar que os interesses individualistas, evolucionistas, tecnocráticos, funcionalistas e centralizadores deem a tônica de uma política liberal. Com base na relação custo-benefício, tal organicidade só poderia resultar numa formação que reproduz ideologicamente os valores dominantes e excludentes da cultura do capital.

Trata-se, então, de garantir um discurso coeso entre as diferentes iniciativas de políticas públicas educacionais. União, Estados e Municípios necessitam de metas comuns frente ao que se espera em relação aos investimentos e à demanda social que justifica todo ordenamento político e jurídico favorável à educação como direito público.

## **2.4 A Valorização do Profissional do Magistério**

Desde a promulgação da Lei n. 11738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica, o tema da valorização tem encontrado ressonância no que diz respeito aos rendimentos salariais decorrentes do trabalho docente. De fato, a equiparação salarial a outros profissionais do mesmo nível é medida necessária para que a carreira docente seja uma opção profissional que garanta vida digna e sustentável à condição de professor.

Com a promulgação do Plano Nacional de Educação, a valorização dos profissionais do magistério tem sua compreensão ampliada: além da valorização salarial (Meta 17) e da existência assegurada de planos de carreira (Meta 18), entende-se que valorização se associa também à formação inicial e continuada desses profissionais (Metas 15 e 16). A valorização do profissional do magistério é medida política necessária para tornar atraente aos jovens a carreira do magistério.

---

<sup>4</sup> Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/SNE\\_junho\\_2015.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/SNE_junho_2015.pdf). Acesso em setembro de 2015



### **3 Perspectivas da formação de professores em Artes Visuais em novos contextos e diretrizes curriculares**

Com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da formação de profissionais do magistério da Educação Básica, Decreto CNE/CP n.02/2015, as diretrizes curriculares da maior parte dos cursos de licenciaturas terão que ser revistas. Os conteúdos curriculares de que tratam o artigo 13, parágrafo 2º:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015)

Tais temas não são abordados ou mencionados nas diretrizes curriculares do Curso de Artes Visuais, manifesto na Resolução CNE/CES n.1, de 16 de janeiro de 2009. Aqueles, referem-se a conteúdos próprios da formação de professor. As diretrizes específicas das áreas, por sua vez, só contemplam a própria área em seus fundamentos e metodologias, se encerrando em aspectos operacionais superficiais para diferenciar a formação do bacharel e do licenciado.

As diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Artes Visuais não levam em conta a especificidade didática e metodológica do Ensino de Artes Visuais. É um documento performático que se reduz à leitura burocrática e funcionalista do currículo e da formação.

Tal compreensão não reflete parâmetros ou diretrizes. Aquilo que se entende como primordial ao licenciado que é o domínio de conteúdos de sua própria área de ensino, é superficialmente contemplado no artigo 4º, da Resolução CNE/CES n.1, de 16 de janeiro de 2009<sup>5</sup>. Discussões avançadas sobre a área, resultado de debates em associações de

---

5 Acesso em 06/10/2015. RESOLUÇÃO No 1, DE 16 DE JANEIRO DE 2009:

Art. 4º O curso de graduação em Artes Visuais deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:

I - interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual se situa, demonstrando sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno visual;

II - desenvolver pesquisa científica e tecnológica em Artes Visuais, objetivando a criação, a compreensão, a difusão e o desenvolvimento da cultura visual;

III - atuar, de forma significativa, nas manifestações da cultura visual, instituídas ou emergentes;

IV - atuar nos diferentes espaços culturais, especialmente em articulação com instituições de ensino específico de Artes Visuais;

V - estimular criações visuais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico, objetivando o aprimoramento da sensibilidade estética dos diversos atores sociais.

Parágrafo único. Para a Licenciatura, devem ser acrescentadas as competências e habilidades definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Formação de Professores para a Educação Básica.

classe e eventos científicos, não foram suficientemente reconhecidos como proposição formativa e estrutural da área.

Formalmente, a distinção e divergência entre formação específica de área e formação pedagógica profissional se acentua com a promulgação das novas diretrizes curriculares (Res. CNE/CP n.2/2015). Nesse sentido, o esquema “3 + 1”, que pautava a política de formação de professores da Lei 5692/71, volta a vigorar, caso as diretrizes específicas das áreas não agreguem em suas discussões próprias os novos conteúdos curriculares propostos.

Trata-se de perguntar: qual é o papel específico do professor de Artes Visuais no campo da Gestão Educacional? Como pode trabalhar o Professor de Artes Visuais com a Educação Especial; ou com as diferentes faixas geracionais; ou com adolescentes infratores? Como as Artes Visuais podem apresentar visões artísticas e estéticas sobre o tema das diversidades e das diferenças?

As possíveis respostas a essas perguntas permitem não somente aproximar os conteúdos específicos aos conhecimentos pedagógicos, mas faz que determinados conhecimentos pedagógicos se tornem conhecimentos específicos, com um diferencial que permite fazer da escola um local em que se convive com a pluralidade de concepções políticas, sociais, epistemológicas e pedagógicas.

Para lá de prepararem para a carreira acadêmica, a prática que propiciam de uma forma de pensamento científico (isto é, de uma atitude hipotética face a fatos e normas) permite-lhes dar o seu contributo para o processo geral de socialização; para lá do saber especializado, contribuem para a formação crítica intelectual, com as suas leituras fundamentadas dos acontecimentos atuais e as suas tomadas de posição política objetivas; para lá da reflexão sobre métodos e fundamentos, contribuem, com as ciências humanas, para uma continuidade hermenêutica das tradições, e com as teorias da ciência, da moral e da arte e literatura para a formação de uma consciência própria das ciências no âmbito geral da cultura. E é ainda a forma universitária de organização dos processos de aprendizagem científicos que permite que as disciplinas especializadas, para além de preencherem estas diversas funções, simultaneamente se enraízem no “mundo da vida”. (HABERMAS, 1993, p.127)

Nesses termos, a filosofia e a sociologia das ciências se tornam objetivas nas diferentes manifestações de professores de áreas distintas, que se colocam à disposição do diálogo construtivo e da ampliação de valores concebidos por um Estado Democrático de Direito.

No campo das Artes Visuais, frente às múltiplas formas de expressão artística e cultural, que apresentam visões de homem e de mundo tão variadas, conviver de modo integrado à liberdade de expressão e à democratização da Arte representa o melhor modo de propor um projeto formativo capaz de promover e emancipar os indivíduos. Assim, a educação pela arte se torna meio de produção e compreensão de relações sociais vitais, a fim de promover a cidadania e gerar novos olhares sobre a realidade.

Como o ensino das Artes Visuais tem a responsabilidade de formar sujeitos que possam viver plenamente a democracia, de modo crítico, emancipado e livre, urge (re)pensar os processos de formação de professores em vista destes fins. A discussão sobre os processos de formação de professores tem no tema “currículo” a sua forma nuclear. Logo, cabe propor uma discussão que leva em conta dois momentos temáticos complementares: A relação entre matéria e forma do currículo em Artes Visuais, propondo a superação de paradigmas questionáveis em relação à racionalidade da arte; e da proposição de um currículo crítico na formação de professores de Artes Visuais, com a finalidade de inspirar novas reflexões sobre os fins de seu ensino.

#### **4 Considerações finais**

A visão política do ensino de Artes Visuais faz com que o pedagógico se alinhe às expectativas constitucionais que visam a formação do cidadão. Não se trata de preparar o aluno para o exercício e a transmissão da técnica, mas se trata de conferir poética e práxis ao exercício da cultura e da humanização. Para não sucumbir enquanto área de ensino, sobretudo em tempos de discussão sobre a base curricular nacional comum, medida importante aos interesses do Sistema Nacional de Educação. É necessário ampliar esse debate, no sentido de favorecer um processo de abertura interna da área, a luta por reconhecimento político e epistemológico no âmbito das políticas públicas e a organicidade do discurso pedagógico com o os conhecimentos e saberes artísticos e culturais. É pela dialética e pelo diálogo crítico que se propõe “caminhos a percorrer” (*Curriculum*).

As Artes Visuais podem colaborar, ainda mais, para a construção de uma sociedade justa e emancipada socialmente. Para isso, é necessário reconhecer o potencial reflexivo gerado sobre a representação de si na obra de arte e nas manifestações culturais. Não obstante, é preciso notar que o professor de Artes Visuais bem formado, pode ser, também, um agente crítico de esclarecimento.

#### **REFERENCIAS**

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Santos. Lisboa: Ed. Presença, Martins Fontes. 1970.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Parecer homologado, Despacho do Ministro,

publicado no D.O.U. de 25/6/2015, Seção 1, Pág. 13. Aprovado em 09/06/2015. Acesso em: setembro de 2015.

\_\_\_\_\_, **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais**, Bacharelado e licenciatura. PARECER CNE/CES no 280/2007. Aprovado em 6/12/2007.

\_\_\_\_\_, **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais**, Bacharelado e licenciatura. Resolução de 16 de janeiro de 2009.

\_\_\_\_\_, **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 08 jan. 2015.

HABERMAS, Jürgen. **A Ideia da Universidade**: processos de aprendizagem. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.74, n.176, p.111-130, jan-abr.1993.

\_\_\_\_\_, **Direito e Democracia**: entre facticidade e validade, volume II. 2.ed. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

\_\_\_\_\_, **Era das Transições**. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Trad.: Valério Rohden; Antônio Marques. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

\_\_\_\_\_, Resposta à Pergunta: o que é o Esclarecimento? [Beantworten der Frage: Was ist Aufklärung?]. In: **Textos Seletos**. Trad. Raimundo Vier. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 100-117.

MARTINS, Clélia. **O que é Política Educacional**. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1993.

SEVERINO, Antonio J. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo.3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPENCER, Herbert. **The Principles of Sociology** [Princípios de Sociologia]. Charleston: Bibliolife, 2014

**Sandra Borsoi.** Licenciada em Artes Plásticas pela UNOESC/UNOCHAPECÓ (1999). Pós-Graduada em Criatividade Arte e Novas tecnologias UNOCHAPECÓ (2008). Mestre em Educação pela UFSM/RS (2004). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG/PPGE/PR. Professora efetiva do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Membro do GEPAVEC – UEPG/CNPq. CV: <http://lattes.cnpq.br/2886727718163150>

**Ana Luiza Ruschel Nunes.** Doutora em Educação (UNICAMP/SP). Professora e pesquisadora do Deptº Artes e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Grupo de pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura. CNPq/UEPG. Presidente da FAEB e associada da ANPAP. Representante da FAEB no Consejo Latino Americano de Educación por El Art(CLEA). CV: <http://lattes.cnpq.br/2446074749753703>



GT Artes Visuais Eixo Temático: Mediações culturais e sociais: fundamentos, práticas e políticas

## A ARTE, LINGUAGEM DA ALMA ROMÂNTICA

Sueli Teresinha de Abreu-Bernardes (UNIUBE, Minas Gerais, Brasil)

### RESUMO:

*Este texto apresenta recortes de uma pesquisa realizada através do diálogo entre arte, filosofia e educação. Com fundamentos na fenomenologia bachelardiana, reflete-se sobre o sentido da criação artística e sobre como se relacionam razão e sensibilidade, segundo as concepções do romantismo. Nesse percurso, comentam-se duas telas que expressam essa alma romântica, após buscar fundamentos em Goethe e Schiller e um rápido olhar a textos da arte literária de Shakespeare e Allan Poe*

**Palavras-chave:** *Arte; Romantismo; Fenomenologia bachelardiana; Razão e sensibilidade.*

### ART, LANGUAGE OF ROMANTIC SOUL

### ABSTRACT

*This text deals with perspectives arisen from a research, carried out within the borderlines of arts, philosophy and education. Under the focus of the Bachelardean Phenomenology, the meaning of the artistic creation and the interaction between reason and sensibility are reflected upon, following the romantic world vision. Throughout this endeavour, two pictures which represent the romantic soul, are discussed, having as foundation Goethe and Schiller. In addition, texts by Shakespeare and by Allan Poe were called on as well.*

**Key words:** *Art; Romanticism; Bachelard's phenomenology; Reason and sensibility.*

### 1 Introdução

Diferentes teorias científicas são hoje relidas, retificadas, ou mesmo negadas, com argumentos incontestáveis às suas afirmações. Ao se revelarem falsos, ou imperfeitos e incompletos, os conceitos que se integram ao paradigma de uma época não despertam o interesse de mais ninguém, a não ser dos estudiosos da história do pensamento científico. Ao contrário, as reflexões dos grandes pensadores da humanidade sobre questões fundamentais da existência humana continuam presentes. A alteridade, a intersubjetividade, a sociedade e o

conhecimento sobre o sentido do homem no mundo permanecem significativos a todos, e nada pode torná-los obsoletos. Recorrer, portanto, às expressões de sabedoria e de profundidade do pensamento romântico sobre o existir do homem parece-me uma atitude pertinente ao refletir sobre o sentido da arte na formação humana, propósito mais amplo de uma tese, da qual este artigo emana.

Para fazê-lo, leio recortes do ideário de alguns pensadores e a obras de alguns artistas. Valho-me de uma trajetória pessoal, em que apenas alguns autores são lembrados. Escolho momentos fundadores e pessoas, escolas, tendências de pensamento que oferecem um fio condutor às ideias em construção. Os autores com quem estabeleço interlocução são escolhidos porque neles identifico um corpo teórico que contribui para responder às interrogações de agora.

Como o processo metodológico do estudo realizado não se identifica com o método fenomenológico bachelardiano, mas apenas dele se aproxima, devo esclarecer que o trabalho que aqui faço é tão somente a leitura de uma educadora que se apoia na fenomenologia para pensar, da forma mais interativa possível, sobre o sentido da arte, para fundamentar, mais além, a discussão de princípios educativos e gestos pedagógicos.

Nessa perspectiva, voltei várias vezes aos pensadores e artistas selecionados, a fim de compreendê-los mais e mais em suas modalidades de ser. É assim porque “mostrar-se e esconder-se sob diferentes ângulos de visão é uma característica do fenômeno, por isso dizemos que ele é visto em perspectivas e o que dele é visto acaba por nos dar uma visão multifacetada” (BICUDO, 2011, p.122).

As obras que consulto abrangem análises e discussões de conceitos e igualmente imagens que completam o sentido do discurso que elaboro. Inspiro-me em um olhar bachelardiano, “para receber todas as riquezas de devaneio que são o benefício da obra ilustrada, para também romper o fio da história que nos dá mais pensamentos que imagens”. Penso “que é preciso seguir um pouco ao acaso, sem muita preocupação com a ordem [cronológica] das páginas”. Em cada página lida, anseio estudar a atividade da imaginação criadora; conhecer “o devaneio meditante, o devaneio que medita sobre a natureza das coisas”. Porque todos os autores selecionados têm em comum “um espírito poético”, a consideração de uma “região confusa onde o sonho se alimenta de formas e de cores reais” (BACHELARD, 2013, p. 13, 26) e em que sínteses oníricas são refletidas sem subordinar-se à objetividade e ortodoxia do espírito científico, mas enfatizando o alcance da imaginação criadora.

Nesse estado de atenção é que foram delineando-se os itinerários investigativos tendo por horizonte as interrogações formuladas.

Ao refletir sobre o romantismo e as ideias e criações artísticas que o precederam, penso: qual o sentido da arte nesse movimento artístico e filosófico? Como é apreendida a realidade? Como se interagem razão e sensibilidade? São questões que permeiam a história e estão presentes no ideário marcado mais pela ousadia e criatividade da cosmovisão dos artistas e de filósofos escolhidos, do que pelo tempo em que eles viveram. Puxemos juntos o fio de Ariadne<sup>1</sup>.

## 2 As expressões pré-românticas

A pluralidade e a diversidade das expressões românticas dificultam uma conceituação clara e precisa do movimento artístico e filosófico, interpretado como

<sup>1</sup> Neste texto, o fio de Ariadne, apropriado da mitologia grega, é a metáfora da leitura das ideias de filósofos e de artistas, em busca de um sentido da arte em diversos períodos da construção do pensamento, assimilando gradativa e seguidamente ideias encontradas, ordenando os conceitos e expressões artísticas, até atingir o conhecimento desejado.

romantismo. Um olhar atento pode identificar que o espírito romântico transcende o tempo histórico que comumente lhe é determinado.<sup>2</sup> Criações de Rubens e Rembrandt, dentre outros, confirmam essa assertiva. Os componentes das obras desses pintores, como sensibilidade à paisagem, reflexão de tragédias pessoais, uso de cores dramáticas e temas melancólicos, prefiguram e influenciam manifestações artísticas do romantismo. Em “A captura de Sansão”, Rembrandt (1996) narra uma violência tumultuada, com expressões de sentimento de horror em um espaço escuro e claustrofóbico. De modo análogo, obras de Dante, Milton e Shakespeare são lembradas em seus componentes de imaginação romântica.

Rosenfeld (2005) lembra que Shakespeare é o modelo, o grande inspirador não apenas da literatura romântica, como também da pintura e da música desse movimento. Há o império da imaginação com um enredo inesperado em todas as peças do autor, como em *Romeu e Julieta*, narrativa poética de uma tragédia da qual transcrevo um recorte:

Julieta — Já vais partir? O dia ainda está longe. Não foi a cotovia, mas apenas o rouxinol que o fundo amedrontado do ouvido te feriu. Todas as noites ele canta nos galhos da romeira. É o rouxinol, amor; crê no que eu digo.

Romeu — É a cotovia, o arauto da manhã; não foi o rouxinol. Olha, querida, para aquelas estrias invejosas que cortam pelas nuvens do nascente. As candeias da noite se apagaram; sobre a ponta dos pés o alegre dia se põe, no pico das montanhas úmidas. Ou parto, e vivo, ou morrerei, ficando.

Julieta — Não é do dia aquela claridade, podes acreditar-me. É algum meteoro que o sol exala, para que te sirva de tocheiro esta noite e te ilumine no caminho de Mântua. Assim, espera. Não precisas partir assim tão cedo.

Romeu — Que importa que me prendam, que me matem? Serei feliz, assim, se assim o quiseres. Direi que aquele ponto acinzentado não é o olho do dia, mas o pálido reflexo do diadema da alta Cíntia, e também que não foi a cotovia, cujas notas a abóbada celeste tão longe ferem sobre nossas frentes. Ficar é para mim grande ventura; partir é dor. Vem logo, morte dura! Julieta quer assim. Não, não é dia.

Julieta — É dia; foge! A noite se abrevia. Depressa! É a cotovia, sim, que canta desafinada e rouca, discordantes modulações forçando e insuportáveis. Dizem que ela é só fonte de harmonia; não é assim, pois ora nos divide. Há quem diga que o sapo e a cotovia mudam os olhos. Oh! Quisera agora que ambos a voz também trocado houvessem, pois ela nos separa e, assim tão cedo, como grito de caça mete medo. Oh vai! A luz aumenta a cada instante.

Romeu — A luz? A escuridão apavorante. (SHAKESPEARE, ato III, cena V).

Distinguem-se no mestre inglês os elementos de uma nova visão estética, pois sua dramaturgia revela uma explosão subjetiva e espontânea, uma efusão de paixões, uma exaltação dionisíaca sobrepondo-se a uma perfeição objetiva, ao equilíbrio e à harmonia. Penso que Shakespeare, assim como Sócrates, querem expressar a essência do amor de outro modo. A leitura da obra poética não é apenas uma leitura da sensibilidade, mas é igualmente a apreensão da realidade de um sentimento, de uma relação amorosa. Essa cena V corrobora a afirmativa de

<sup>2</sup> Otto Maria Carpeaux (1987, p. 157) escreve que “o romantismo surgiu na Alemanha por volta de 1800, conquistou logo a Inglaterra e, a partir de 1820, a França; depois, todas as literaturas europeias e americanas”. Essa cronologia corrobora a afirmação de Gerd Bornheim (2005, p. 76) para quem “o romantismo é [...] um movimento cultural, inserido em um determinado momento da história”, e não se pode ignorar isso em detrimento de análises psicológicas e antropológicas de uma atitude romântica.



que, de modo atemporal, a arte expressa os valores da sensibilidade que não estão restritos a um período histórico. A criação artística, além de seu encanto estético e de seus outros valores, mede o pulso da humanidade, a pulsão da vida, os latejos do coração e a andança do homem na história. A arte regula o movimento da história do homem, de um homem que se faz na história e faz a história porque ela apresenta uma região onde o tempo deixa de ser apenas a ocorrência passada, a iminência do presente. Ela me remete à uchronia, onde eu posso tanto degustar o que já foi e não é mais; a ocorrência do presente e o que espero na minha imaginação.

Devo ressaltar que Rousseau é considerado “o grande precursor do romantismo”, entre outros, por Borheim (2005, p. 80), que atribui à “interioridade, ao voltar-se sobre si mesmo”, o ponto de partida doutrinal do filósofo de Genebra. Interioridade que é sinônimo de sentimento. E a esse sentimento interior, Rousseau (1974, p. 54) chama de natureza: “deixei, pois, de lado a razão, e consultei a natureza, isto é, o sentimento interior, que dirige a minha crença, independentemente da razão”.

Esta é não apenas inferior, mas está sujeita ao sentimento. Antes de Rousseau, ninguém alcançara a síntese entre o homem e a natureza de modo a fazer dela o conteúdo da própria consciência. O que deixou os contemporâneos admirados, e preparou a literatura romântica, foram os vínculos que unem a paisagem e a subjetividade dos personagens. Em uma abordagem mais crítica, Auerbach (1994, p. 417) comenta a importância da “politização do conceito idílico da natureza”, e o fato de que “para Rousseau a contradição entre o natural que desejava e o real historicamente fundamentado com que se deparava, tornara-se trágica porque “se evidenciava que a realização do ideal estava fadada ao fracasso”. Mas essa contradição incitara-o para a luta pelo natural”, para a busca de outra realidade. No entanto, “da herança de Rousseau, guardaram somente a cisão interna, a tendência para a fuga da sociedade, a necessidade de se isolar e de ficar sozinho”, além das suas teorias sobre a educação. Os que identificam o grande pensador iluminista com a episteme organicista do romantismo ignoraram esse seu “lado revolucionário e combatente”.

Para o classicismo e o iluminismo, a razão, a teoria, a história, a tradição e a convenção restringiam o gênio artístico. Ao contrário, os pré-românticos tiram o artista do aviltamento da existência cotidiana e o elevam a um mundo de sonhos totalmente livre. Nesse mundo, seus sentimentos possuem maior poder do que as suas experiências sensoriais (HAUSER, 1995). Por esses aspectos, não poderia compreender as ideias românticas sem me aproximar, também, dos que foram, talvez, os mais reconhecidos pré-românticos que influenciaram a cosmovisão do pensamento europeu: Goethe e Schiller.

O Goethe (1749-1832) cientista parte de uma visão de totalidade da natureza e sua relação com o homem. Essa concepção fundamenta-se numa perspectiva panteísta, ou seja, cada ser possui uma essência divina. Desse paradigma, decorre uma recusa à destruição do meio ambiente, ao uso indiscriminado dos recursos naturais e à instrumentalização do saber científico para fins de acumulação de capital. Mas Goethe vai além. Da apreensão da harmonia entre homem e natureza, o poeta alemão considera que existe uma confluência, uma identidade, entre as leis da natureza e as leis da arte. A essa afirmação, assim como a toda sua obra científica, houve um estranhamento de seus contemporâneos. Questionava-se a dedicação a temas considerados não-poéticos, a recusa a viver a especialização de saberes e atividades, já patente na época, e a insistência em enxergar a arte e a

natureza em mundos e esferas apartados (KESTLER, 2006). Goethe antecipa todo o movimento atual em direção a um pensar holístico e transdisciplinar.

Na mundividência goetheana, efetua-se a superação da distinção cartesiana corpo-espírito, pois para Goethe, o espírito está realmente presente na matéria. A afirmação consequente é pensar ciência e poesia como uma totalidade. É na unidade entre sujeito e objeto e no desenvolvimento de todas as capacidades humanas que se fundam a intenção da obra poética e da obra científica desse autor. Sensibilidade e razão se integram para compreender o mundo, como escreve o próprio poeta.

Quem não está convencido de que todas as manifestações da essência humana, a sensibilidade e a razão, a intuição e o entendimento, devem ser desenvolvidas para se tornarem uma decisiva unidade, independentemente de quais destas qualidades se tornem predominantes em cada um, passará a vida se esgotando nesta redução desagradável e nunca compreenderá, porque tem tantos inimigos tenazes e porque ele mesmo às vezes também vai confrontar outros como inimigo. Assim, um homem nascido e formado para as assim chamadas ciências exatas, quando estiver no ápice de sua razão-entendimento, não compreenderá facilmente que pode haver também uma fantasia sensível exata, sem a qual a arte é impensável. (GOETHE, 1998 *apud* KESTLER, 2006, p. 12).

É significativo que há tempos alguns filósofos estejam empenhados em encontrar a forma de expressão científica mais digna de modo que, na obra artística, espírito e natureza, idealidade e realidade se fundam. Ou mais ainda, em que ciência e arte se conciliem. A obra científica de Goethe é uma cosmogonia poético-científica na qual homem e natureza, sujeito e objeto, não estão separados. Ao contrário, interagem e existem uns através dos outros. Do mesmo modo, sua obra poética só pode ser avaliada e interpretada à luz de sua visão da harmonia entre homem e natureza.

Para falar de um artista, mais do que as ideias especulativas, as suas criações artísticas revelam mais apropriadamente a sua visão de mundo. Eis porque transcrevo um poema de Goethe, “Mignon”, o último de uma trilogia cantada por uma criaturinha frágil. O apreço e a beleza singular dos versos desse poema refletem-se nas inúmeras versões musicais de compositores como as de Beethoven, Schubert, Schumann, Zelter, Gounod, dentre outros. A música possui uma ação direta e imediata sobre a sensibilidade, sem necessidade da análise ou da reflexão intervirem. Por esse motivo, posteriormente o artista romântico utilizou a capacidade que tem uma poesia para abalar as emoções e daí se explicam os inúmeros poemas musicados. Nessa circunstância, ouço “Ode a Alegria” de Schiller (1786), cantado no quarto movimento da “Sinfonia nº 9” de Beethoven (1824), do qual trago um recorte.

[...]

Todos os seres bebem da alegria  
do seio abrasador da natureza.  
Os bons como os maus,  
seguem seu caminho de rosas.  
Ela nos dá beijos e vinho  
e um fiel amigo até a morte,  
ao verme concedeu a voluptuosidade,  
ao querubim, a contemplação de Deus.  
Voem alegres como seus sóis  
através do imenso espaço celestial,

sigam, irmãos, sua órbita,  
alegres como heróis após a vitória.  
Abraçam-se milhões de irmãos!  
Que este beijo envolva o mundo inteiro!  
Irmãos! Sobre o firmamento estrelado  
habita um Pai bondoso!  
Fraquejais, milhões de criaturas?  
Não pressentíeis, mundo, o seu Criador?  
Busquem-no através do firmamento celeste,  
Sua morada há de estar mais além das estrelas!

A natureza está na relação poética com a realidade. Nesse elo mundo-imaginação, o objeto inspira o devaneio e é, ele próprio, portador da fantasia. Observemos como Goethe (2002, p. 107) inspira-se na natureza e vive esse instante poético tal como fizeram os românticos posteriores.

Conheces a região do laranjal florido?  
Ardem, na escura fronde, em brasa os pomos de ouro,  
No céu azul perpassa a brisa num gemido,  
A murta nem se move e nem palpita o louro...  
Não a conheces tu? Pois lá... bem longe, além,  
Quisera ir-me contigo, ó meu querido bem!

A casa, sabes tu? Em luzes brilha toda,  
E a sala e o quarto. O teto em colunas descansa.  
Olham, como a dizer-me, as estátuas em roda:  
— Que fizeram de ti, ó mísera criança!  
Não a conheces tu? Pois lá... bem longe, além,  
Quisera ir-me contigo, ó meu senhor, meu bem!

Conheces a montanha ao longe enevoadas?  
A alimária procura entre névoas a estrada...  
Lá, a caverna escura onde o dragão habita,  
E a rocha donde a prumo a água se precipita...  
Não a conheces tu? Pois lá... bem longe, além  
Vamos, ó tu, meu pai e meu senhor, meu bem!  
(Mignon III, 1783)

Um “bem longe, além” que aponta para um lugar em princípio paradisíaco, irreal, onde os pomos dourados brilham na escuridão. O ideal está “lá”. Um melancólico desamparo permeia os versos. Essas e outras características tornam plausível a compreensão do porquê os franceses sempre incluíram Goethe entre os românticos<sup>3</sup>.

A visão integradora de Goethe foi partilhada por Schiller (1759-1805), também ele filósofo e poeta, além de seu interlocutor<sup>4</sup>. Um recorte da Carta VI, “Sobre a educação estética do homem”, expressa a cosmovisão partilhada entre os dois escritores. Notemos a linguagem apaixonada e emocional de Schiller, de profundas raízes subjetivas, pessoais, peculiar aos dramaturgos românticos que ele influenciaria. Ao fazer o elogio da concepção da antiguidade grega, ele expressa a sua visão de totalidade que, no caso, se refere ao intelecto e à sensibilidade:

<sup>3</sup> Posição contrária a dos alemães que o identificam como o maior classicista. Otto Carpeaux (1987, p. 157) faz uma afirmação conciliadora: “o subjetivismo de Goethe é romântico, mas sua forma de expressão é indubitavelmente clássica”.

<sup>4</sup> Segundo Anatol Rosenfeld (*apud* SCHILLER, 1963, p. 11), o encontro entre os dois poetas foi em 1794. A partir daí, a interlocução ocorreu, entre outras formas, por meio de cartas, registradas em Goethe & Schiller (1993).

Naqueles dias do belo acordar das forças espirituais, os sentidos e o espírito não tinham, com rigor, domínios separados; a discórdia não havia incitado ainda a divisão belicosa e a determinação de fronteiras. A poesia não cortejara o artifício, nem a especulação se rebaixara pelo sofisma. Poderiam trocar, se necessário, os seus misteres, pois as duas, cada qual a seu modo, honravam a verdade. Por mais alto que a razão subisse, arrastava sempre consigo, amorosa, a matéria, e por finas e nítidas que fossem as suas distinções, nada ela mutilava. [...] Enquanto aqui a luxuriosa imaginação devasta as penosas plantações do entendimento, mais além o espírito de abstração extingue o fogo ao pé do qual se poderia aquecer o coração e acender a fantasia (SCHILLER, 1963, p. 46).

Aqui ele critica e lamenta a separação entre razão e sensibilidade. Para ele a “natureza grega” assumiu todos os atrativos da arte e toda a distinção da sabedoria, o que lhe possibilitava aproximar-se da verdade. Sem a imaginação que sonha, que fantasia, o conhecimento resta incompleto. Ou seja, só o entendimento que a razão possibilita não é capaz de dar ao homem moderno a compreensão do mundo, pois a especulação impõe fronteiras, divisões, perde-se a harmonia do todo e a unidade interior da natureza humana que os antigos gregos souberam alcançar. A imaginação enclausurada impede o homem de alcançar a nitidez do conhecimento.

Com igual propósito, Schiller procura anunciar a mesma ideia em um poema, “Os deuses da Grécia” (2007, p. 1), escrito em 1788. Nele, o poeta utiliza as formas comuns que o entendimento especulativo e o intuitivo usam para expressar o conhecimento oriundo da razão e da fantasia.

Quando ainda era o vosso reino o mundo belo,  
pela vossa mão, o homem era conduzido para a alegria,  
em estirpes bem-aventuradas,  
belos seres do mundo das fábulas.

[...]

As vestes mágicas da Poesia ainda se inclinavam  
docemente para a verdade,  
a criação irradiava o sentido para a vida,  
sentia-se como nunca se houvera sentido.  
Para a inscrever no seio do amor,  
deram-se as mais altas asas à natureza,  
em tudo havia marcas sagradas,  
em tudo havia vestígios de um deus.

Mundo belo, que é feito de ti? Regressa,  
Abençoada idade florida da natureza!  
Só na terra das fadas, das canções,  
Vive ainda o teu vestígio fabuloso.  
Definhados e tristes, estão agora os campos,  
Porque nenhuma divindade se oferece  
Ao meu olhar.  
Desses quadros palpitantes de vida,  
Apenas nos resta a sua sombra.

Nesses versos, identifico a alusão à decadência da modernidade em que o indivíduo se distancia da natureza e se torna fragmentário, conduzido pela arbitrariedade do Estado, acentuadamente maquinal, destituído de uma noção de totalidade referente à relação entre a natureza e a cultura. Esse declínio revela-se de modo mais evidente pela comparação com a civilização grega, que é entendida

como o estágio mais alto da realização humana, no qual a cultura e a natureza viviam em consonância. Penso que o lamento de Schiller não se baseia numa visão nostálgica da antiguidade helênica, mas deseja ser uma reflexão crítica sobre o ideal de harmonia a ser procurado em seu tempo. Nesse aspecto, a educação estética tornaria plausível a orientação do homem moderno rumo a esse ideal grego de perfeição.

Pelo exposto, há duas séries de conceitos em oposição na forma dialética adotada nas “Cartas”. De um lado, razão, intelecto, espírito; de outro, sentidos, sensibilidade, emoção. Entretanto, não há apenas tensão, conflito, mas uma busca de conciliação, de retorno a uma totalidade perdida. Schiller busca explicações para essa dicotomia entre razão e sentimentos. Na mesma *Carta* ele diz: “por que seria capaz o indivíduo grego de representar seu tempo, e por que não pode ousá-lo o indivíduo moderno?” Ao que ele próprio responde: “porque aquele recebia suas formas da natureza, que tudo une, enquanto este as recebe da razão, que tudo separa” (SCHILLER, 1963, p. 47). O olhar para o mundo apenas com a visão do intelecto é que faz o homem perder a dimensão que completaria o seu entendimento. A harmonia original somente poderá ser reencontrada na busca da “segunda inocência”, pois a ingenuidade original grega é uma constatação nostálgica perdida<sup>5</sup>. Esse novo equilíbrio, que alcança a dimensão moral e política do indivíduo, dar-se-á pela mediação da beleza que a arte incorpora por meio da imaginação, da fantasia. Para o “companheiro de viagem” de Goethe, a beleza é também o caminho para a liberdade e “quem não se atreve para além da realidade nunca irá conquistar a verdade” (SCHILLER, 1963, p. 65). Toda arte é libertadora, porque suprime interditos, elevando o sujeito à sua condição divina, fazendo nele perdurar uma utopia, porque vai idealisticamente além do que é simplesmente apresentado. A estética do pensador de Marbach não se detém, portanto, na dimensão do sensível, do êxtase que a beleza artística possibilita, mas a transcende ao propor um sentido mediador à arte e ao alçar reflexões metafísicas. Nessa concepção estética, a beleza não é apenas objeto da experiência agradável aos sentidos apenas, nem é arquitetada unicamente pela razão, porque o sensível e o racional devem equilibrar-se harmonicamente no sujeito livre e esse, por sua vez, se relacionará em homeostase com a natureza.

A arte, ao pleitear as formas sensível e racional, convoca o sujeito livre a juízos éticos. O processo de amoldamento do caráter humano se faz por uma educação estética, a única forma de conciliar as duas dimensões devedoras do êxtase e do pensamento lógico. Por isso a arte pode ser um meio de educar. É a arte que busca totalidades na inclusão humana no mundo, quando a natureza e a cultura se apartam.

Na concepção estética schilleriana, o que seria do mundo sem a existência da arte? Um acervo de técnica e ciência reduzido a relações causais, cativo à lógica das relações pragmáticas. O universo da cultura permaneceria em uma dimensão prática, de causa e efeito. Mas, apesar da natureza ser o grande arquétipo de beleza mimética e um enigma a ser constantemente desvelado pelo saber científico, ela não dá significado, ela não possui a autonomia do signo, porque só ao homem é dada a possibilidade de suscitar representações, e a que está no âmago de todas elas é a arte que congrega as matrizes do ser. Se no estado físico o homem se vê em poder da natureza, no estado estético ele começará a dar forma à matéria e se

---

<sup>5</sup> Ingenuidade no sentido de atitude espontânea do período da consciência pré-reflexiva grega em que havia uma unidade inseparável entre homem e natureza. Desse modo, a arte só constituía, para esse povo ingênuo, uma extensão do viver e atuar dentro da natureza.

libertará do poder natural. No último estado, o homem dominará esse poder. Todos esses estados constituem, para Schiller, etapas do processo de formação que visa uma autonomia da vontade.

### 3 Romantismo

O romantismo é um termo geral que engloba um conjunto de domínios culturais, literários, filosóficos, científicos, psicológicos, sociais, históricos e até a vida econômica. Octavio Paz, em “Os Filhos do Barro” (1984, p. 83), afirma que “Se a poesia foi a primeira linguagem dos homens — ou se a linguagem é em sua essência uma operação poética que consiste em ver o mundo como uma trama de símbolos — cada sociedade está edificada sobre um poema”. Assim, é possível asseverar que o romantismo foi um movimento literário, mas, além disso, foi uma moral, uma erótica e uma política. Nele buscava-se a composição entre a vida e a poesia. Daí dizer que a poesia romântica é igualmente ação: um poema não é apenas realidade verbal, mas do mesmo modo é uma “profissão de fé e um ato”. O poeta, ao dizer, faz. E esse fazer é sobretudo um criar-se a si mesmo, pois a poesia é autoconhecimento e invenção. Por sua vez, ao ler o poema, o leitor repete a experiência de autocriação do poeta e, desse modo, o discurso poético insere-se na história. No fundo, essa ideia revive a crença no poder das palavras do aedo da antiga Grécia, a quem se atribuía o dom de ver e de instituir aquilo que dizia, pois a poesia é pensada e vivida como a palavra mágica destinada a transmutar a realidade.

A partir do último quartel do século XVIII, artistas e filósofos românticos almejam o prevalecer dos sentimentos sobre a razão, e isto é uma de suas características mais acentuadas. Suas particularidades abarcam, ainda, a orientação livre das criações, o invariável apelo para o regime da historicidade no evoluir da existência poética e artística, a atração pelo mistério e pelo exotismo (procedente da difusão do estudo do sânscrito e da cultura da Índia), um indefinível e incurável tédio, o predomínio do milagre e do acaso, e tantas outras dimensões que não devem ser generalizados a toda a alma romântica, mas precisam ser considerados para a compreensão mais abrangente das diversas expressões do romantismo. À procura do Belo Ideal (*Le Beau Ideal*) pelos Neoclássicos — uma busca da forma Ideal e dos arquétipos eternos, apenas inteligíveis pelo homem por meio da razão — os Românticos contrapõem o predomínio do sensível. Na linguagem romântica a arte deixa o domínio daquilo que se regula, e aproxima-se do campo daquilo que se dá a entender, já que assume como objetivo revelar a representação mais subjetiva do ente. Entre os alemães, afirma-se a impossibilidade de obrigar qualquer pessoa a reconhecer a beleza de um ser. Ao contrário de um belo universal e imperioso, cada um deve produzi-lo em si mesmo. Estabelece-se o novo credo: é o subterrâneo da nossa existência que o artista possui como incumbência partilhar com os outros, manifestando “poderosamente o obscuro e o inefável da nossa alma” (HERDER *apud* HUYGUE, 1986, p. 210-211) A partir desse instante, segundo esse autor, a teoria do romantismo está proferida.

A intensidade está presente nos românticos em suas diversas manifestações artísticas. Intensidade nos sentimentos, na introspecção, na especulação da face destrutiva e obscura da natureza humana. Poderia dizer que as emoções são expressas de modo arrebatado, melodramático e caótico. O sentimento de desamparo e solidão são experiências que marcaram o romantismo alemão e se difundiram na Europa, assumindo inúmeras formas e expressões, como descreve Hauser (1995, p. 673-674):

A evasão para a utopia e os contos de fadas, para o inconsciente e o fantástico, o sobrenatural e o misterioso, [...] a natureza, os sonhos e a loucura, tudo isso eram formas disfarçadas e mais ou menos sublimadas do mesmo sentimento, do mesmo anseio de irresponsabilidade e de uma vida livre de sofrimento e frustração [...]. Uma nostalgia do lar e uma nostalgia do que está muito remoto — são esses os sentimentos que dilaceram os românticos; deixam escapar o que têm à mão, sofrem com seu isolamento dos homens, mas, ao mesmo tempo, evitam os outros homens e buscam fervorosamente o remoto, o exótico e o desconhecido.

Em outras palavras, é para um além da realidade que se dirigem os anseios do romântico que “desconhecia vínculos externos, era incapaz de comprometer-se e sentia-se exposto, indefeso e desamparado frente uma realidade esmagadoramente poderosa”, que não consegue dominar por meios racionais. Por isso, a dubiedade de atitude, ora exaltando, ora desprezando a realidade, mas nunca se vendo similar a ela. Tal conflito manifesta-se do mesmo modo em uma consciência histórica de questionamento constante do significado do presente. A visão de mundo romântica, essencialmente evolucionista e dinâmica, mostra que estamos envolvidos em um constante devir, em um embate infundável com o mundo real, e essa descoberta representa sua mais significativa contribuição para a filosofia dos tempos em curso.

Na estética romântica percebo uma linguagem voltada para o etéreo e para o quimérico. Toda obra de arte substitui a vida real por uma fantasia. Contudo, o modo utópico da arte se expressa com maior limpidez e mais integralmente no romantismo do que em qualquer outro movimento, porque seus integrantes querem apresentar outro modo de “dizer” a realidade, diferente dos cânones classicistas. Pensamento que posteriormente Bachelard desenvolve em sua fenomenologia da imaginação, em obras como “*La poétique de la rêverie*” (1968) e “*La poétique de l’espace*” (1961) e “*L’air et les songes: essai sur l’imagination du mouvement*” (1990), entre outros.

Allan Poe (1809-1849), o artista romântico que neste momento convido a este texto, é interpretado como o poeta que desejava apartar-se da realidade materialista e mercantil, alienante e desilusória, para procurar uma linguagem artística que lhe possibilitasse reencantar o mundo por meio do sonho e da arte. Assim o poeta escreve em *O Corvo*, do qual transcrevo alguns versos, traduzidos por Fernando Pessoa (1995, p.631).

Numa meia-noite agreste, quando eu lia, lento e triste,  
Vagos, curiosos tomos de ciências ancestrais,  
E já quase adormecia, ouvi o que parecia  
O som de alguém que batia levemente a meus umbrais.  
"Uma visita", eu me disse, "está batendo a meus umbrais.  
É só isto, e nada mais."

Ah, que bem disso me lembro! Era no frio dezembro,  
E o fogo, morrendo negro, urdia sombras desiguais.  
Como eu qu'ria a madrugada, toda a noite aos livros dada  
P'ra esquecer (em vão!) a amada, hoje entre hostes celestiais -  
Essa cujo nome sabem as hostes celestiais,  
Mas sem nome aqui jamais!

Como, a tremer frio e frouxo, cada reposteiro roxo  
Me incutia, urdia estranhos terrores nunca antes tais!  
Mas, a mim mesmo infundido força, eu ia repetindo,  
"É uma visita pedindo entrada aqui em meus umbrais;  
Uma visita tardia pede entrada em meus umbrais.  
É só isto, e nada mais".

[...]

A treva enorme fitando, fiquei perdido receando,  
Dúbio e tais sonhos sonhando que os ninguém sonhou iguais.  
Mas a noite era infinita, a paz profunda e maldita,  
E a única palavra dita foi um nome cheio de ais -  
Eu o disse, o nome dela, e o eco disse aos meus ais.  
Isso só e nada mais.

[...]

Abri então a vidraça, e eis que, com muita negaça,  
Entrou grave e nobre um corvo dos bons tempos ancestrais.  
Não fez nenhum cumprimento, não parou nem um momento,  
Mas com ar solene e lento pousou sobre os meus umbrais,  
Num alvo busto de Atena que há por sobre meus umbrais,  
Foi, pousou, e nada mais.

[...]

E o corvo, na noite infinda, está ainda, está ainda  
No alvo busto de Atena que há por sobre os meus umbrais.  
Seu olhar tem a medonha cor de um demônio que sonha,  
E a luz lança-lhe a tristonha sombra no chão há mais e mais,  
Libertar-se-á... nunca mais!

O poeta dos versos sombrios expressa em seu poema que é impraticável se esquivar do real. Nessa composição, que ainda hoje encanta o mundo, o escritor americano proclama as várias nuances de expressões incorporadas das ideias românticas. A fuga ao sonho, tentando afastar-se da realidade dramática e triste, o terror sentido, a voluptuosidade das emoções, a procura de um encanto ascético, de uma alegria perene, mas que terminam com um sentimento de melancolia, de desencanto diante da impossibilidade de se obter a finalidade a que o eu-poético se dispõe são delineados nas diversas passagens. Pela imaginação o homem consegue compreender a realidade que o cerca, o sentimento de uma relação amorosa, ou de sua ausência. Essa compreensão deve-se ao fato de que “a função do irreal é a função que dinamiza verdadeiramente o psiquismo, enquanto a função do real é uma função de prisão, uma função de inibição, uma função que reproduz as imagens” (BACHELARD, 2013, p. 64).. Para o filósofo de Air-sur-Aube, a imagem estimula e proporciona o devir ascensional do ser; a imaginação não significa renúncia à fantasias sem limites e incontroláveis, tampouco ela forma imagens da realidade. Ela cria imagens que ultrapassam a realidade, que cantam o real em seu poder de desfigurar as imagens oriundas da percepção. (BACHELARD, 1961, p. 18).

### 3 A pintura romântica

Os artistas dizem mais e melhor sobre o mundo, ouvi um dia da professora e artista holandesa, Elizabeth Van Winkell, em termos análogos ao ideário dos pensadores referidos neste capítulo. A partir das palavras dessa artífice da tapeçaria, lembro outro artista, Delacroix.

Na tela escolhida para este texto, há a expressão de características românticas na retratação de um drama antes cantado, entre outros, pelo poeta Byron. Junto à apresentação do quadro, quero refletir algo.

Em suas criações, Delacroix (1798-1863), considerado por Hauser (1995, p. 718) como “o primeiro grande representante da pintura romântica, e o maior deles”, confere à vida e ao homem uma magnitude supra real — o mundo é antropocêntrico. Para ele, a pintura deveria expressar todo tipo de experiência emocional intensa: paixão, luxúria, tristeza, violência, morte, vitórias e derrotas (figura 1). A faculdade, até então secundária, a imaginação, escolhe os temas de fantasia e de recriação do real, como em Sardanapalo (1827). Nessa pintura, o mestre francês sensibilizou o instante crucial da lenda.



Figura 1 – Eugène Delacroix, La Mort de Sardanapale, 1827.



Fonte: Delacroix Grandes Mestres, 2011.

Outra tela, “El Coloso”, atribuída a Goya (1808-1812), contém peculiaridades dos românticos, possíveis de serem identificadas como a expressividade das cores, a visão trágica do homem imerso na natureza poderosa e imponente. A paisagem como experiência grandiosa aparece idealizada. Tanto a terra como o céu parecem que se tornaram órgãos de sentimento, vibrando com a sensibilidade poética dos artistas. A consequência disso é “uma oposição entre o ‘mundo objetivo’ e o ‘mundo subjetivo’; o primeiro sujeito à ciência; o segundo, à poesia e à arte, que assumem a missão de investigar e revelar esse mundo interior” (HUYGHE, 1986, p. 210-216). A imaginação, portanto, dá à sensibilidade o poder de se expandir sobre os objetos exteriores e de torná-los portadores das impressões provocadas em seu criador.

Afirmações nesse sentido identificam o romantismo com a sensibilidade, com o sentimento, com a *pathos*, isto é, com a intensidade de sentimentos e emoções a que se adere voluntariamente, enquanto o neoclassicismo se associaria à atividade do intelecto. Um comentador discute essa questão e argumenta que, na prática, essa fórmula simplista torna-se insuficiente para explicar a existência de elementos clássicos no romantismo, ou quando se tenta harmonizar o classicismo de Hölderlin com o de Goethe e o de Schiller. “Nenhuma arte é exclusivamente baseada no sentimento, assim como nenhuma depende unicamente da razão” (VIZIOLI, 2005, p. 138-139). Essas duas dimensões são do mesmo modo inerentes a toda e qualquer criação artística e, portanto, nessas duas tendências literárias. A diferença entre os dois polos pode residir na ênfase e no método de integração.

### Palavras finais

“O mundo precisa ser romantizado”, reflete o filósofo Novalis:

Assim, reencontra-se o sentido originário. Romantizar nada é senão uma pontenciação qualitativa. [...] Assim como nós mesmos somos uma tal série potencial qualitativa. Essa operação é ainda totalmente desconhecida. Na medida em que dou ao comum um sentido elevado, ao costumeiro um aspecto misterioso, ao conhecido a dignidade do desconhecido, ao finito um brilho infinito, eu o romantizo. (NOVALIS, 2001, p. 142).

Assim, romantizar é entendido como outro modo de pensar, em que a razão auto reflexiva envolve a imaginação e, assim, se liberta da argumentação lógica, própria da razão instrumental. Entendo, como Novalis, que romantizar é pensar poeticamente. A separação entre o poeta e o pensador é enganosa. A criação poética é uma atividade dúplice de geração e de entendimento, uma perfeição recíproca de conceito e imagem. Isso possibilita a autoformação, pois cabe ao homem construir o sentido de sua existência. Para esse filósofo, “a vida não deve ser um romance dado a nós, mas um romance feito por nós”. O homem-poeta, o que utiliza a imaginação, conseguirá vivificar o mundo, pois é um artista, e “somente um artista pode decifrar o sentido da vida” (NOVALIS, 2001, p. 157; 159).

A imaginação e o entendimento não podem agir isoladamente; sem a imaginação, com o seu trabalho de esquematização transcendental, não há conceitos; do mesmo modo, sem esses últimos, não há um sentido para cada uma das partes. É preciso, portanto, sair da dicotomia e percorrer o caminho da complementaridade e da harmonia, daquilo que uma razão instrumental afirmava serem contrários: o filosofar e o poetizar.

Penso que o maior valor dos que apresentam outra forma de o homem se dirigir ao real é justamente o próprio modo de pensar, a maneira de levantar problemas. Ou seja, um modo não usual de acercar-se do ser: o caminho dos sonhos.

E como palavra final deste texto, reflito em atitude heideggeriana que nunca mais haverá um devir puramente poético, nem um devir puramente pensante. Devo experimentar a unidade primitiva dos poderes que poetizam, pensam e agem, e realizar a sua aliança de modo original e inaudito.

Formar um homem uni-dual leitor e pensador dos conceitos científicos e do devaneio artístico pode ser uma oportuna sugestão para os que permanecem encantados com os gestos da educação.

## Referências

AUERBACH, Eric. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva. 1994.

BACHELARD, Gaston. *La poétique de l'espace*. 3<sup>e</sup> éd. Paris: Les Presses Universitaires de France, 1961. (Collection Bibliothèque de philosophie contemporaine).

\_\_\_\_\_. *La poétique de la rêverie*. 4<sup>e</sup> éd. Paris: Les Presses Universitaires de France, 1968. (Collection Bibliothèque de philosophie contemporaine).

\_\_\_\_\_. *L'air et les songes: essai sur l'imagination du mouvement*. 17<sup>e</sup> réimpression. Paris: Librairie José Corti, 1990.

\_\_\_\_\_. *Le droit de rêver*. 5<sup>o</sup> ed. Paris: Les Presses Universitaires de France, 2013. (Collection Quadrige).

BEETHOVEN, Ludwig van. Sinfonia n.º 9 em ré menor, op. 125, Coral. [Estreia] Viena, 1824.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011.

BORNHEIM, Gerd. *Os filósofos pré-socráticos*. São Paulo: Cultrix, 2005.

CARPEAUX, Otto Maria. História da literatura ocidental. 3. ed. Rio de Janeiro: Alhambra, 1987. v. 5.

DELACROIX, Eugène. *A morte de Sadarnapolo*, 1937. Óleo sobre tela, 3,92 x 3.92, Museu do Louvre, Paris. In: DELACROIX Grandes Mestres. São Paulo: Abril, 2011.

GOETHE, Johan Wolfgang Von. *Goethe: poesias escolhidas*. Apresentação e organização Samuel Pfromm Netto. Campinas SP: Átomo/ PNA, 2002.

\_\_\_\_\_. *Goethe & Schiller: companheiros de viagem*. Tradução, seleção e notas de Claudia Cavalcanti. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

GOYA, Francisco [atribuído a]. *El Coloso*, 1818-1825. Óleo sobre tela, 116 x 105 cm, Museu do Prado, Madri. Disponível em: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/be/El\\_coloso.jpg?uselang=pt-br](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/be/El_coloso.jpg?uselang=pt-br) Acesso em 23 set. 2014.

HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HUYGHE, René. *Sentido e destino da arte II*. Tradução: João Gama. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KESTLER, Izabela Maria Furtado. Johann Wolfgang von Goethe: arte e natureza, poesia e ciência. *Hist. cienc. saude-Manguinhos [online]*, v.13, supl., p. 39-54, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702006000500003&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702006000500003&lng=en&nrm=isso) Acesso em: 04 jun. 2007

MANNERING, Douglas. *Vida e obra de Rembrandt*. São Paulo: EDIOURO, 1996.

NOVALIS, Friedrich Von Hardenberg. *Pólen: fragmentos, diálogos, monólogo*. Tradução, apresentação e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. 2. ed. São Paulo: Iluminuras,

2001.

PAZ, Octavio. *Os filhos do barro*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

POE, Edgar Allan. O Corvo. Tradução: Fernando Pessoa. In: PESSOA, Fernando. *Obras poéticas*: volume único. Organização, Introdução e notas de Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

ROSENFELD, Anatol. *Teatro moderno*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Lettres à Jacob Vernes. In: GOUHIER, Henri. *Lettres philosophiques*. Paris: Vrin, 1974.

SCHILLER, Johann Christoph Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. Tradução portuguesa de Roberto Schwarz. São Paulo: Herder, 1963.

\_\_\_\_\_. *Os deuses da Grécia*. Tradução: Maria do Sameiro Barroso. Disponível em: [http://www.triplov.com/poesia/schiller/deuses\\_da\\_grecia.htm](http://www.triplov.com/poesia/schiller/deuses_da_grecia.htm) Acesso em 30 set. 2007.

\_\_\_\_\_. *Ode à Alegria*. 1785, [cantado no quarto movimento da 9.<sup>a</sup> sinfonia de Beethoven]. Disponível em: <http://letras.mus.br/ludwig-van-beethoven/3636/traducao.html> Acesso em 3 jul. 2001.

SHAKESPEARE, William. *Romeu e Julieta*. Edição Ridendo Castigat Mores. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/romeuejulieta.pdf> Acesso em 25 set. 2012.

VIZZIOLI, Paulo. O Sentimento e a razão nas poéticas e na poesia do romantismo. In: GUINSBURG, J. (Org.). *O Romantismo*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

A autora

Doutora em Educação, professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE; membro do Círculo Latinoamericano de Fenomenología, da Association Internationale Gaston Bachelard, do Observatorio Internacional de la Profesión Docente, da Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste, da Federação de Arte-Educadores do Brasil. Agências financiadoras: CAPES-OBEDUC/FAPEMIG/CNPq. Lattes <http://lattes.cnpq.br/9792609309040808>.



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal

## **AVALIAÇÃO EM ARTES VISUAIS: ESTUDO DE CASO EM UMA REALIDADE ESCOLAR**

Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG, Paraná, Brasil)

Kelly Adena (UEPG, Paraná, Brasil)

### **RESUMO:**

Refletir sobre avaliação é uma questão desafiadora e norteadora de debates, uma análise sobre a avaliação em Artes Visuais acarreta inquietações, sobretudo no que se refere as diferentes ferramentas, critérios e concepções de avaliação em Artes Visuais utilizados nas escolas. O presente texto traz as reflexões acerca de um estudo sobre a concepção e avaliação em Artes Visuais de professores de uma escola pública do Estado do Paraná, realizada no ano de 2014. Buscou-se por meio da pesquisa aprofundar conhecimentos referentes ao processo de avaliação em Artes Visuais e investigar a concepção e métodos de avaliação dos professores com formação na área. A inquietude do problema partiu do cotidiano escolar, que revela a existência de concepções e práticas avaliativas diferenciadas no ensino de Arte. A abordagem foi qualitativa através de um estudo de caso único, norteada pela análise documental, questionários e observação que apontaram resultados significativos sobre a atual situação da avaliação na escola. Tal pesquisa destaca que o modo como o professor compreende a avaliação resulta em sua prática educativa. Ao investigar os documentos escolares, observar a experiência em sala de aula e dialogar com professores, constatou-se a existência de concepções e práticas avaliativas diferenciadas. Os resultados pontuam a realidade prática, não somente teórica da avaliação no ensino de Artes Visuais da escola investigada, indicando métodos, posicionamentos e reflexões sobre concepções relevantes para o ensino de Artes Visuais que direcionam para uma avaliação formativa e processual do aluno no encaminhamento de ensino e aprendizagem escolar.

**Palavras-chave:** Avaliação; Artes visuais; Ensino e aprendizagem; Escola

## **EVALUATION IN VISUAL ARTS: CASE STUDY ON A SCHOOL REALITY**

### **ABSTRACT**

*Reflect on evaluation is a challenging and guiding question of debates, an analysis of the evaluation in Visual Arts brings concerns, especially regarding the different tools, criteria and*

*evaluation concepts in visual arts used in schools. This text presents the reflections of a study on the design and evaluation of Visual Arts teachers of a public school in the State of Paraná, held in the year 2014 was sought through research to deepen knowledge regarding the assessment process Visual Arts and investigate the design and teacher evaluation methods with training in the area. The issue of concern came from the school routine, which reveals the existence of different conceptions and assessment practices in art education. The approach was qualitative through a single case study, guided by document analysis, questionnaires and observation that showed significant results on the current assessment of the situation at the school. Such research highlights that how the teacher understands evaluation results in their educational practice. To investigate the school documents, observe the experience in the classroom and talk with teachers, It was found that there are different conceptions and assessment practices. The results punctuate the practical reality, not only theoretical assessment in the teaching of Visual Arts of the investigated school, indicating methods, positions and reflections on relevant concepts for teaching Visual Arts that lead to a formative and process evaluation of student teaching forwarding and school learning.*

**Key words:** Evaluation; Visual arts; Teaching and learning; School

## Introdução

A qualidade da aprendizagem em Arte na formação de uma pessoa exerce relevância por contribuir em sua formação educativa, cultural, estética, criativa, crítico e reflexiva, como ser atuante e capaz de contextualizar, interligar ideias, fatos do contexto da contemporaneidade que o cerca.

Ao considerar a qualidade do ensino de Arte nas escolas de Educação Básica, torna-se necessário enfatizar que o ato de avaliar esta intrinsecamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem e o modo como o professor compreende a avaliação revela sua concepção de aprendizagem e conseqüentemente sua prática pedagógica.

A avaliação da aprendizagem do aluno ocorre em todas as disciplinas, no entanto, quando a mesma refere-se à Arte, gera indagações e debates. Assim, no processo de ensino em Artes Visuais a avaliação aparece interligada às questões desafiadoras, isso porque ocorrem diversas situações de aprendizagens onde conteúdos, métodos e o uso de linguagens revelam aspectos de subjetividade, poéticas e interpretações pessoais do aprendiz que norteiam também a subjetividade e o direcionamento das concepções do professor avaliador. Portanto, se fez necessária a investigação de como os professores de Artes Visuais conceituam a avaliação e como a realizam, o que conseqüentemente expressará o perfil de alunos que pretendem formar a partir do ensino de Arte na escola.

Segundo Barbosa (2009, p. 22) “é preciso descobrir os erros para não repeti-los, e eles são descobertos mediante avaliação, que não deve levar a punição... mas, a readequação, reestruturação, redimensionamento.” Destarte, é relevante a necessidade de ampliar conceitos, analisar e refletir constantemente sobre a prática avaliativa. Neste sentido as percepções dos educadores sobre a avaliação e os procedimentos que utilizam se tornam necessárias para compreender como o processo de ensino e aprendizagem em Arte esta de forma concreta ocorrendo em nossas escolas.

Desse modo, a problemática que abrange esta reflexão e estudo esteve direcionada para a pesquisa e a análise do conceito e métodos de avaliação no cotidiano dos professores de Artes Visuais de uma escola pública do estado do Paraná, com o objetivo de analisar como os professores compreendem a avaliação, como avaliam e que instrumentos de avaliação utilizam no ensino de Artes Visuais. Também foi realizada a

análise de documentos escolares norteadores das práticas pedagógicas, como os planejamentos e seus conteúdos com a prática observada nas aulas.

Escolhemos pesquisar as práticas e os saberes de professores com formação em Artes Visuais. A opção da escola pública se deu ao fato da mesma ser a que atende a maioria da população no contexto de uma cidade do Estado do Paraná, possibilitando a visão e compreensão mais próxima da realidade.

### **Modalidades de avaliação na aprendizagem**

Ao considerar que a avaliação esta presente no cotidiano de profissionais da educação, diretamente ou indiretamente associada à educação formal ou não formal, partimos no seu conceito básico, de que Avaliar (do latim *valere*, quer dizer saúde, ser forte, ter valor) significa reconhecer e atribuir valor ou significado. No senso comum, avaliar é atribuir valor a um objeto ou a um indivíduo referente a um conhecimento. Considera-se, no entanto, a avaliação como uma atitude da prática pedagógica.

Constatada a infinidade de concepções sobre avaliação, Romão (1988), propôs uma síntese de tais definições em concepção I - avaliação quantitativa, classificatória, seletiva, periódica e baseada em padrões socialmente construídos e concepção II - caracterizada por ser processual, qualitativa, contínua, diagnóstica, contextualizada, compreendendo a subjetividade do aluno.

A abordagem da avaliação quanto a sua história pode ser apresentada em um breve painel de evolução que vai da concepção tradicional e tecnicista, de medir, dar nota em direção para uma concepção onde a avaliação é considerada em um contexto amplo, sociopolítica e culturalmente construída, passando a ser emancipatória e transformadora. (ABRAMOWICZ, 1996).

Quando refletimos sobre a avaliação, é preocupante a problemática da realidade escolar apontada por Freitas (2003, p.40), onde:

a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social. [...] Isso colocou como centro da aprendizagem a aprovação do professor, e não a capacidade de intervir na prática social. Aprender para mostrar conhecimento ao professor tomou o lugar do aprender para intervir na realidade.

Na realidade, os problemas enfrentados com a avaliação escolar que conseqüentemente resultam em defasagens de aprendizagem também derivam da problemática na formação prática e didática dos professores, das concepções tradicionais que ainda apresentam seus resquícios, da dicotomia entre discurso e prática e do atraso da escola com relação aos anseios que a sociedade contemporânea necessita dos novos sujeitos.

Para propor superar a visão tradicional da avaliação e outras problemáticas, criaram-se abordagens avaliativas que visam uma avaliação democrática, processual, contextualiza e construtiva. Neste aspecto, Veiga (1996, p. 163), defende que "a avaliação, em seu sentido amplo, só será possível na medida em que estiver a serviço da aprendizagem do educando". Nesta perspectiva, pode-se considerar a visão de Freire (1999, 2000), que defende uma avaliação democrática, compartilhada, crítica, participativa, dialógica onde alunos e professores sejam coparticipantes contribuindo de

fato para a construção do conhecimento, onde o educando se reconheça neste processo e o professor faça uma reflexão crítica permanente de sua prática.

Ao considerar a avaliação com três funções específicas Bloom (1983), apresenta um esquema abrangente destacando três tipos de avaliação: diagnóstica (analisar), formativa (controladora) e somatória (classificatória). Para o autor, as três estão vinculadas e devem ser trabalhadas juntas para o sucesso na aprendizagem. No entanto, o problema é que muitas vezes a avaliação estagna na função classificatória.

A “Avaliação Diagnóstica” é defendida por Canen (1997), pois possibilita uma visão do futuro com bases na investigação do presente, é um processo permanente onde o professor se torna investigador e questionador sobre as ações realizadas, tanto suas como de seus aprendizes.

A autora Saul (1992), apresenta outra concepção pontuando uma “Avaliação Emancipatória”, que compreende um processo que visa descrever, analisar e criticar a realidade a fim de transformá-la.

Para Hadji (2001) avaliar não é medir e compreende um processo de diálogo entre professores e alunos. A avaliação é cotidiana, contínua. Seu posicionamento defende uma “Avaliação Formativa”, como uma utopia promissora que pode tornar-se realidade, que deve ser perseguida pelos educadores que se comprometem com a aprendizagem e formação plena de seus aprendizes.

A concepção de avaliação formativa é defendida pela autora Cappelletti (1999, p. 28) como “uma situação do aprender num projeto educacional como ação consciente, reflexiva e crítica, que se destina à promoção do homem, histórica e circunstancialmente situado oferecendo-lhe condições de pensar, de se ver, de optar e de autorrealizar-se”. Neste sentido, a avaliação formativa visa a formação humana, como um procedimento desenvolvido ao longo do processo de formação e possibilita meios do indivíduo se desenvolver e evoluir com suas próprias capacidades.

Libâneo (1990, p. 195) no que se refere a avaliação diz que é uma tarefa “que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e alunos são comparados com os objetivos propostos.” Assim, é imprescindível que avaliação seja conhecida, compartilhada e discutida principalmente com os alunos para que possam acompanhar o processo do qual eles são os principais protagonistas.

No entanto, as vastas concepções, classificações encaminhamentos de avaliação revelam a realidade da prática avaliativa, onde “[...] todos falam de avaliação, mas cada um conceitua e interpreta esse termo com significados distintos: [fazendo] usos díspares, com fins e intenções diversas [...]” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 37).

Considerar a avaliação como dada ou acabada em si mesma contrapõem o pensamento de Luckesi (1995, p.27) que afirma: “[...] a avaliação não existe por si, mas para a atividade à qual serve, e ganha às conotações filosóficas, políticas e técnicas da atividade que subsidia”, o que revela o caráter epistemológico das concepções. Pois para Libâneo (2005), ocorrem “concepções híbridas” com ênfase em tendências diversas na compreensão e práticas avaliativas do contexto escolar. Essa mescla ocorre na adaptação e na busca de uma qualidade de ensino.

Tais concepções e métodos avaliativos diferenciados coexistem nos espaços escolares e cotidianamente influenciam no processo de aprendizagem nos alunos, revelando aspectos e níveis de participação, envolvimento e compromisso dos professores nesta prática tão relevante e necessária na formação dos alunos.



Nesta direção se faz necessária fazer uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem em relação a avaliação em Artes Visuais na escola.

### **Reflexões sobre ensino e avaliação em artes visuais**

É considerável vasta a referência de autores que tangem seus estudos sobre avaliação, porém, quando se volta para a avaliação em Arte, e especificamente em Artes Visuais os estudos e concepções ainda são recentes, por vezes escassas no cenário nacional. Isso se deve ao fato do encaminhamento precoce de valorização do ensino em Artes Visuais em nossas escolas, presente na disciplina de Arte, que só entrou para o currículo das escolas brasileiras, oficialmente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. Algumas pesquisas e práticas de professores têm trazido possíveis referências a partir de estudos de caso específicos ou incorporando conceitos, práticas e metodologias da área da pedagogia vinculando a avaliação. Portanto, a abordagem científica específica em avaliação em Artes Visuais é contemporânea, resultado de experiências e concepções que estão ocorrendo em nossas escolas.

Segundo Tourinho (2003) o ensino da Arte não está em busca de soluções e sim em busca de provocações e a avaliação no ensino da Arte é uma provocação que deve nos atrair. Tal concepção de ensino de Arte como uma provocação refere-se ao fato de que coexistem diferentes abordagens e discussões neste processo, onde avaliar ou não avaliar e quais instrumentos empregar nesse procedimento geram debates contínuos e inquietações. Portanto, a necessidade de debates e a inquietude lançam-se para a escola, pois a avaliação possui grande capacidade de aprimoramento da educação, se realizada no contexto escolar, não mudando a técnica somente, mas sua origem. (Nevo, 1998). Origem que corresponde a compreensão da concepção como um todo, que consequentemente norteará a prática pedagógica.

Ocorre que avaliação da aprendizagem em Arte baseia-se como nos afirma Frange “ [...] muito mais em dúvidas do que em certezas, desafia, levanta hipóteses e antíteses em vez de afirmar teses” (FRANGE, 2003, p.36). Tal inconsistência traz indícios que é um desafio traçar o cenário da avaliação em arte, pois aparecem concepções diversificadas, influenciadas por teorias epistemológicas divergentes. Muito ocorre ainda na teoria dissociada da prática avaliativa em que professores acreditam na teoria formativa, emancipadora em suas concepções teóricas, mas quando põe em prática sua metodologia avaliativa, revela-se direcionamentos divergentes, contraditória das concepções que expressam em documentos como o PPP (Projeto Político Pedagógico), PPC (Plano de Proposta Curricular) e no PDT (Plano de Trabalho Docente). Neste sentido, destaca-se a relevância de fundamentar pesquisas nas concepções e na realidade prática escolar para aclarar a abordagem da avaliação em Artes Visuais.

Uma recente pesquisa de estudo de caso em avaliação na aprendizagem em arte de Guimarães (2009) apresenta divergentes métodos e concepções existentes entre os professores de arte sobre avaliação e aponta resultados distintos sobre a efetiva aprendizagem em arte. A pesquisadora defende que a abordagem que gerou bons resultados na aprendizagem foi a concepção e prática de “avaliação formativa” dos professores pesquisados. Sobre a busca de uma avaliação formativa, a pesquisadora citada acima apresenta que:

o caminho da avaliação formativa no ensino de Arte não é muito sereno, porque exige ação e transformação. Transformar a perspectiva avaliativa é assumir um compromisso constante com a inovação. Afastar-se de uma avaliação classificatória e aproximar-se de uma avaliação formativa demanda domínio teórico e disposição para uma prática mais exigente e diversificada. Redirecionar a prática avaliativa, transpondo a postura classificatória é um procedimento necessário para compreender melhor o ato de aprender - para poder (re) encaminhá-lo – e de ensinar – para poder reestruturá-lo. (GUIMARÃES, 2009, p. 130).

No entanto, tal pesquisa trata-se de um estudo de caso, focada em um local e com sujeitos específicos. Desta forma, a necessidade de realizar mais aprofundamentos e pesquisas na área de avaliação em Artes Visuais se torna imprescindível, para que futuramente, se possa estabelecer bases comuns sobre a temática, a fim de fundamentar e praticar com a qualidade uma avaliação que concretamente possibilita uma aprendizagem em Artes Visuais. Pois “é pelo caminho da pesquisa e da avaliação que se pode desenvolver o enorme potencial educativo... para o entendimento do mundo que nos cerca...” (BARBOSA 2009, p. 22) e neste sentido, a investigação da avaliação em Artes Visuais é um caminho amplo, que pode possibilitar discussões e revelar aspectos significativos para o aprimoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem, nesta área de conhecimento.

Sobre a importância do debate e reflexão sobre avaliação na aprendizagem em Artes Visuais, Nevo (1998) defende um amplo debate na escola sobre avaliação vendo-a como papel importante no aprimoramento da educação além das técnicas. Sendo a mesma abordagem de Lüdke (1994), de que a superação das dificuldades com a avaliação vai além das questões técnicas. Assim, é necessário partir da compreensão das concepções e abordagens da avaliação escolar, argumentando, assumindo uma postura de acordo com a atuação de forma coerente por parte dos professores e seus posicionamentos, o que se encontra frisado em Hoffmann (2009, p. 13), quando destaca que “É preciso, então, pensar primeiro em como os educadores pensam a avaliação antes de mudar metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro”. O que os professores concebem como avaliação norteia a sua prática e conseqüentemente os resultados deste processo.

Dentre os autores e estudiosos em Arte, os que permeiam seus estudos na área de avaliação em Arte são (BOUGHTON, 2005), (ZIMERMANN, 2005), (EISNER 1995, 1998). A pesquisa também segue amparada em autores que abordam o ensino e aprendizagem em Arte e Arte Visuais como (GUERRA; MARTINS; PICOSQUE, 1998), (BARBOSA, 1991, 2005, 2009), (ARSLAN, 2006), (TOURINHO, 2003), (FRANGE, 2003), (HERNÁNDEZ, 2000), (OSINSKI, 2002) e (OSTROWER, 1996).

A proposta de reflexão sobre a avaliação se faz necessária quando consideramos que a qualidade de um bom professor é medida pela sua angústia em repensar constantemente sua metodologia, pois segundo Lampert (2005, p.152):

refletir criticamente sua ação pode ser um começo que, necessariamente, será sem fim, pois o professor de Artes visuais deve estar questionando constantemente o processo de ensino/aprendizagem em arte, seu e de seus alunos, para que possa intervir em contextos e trajetórias, que propiciem múltiplos olhares. Ser professor é exercitar todos os dias um ato de amor, de paciência. É querer bem, é querer que seus alunos

compreendam a realidade, assim interpretando e significando uma contextualização reflexiva, dialógica e crítica.

O exercício docente e a responsabilidade com que deve ser orientada a avaliação no processo de ensino e aprendizagem em Arte necessita ser norteadas pela reflexão crítica do professor sobre sua prática, como um processo contínuo, de estabelecimento de objetivos educacionais e esclarecimentos dos mesmos aos alunos, como uma ação compartilhada e aberta para novos encaminhamentos.

### **Metodologia do estudo: o caminho percorrido**

Os sujeitos para os quais a pesquisa atingiu seu direcionamento são os professores com formação em Artes Visuais que atuam em uma escola pública no Estado do Paraná. Destarte, as características do objeto de estudo, bem como a necessidade de estar com os professores de Artes Visuais para observá-los em sua prática e questioná-los sobre suas concepções e métodos de avaliação da aprendizagem, orientaram para a escolha da abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso único em uma das escolas do Estado do Paraná, pertencente a Núcleo Regional de Educação, da cidade de Ponta Grossa/PR.

A metodologia de ação investigativa ampara-se em uma abordagem qualitativa por estar diretamente associada ao objeto de estudo onde o pesquisador entra em contato com o ambiente da pesquisa. “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (ANDRÉ e LUDKE, 1986 p. 11).

O estudo de caso foi escolhido, pois para as autoras acima referidas ele ocorre, “[...] quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. Desta forma, o Estudo de Caso foi utilizado para delimitar o objeto de estudo voltado para a realidade da avaliação em Artes Visuais em uma escola pública.

Dentre os instrumentos de coleta de dados destacam-se o levantamento de dados da formação dos professores no Núcleo de Educação na cidade de Ponta Grossa/PR. Na sequência, depois de verificados e mapeados todos os professores que possuem a formação em Artes Visuais, foram realizados questionários direcionados para suas concepções e práticas avaliativas em Artes Visuais. O questionário constitui-se em um método de interlocução planejada (CHIZZOTTI, 2006). Após a análise dos questionários, optou-se em direcionar para a realidade de uma escola a partir da prática descrita pelo professor.

A análise dos documentos escolares como fonte da pesquisa foram os planejamentos anuais e planejamento de aulas com o interesse de estudar o problema a partir dessas fontes de forma contextualizadas e pertinentes. (ANDRÉ e LUDKE, 1986). Assim, a análise desses documentos possibilitou verificar se o que ocorre na prática em sala de aula esta de acordo com a proposta curricular e metodológica presente nos documentos que regem o andamento pedagógico do ensino e aprendizagem em Artes Visuais da escola e das Artes Visuais e seu ensino e aprendizagem investigada.

A partir dos fundamentos teóricos e metodológicos, pretendeu-se tornar plausível e efetiva tal pesquisa que objetiva contribuir para os avanços do ensino e da aprendizagem de Artes Visuais, no que compreende aspectos da reflexão sobre a avaliação.

## A realidade da avaliação em artes visuais na escola pública: instrumentos e dificuldades

A primeira etapa da investigação que compreendeu a aplicação dos questionários com os professores possibilitou identificar que as concepções por eles apresentados em sua maioria abordam a visão de uma avaliação processual e formativa. As avaliações ocorrem por meio de trabalhos e atividades realizadas pelos alunos. Também verificou-se a presença de avaliações tradicionais, quantitativas, as chamadas provas, realizadas ao decorrer do bimestre a fim de quantificar e atribuir valor ao conhecimento adquirido pelo aluno bem como avaliações mais flexíveis, de cunho qualitativo, como as leituras de imagens e produções de atividades e trabalhos artísticos.

Para direcionar a pesquisa, sorteou-se aleatoriamente um dos professores que responderam o questionário da escola elencada no estudo de caso. Na sequência, foram agendadas as visitas e se desenvolveu o processo de observação. Tais visitas também foram iniciadas pela leitura, análise e interpretação dos documentos escolares PPP (Projeto Político Pedagógico), PPC (Plano de Proposta Curricular) e PDT (Plano de Trabalho Docente), bem como os planejamentos da disciplina do professor, analisando concepções e se estas condiziam teoricamente com os dados fornecidos pelo professor. Constatou-se que tais documentos foram elaborados tendo como ponto de partida as Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná, principalmente no que se refere à grade curricular de conteúdos de Artes Visuais. Em seus planejamentos, o professor direciona suas concepções de avaliação baseadas na LDB (n. 9.394/96) que defende uma avaliação qualitativa, como um processo contínuo e visando todas as atividades realizadas pelo aluno.

Foram feitas observações das aulas do professor de Artes Visuais na escola durante 3 meses, um bimestre, com 13 turmas de 6º ano a 3ª série do Ensino Médio em um total de 297 alunos. O modo de avaliação do professor mencionado em seu planejamento permeia as orientações que o PPP da escola norteia sobre a avaliação, no que se refere aos valores preconizados pela escola em termos de avaliação no total de 10,0 pontos, distribuídos em 4,0 de atividades, trabalhos, pesquisas, seminários, apresentações e 6,0 pontos de avaliação: divididos entre 3,0 como avaliação teórica dissertativa e 3,0 referente ao portfólio de Arte do aluno.

Com relação aos instrumentos de avaliação em Artes Visuais utilizados pelo professor em suas aulas, citadas no seu planejamento e observadas em sala, constatou-se o reconhecimento dos alunos dos critérios avaliativos, visivelmente habituados com a prática e o encaminhamento do docente. O professor utiliza diferentes métodos de avaliação, como: trabalhos artísticos individuais e em grupo; pesquisas bibliográficas e de campo; debates em forma de seminários; provas teóricas e práticas; registros em forma de relatórios, esquemas; leitura de imagem; produção do portfólio em um processo contínuo e diário; participação em discussões, colocações e interação nas aulas e autoavaliação dos alunos e da professora.

Assim, deste processo destacou-se na observação a utilização e elaboração do *portfólio*, que visa uma abordagem do processo de ensino e aprendizagem do aluno. Nesta perspectiva processual, Zanellato (2008) defende que no Brasil o portfólio possui maior semelhança pedagógica com a avaliação formativa. Por conseguinte, o método ainda recente importado e fundamentalmente utilizado pelos artistas e professores de Artes Visuais, o portfólio, revela-se como um método avaliativo que colabora com o

processo de ensino e da aprendizagem do aluno em Artes Visuais. Este instrumento pode ter formatações diversas podendo ser uma pasta, um fichário, álbum, arquivos em mídia como cd, pendrive dentre outros formatos onde o estudante pode guardar todas as suas construções e produções ao longo de um determinado tempo. Tais produções podem ser registros de aula, relatórios, autoavaliações, pesquisas, trabalhos práticos e teóricos, possibilitando a reflexão cotidiana do processo, tanto do aluno quanto do professor, permitindo o diálogo para o planejamento futuro. (HERNANDEZ, 2000; SHORES & GRACE, 2001).

De fato, o trabalho com o portfólio estimula muito os sujeitos da avaliação, os alunos, que demonstraram sempre entusiasmo na elaboração, complementação e análise de suas aprendizagens. Tais portfólios aparentam ser como diários de estudo, sobre as aulas e sobre as percepções, pesquisas e aprendizagens dos próprios alunos. A possibilidade de guardar os registros de suas aprendizagens possibilita aos alunos e ao professor rever todo o processo, de onde partiu, onde esta e onde se pretende chegar. Esta ferramenta organiza o trabalho docente, torna transparente o processo da avaliação e inviabiliza por completo e por muito tempo usado, o caderno de Arte ou caderno de Educação Artística.

Outra ferramenta de aspecto participativo, formativo e processual identificada é o uso do instrumento e processo de *Leitura de Imagem*. As Artes Visuais possuem seus códigos e um sistema estruturado de signos e os nossos alunos podem e precisam decodificá-los, isto se torna possível pela mediação do professor ao longo de um processo de aprendizagem. A leitura de imagem possibilita ao aluno demonstrar seus conhecimentos artísticos, tanto como conceitos e concepções da história da Arte e da estética, de uma maneira aberta, objetiva e subjetiva, norteando para o discurso ou para a produção de um trabalho artístico e suas poéticas. Ela pode ser realizada com um encaminhamento baseado na proposta de Ott (1997), onde o aluno, ao ler uma imagem visual, descreve, analisa, interpreta, fundamenta e revela seus conhecimentos por meio da expressão artística, ou seja, sua produção.

Como outro instrumento de destaque, temos a *Autoavaliação*, que apareceu como uma ferramenta realizada de forma oral ou escrita, onde o aluno aponta o seu parecer sobre o que presenciou nas aulas, o que aprendeu, seu comprometimento, participação e envolvimento na disciplina, um parecer aberto e flexível. Pode ser escrito e mediado por uma ficha de preenchimento ou como texto ou relatório. A autoavaliação é importante, pois o aluno se vê protagonista, responsável e envolvido com sua avaliação, ampliando e socializando saberes e experiências, além disso, esse modo de autoavaliação se torna relevante por possibilitar também que o professor possa verificar o seu trabalho e também fazer uma reflexão posterior de sua própria prática educativa.

Com relação às dificuldades encontradas pelo professor referente a avaliação em Artes Visuais, destaca-se a necessidade de numerar, atribuir notas para os alunos. A realidade da avaliação da escola pública no estado do Paraná baseia-se nas notas, médias quantitativas, nas quais o professor se vê obrigado em atribuir um valor numérico para a aprendizagem do aluno. Neste contexto a Arte se mostra uma área que encontra dificuldade na adequação ao sistema de notas e valores, devido a subjetividade com que a própria Arte é percebida e concebida. Esta realidade é relatada pelo professor sujeito da pesquisa, no que se refere a metodologia e instrumentos de avaliação por ele utilizados que precisam ser transformadas em médias de algarismos, porém, como o procedimento é contínuo, é acompanhado por um processo de aprendizagem do aluno de maneira qualitativa.

Outra dificuldade encontrada pelo professor é com relação ao cuidado com a questão da subjetividade na avaliação dos alunos, levando em conta a flexibilidade de interpretações pessoais que a arte possibilita. Assim, o professor precisa elencar critérios viabilizados por meio de objetivos pré-estabelecidos, a fim de que se considere o raciocínio lógico do aluno e a sua reflexão sobre o conteúdo estudado, cuidando para que não existam pontos dispersos como certo e errado de forma impositiva e autoritária, mas com flexibilidade para compreender o processo do aluno na aprendizagem da Arte Visual, uma reflexão sobre o que ele aprendeu para melhor compreensão da Arte e do mundo vivido, percebido e concebido, tanto teoricamente como na prática artística em suas poéticas e nas experiências estéticas diante da aprendizagem artística e das obras de Arte Visuais.

O número reduzido de aula por turma, no geral duas aulas semanais e a quantidade e complexidade dos conteúdos são também desafios encontrados pelos professores de Artes Visuais na escola pública, tanto para seu ensino como para o respeito ao tempo pedagógico de cada aluno no processo de aprendizagem, compreensão e desenvolvimento. Ainda mais, quando reconhecemos que o professor assume a sua profissão de professor de Arte e que necessariamente precisa ensinar as quatro linguagens: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro em suas aulas, o que se considera perigoso do ponto de vista moral e ético, principalmente quando o professor não possui formação em cada campo específico de conhecimento das Artes, como no caso desse professor que têm apenas formação em Graduação em Artes Visuais.

Como dificuldade material, além da carência em estrutura física apropriada e necessária para o desenvolvimento e aplicação de instrumentos avaliativos de aprendizagem, como bibliotecas equipadas, laboratórios com acesso a internet de qualidade, não há existência de livro didático público para o ensino fundamental em Arte, o que é contornado pela pesquisa do professor para elaborar suas aulas, buscar fontes e transpor didaticamente o conteúdo no processo de mediação entre o conhecimento artístico e o conhecimento do senso comum do aluno, permitindo processualmente chegar ao conhecimento teórico e prático das Artes Visuais na escola, como diz Adorno (2010), possibilitando ao aluno sair da menor idade para a maioria em relação a cultura e cultura artística pelo conhecimento, para uma educação para emancipação.

Quanto ao portfólio, um instrumento eficaz que se bem elaborado e desenvolvido pode de maneira concreta viabilizar a aprendizagem em Artes Visuais, também, se mostra um desafio e um trabalho contínuo e exaustivo para o professor, levando em conta a carga horária e o tempo a cumprir, a quantidade de turmas, em que os alunos não são um padrão de perfil único diante do professor e conseqüentemente de portfólios únicos de cada aluno para acompanhar o processo da aprendizagem. No entanto, a qualidade da avaliação eficaz, formativa e processual depende de muito tempo, empenho, disciplina e perseverança do aluno e principalmente do professor, atento ao processo.

Assim, tais observações apontaram a variedade de métodos e instrumentos que podem ser empregados no processo de avaliação no ensino e aprendizagem de Artes Visuais. Cabe ao professor elencar os objetivos, planejar e repensar a sua prática, considerando a avaliação um instrumento crítico e processual de aprendizagem, além de uma forma de ensino e aprendizagem realizada ou não pelo aluno, mas que convém para qualificar a aprendizagem e a compreensão crítica das Artes Visuais.

## **Repensando a avaliação em Artes Visuais na escola**

Todo o processo pelo qual a pesquisa percorreu trouxe apontamentos relevantes sobre a realidade da avaliação em Artes Visuais na escola pública. Apesar da investigação direcionar para uma escola específica e focalizando no trabalho de um professor, a vasta existência de aspectos relevantes e contextualizadores se tornaram presentes, trazendo questões gerais do ensino de Artes Visuais na atualidade.

A concepção de avaliação em Artes Visuais identificada nos documentos escolares e observada ao longo do processo caminha para uma avaliação processual, com vistas no processo de formação do aluno, bem como do reconhecimento do procedimento e da infinidade de conhecimentos como trabalhos e produções teóricas da História da Arte e do patrimônio artístico local e mundial, e, das práticas artísticas e suas poéticas individuais ou em grupo, da leitura de imagens de obras de arte e para além delas. Tudo isso com instrumentos avaliativos como apresentações, exposições de práticas de leitura de imagens, autoavaliações entre outras que possibilitam o desenvolvimento do aluno e sua participação em todos os aspectos, incluindo o portfólio como armazenamento processual das aprendizagens do conhecimento em Artes Visuais.

Neste contexto, a busca do reconhecimento das Artes Visuais nas escolas tem norteado a sua concepção como uma área de conhecimento comparável diante dos demais conhecimentos curriculares na escola. Nesta busca de igualdade de conhecimentos e entre conhecimentos, o ensino e principalmente o processo de avaliação em Artes Visuais acaba aproximando segundo os dados da pesquisa, de que acaba se rotulando a um sistema tradicional que ocorre na maioria das matérias escolares, ao atribuir valor numérico para o aluno resultando em uma média final, muitas vezes revelado através da prova teórica, já incorporada no próprio calendário anual da escola. Sendo a arte flexível por natureza e ampla para várias interpretações intersubjetivas, o processo de avaliação e quantificação de algo que é qualitativo torna-se um desafio ao professor que pretende de fato em sua prática realizar uma avaliação processual de aspecto formativo.

Neste caso, o professor das Artes Visuais faz também o uso de provas teóricas ou objetivas relacionadas aos conteúdos e conhecimentos históricos da arte e a leitura de obras de Artes Visuais. Estas avaliações são também necessárias em muitos processos avaliativos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, mas não só, como avaliações internas e externas para o aluno que exige e necessita qualitativamente de saberes tendo como meio e não fim em si mesmo os concursos vestibulares de acesso em cursos de ensino superior, e, portanto não coadunando com um ensino propedêutico.

No entanto, é visível o comprometimento do professor pesquisado para conciliar o processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais, visando uma avaliação processual e formativa em um contexto onde o sistema educacional aguarda por notas. Ao considerar a Arte Visual como conhecimento e como trabalho artístico criador, o professor pode avaliar as atividades dos alunos a partir de critérios pré-estabelecidos e reconhecidos por ambas as partes do processo: o aluno e professor.

Ao compreender a avaliação como um processo, é importante que o professor considere a história processual do desenvolvimento, aprendizagem e do comportamento moral de seus alunos em seu planejamento, e não somente dos conteúdos. Igualmente de que o professor planeja, executa e avalia numa perspectiva crítica com o intuito de pensar uma avaliação que pondere em sua concepção e prática os diferentes níveis de aprendizagem considerando também os princípios morais e éticos na formação humana dos alunos.

A avaliação de um modo geral é um processo complexo, norteador de discussões pedagógicas e de diálogos entre alunos e professores. Em Artes Visuais, ela não deve se restringir na rotulação de um talento, na livre expressão não mediada e nem servir de levantamento de simples informações sobre a aprendizagem, mas acompanhar o processo e de maneira significativa contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno para uma compreensão crítica das Artes Visuais e uma formação humana em que o intelectual, o artístico, a ética e a moral possam estar em consonância na compreensão e ação de um cidadão emancipado.

## **Considerações**

Este trabalho teve por objetivo trazer reflexões sobre a realidade da avaliação em Artes Visuais, apontando os métodos, concepções de avaliação do professor e instrumentos avaliativos. Assim, os instrumentos abalizados e suas fontes pontuaram resultados que procuram e apontam uma concepção e procedimento de avaliação formativa, associada ao processo de construção do conhecimento. Revela o professor que por vezes aparece desorientado em sua avaliação por procedimentos quantitativos, com avaliações teóricas e no emprego necessário de notas, critérios presentes no sistema educacional estadual da rede pública e na escola em que atua esse professor (sujeito da pesquisa), e que esbarra em contradições entre a sua concepção em relação a sua atuação e de práticas avaliativas. Entretanto é perceptível um avanço na avaliação adotada pelo professor, como aponta a pesquisa.

Porém, constatou-se que avaliação em Artes Visuais precisa passar por uma análise mais criteriosa, pré-estabelecida, conhecida pelos alunos e que levante aspectos do seu processo de desenvolvimento, seu posicionamento objetivo e subjetivo ocorrendo em todas as atividades do processo. A avaliação deve ser norteada pelo diagnosticar, mediar, incentivar, orientar, estimular e intervir quando necessário, sendo justo com os alunos. Uma avaliação consciente possibilitará transformações significativas no aluno e destacará o papel formador relevante na constituição do ser reflexivo, perceptivo, ativo e crítico. Avaliar não para examinar e sim construir para uma emancipação humana dos alunos.

Por fim, este artigo precisa ser compreendido como um meio que possui um encaminhamento que possibilite futuras pesquisas e aprofundamentos. Trata-se de um percurso que tomou seus direcionamentos e pode ser focado na conclusão de uma grande análise da realidade da Avaliação em Artes Visuais nas escolas. Neste sentido, analisar a realidade da avaliação em Artes Visuais das escolas públicas para maior abrangência torna-se necessário e significativo. Considera-se esse percurso de pesquisa importante em relação a este estudo de caso único e que tenciona novas oportunidades e continuidades, que aqui teve seu início e abre outras possibilidades futuras em relação a avaliação em Artes Visuais na escola com maior profundidade teórica de análise das concepções e práticas avaliativas e de seus instrumentos avaliativos na aprendizagem escolar em Artes Visuais.

## **Referências**

ABRAMOWICZ, M. **Avaliando a avaliação da aprendizagem**: um novo olhar. São Paulo: Lúmen, 1996.



- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer: examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M.. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ARSLAN, L. M; IAVELBERG, R. **Ensino de Arte**. São Paulo: Editora Thompson Learning. 2006.
- BARBOSA, A M. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, A. M; COUTINHO, R. G. (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva. Porto Alegre: Fundação lochpe, 1991.
- BLOOM, B. S. et all. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BOUGHTON, D. Avaliação: da teoria à prática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- CAPPELLETTI, I. F. (org.) **Avaliação educacional: fundamentos e práticas**. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 1999.
- CANEN, A. **Avaliação diagnóstica: uma escola democrática**. Texto escrito para a série Programa "Um salto para o futuro". TVE. Rio de Janeiro, 1997.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.
- EISNER, E. W. **Educar la visión artística**. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- \_\_\_\_\_. **El ojo ilustrado**. Buenos Aires: Piados, 1998.
- FRANGE, L. B. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 35-48.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 14. ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do Oprimido**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

GUERRA, M. T. T.; MARTINS, M.C. F. D.; PICOSQUE G. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir, e conhecer arte**. São Paulo: FDT, 1998. 197 p.

GUIMARÃES, A. L. B. **Avaliação da aprendizagem em Arte: desvelando realidades**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20GUIMARAES,%20Ana%20Luiza%20Bernardo.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2014.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre. RS: Artmed. 2000.

HOFFMANN, J M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 28. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. 160 p.

LAMPERT, J. Estágio Supervisionado: andariando no caminho das Artes Visuais. In: OLIVEIRA, M. O.;HERNÁNDEZ, F.(Orgs.) **A formação do professor e o ensino das artes visuais** . Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.p. 148-157.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

\_\_\_\_\_, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. D. (Coord.). **Avaliação na escola de 1º grau**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

LÜDKE, M. Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar. In: FERRARI, A. **Escola Básica**. SP: Papyrus, 1994, p. 195-202.

NEVO, D. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, A. (Coord.). **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1 a 3 de dezembro de 1997**. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 1998. p.89-97.

OSINSKI, D. R. B. **Arte, história ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

OTT, R. W. Ensinando crítica nos museus. in BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1988. (Guia da Escola Cidadã. v. 2).

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: uma abordagem crítico transformadora**. Tecnologia Educacional. v. 21, n. 104, jan/fev. 1992.

SHORES, E. F.; C. GRACE. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para professores**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre : Artmed, 2001, 160 p.

TOURINHO, I. Transformação no ensino da arte: algumas questões para reflexões conjuntas. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003, p27-34.

VEIGA, L. P. A. (Org). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 1996.

ZANELATO, J. B. **O Portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação em Artes Visuais**. Campinas: 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2008. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_arquivos/3/TDE-2008-02-26T073826Z-1391/Publico/Jose%20Roberto%20Zanellato.pdf](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2008-02-26T073826Z-1391/Publico/Jose%20Roberto%20Zanellato.pdf)>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2014.

ZIMERMANN, E. Avaliação autêntica de estudantes de arte no contexto de sua comunidade. In: BARBOSA, Ana M. (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005

#### **Ana Luiza Ruschel Nunes.**

Graduada em Artes Plásticas e Doutora em Educação, Professora e pesquisadora do Programa de Pós- Graduação em Educação-M/D. Departamento de Artes e Curso de Licenciatura em Artes Visuais-UEPG/PR, Coordenadora do Grupo de Pesquisa- GEPAVEC-CNPq/UEPG. Presidente da Federação dos Arte/Educadores do Brasil –FAEB. Link do currículo lattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/2446074749753703>

#### **Kelly Adena**

Graduada em Licenciatura em Artes Visuais. Professora Educação Básica Estado do Paraná. Aluna do Mestrado em Educação – UEPG. Bolsista da CAPES. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura – GEPAVEC-CNPq/UEPG/PR.

Link do currículo lattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/8033659062901196>



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Ensinar e aprender Artes Visuais na Educação Formal e Não Formal.

## Leitura visual e educação estética de crianças

Maria Helena Wagner Rossi (UCS)

### RESUMO:

*Este artigo aborda relações entre leitura visual e educação estética de crianças. Traz exemplos de leituras de imagens em contexto escolar, analisando depoimentos de crianças para explicitar a natureza de sua compreensão estética. Tece críticas a abordagens que não respeitam a construção do conhecimento estético de crianças. Argumenta que a mediação estética pode ser adequada e significativa para as crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental desde que considere a natureza do seu pensamento estético.*

*Palavras-chave*

*Leitura visual. Pensamento estético infantil. Educação estética de crianças.*

### ABSTRACT

*This article discusses relations between visual reading and aesthetic education of children. Provides examples of image reading by students, analyzing testimonials from children to explain the nature of his aesthetic understanding. Criticizes approaches that do not respect the construction of aesthetic knowledge of children. It argues that the aesthetic mediation can be appropriate and meaningful for children in kindergarten and the early years of elementary school since it considers the nature of his aesthetic thought.*

*Keywords*

*Visual reading. Children's aesthetic thought. Aesthetic education of children.*

Ainda é pertinente falar em leitura visual ou leitura de imagens? Há espaço para o ato de ler – que acompanha a humanidade em sua história – no ensino contemporâneo de arte? Há quem diga que isso é coisa do passado. Alguns autores rejeitam o uso do termo leitura no contexto da arte interativa, como Domingues (1997, p. 32), Couchot (1997, p. 142) e Oliveira (1999, p. 90). Os autores discutem sobre a natureza do visitante das instalações de arte, questionando as

denominações de espectador e observador. No entanto, admitem, implicitamente, que algo se passa no encontro estético: “acesso à obra” para Domingues; “apreensão/relação” para Oliveira; “participação – que não impede a contemplação e a meditação” – para Couchot.

Ao questionar o termo leitura, diz Domingues:

O espectador não está mais diante da “janela”, limitado pelas bordas de uma leitura, com pontos de vista fixos. Ou seja, não é mais alguém que está fora e que observa uma “obra aberta” para interpretações. Com a interatividade própria das tecnologias digitais e comunicacionais surge a metáfora da “porta aberta”. (1997, 23).

Independente das questões terminológicas discutidas pelos autores, o que interessa aos profissionais que se empenham em promover a educação estética por meio da leitura visual são outras indagações, tais como: O que acontece no encontro estético? Que transformações são possibilitadas pela arte? Que contribuições a leitura estética tem na vida de seus alunos? O que é “saber arte” para a criança? Como os estudantes leem arte e imagens? Que significados podem ser construídos “para si mesmos e para o mundo” (OLIVEIRA, 1999, p. 98), durante a leitura visual?

Para contribuir nessa discussão, este artigo trata da leitura visual e suas relações com a educação estética de crianças, trazendo exemplos de leituras em contexto escolar – mas que podem ser estendidos a contextos museais – para se pensar sobre o encontro estético, seja com a obra tradicional, seja com a contemporânea. Como diz Debray (1993, p. 215), “do mesmo modo que a imprensa não suprimiu de nossa cultura os provérbios e anexins medievais, [...] assim também a televisão não nos impede de ir ao Louvre – muito pelo contrário – e o departamento das antiguidades egípcias não está fechado para o olhar formado pela tela”. Por isso, o que interessa aqui são as possíveis transformações que a leitura visual engendra no processo de desenvolvimento do pensamento estético do leitor – isto é, na educação estética – no museu, em exposições, na interatividade ou mesmo na sala de aula com imagens em papel ou em data show<sup>1</sup>. Assim pensando, é possível considerar “leitura” no mesmo sentido de outros termos usados atualmente, como: apreensão, acesso, apreciação, fruição, recepção, compreensão, atribuição de sentido...

Debray (1993) diz que o olhar não é algo passivo; é ação que coloca em ordem o visível, organizando a experiência humana. E é por isso que dizemos que leitura visual e discussão estética são – ainda hoje – pertinentes na educação dos estudantes, mesmo que sejam eles o que conhecemos como “alunos *zappiens*”<sup>2</sup>.

Os alunos *zappiens* têm características diferentes dos da geração anterior: são mais ativos e colaborativos nos modos de aprender, preferem abordagens não lineares, suas habilidades são mais icônicas do que relacionadas ao texto escrito, entre outras. Um dos criadores desse termo diz que a aprendizagem no contexto do homo *zappiens* “tem evoluído a partir da atividade individual de internalizar o conhecimento para um processo social de externalização do conhecimento” (VEEN, s/d, p. 3). Tais características são bem-vindas nas aulas de leitura de imagem e discussão estética. Ao mesmo tempo, esse modo de construir conhecimento pode

1 Em nossas pesquisas não houve diferenças na estrutura do pensamento estético evidenciado pelos estudantes diante das imagens fixas e da participação na instalação interativa. (ROSSI, 2003).

2 Termo que caracteriza a geração nascida após a década de 80 (VEEN; VRAKING, 2009), também conhecida como geração Y, de rede ou instantânea e nativos digitais.

ser facilmente acolhido na sala de aula, como se verá a seguir, a partir de exemplos de depoimentos de alunos frente a imagens. Uma abordagem que vai ao encontro dos modos de ser do aluno *zappiens* torna a aula interessante e motivadora – que é uma constante busca de professores cujos alunos mostram maior capacidade de concentração ao lidar com as tecnologias do que com as atividades tradicionais. Esse aluno é avesso à passividade, às respostas únicas e fechadas, ao que não lhe desafia. Então a natureza “aberta” da arte permite uma aproximação aos seus interesses e modos de pensar.

Isso não significa que os estudantes da educação básica podem aprender qualquer coisa a qualquer tempo ou que qualquer leitura de imagem serve para todos. Mesmo o estudante *zappiens* tem características cognitivas e socioculturais próprias, as quais são evidenciadas nos diversos momentos de seu processo de escolarização. Essas características deveriam ser o pano de fundo de nossas ações na leitura de imagem/arte.

Uma análise, mesmo que superficial, mostra que inúmeros materiais de orientação de leitura visual e educação estética disponíveis no país não consideram as reais condições de leitura dos estudantes, isto é, seus limites e suas possibilidades. Impelidos a lhes propiciar uma formação cultural, muitas vezes não respeitamos a natureza do seu pensamento estético<sup>3</sup>, exigindo uma compreensão que eles não alcançam. Além disso, muitos professores e mediadores ainda acreditam que informações históricas, dados biográficos ou aspectos formais (elementos e princípios da composição) são as coisas mais importantes na educação estética dos estudantes. Há, ainda, a crença de que os pequenos podem – e devem – compreender as intenções dos artistas ao criarem suas obras<sup>4</sup> e os que “imaginam” que as crianças compreendem arte como os adultos. Enfim, são muitos os equívocos possíveis no campo da leitura visual quando não se leva em conta os processos de construção de conhecimento estético dos estudantes em cada momento do processo de escolarização e em cada contexto.

Ao discutir alguns aspectos da compreensão estética de crianças espera-se contribuir para a revisão de abordagens inadequadas. Concordamos com Parsons quando alerta que é um erro comparar a compreensão estética da criança com a do adulto: “É puro romantismo pensar que a sua experiência da arte é equivalente a dos adultos, ou que as suas obras estão igualmente carregadas de sentido.” (1992, p. 44). Segundo o autor há uma série de perspectivas sobre a arte que as crianças não têm acesso e “o desenvolvimento estético consiste precisamente na aquisição destas perspectivas”. Por isso, no contexto da educação estética, uma análise do que pensam os alunos sobre arte é “uma ferramenta útil para os professores” (PARSONS; FREEMAN; 2001, p. 73).

### **Leitura de imagem e discussão estética com crianças**

---

3 Sobre características do pensamento estético-visual de estudantes em contexto brasileiro, ver Rossi (2003).

4 A necessidade de conhecer a intenção do artista na produção da obra é uma característica da compreensão estética do Nível III da classificação de Rossi (2003). Nesse caso, o leitor acredita que os sentidos são determinados pelo artista, cabendo a ele apenas decifrá-los. Essa compreensão não aparece antes dos 12 anos nas pesquisas de HOUSEN (1983), PARSONS (1992) e ROSSI (2003). No entanto, em estudo longitudinal com leitura e discussão estética – que proporcionou familiaridade com arte – essa ideia surgiu aos nove anos (ROSSI, 2005).

Em contextos urbanos, desde cedo, grande parte das crianças têm contato com a linguagem visual, em embalagens, livros, revistas, outdoors, televisão, videogames, tablets etc. Mesmo antes de um ano de idade, bebês mostram uma destreza surpreendente com seus dedinhos na tela sensível ao toque dos tablets. Não se sabe ainda quais serão as consequências dessa precocidade, mas é evidente que os bebês *zappiens* estão vendo mais imagens e mais cedo do que era possível há poucos anos. Isso nos leva a rever os fundamentos epistemológicos da educação estética e a questionarmos: desde que idade se pode falar em leitura de imagem e educação estética? Sabe-se que o contato com imagens é importante no momento em que a criança está construindo a ideia do que é uma imagem e do modo como funciona a representação. Ela aprende a dar sentido ao que vê nas interações com o meio. Quando presencia os adultos comentando uma revista, folheando um livro ilustrado, conversando sobre uma imagem numa embalagem, no tablet, na TV... está aprendendo, à sua maneira, que imagem também se lê; que sentidos podem ser atribuídos a ela. Por isso, assim como a literatura deve estar presente no cotidiano escolar infantil, a leitura de imagens também deve estar, compartilhando tempos e espaços com a escuta de histórias, a música, o canto, o desenho, o manuseio de revistas e livros de narrativa visual... Assim, desde cedo, a criança se familiariza com textos de diversas naturezas, interagindo com contextos de leitura. Podemos supor, então, que a leitura de imagens tem início no primeiro ano de vida.

A partir dos quatro anos de idade a criança pode escutar histórias mais atentamente. Ouvir as narrativas dos colegas é algo interessante e, por isso, devem ser incentivadas a dialogar com eles. Segundo Fragoso (1998, p. 48), nessa idade as crianças “vão adquirindo as habilidades necessárias para compreender uma história (esquema cognitivo prévio que corresponde estreitamente às categorias básicas presentes em uma narração)”. É comum que as narrativas inventadas sejam curtas e carregadas de imaginação, como se pode ver na leitura de *Rua de Erradias*, de Lasar Segall<sup>5</sup>, por crianças de quatro e cinco anos:

- *As meninas querem ir passear.*
- *São bonecas com um espelho dentro de uma casinha.*
- *Eles querem ir para casa comer; estão com fome.*
- *É um monte de meninas olhando TV.*
- *As mulheres estão limpando a casa para não entrar nenhum bicho.*
- *As mulheres estão no caminhão; uma está sentada e outra de pé.*
- *Este aqui está saindo do ônibus. A mulher está dentro do ônibus. O ônibus tem a porta para entrar e aqui é a janela para olhar.*

Qual é o papel do professor/mediador durante uma leitura como essa? Certamente não deveria ser o de desprezar falas dessa natureza para impor informações sobre o contexto da produção da obra, a interpretação mais conhecida (são prostitutas num prostíbulo) ou informações biográficas do artista (Lasar Segall nasceu na Rússia<sup>6</sup>), já que isso seria desconsiderar a natureza do pensamento estético da criança. Há que se ter em mente que informações sobre a obra, o artista ou o contexto podem não corresponder ao que a criança pensa sobre arte, isso é, às

5 A imagem pode ser vista em:

<[http://www.brasilartesciclopedias.com.br/nacional/segall\\_lasar01.htm](http://www.brasilartesciclopedias.com.br/nacional/segall_lasar01.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2015.

6 Mirian Celeste Martins narra uma cena que exemplifica a desconsideração do pensamento estético infantil: ao mostrar imagens de obras de Lasar Segall para crianças entre três e quatro anos, a professora informa: “Lasar Segall nasceu na Rússia.” Logo após uma criança comenta: “Ele nasceu na montanha Rússia!”. Mas a fala da criança não foi comentada. (informação verbal, 2014).

suas ideias estéticas. Freeman e Sanger (1995) dizem que as crianças, gradualmente, constroem “teorias” sobre arte e as usam para explicitar a sua compreensão. Os autores dizem que as pessoas adquirem teorias durante suas experiências cotidianas nas várias áreas do conhecimento, como na matemática, na linguagem, na física e também na arte. Essas “teorias” sobre a arte são feitas de ideias que elas adquirem/constroem durante as experiências cotidianas em seus encontros com trabalhos de arte. Às vezes, tais ideias podem parecer ingênuas ou em desacordo com o que supomos que as crianças deveriam saber. Se assim as considerarmos, privaremos a criança da possibilidade de filosofar sobre questões estéticas a seu modo.

Na educação infantil não há propriamente uma discussão frente às imagens. As crianças se ocupam em falar, sem considerar o que ouvem dos colegas; falam mais para si do que para o grupo. Isso acontece porque sua perspectiva é mais pessoal e centrada do que a dos anos iniciais, o que dificulta a consideração e a coordenação dos múltiplos pontos de vista de uma situação ou objeto. Essa perspectiva pode gerar a “eleição” de partes do fenômeno, desprezando sua totalidade. É possível notar essa característica cognitiva no desenho infantil, quando a criança representa elementos isolados na folha de papel, desconsiderando a totalidade da cena – o que Luquet chamou de estágio da Incapacidade Sintética (LUQUET, 1981). Na leitura estética isso é visível quando a criança fixa a sua atenção em alguns aspectos, enquanto ignora outros, numa espécie de enumeração das coisas que vê. A leitura de *Retrato de Julie Manet*<sup>7</sup> por crianças de quatro e cinco anos exemplifica essa compreensão:

Professora – Vamos falar sobre esta imagem? O que podemos ver?

Luísa – *Eu vejo uma mão, outra mão, o gatinho...*

João – *O gato.*

Professora – O que mais?

Vitor – *A mão dela.*

Laura – *O cabelo, o vestido.*

Professora – Como é o cabelo dela?

Laura – *Está cortado.*

Bruna – *O meu cabelo é comprido.*

Lia – *Ela vai levar o gatinho para passear?*

Ana – *Eu gosto do gatinho.*

Professora – Será? Quem acha a menina vai levar o gatinho para passear? Quem acha que não? Por que você acha que sim? O que mais podemos falar? Quem não falou ainda?

No julgamento estético, as crianças usaram critérios particulares e, então, a presença da cor preferida, do animal de estimação ou de algo com que ela se identifica determina a qualidade da imagem:

Professora – Esta imagem é boa? Vocês gostaram de ver? Por quê?

Lia – *Esta é a mais bonita, porque tem a menina.*

Joana – *Porque tem o gatinho.*

Vitor – *Porque o gatinho está no colinho.*

Ana – *Eu gostei mais desta por causa do gatinho.*

7 Pierre-Auguste Renoir, *Retrato de Julie Manet*, 1887. Óleo sobre tela. Museu d'Orsay. A imagem pode ser vista em: [http://www.musee-orsay.fr/es/colecciones/obras-comentadas/pintura/commentaire\\_id/julie-manet-10656.html?tx\\_commentaire\\_pi1%5BpidLi%5D=509&tx\\_commentaire\\_pi1%5Bfrom%5D=841&cHash=05b256b879](http://www.musee-orsay.fr/es/colecciones/obras-comentadas/pintura/commentaire_id/julie-manet-10656.html?tx_commentaire_pi1%5BpidLi%5D=509&tx_commentaire_pi1%5Bfrom%5D=841&cHash=05b256b879). Acesso em: 02 abr. 2014.



Professora – Por isso a imagem é boa? Quem quer falar outra coisa?

Embora essas ideias possam não ser reconhecidas como válidas, pode-se dizer que constituem os primórdios do desenvolvimento estético. Nesse caso, a mediação deve oportunizar à criança oportunidades para expor ideias, dúvidas e descobertas, obter respostas às suas perguntas, dialogar com os pares, ouvir e ser ouvida, respeitar e ser respeitada... Se ela não for valorizada na expressão de suas ideias, num clima de confiança e respeito, tenderá a se retrair e a se calar. É nesse clima de confiança e respeito que o pensamento estético se desenvolve.

Quanto mais próximo dos anos iniciais, mais facilmente a criança torna-se capaz de “calçar os sapatos dos outros” (KESSELRING, 2011), isso é, de assumir a perspectiva dos colegas. Essa característica proporciona uma nova possibilidade na leitura de imagens, tornando a discussão em aula mais rica; um considerando o argumento do outro. As crianças abordam “o todo” da imagem e se deliciam inventando narrativas mais longas e complexas envolvendo vários elementos da imagem, como se vê nas falas de crianças de sete e oito anos frente à imagem de *Rua de Erradias*:

- *Tem um homem e quatro mulheres. As duas que estão na janela estão olhando para fora. As outras duas da frente também estão olhando. O homem está olhando para as duas mulheres que estão na janela, porque ele achou elas bonitas.*
- *As mulheres estão passeando. Estão visitando uma casa velha; uma tia delas que mora nesta casa, porque elas estavam com muita saudade.*
- *Tem uns olhando as pessoas caminharem. Elas vão num lugar, num amigo ou na sorveteria.*
- *São pessoas de máscara. Botaram as máscaras para brincar. Não, eu acho que elas vão pegar um livro e vão sentar no sofá para ler. Quando elas vão ler, tiram as máscaras.*

Segundo estudiosos do desenvolvimento, a partir dos seis anos, aproximadamente, as crianças têm facilidade de lidar mentalmente com problemas, “mas esses problemas lidam com entidades concretas” (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998, p. 123). É o que se vê no diálogo a seguir, pois não foram atribuídos sentidos de natureza metafórica ou abstrata – como é frequente a partir dos 11/12 anos aproximadamente. As crianças enfocaram os aspectos mais concretos da cena. Segundo Freeman e Sanger (1995) essa é uma leitura “realística” – ligada ao real como algo concreto. Mais tarde aparecerá a leitura “mentalística”, que considera o papel da intencionalidade do artista na sua produção. É quando os leitores passam a ver possibilidades de sentidos para os signos presentes na obra, transcendendo os aspectos concretos imediatamente visíveis.

Neste diálogo frente à imagem de *Narciso* ainda não aparece a ideia de que o artista tem autonomia para usar símbolos ou metáforas para expressar algo que não está ali, visivelmente, concretamente:

Imagem 1 – Caravaggio, *Narciso na fonte*, 1596. Óleo sobre tela.



Fonte: Galleria Nazionale d'Arte Antica.

Professora – Vamos falar sobre esta imagem?

Cás<sup>8</sup> – *É uma mulher que está com uma jaquetona e que está subindo em cima da mesa.*

Fel – *A mulher tem alguma coisa nas costas, ali perto do pescoço.*

Professora – E o que você acha que é isso?

Fel – *Deve ser alguma coisa da blusa.*

Cás – *É o couro de tigre.*

Professora – Você acha que pode ser isso, Felipe? Por quê?

Fel – *Não sei, deve ser.*

Tho – *Eu acho que é um homem e ele está ajoelhado no chão. O chão está lustro, por isso que ele vê o reflexo. E aparece o joelho dele.*

Professora – Então não é uma mesa e sim o chão?

Cam – *É menino ou menina?*

Professora – O que você acha que é?

Cam – *Eu acho que é homem. E ele está com as mangas arregaçadas.*

Arl – *Eu estou vendo uma pessoa que está olhando para a água e eu acho que ela vai beber a água.*

Professora – Vejam que surgiu outra ideia: não é uma mesa nem o chão. É água?

BrP – *Parece que o homem está olhando para baixo e tem uma mesa bem limpinha. Ele está subindo em cima da mesa para olhar na água.*

Professora – Ah, então ele vai subir na mesa para olhar a água? Ou beber? Será que ele está olhando a água ou o reflexo dele mesmo?

<sup>8</sup> Neste excerto de leitura os nomes das crianças estão codificados com três letras.

BrD – *Ele está ajoelhado ou está em cima da mesa?*

Car – *Eu acho que é uma mulher. Ela está com um vestido verde e tem o cabelo meio curto e está olhando o seu reflexo na água.*

Luc – *Este cara está olhando para a água e se olhando no espelho da água, que é o reflexo.*

Professora – *Todo mundo ouviu o que a Caroline e Lucas falaram? Ele está olhando o seu reflexo na água. Podem ver?*

Luc – *Dá para ver!*

Cri – *Eu acho que é uma mulher ajoelhada se olhando no chão lustro.*

Lau – *Não pode estar ajoelhado, porque não tem a outra parte da perna.*

Flá – *É uma foto ou um livro?*

Luc – *É pintura.*

Professora – *Isso mesmo! É uma pintura. Só que eu fotografei num livro. Mas foi feita com pincel e tinta.*

Arl – *Aquilo ali é uma mesa ou água?*

Professora – *Quem vai responder?*

Mau – *É água.*

BrP – *É vidro.*

Tom – *Água poluída.*

Cás – *É água.*

Professora – *Quem acha que é água? Quem acha que é chão lustro? [A maioria acha que é água] E quem acha que é espelho? [A maioria confirma que é água].*

May – *Que ano foi pintado?*

Crianças – *1939. 1990. 1960. 1963. 1950. Deve ser um pouquinho mais que o século XVIII. 1500.*

Professora – *1500! Quase! Por que você acha que foi em 1500?*

Luc – *É porque eu vi o cara, o tipo da roupa, os cabelos.*

Professora – *Isso mesmo! Foi em 1596, mas você quase acertou em cheio!*

BrP – *Ele está dormindo ou vai cair na água?*

Cam – *Eu acho que ela está no navio que descobriu o Brasil e está se olhando numa poça de lama.*

Car – *Quem pintou?*

Professora – *Quem sabe o nome do artista?*

BrP – *Pablo Picasso.*

Professora – *Se o Pablo Picasso pintou aquelas mulheres na praia, que vimos na semana passada, em 1920, como ele pintaria este em 1596? Ele já existia?*

Crianças – *Não! Então quem foi?*

Professora – *O nome deste pintor é Caravaggio.*

Lau – *Cadê a outra parte da perna dele?*

Car – *Eu acho que ela está com o joelho debaixo do vestido.*

Cri – *Ela é homem ou mulher?*

Car – *Já fizeram esta pergunta; ela é mulher!*

Professora – *Então, quem acha que é uma mulher? [sete]. Quem acha que é homem? [a maioria]. A maioria acha que é um homem!*

Lau – *Ela não pode ficar assim. Tem que aparecer a outra parte.*

Professora – *Mas não aparece. Por que será que está assim?*

Bru – *O que é aquela bola verde?*

Professora – *Onde tem bola? Ah, aqui? [aponto o joelho esquerdo de Narciso] Isso é uma bola?*

Cam – *Não é uma bola, é um vaso.*

Tho – *Eu acho que ele dobrou a bermuda para não doer o joelho.*

Cás – *Eu acho que o outro joelho está embaixo da mesa.*

Cam – *O que é aquilo lá? Parece um bicho pousado no ombro.*  
Tho – *Eu acho que a roupa dele está meio suja.*  
Lau – *Não pode ser uma mesa, porque como é vai ter uma mesa e um lago do lado? Está mais parecido que ele está ajoelhado numa terra e olhando para o rio.*  
Cri – *É um chão listrado.*  
Luc – *Ele está dormindo ou acordado?*  
Lui – *Ele está acordado.*  
Tom – *Ele está acordado e olhando para água.*  
Tho – *Eu acho que ele tomou champanhe e ficou bêbado.*  
Cam – *Eu acho que ele ficou enjoado.*  
Professora – *Todos concordam que ele está acordado?*  
Crianças – *Sim!*  
Professora – *Eu concordo que ele está acordado, se olhando na água, porque dá para ver o olho aberto aqui no reflexo. Podem ver?*  
Tho – *O que é aquilo que tem nas costas dele?*  
Cás – *Parece couro de tigre.*  
BrD – *É tipo um escudo de guerra.*  
Cam – *É uma capa.*  
Tho – *Eu acho que ele é um deficiente.*  
Professora – *Por que você acha isso? Você acha que pode ser um colete para deficiente? Será, gente?*  
Lui – *É uma capa, tipo, para proteger.*  
Fel – *Parece que é um emblema nas costas.*  
Flá – *É uma camiseta.*  
May – *É uma fantasia de tartaruga.*  
Professora – *O que vocês acham? Será que não era uma roupa comum naquela época?*  
Cam – *Ele está num navio ou em terra firme?*  
Tho – *Numa balsa!*  
Fel – *As cores do fundo são mais escuras. Parece que ele está num mato.*  
Professora – *O Felipe falou das cores. Quais são as cores que estão aqui? Pode ser cores de um mato?*  
Eli – *Marrom, preto.*  
Lui – *Verde, marrom e cor da pele.*  
Professora – *Então ele poderia estar num mato mesmo, não é?*  
[...]  
Professora – *Vocês acham que esta é uma boa imagem?*  
Cri – *Não é boa, porque é muito escuro e está muito mal pintado.*  
May – *Porque tem muito preto.*  
Gab – *Não tem cores alegres.*  
Lau – *Eu concordo.*  
Car – *E porque parece que ele está chorando.*  
Cam – *É que só tem o branco de mais alegre.*  
Nat - *É mais ou menos...*  
Tho – *Essa imagem é ridícula, não tem nada a ver, porque a capa dele é extravagante.*  
Tom – *É porque é de noite e feio!*  
Mau – *Não tem muitas cores.*  
Lui – *Ela é feia, não dá para ver se é chão ou água.*  
Fel – *Não tem cores alegres, só tem cores tristes. E parece que ele está morto, deitado e bêbado.*  
Cás – *Tem poucas cores alegres e o pintor não continuou a imagem.*

Luc – *Eu não acho boa, porque esse homem é aleijado, só tem um joelho e ainda bem pequenininho.*

Professora – Quem acha que é uma boa imagem? Ninguém acha? Todos acham ruim?

Crianças – *Sim!*

Cam – *Você acha que é uma boa imagem?*

Professora – Eu acho!

Cam – *Por quê?*

Professora – Eu acho que é boa. É interessante de olhar e descobrir do que ela trata; se é um homem ou uma mulher; o que ele está fazendo ali...<sup>9</sup>

O que aprender, nesse diálogo, sobre a compreensão estética de crianças? Se prestarmos atenção, podemos entender a natureza do pensamento estético no início da vida escolar. Os depoimentos mostram uma compreensão realística da arte (FREEMAN; SANGER, 1995). Implicitamente revelam que as crianças creem que a arte mostra as coisas (que devem ser boas e bonitas) que existem ou acontecem; e que isso deve ser feito com realismo, maestria e cores alegres. Para justificarem que “a imagem não é boa” usaram os argumentos: *é muito escuro e está muito mal pintado; tem muito preto; não tem cores alegres; parece que ele está chorando; só tem o branco de mais alegre; a capa dele é extravagante; é de noite e feio; não dá para ver se é chão ou água; parece que ele está morto, deitado e bêbado; esse homem é aleijado, só tem um joelho e ainda bem pequenininho...*

Freeman e Sanger (1995) explicam que, nessa compreensão, o leitor relaciona a obra com o mundo nela representado e não com a mente criadora do artista. É uma ideia coerente com o surgimento de narrativas, tais como: *ele está subindo em cima da mesa para olhar na água... está olhando para a água e eu acho que ela vai beber a água... ele tomou champanhe e ficou bêbado...*

Pode-se notar que as crianças tentam identificar os elementos ou coisas que veem. Quando algo não é reconhecido, vão criando hipóteses e propondo alternativas interpretativas. Não é, ainda, como fazem os alunos mais velhos nos anos finais do ensino fundamental, que buscam possibilidades mais simbólicas e metafóricas, próprias da compreensão mentalística (FREEMAN; SANGER, 1995). Por exemplo, as crianças queriam “descobrir” onde Narciso estava ajoelhado, e surgiram estas alternativas de interpretação: *mesa, vidro, chão, terra e água*. E, além de discutirem se o personagem é homem ou mulher (não houve consenso), também queriam decifrar o que ele veste: *“o que é aquilo que tem nas costas dele?”*. Algumas ideias foram: *jaquetona, couro de tigre, escudo de guerra, colete para deficiente, uma capa, camiseta, fantasia de tartaruga...* Segundo Parsons e Blocker (1993), todos nós – inclusive as crianças – nos perguntamos sobre os fatos que não se encaixam em nossas concepções de realidade, e esses questionamentos têm caráter filosófico. Portanto, a criança e a filosofia não são incompatíveis e a leitura visual pode se beneficiar disso.

Além desses autores, Matthew Lipman (1990) pode embasar uma defesa para trazer a filosofia na leitura visual. Talvez não seja fácil admitir que um diálogo tão “infantil” como esse frente à imagem de *Narciso* seja repleto de pensamento

---

<sup>9</sup> Esta resposta mostra que o papel do professor/mediador não é ser a autoridade que sabe todas as respostas corretas. É mais profícuo ser mais uma voz a se manifestar, mas não a única, certa ou verdadeira, pois “o dogmatismo é um inimigo da filosofia” (PARSONS; BLOCKER, 1993, p. 165).

crítico e reflexivo sobre arte, pois relacionamos as palavras filosofia, estética e teoria com a retórica sofisticada do adulto. Mas admitir essa ideia pode ser um bom começo para repensar a educação estética das crianças.

A partir dos anos finais do ensino fundamental, os alunos têm “facilidade para pensar sobre um mundo constituído por pensamentos, ideias e conceitos” (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998, p. 123), ampliando sobremaneira o horizonte da ação educativa com a leitura visual. O aluno usa suas habilidades formais para fazer hipóteses sobre possíveis sentidos das imagens. Estar atento ao surgimento das ideias mentalísticas permitirá ao professor/mediador explorar a discussão estética em um nível mais complexo e abrangente. Um leque de perspectivas se abre para enriquecer a educação estética quando as crianças reconhecem a intencionalidade do artista<sup>10</sup>. Entender que a arte trata de temas e que o artista usa os signos da arte para dizer algo, para expressar ideias, representa um avanço no processo do desenvolvimento estético, que pode enriquecer a compreensão de mundo do aluno a partir do 3º ciclo do ensino fundamental, desde que ele tenha oportunidades de pensar sobre arte.

### Considerações finais

A leitura visual com discussão estética pode ser lúdica, dinâmica, surpreendente – porque não padronizada – desafiando os alunos para a abertura, para a exploração de diferentes caminhos, para a aceitação de múltiplos pontos de vista, para a invenção, a colaboração, a aprendizagem pelos pares, a autonomia... elementos esses que atendem aos modos de ser do aluno contemporâneo – mesmo os da geração *zappien*.

O recorrente objetivo da educação – “desenvolver o espírito crítico e a autonomia dos estudantes” – nem sempre se efetiva, pois é preciso pôr em prática/ação as habilidades para a crítica: pensar, decidir, refletir, avaliar etc. Mas pode-se afirmar que pensar sobre arte é um modo eficiente (e cativante) de desenvolver a criticidade e a autonomia. Sem aprofundar esse argumento, defendemos que o momento da leitura visual na sala de aula proporciona as condições para o desenvolvimento desse importante objetivo educacional. É um momento em que o aluno pode expor suas ideias (por autoria e não por reprodução), considerar (avaliar) outras ideias sobre o mesmo objeto, mudar de ideia (se considerar plausível) ou ratificar as suas (quando julgar adequado), além de questionar e ser questionado. E tudo isso sem que ele seja corrigido por não acertar a resposta esperada pelo professor. Como diz Larrosa:

Continuo firmemente convencido de que a educação tem a ver com construir sujeitos que sejam capazes de falar por si mesmos, pensar e atuar por si mesmos. Não diria tanto em ser os donos de suas próprias palavras, porque as palavras não têm dono, mas sujeitos que sejam capazes de se colocar em relação com o que dizem, com o que fazem e com o que pensam. Eu não estou certo de que isso seria autonomia. Mas sei que continuo firmemente convencido de que a educação, se é emancipadora em algum sentido, tem a ver com dar as pessoas a capacidade de pensar por si mesmas. (2013, s/p).

A leitura visual pode contribuir nessa educação emancipadora de que fala Larrosa, ao proporcionar oportunidades para os estudantes pensarem sobre arte –

<sup>10</sup> Isso não é o mesmo que a criança dizer: *o artista fez assim porque quis; porque ele viu e quis mostrar*, ou outras falas de cunho mais retórico do que conceitual.

por si mesmos, já que, como dito acima, criança e filosofia não são incompatíveis e os questionamentos de uma discussão estética têm caráter filosófico. Mas considerando que não é qualquer leitura ou discussão estética que serve para todos, é compromisso do professor/mediador estar atento a cada contexto de sua atuação. Se na educação infantil determinado tipo de imagem não gera conversas tão dinâmicas, nos anos iniciais elas podem ser adequadas. Para saber o que é mais adequado e pertinente no processo do desenvolvimento da compreensão estética do aluno, é preciso escutá-lo e aprender como ele constrói conhecimento. As ideias intuitivas (“teorias”, segundo Freeman e Sanger) que os alunos vão construindo e expressando durante a leitura visual são o melhor guia para os roteiros das leituras. Assim, o professor poderá adequar a seleção das imagens e das perguntas das leituras que propõe, no sentido de provocar questionamentos que gerem novas reflexões, novos modos de conceber as produções artísticas, enfim, novas compreensões sobre arte que possam enriquecer a vida dos alunos. Afinal, é para isso que “serve” a arte.

### Referências

- COUCHOT, Edmond. A arte pode ainda ser um relógio que adianta? O autor, a obra e o espectador na hora do tempo real. In: DOMINGUES, Diana (Org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: UNESP, 1997.
- DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DOMINGUES, Diana. A humanização das tecnologias pela arte. In: DOMINGUES, Diana (Org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: UNESP, 1997.
- FRAGOSO, Graça Maria. O livro, a biblioteca e a primeira infância: trilogia do afeto. *Presença Pedagógica*, v. 4, n. 22, p. 44-51, jul./ago. 1998. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/15284450/o-livro-a-biblioteca-e-a-primeira-infancia-presenca-pedagogica>. Acesso em: jan. 2014.
- FREEMAN, Norman H.; SANGER, Daniela. The commonsense aesthetics of rural children. *Visual Arts Research*, v. 21, n. 2, p. 1-10, 1995.
- GARDNER, Howard; KORNHABER, Mindy L.; WAKE, Warren K. *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HOUSEN, Abigail. *The eye of the beholder: measuring the aesthetic development*. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Harvard University, Cambridge, EUA, 1983.
- KESSELRING, Thomas. *Ética e educação*. Caxias do Sul: UCS, 22 maio. 2011. Palestra ministrada no Fórum de Licenciaturas da UCS.
- LARROSA, Jorge. O papel da educação é subverter as regras. São Paulo: 2013. *Portal Aprendiz*. Entrevista concedida a Camila Caringe. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras>. Acesso em: 20 out. 2014.
- LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.
- LUQUET, Georges-Henri. *El dibujo infantil*. Barcelona: Médica y Técnica, 1981.
- OLIVEIRA, Ana Cláudia M. A. Convocações multissensoriais da arte no século XX. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- PANOZZO, Neiva S. P.; RAMOS, Flavia B. Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem. *Espéculo*, Madri, ano IX, n. 26, mar./jun. 2004. Disponível em: [https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero26/ima\\_infa.html](https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html). Acesso em: 18 out. 2014.
- PARSONS, Michael J. *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Presença, 1992.
- PARSONS, Michael J.; BLOCKER, H. Gene. *Aesthetics and education*. Chicago: University of Illinois, 1993.

PARSONS, Michael J; FREEMAN, Norman. Children's intuitive understanding of pictures. In: TORFF, Bruce; STERNBERG, Robert J. (Orgs.). *Understanding and teaching the intuitive mind*. Londres: Erlbaum, 2001. p. 73-91.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A estética no ensino das artes visuais. *Educação & Realidade - Dossiê Arte e Educação: arte criação e aprendizagem*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 49-69, jul./dez. 2005.

ROSSI, Maria Helena Wagner. O desenvolvimento do pensamento estético no ensino fundamental. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. (Orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ROSSI, Maria Helena Wagner. Reflexões sobre a mediação estético-visual: como estimular o encontro com a obra? In: ENCONTRO INTERNACIONAL DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO, MUSEU E ARTE, 2010, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, Santander Cultural, Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.museuparatodos.com.br/museuparatodos>. Acesso em: 21 jun. 2014.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. *Homo zappiens: educando na era digital*. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VEEN, Wim. *Homo zappiens and the need for new education systems*. The Netherlands: Delft University of Technology Faculty of Technology, Policy and Management. s/d. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/ceeri/38360892.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.

### **Maria Helena Wagner Rossi**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela UFRGS. cursou Licenciatura em Desenho e Plástica na UFRGS. É professora de Arte aposentada da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. É professora/pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul (UCS). É líder do Grupo Interdisciplinar Arte, Cultura e Patrimônio – CNPq/UCS e vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação em Arte (GEARTE) – CNPq/PPGEDU/UFRGS. É vice-presidente da FAEB (Federação de arte-educadores do Brasil) no biênio 2014-2016. Tem publicado artigos em revistas e capítulos de livros sobre leitura de imagens e compreensão estética visual. É autora do livro *Imagens que falam: leitura da arte na escola*, publicado pela Editora Mediação em 2003 (5ª edição: 2011; PNBE: 2011).

E-mail: [mhwrossi@gmail.com](mailto:mhwrossi@gmail.com)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5017888754814808>





GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Mediações culturais e sociais: fundamentos, práticas e políticas

## O PAPEL DO MEDIADOR CULTURAL EM EXPOSIÇÕES DE ARTE

Cintia Maria da Silva (UNESP, São Paulo, Brasil)

### RESUMO:

Este artigo pretende discutir as especificidades do perfil e trabalho do mediador cultural na construção de conhecimento nas ações educativas oferecidas nos equipamentos culturais. Para tal, analisaremos o perfil e pressupostos do mediador cultural, bem como as práticas educativas exercidas por este profissional. Julgamos necessário compreender sua contribuição dentro de uma perspectiva de educação para a transformação do sujeito e da sociedade. Com o auxílio de teóricos de referência, explicitaremos a importância deste trabalho, contribuindo para a reflexão e discussão da regulamentação do profissional de educação em museus.

**Palavras-chave:** Mediador cultural; Educação; Visita educativa.

### THE ROLE OF THE CULTURAL MEDIATOR AT ART EXHIBITIONS

#### **ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:**

*This article wishes to discuss the specifics of the cultural mediator profile and work on knowledge building through educational activities offered at cultural facilities. To do so, we will analyze the profile and assumptions of cultural mediator, as well as the educational practices exercised by this professional. We deem necessary to understand his/her contribution within a perspective of education for the transformation of the individual and the society. With the aid of reference theorists, we will make explicit the importance of this field of work, contributing to the reflection and discussion concerning the regulation of museum educational professionals.*

**Key words:** *Cultural mediator; Education; Educational visit.*

### 1. Introdução

Neste artigo pretendemos apresentar o perfil e a atuação de trabalho do mediador cultural de maneira mais aproximada e aprofundada de seu cotidiano. Para isto, definimos como recorte as ações educativas realizadas nas exposições de arte e, especificamente, nos equipamentos culturais da cidade de São Paulo.

Quem é o mediador cultural? Qual suas atribuições práticas e qual o seu papel dentro dos objetivos institucionais e educacionais? Sob qual perspectiva pedagógica este profissional atua? Estas são algumas questões que nos propomos a refletir e responder. Além disso, é importante definir suas funções dentro das instituições culturais – que vão muito mais adiante do que atender grupos escolares.

Apresentaremos aqui o perfil do que consideramos ser fundamental para o bom trabalho do mediador cultural. Entendemos que este profissional não aceita a educação bancária como possibilidade de construção de conhecimento. Ao contrário, o mediador é o sujeito responsável por criar condições para que os outros sujeitos do diálogo construam seus próprios saberes. Provocar um encontro crítico do público visitante com as reflexões que permeiam a exposição visitada, é o papel do mediador cultural.

Uma das funções desempenhadas por este profissional da educação não-formal é o atendimento aos mais diversos públicos, seja grupos agendados (geralmente, grupos escolares), seja os variados perfis de públicos espontâneo (família, amigos, idosos, etc.). Por ser a função exercida pelo mediador cultural mais nitidamente reconhecida (dentre tantas outras funções exercidas), optamos por nos deter nela com um pouco mais de profundidade. Nossa intenção é desconstruir a ideia de visita monitorada e/ou guiada, na qual o guia-comunicador profere uma palestra monológica transmitindo os conhecimentos de terceiros para o grupo-passivo, que deve absorvê-los em sua complexidade.

O que é uma visita educativa? Como ela acontece e qual sua estrutura? É possível construir conhecimento em 1h30, no máximo? Estas outras questões também serão abordadas e esmiuçadas, na tentativa de esclarecer como as visitas são planejadas, organizadas e desenvolvidas pelos mediadores culturais. Trataremos do desenvolvimento e organização em torno das visitas educativas: o trabalho de pesquisa e criação que a antecede, os recursos didáticos e pedagógicos utilizados no momento do acontecimento do encontro, e como se coloca o mediador cultural diante de uma perspectiva dialógica desta visita. Não discutiremos a função ou papel da visita educativa, se seu propósito educativo deve ou não servir ao currículo escolar (ensino formal).

Este artigo se apoia em uma perspectiva epistemológica construtivista por entender que o indivíduo é sujeito ativo na construção de seu conhecimento, e que é nesta ação sobre seus saberes, sua vida, sua cultura, que interferimos na história e no mundo. Nosso referencial teórico se baseia principalmente na obra de Paulo Freire. Também cabe esclarecer que esta reflexão é fruto de mais de sete anos de trabalho com mediação cultural em diversos equipamentos culturais da cidade de São Paulo. Apoiada em teóricas que pensam a questão da educação não-formal, como Ana Mae Barbosa, Eilean Hooper-Greenhill, Martha Marandino, Miriam Celeste e Rejane Coutinho, nossa experiência profissional se soma a estas reflexões, possibilitando a construção destas ideias compartilhadas a seguir.

## **2. Perfil do mediador cultural**

Se no senso comum pensar a prática do mediador cultural se inicia em sua atuação nas visitas educativas, é fundamental tornar claro que tal reflexão não pode nem começar nem tampouco se encerrar nesta etapa do trabalho.

De maneira generalizada e superficial, o trabalho de mediação cultural é percebido pelo grande público – visitantes das exposições de arte nos equipamentos culturais da cidade – como um “bico”, trabalho temporário e sem grande necessidade de dedicação e qualificação. Da mesma maneira, instituições culturais contratam jovens estudantes em período de formação (sob regime de estágio), “treinando-os” para transmitir conhecimentos consolidados por grandes nomes da Arte (artistas, curadores, críticos, administradores institucionais), “disponibilizando-os” ao público que requisita seus “serviços”.

Contudo, é possível afirmar que, ao longo da curta trajetória da educação em museus, a mediação cultural vem se firmando como profissão dentro dos equipamentos culturais, conquistando espaço e abrindo caminhos para repensar a atuação educativa de

mediadores culturais. Antes de tudo, é preciso enxergar o mediador cultural como um pesquisador. Sua atuação de trabalho está além de atender grupos escolares ou espontâneos.

“No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. (FREIRE, 1996, p. 32)

Em sua dissertação de mestrado, Valéria Alencar (2008) investiga o perfil do mediador cultural que trabalha em exposições de arte em algumas instituições culturais da cidade de São Paulo, no ano de 2007. A partir de um questionário preenchido por estes profissionais no período da pesquisa, Alencar nos apresenta que, em sua maioria, os mediadores culturais atuantes na cidade são mulheres com, aproximadamente, 28 anos de idade e formação superior na área de Artes e afins – algumas, boa parcela deste perfil, com pós-graduação na área de Artes, seja especialização ou mestrado/doutorado (ALENCAR, 2008, p. 40 a 61).

Esta pesquisa é de extrema relevância para desmistificar estereótipos criados e revelar dados mais precisos e corretos sobre formação e perfil destes profissionais<sup>1</sup>. Para compreender com um pouco mais de profundidade, falaremos sobre sua formação, ainda usando como referência a análise realizada na dissertação de Alencar (op. cit): inicial, continuada e permanente.

Segundo Alencar, a formação inicial do mediador cultural “refere-se a sua profissionalização” (p.44), considerando, então, sua graduação como primeira etapa de formação – graduandos, graduados e pós-graduados em Artes e afins (Fotografia, Cinema, Publicidade, Moda, Teatro, Arquitetura, Desenho Industrial e Design), Ciências Humanas (História, Sociologia, Filosofia), Pedagogia e outros (p. 45). Essa variedade de formações iniciais em diversas áreas de conhecimentos é bastante comum em exposições de arte, o que enriquece o debate na formação continuada, visto que a reflexão sobre mediação cultural nas universidades ainda era, à época, incipiente e inicial.

Para a autora, a formação continuada se dá no período de funcionamento da exposição, que abrange desde o curso de formação oferecido pelas instituições culturais, até o dia-a-dia do trabalho do mediador cultural. Assim, é um “espaço aberto, institucionalizado e remunerado para estudos, pesquisas, reuniões durante o processo de trabalho, no período de uma exposição.” (p.49). Segundo Alencar, a formação continuada são os estudos individuais e coletivos, reuniões, conversas informais com equipe, e defende que este tempo deve ser garantido pela instituição, para a produção de pesquisas, desenvolvimento de roteiros, material apoio, estratégias e reflexão sobre mediação.

É especificamente durante o curso de formação que o mediador cultural compreende o que se fala (discurso curatorial) e de onde se fala (discurso institucional). É uma fase de transmissão do conhecimento institucionalizado. Quando se coloca como pesquisador, este profissional começa sua investigação sobre seu objeto de estudo (a exposição, os artistas, as obras expostas) a fim de compreender a fundo seus contextos históricos, sociais e artísticos. Também estuda as múltiplas linguagens artísticas, seus suportes e sua materialidade.

Também é neste período que, coletivamente, reflete sobre o perfil dos públicos a serem atendidos: o público escolar e o currículo das diferentes séries, as diferentes fases cognitivas de aprendizagem, os diferentes repertórios e uso da linguagem; o público espontâneo – que pode ser de adultos, jovens, famílias – e suas variadas especificidades referentes a faixa etária, necessidades e desejos em relação à exposição.

---

<sup>1</sup> Entendendo como profissional (mediador cultural) o sujeito que dedica seu tempo de trabalho e pesquisa à mediação cultural, encarando-a como campo de atuação profissional – ainda que sem garantias de plano de carreira.

Partindo desta perspectiva, o mediador cultural que atua temporariamente em diversos equipamentos culturais, tem ciclos semifechados de formação continuada a cada três meses, aproximadamente. Como não há ruptura entre uma formação continuada e outra, podemos entender que o alinhamento entre as formações continuadas de exposições específicas se dá na formação permanente.

Alencar define sua compreensão de formação permanente como sendo o processo constante da vida, nossas experiências e vivências, o que permanece (p.59). Podemos, então, concluir que, o processo do trabalho do mediador cultural, anteriormente apresentado como formação continuada, encaixa-se, também, como formação permanente, uma vez que acontece compreendendo as experiências e vivências laborais da ação educativa.

Além de pesquisador, é necessário ao mediador reconhecer que seu papel não é transmitir saberes alheios aos seus e de seu público. Este tipo de pedagogia (educação bancária) que se resume a transferir conhecimentos oficializados, não atende à demanda nem da história, que está sujeita a transformação, e não a manutenção, muito menos da mediação cultural, que propõe o diálogo como base irrefutável de atuação. Ser mediador cultural é ser agente transformador da sociedade.

Em *Pedagogia da Autonomia* (op.cit.), Paulo Freire nos diz que é preciso compreender que nós, seres humanos, somos sujeitos históricos, inconclusos e inacabados, e que a história se constrói com a mediação e interação humana. Assim como o mundo, estamos em constante processo de transformação, cabendo a cada um de nós contribuir para a construção do que virá a se tornar realidade no futuro. Desta forma, compreendendo a necessidade de construir nossas histórias coletivamente, o mediador cultural conseguirá propor ao público que seu papel não é reproduzir significados consolidados, mas potencializar a relação entre espectador e obra, na intenção de ampliar horizontes perceptivos, aprofundar olhares e leituras de imagem e criar novas possibilidades de compreensão. Sob esta perspectiva, é imprescindível que cada indivíduo possa observar, perceber e questionar o mundo de modo reflexivo, indagador e particular. Se o ser humano nasceu para *ser mais*, cabe a todos a tarefa da criticidade na educação. Esse ponto é de fundamental importância para que o mediador cultural compreenda que seu papel não é transmitir conhecimento, mas sim, criar condições para a aprendizagem (FREIRE, op.cit., p.22).

Também é importante ao mediador cultural reconhecer e respeitar o repertório do público atendido: conjunto de experiências vividas e saberes prévios. Esse repertório deve ser utilizado pelo mediador com um instrumento para romper hierarquias de saberes, geralmente, estabelecidas entre professores e alunos. Se partimos do princípio que o indivíduo possui muitas experiências acumuladas ao longo da vida, é evidente que, cada qual a seu modo, todos possuímos inteligências diversas e dignas de valorização. Saber respeitar os conhecimentos do outro é imprescindível para contribuir no processo de emancipação dos sujeitos. É preciso saber ouvir, respeitar e valorizar o conhecimento alheio – o que não significa dizer que o conhecimento trazido pelo outro seja recebido como verdade absoluta, impassível de discussão, problematização, de diálogo.

Do mediador cultural espera-se: sensibilidade ímpar para colocar em relação ao repertório do grupo a exposição, as obras e os artistas, o seu próprio repertório e do mundo – visita rizomática (MARTINS, 2003); ser comunicativo, se fazer entender; saber ouvir e trabalhar em equipe; saber respeitar e se fazer respeitado. O mediador precisa ser um pesquisador nato, um curioso que se realiza nas investigações do todo e das partes, do geral e do detalhe; tem que ser provocador e saber aguçar a curiosidade e vontade de aprender do outro. Deve ser um bom leitor de imagem e conseguir ativar o olhar investigativo e reflexivo do público que, assim como um arqueólogo, vai cavar a terra atrás de indícios e respostas. Mas não de qualquer jeito: a investigação deve ser cuidadosa, pois dali pode surgir uma preciosidade – ou não. É preciso, inclusive, saber lidar com os não-achados.

### 3. Antes da visita educativa

Como dito anteriormente, o mediador cultural é, antes de tudo, um pesquisador crítico e comprometido com a construção de conhecimento realizada junto ao público, seja ele escolar, amigos, família, agendado ou espontâneo.

Para começar a compreender o papel do mediador cultural, é preciso tomar conhecimento de que o seu trabalho vai muito além de recepcionar e atender os grupos escolares e público espontâneo dentro das exposições. Dentre muitas possibilidades de ação educativa nas instituições culturais, mapeamos algumas funções exercidas por este profissional:

- a) Pesquisar sobre conteúdo direta ou indiretamente relacionado à exposição;
- b) Atender ao grande público, atentando às diferentes demandas de perfil;
- c) Planejar previamente roteiros de visita para grupos agendados;
- d) Desenvolver materiais de apoio às visitas agendadas e espontâneas;
- e) Aplicar questionário de avaliação em professores atendidos e, posteriormente, avaliar sua atuação, e a participação de professores, educandos e visitantes espontâneos por meio de questionários ou relatos de visita;
- f) Permanecer no espaço expositivo, na intenção primeira de orientar o público em geral sobre a exposição – mas não opera apenas nesta esfera de informações;
- g) Salvar os objetos artísticos presentes na exposição;
- h) Conferir diariamente a situação dos objetos expostos, bem como verificar o funcionamento dos equipamentos que dão suporte à exposição.  
Outras atribuições possíveis em alguns espaços culturais:
- i) Produzir e realizar atividades educativas relacionadas ao conteúdo da exposição, tais como oficinas de arte, cursos e formação de professores, entre outros;
- j) Produzir material educativo da exposição para visitantes e para escolas com grupos agendados;
- k) Gerar documentação das ações educativas realizadas pelos mediadores culturais como fotografias, vídeos e avaliação dos questionários preenchidos.

Certamente haverá tantas outras atribuições não listadas acima, mas que também são executadas pelos mediadores culturais em atuação na cidade de São Paulo – e não só aqui.

É importante ressaltar que essa fragmentação da atuação do trabalho do mediador cultural compõe a complexa função deste profissional, que não se resume a uma simples palestra transmissora de conhecimento, conferida a partir de afirmações enunciadas por terceiros – curadores, artistas, críticos. Assim, é possível reconhecer os cruzamentos e conexões entre as ações realizadas pelo mediador cultural, e de que maneira se direcionam às questões sobre o desenvolvimento do aprendizado.

Generalizando, o entendimento que o grande público faz do trabalho deste profissional é o de “transmissor” de conhecimento, sendo responsável pelo atendimento dos visitantes, e colocando-os em relação à exposição e às obras expostas (seus artistas e contextos ficam implícitos). Contudo, antes de recepcionar e “dialogar” com visitantes – trataremos sobre a visita educativa mais adiante -, o mediador cultural aprimora e aprofunda seus conhecimentos numa espécie de “preparação” para o encontro com o público.

O primeiro movimento de preparação para a visita educativa se dá no curso de formação, frequentemente oferecida pelas instituições culturais durante a semana que antecede a abertura da exposição. Neste curto período, coordenadores e supervisores são responsáveis por organizar conteúdos que consideram relevantes ao discurso curatorial e institucional, promovendo leituras de textos e de imagens, dinâmicas de atendimentos, exercícios práticos para potencializar a comunicação, entre tantas outras possibilidades. A partir deste momento, já consideramos o mediador cultural como pesquisador, visto que as pesquisas realizadas durante todo o processo de trabalho alimentarão as ideias e proposições desse profissional na prática. O mediador cultural que se dedica aos estudos e pesquisas estará mais qualificado e disponível para iniciar uma boa conversa e uma boa leitura de imagem *com* o visitante da exposição.

O segundo passo é compreender a logística espacial e o campo conceitual da exposição para propor diferentes abordagens no encontro com o público visitante. Assim, depois de passado o curso de formação, e possuindo um razoável aprofundamento teórico dos contextos e conceitos da exposição, o mediador cultural estará mais instrumentalizado para elaborar planos de aproximação com o público. Essa etapa de aperfeiçoamento para o encontro com o público só pode ser realizada, com aproximação potencial, depois da abertura da exposição. Isso porque só partindo das reais condições de uma exposição o mediador cultural pode se apropriar:

- a) dos espaços de passagem, paradas e recuos: onde se possa estabelecer os diálogos mais demorados – porque mais aprofundados – e propor atividades diversas sem interferir e/ou atrapalhar o fluxo dos demais visitantes da exposição;
- b) da disposição curatorial e organização espacial das obras: o mediador cultural investiga e projeta trajetos e deslocamentos potentes e fecundos para a criação de relações e conexões por meio de sua proximidade física, visual e/ou conceitual;
- c) da presença da obra, verificando sua potência física (a qual uma fotografia nunca dará conta): suas dimensões, suas cores, o meio no qual está exposta, ocupando e dividindo atenção, conexão, sentidos e percepções com demais obras;
- d) do clima instaurado pelo projeto expográfico: refletir como a temperatura, iluminação e sons podem interferir no encontro com o público é ponto importante para que o mediador cultural formule propostas que potencialize a percepção destes recursos.

Atentar-se para esses “detalhes” da exposição é tão imprescindível quanto estudar artistas, obras e conceitos. Certamente, possuir este sutil “repertório expográfico” qualifica o embasamento e aprofundamento conceitual do que está sendo exposto, fornecendo mais ferramentas para a construção da visita educativa. Uma vez percebido e reconhecido a importância destes elementos expográficos, o mediador cultural se instrumentaliza para potencializar sua ação educativa no encontro com o público.

Compreendidas as questões conceituais e didáticas (pesquisa/curso de formação/formação inicial e continuada) e dinâmicas espaciais da exposição, o mediador cultural possui conhecimentos suficientes para iniciar a produção de material de apoio e roteiros de visita.

O roteiro de visita é a projeção de um caminho-possível a ser trilhado na exposição, dentro de uma grande variedade de caminhos-possíveis, que são desenvolvidos a partir de um tema mobilizador e um perfil de público. Roteiros auxiliam no levantamento de possibilidades de trajetos, obras e conceitos importantes a serem desenvolvidos na ação educativa, e levam em consideração o que está pré-estabelecido em relação às particularidades da visita educativa e do perfil de público que atenderá.

Definido, selecionado e projetado um caminho-possível (tema+público), o mediador cultural reflete sobre o tempo que pretende realizar o percurso, as possíveis discussões que serão levantadas durante o trajeto e quais as possíveis obras suscitarão as discussões desejadas previamente por ele. Este momento de criação de roteiros também contribui no cuidado com: a escolha de termos e conceitos (concretos ou abstratos) utilizados na conversa; o deslocamento pelo espaço, assegurando que todos possam ter acesso ao encontro; o tempo de concentração dos participantes, seja nas discussões ou nas proposições práticas; as necessidades específicas do público, sejam elas físicas, intelectuais ou emocionais.

Vale lembrar que roteiros são feitos para auxiliar o encontro com o público, e nunca devem ser seguidos à risca. Como um farol no meio do mar, ajudam a manter o destino, ainda que o traçado do caminho seja refeito, a rota recalculada. Bons roteiros são sempre flexíveis e construídos apenas para orientar o mediador, afinal, o grupo ainda não chegou ao espaço expositivo e nem foi mapeado – e sempre pode surpreender. Em outras palavras, o roteiro de visita não é uma camisa de força de tamanho único que se obriga mediadores e visitantes a usarem. Há que se respeitar as diferenças de interesses e olhares, ainda que partindo das semelhanças de idade ou afinidades.

Outro exercício de aproximação com a exposição e o público é o desenvolvimento de materiais de apoio à visita educativa. Sua elaboração demanda do

mediador cultural o uso de amplo de sua criatividade metafórica, concretizando em um só material a união do conteúdo sob o qual discorrerá e da visualidade atrativa de sua apresentação. Seu objetivo é incentivar o diálogo sobre conteúdos complexos e entre mediador-visitante-exposição-conteúdo, colaborando para a construção individual e/ou coletiva do conhecimento, e permite um outro jeito de se abordar as questões presentes (e ausentes) na exposição.

Espera-se que o caráter lúdico destes materiais facilite e provoque os visitantes a participarem ativamente da conversa, contribuindo, cada qual a sua maneira, na construção de sentidos de determinadas obras, artistas, conceitos. É necessário oferecer ao público a possibilidade de ter uma experiência singular (DEWEY, 2010; LARROSA, 2002, 2011). Exemplos de materiais de apoio são inúmeros: jogo de palavras instigadoras, caça-detalhes, poesias, contação de histórias. Por meio dos materiais de apoio, também é possível levar ideias e conceitos que não estão representados na exposição, mas que dialogam com seu conteúdo – como mapas, músicas, imagens, outras obras e artistas.

Assim como na criação de roteiros, não se deve negar que desejos e encaminhamentos dados pelo profissional que o realiza são as fontes geradoras destas elaborações. Não há outra maneira: que desenvolve um roteiro e/ou um material de apoio o fará a partir de suas vontades e entendimentos do que é importante. Mas é fundamental avaliar se os objetivos primeiros estão abertos à interferência do público que o aciona. Novamente, estes dispositivos de aproximação com o público devem ser tão abertos e permeáveis quanto a necessidade do visitante que o potencializa.

O próximo passo para o desempenhar do papel do mediador cultural se dá no momento de encontro com o público. É durante a visita educativa que a práxis deste profissional acontece, se verifica e/ou se questiona. Como esta etapa é a mais notória – porque visualmente perceptível e reconhecidamente mais solicitada e fácil de distinguir pelas instituições culturais e grande público – analisaremos este momento com um pouco mais atenção.

#### **4. A visita educativa e a pedagogia construtivista**

Segundo alguns teóricos, como Vigotski e Paulo Freire (2007; op.cit.), vivemos em um mundo mediado. Não há aprendizado sem interação humana e é por este contato, primeiro com familiares, depois com professores e colegas, que aprendemos sobre nós e nossa singularidade, sobre os outros e sua particularidade, sobre os objetos e sua materialidade, e também sobre o mundo e sua diversidade. Viver em sociedade pressupõe a mediação constante do aprendizado.

Como dito anteriormente, o mediador cultural precisa compreender seu papel na construção de conhecimento, contribuindo para criar ambientes e condições propícias à aprendizagem. Para ele, o visitante deve ser sujeito ativo na construção de seu próprio conhecimento. Se o mundo se transforma ao longo dos anos, por que a concepção de conhecimento seria diferente?

Esta perspectiva educativa está ancorada nos pressupostos da pedagogia construtivista e, principalmente no caso deste artigo, nas ideias de Paulo Freire. Segundo este autor, o ser humano, assim como o conhecimento, é fruto de um processo inacabado, inconcluso. Ambos, ser humano e conhecimento, não são objetos solidificados e acabados, mas estão sempre em construção e revisão: “O mundo não é. O mundo está sendo.” (op.cit., p.76). Isso significa dizer que a construção do conhecimento é um projeto dinâmico, concebido coletivamente pela sociedade e ao longo do tempo, por meio da ação humana na sociedade de seu tempo.

Neste sentido e diante das tipologias de visita (palestra, discussão dirigida e descoberta orientada), não faz sentido analisar a atuação transmissora de conhecimento, mas, justamente, a ação educativa que coloca o visitante como ator principal na elaboração perceptiva e cognitiva dos conhecimentos gerados pela obra e/ou exposição.

“Mas o que isso significa? O que o artista quis dizer?” é, certamente, uma das indagações recorrentemente ouvida por mediadores culturais atuantes em exposições de

arte. O esforço do mediador cultural é tornar evidente a diferença entre transmitir os significados pensados pelo artista e construir e atribuir novos sentidos, a partir da obra, junto com seus espectadores. Sabemos que o artista trabalha sobre determinada matéria potentes de significação, transformando-a em um objeto carregado de suas ideias, conceitos e símbolos de algumas concepções próprias. Sabemos também que, ao passar pelo crivo de um crítico de arte, esse mesmo objeto passa pelo processo de atribuições de (novos) sentido, que estão diretamente relacionadas ao repertório deste especialista. E o processo de novas atribuições de sentido continua com o trabalho do curador, que seleciona e relaciona obras para compor sua futura exposição. A significação de uma obra é dada, também, pelo olhar do espectador – sendo este um especialista ou não.

Se concordamos que o espectador pode atribuir novos sentidos à mesma obra, podemos afirmar que cada visita educativa é singular, pois coloca em relação os saberes dos especialistas (artistas, críticos, curadores, mediadores) e os saberes do público (muitas vezes, especialistas também). Operando entre saberes diversos, a visita educativa é atravessada não apenas pelos conhecimentos artísticos e históricos, mas também – e especialmente – da vida social, transitando pela multiplicidade do conhecimento que uma ou mais obras pode envolver. O mediador cultural provoca o encontro crítico do público visitante com as reflexões que permeiam a exposição visitada.

Nessa perspectiva, a atuação do mediador cultural se apresenta como um diálogo tecido com os públicos, construído a partir do repertório específico daquele(s) visitante(s) – sem deixar de lado contextos e elementos constitutivos presentes na exposição em questão. Esta ideia de construção de conhecimento que se dá no diálogo e com os diferentes repertórios do grupo, está ancorada no que Vigotski (op.cit.) chamou *zona de desenvolvimento proximal*, propondo que a ampliação do conhecimento se dá a partir do que já é sabido pelo sujeito, problematizando e gerando uma investigação crítica e reflexiva, sem respostas dadas e prontas. Assim, o mediador cultural não transmite conhecimento. Ele cria condições de aprendizagem próprias e singulares para o público do momento aquele que esteja acontecendo o encontro.

Portanto, entendemos a mediação cultural a partir de uma perspectiva construtivista, na qual o sujeito é responsável pela construção de seus próprios conhecimentos.

As constructivist learning theory confirms, the construction of meaning depends on prior knowledge, and on beliefs and values. We see according to what we know, and we make sense or meaning according to what we perceive. In contrast to those who hold that knowledge is a body of objective facts, external to the knower, constructivism asserts that knowledge exists only through the process of knowing, and that meanings are constructed by individual, and not found "ready-made". (HOOPER-GREENHILL, 1999, p.47)

Explicar como se estabelece este diálogo não é tarefa simples, justamente por conta de sua singularidade. Contudo, mapear os desdobramentos de uma visita educativa (já que esta possui estrutura e procedimentos “padronizados” e reconhecidos pelos profissionais da área) pode ser uma tentativa de apontar onde e de que maneira, possivelmente, acontecem os diálogos. As etapas de uma visita educativa, que denominamos “estrutura de visita” educativa são: *Aquecimento/Acolhimento; Desenvolvimento; Fechamento* (MARANDINO, 2008; MARTINS, 2013).

O *Aquecimento/Acolhimento* é o momento de apresentação dos participantes do encontro, e da exposição à qual visitarão. É uma oportunidade de mapear o perfil do grupo, fazendo um inventário de seu repertório, linguajar, gestual e interesses. O mediador cultural, atento às particularidades do seu público, usa este mapeamento para se colocar como um integrante do grupo. Essa paridade é fundamental para estabelecer o diálogo horizontal e sem hierarquia de saberes, assim como propõe Rancière (2002). A recepção do grupo é um momento importante, na qual o mediador cultural se mostra disponível ao diálogo e aberto



às trocas. Como anfitrião, ele recebe seu grupo com o cuidado e atenção de quem deseja um encontro prazeroso e espera pelo seu retorno.

Primeiro, as apresentações e expectativas de todos os participantes do encontro, respeitando as vontades e necessidades individuais de posicionamentos. Na sequência, costuma-se apresentar o formato e dinâmica da visita e a perspectiva educativa do mediador que conduzirá o encontro, e também levar ao conhecimento do grupo as primeiras informações sobre a exposição, os artistas, o período. Costuma-se dizer que o acolhimento define o ritmo da visita: se realizado com cuidado e atenção, o mediador observa as características do grupo e define como conduzirá aquela visita. Por exemplo, uma vez detectada a agitação do grupo, o mediador cultural pode escolher sua entonação de voz, movimentação corporal e dinâmica do encontro para potencializar a participação do grupo de maneira reflexiva, e não apenas uma simples reprodução automática de atividade, estímulo-resposta. Em oposição, também é possível se deparar com grupos mais tímidos e silenciosos e, da mesma maneira, um mapeamento bem realizado no acolhimento pode instrumentalizar o mediador cultural na escolha do diálogo mais adequado ao grupo em questão.

No *Desenvolvimento* o mediador cultural trabalha na construção coletiva de saberes gerados e confeccionados pelos participantes do encontro. Partindo do repertório do público, e com base na troca dialógica, o grupo é provocado a observar e investigar os objetos artísticos, compartilhando lembranças, pontos de vista, apreensões e compreensões. Assim, por meio do diálogo e das argumentações, o mediador vai lançando mão dos conceitos curatoriais e do contexto histórico – da arte e da sociedade – para ampliar os saberes da conversa, acrescentando novos elementos e aprofundando a reflexão com o grupo.

Na impossibilidade de observar e discutir com profundidade todas as obras presentes em uma exposição de arte, durante o desenvolvimento da visita educativa, o mediador propõe ao grupo a seleção de algumas obras que serão lidas durante o encontro – geralmente entre três e cinco obras. Este recurso, além de limitar a leitura de imagem (o tempo de visita é curto, de apenas 1h30), também permite aos visitantes observarem a exposição como um todo, evitando a frustração de não ver este ou aquele objeto artístico. Essa escolha é feita de maneira democrática e coletiva, de acordo com o interesse do público. Uma vez reconhecido o interesse e o discurso, o mediador também seleciona uma ou mais imagens para coloca-las em relação.

Na leitura de imagem, a abordagem triangular é a mais difundida (BARBOSA, COUTINHO, 2009; BARBOSA, CUNHA, 2010) e as três etapas que compreende não possui ordenação ou hierarquias: contextualização, fruição, produção. É fundamental partir do repertório do grupo, pois, além de não impor uma leitura enviesada, permite a participação do grupo, servindo, também, como gerador de confiança do grupo, que se percebe como possuidor de saberes e experiências de vida relevantes. Ao utilizar o repertório do grupo na leitura de imagem, o mediador cultural permite que o público construa coletivamente os sentidos da obra em questão, interferindo, quando necessário, com dados relevantes a discussão realizada.

É um processo de retroalimentação de saberes, no qual a fala do outro alimenta minha percepção, interferindo e transformando meu olhar, e durante o diálogo, as argumentações dos envolvidos vão alimentando a percepção do que foi visto (e não visto) e compreendido (e não compreendido), gerando concordâncias e/ou discordâncias que ampliam a discussão e constroem conhecimentos no coletivo. Segundo Eilean, o processo de atribuição de sentido é circular e dialógico, movendo-se entre a percepção do todo para os detalhes (voltando para o todo), e entre o passado e o presente, o que permite ao observador verificar continuamente suas ideias, tentando novas possibilidades e rejeitando as que não funcionam (HOOPER-GREENHILL, op.cit., p.47).

O *Fechamento* é o momento de pensar no que se discutiu, viu e ouviu, aprendeu ou lembrou. Isto contribui para a reflexão e consciência crítica do que foi investigado durante o percurso da visita, pois é na reflexão da experiência que os saberes são confirmados, modificados e, principalmente, ampliados. Geralmente é neste momento que se propõe uma

elaboração criativa do que foi visto e discutido, para que o conhecimento construído acesse ou afete outros canais cognitivos e corporais. É fundamental este tempo de digestão ou decantação do que foi a visita.

Se até aqui afirmamos que o caráter singular das visitas educativas se dá no respeito e apropriação do repertório do grupo, também podemos que esta singularidade se dá a partir do perfil do mediador cultural, sua formação, identidade e, também, seu repertório. Ser um mediador cultural não está apenas no seu fazer diário, pois atender grupos agendados e espontâneos é função, também, de monitores, guias, orientadores. Ser mediador cultural é ter um posicionamento político e ideológico de uma perspectiva educacional emancipadora, promovendo-a não apenas no discurso, mas, principalmente, na prática.

## 5. Considerações finais

Diante do que foi exposto neste artigo, acreditamos que é importante compreender e investigar com maior profundidade o trabalho do mediador cultural. Desmistificar sua práxis é de extrema relevância para todos os públicos visitantes de exposições de arte: professores, estudantes, famílias, adultos, idosos, e tantos outros possíveis.

Temos, então, que mediadores culturais são, antes de qualquer atribuição, pesquisadores de teorias da aprendizagem e conceitos históricos, artísticos e sociais, direcionando seus estudos para a compreensão do relacionamento que será estabelecido como o grande público, a fim de potencializar os processos de aprendizagem, inserido em uma perspectiva dialógica e rizomática (MARTINS, op.cit.), que cria uma extensa rede de conexões na leitura de imagem compartilhada com os visitantes.

Se não existe uma fórmula ou método que emoldure o trabalho cotidiano do mediador cultural, podemos, contudo, traçar pressupostos do que entendemos como qualidades fundamentais ao profissional promotor de uma *educação emancipadora* (RANCIÈRE, op.cit.). Espera-se uma grande *habilidade perceptiva* em relacionar conteúdos e conceitos, presentes em uma exposição, com os saberes trazidos pelo público atendido para ampliar o horizonte de construção de conhecimento de todos os envolvidos, inclusive o próprio; *trabalho coletivo* com seus pares de profissão, público atendido e instituição à qual está vinculado; ser um *pesquisador crítico e qualificado* na investigação e reflexão do que é o aprendizado; ser um *bom ouvinte* e saber estar presente no diálogo; ser *animador*, possibilitando e provocando a curiosidade, a investigação e experimentação do grupo, encaminhando as discussões em direção ao objeto de estudo; saber *respeitar* as necessidades, diferenças, facilidades e dificuldades dos participantes do diálogo.

É trabalho do mediador cultural apresentar a exposição, obras, artistas, conceitos e contexto, ao mesmo tempo em que costura estes saberes à realidade dos visitantes que o acompanham; promover o encontro dialógico no espaço de educação museal; criar novas possibilidades de compartilhar e construir conhecimentos no curto intervalo de tempo de uma visita educativa. Seu papel é compreender as diversas dinâmicas e processos de construção do conhecimento de seu público e, a partir de um perfil generalizado, investigar as especificidades dos indivíduos de cada encontro. Deve provocar nos visitantes uma nova maneira de perceber e se relacionar com a arte, instigando a reflexão e questionamentos, para que todos possam direcionar ao objeto (vida, sociedade, mundo) um olhar crítico e indagador. No limite, sua função é proporcionar ao público envolvido no processo de mediação um diálogo transformador e construtor de sentidos, que pode não ser percebido no momento exato do encontro, mas que, a sua maneira, contribuirá para a consciência crítica e reflexiva deste sujeito. Se assim o fizer, o mediador amplia as possibilidades de contribuir para a formação de sujeitos de direito, com consciência crítica, capazes de se posicionarem mesmo diante daqueles que o oprimem.

Ser um mediador cultural é tarefa para muitos anos de estudo, pesquisa, exercício, dedicação e reflexão do que é (e do que pode ser) o encontro com o público. É a materialização e conexão dos conceitos de formação inicial, continuada e permanente, que

amplia e enriquece a cada nova experiência com os públicos. Construção, desconstrução e reconstrução são procedimentos-padrão necessários à esta prática educativa. A cada nova visita ou atividade, criação de roteiros ou confecção de materiais de apoio, novos entendimentos vão se solidificando. Com o passar do tempo, esses entendimentos se decantam, fazendo assimilar e separar questões profundas e densas das superficiais. Textos lidos vão criando novos sentidos e contornos durante e depois das conversas com o público, e também com os pares de profissão.

Diante das barreiras próprias da educação museal – tais como o pouco mais de uma hora de encontro, a não continuidade da ação educativa, as visitas descontextualizadas de projetos educativos governamentais, a falta de parceria entre mediador cultural-instituição e professor-escola, entre tantos outros –, cabe ao mediador refletir sobre sua prática, e em que medida se propõe a contribuir com uma educação que supere a mera transmissão de conhecimento. Os obstáculos encontrados pelo profissional da mediação cultural podem ser, ao mesmo tempo, seus pontos de superação: a fluidez das práticas educativas, a percepção e sensibilidade no olhar que se tem sobre o outro, a abertura e entendimento do que se propõe como diálogo, a não determinação prévia de quais conceitos serão investigados nem como esta aproximação deve ser feita.

O exercício dialógico impresso em cada visita é dinâmico, uma relação viva entre a prática e teoria. Desta forma, não há como dissociar estas duas esferas da ação educativa. Levando em consideração a perspectiva de construção de conhecimento mediada pelas relações estabelecidas com pessoas, objetos e mundo, afirmamos a necessidade e importância no reconhecimento da figura do mediador cultural, que tem como papel fundamental aguçar a curiosidade e incentivar a reflexão crítica do que se propõe como aprendizagem.

Afirmamos a importância da figura do mediador cultural inserido na ação educativa dos equipamentos culturais. Seu papel compara-se ao do artesão que, apesar de saber com precisão e maestria o processo de confecção de seu objeto de criação, vai escolhendo ferramentas e procedimentos para, manualmente, auxiliarem na construção de uma peça única e inconfundível. E que aprenderão com a práxis a repetir o que deu certo, e evitar os erros cometidos. Não há textos, abordagens ou metodologias que dêem conta da complexidade deste fazer artesanal – justamente porque requer a prática particular de cada um.

## REFERÊNCIAS

### - Livros

- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). Arte/educação como mediação cultural e social. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- MARANDINO, Martha (org.). Educação em Museus: a mediação em foco. 1ª ed. São Paulo: Geenf/FEUSP, 2008. Disponível em: <http://www.geenf.fe.usp.br/publica.php>. Acesso em 30/03/2014.
- MARTINS, Luciana Conrado (org.). Que público é esse? formação de públicos de museus e centros culturais. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Cultura, Programa de Ação Cultural, 2013. Disponível em: [http://percebeeduca.com.br/wpcontent/uploads/2013/05/Guia\\_%C6%92\\_verde\\_simples.pdf](http://percebeeduca.com.br/wpcontent/uploads/2013/05/Guia_%C6%92_verde_simples.pdf). Acesso em 21/09/2013.
- RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**- Capítulos**

- DEWEY, John. Ter uma experiência. In: Arte como Experiência. São Paulo: Martins Fontes, 1ª ed., 2010, p.109-141.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean. Learning in art museums: strategies of interpretation. In: The Educational Role of the Museum. 2ª ed. Londres: Routledge, 1999.
- LARROSA, Jorge Bondía. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da diferença. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologia. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino de arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 49-60.

**- Dissertações ou Teses**

- ALENCAR, Valéria Peixoto de. O mediador cultural: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes/UNESP, São Paulo, 2008.

**- Artigo em Periódicos**

- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, nº 19, jan.-abr. 2002

**Cintia Maria da Silva**

Mestranda em Artes, na linha de pesquisa *Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural*, pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", sob orientação da Profª Dra. Rejane Galvão Coutinho. Possui sete anos de experiência em mediação cultural, prestando serviços a diversas instituições culturais. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9717226981958277>



GT: Teatro

Eixo Temático: Metodologias do ensino de teatro

## A ESTRUTURA DOS JOGOS TEATRAIS DE VIOLA SPOLIN

RAMALDES, Karine  
(Universidade Federal de Goiás, Goiás, Brasil)

### RESUMO:

A partir da pesquisa bibliográfica relacionada com a prática pedagógica, este artigo estabelece relações entre o ensino de teatro e a metodologia improvisacional dos Jogos Teatrais proposta por Viola Spolin, levando em consideração, especificamente, os principais procedimentos dos jogos teatrais empregados por esta autora: Foco, Instrução e Avaliação, além da estrutura dramática: Quem, Onde, O quê. Compreende-se que tais procedimentos são essenciais para um desenvolvimento mais completo do ensino de teatro. O estudo ocorre a partir de observações e reflexões realizadas durante as pesquisas em desenvolvimento no mestrado em Performances Culturais.

**Palavras-chave:** Jogos Teatrais; Viola Spolin; Ensino de Teatro

### ABSTRACT:

*From the literature related to educational practice research, this article establishes relationships between theater teaching and improvisational methodology of Theater Games proposed by Viola Spolin, taking into account specifically the three main procedures of theater games employed by this author: focus, Instruction and Evaluation, as well as dramatic structure: Who, Where, What. It is understood that such procedures are essential for a more complete development of theater education. The study is from observations and reflections made during research in developing Masters in Cultural Performances.*

**Key words:** Theater Games; Viola Spolin; Teaching Theater

## 1 Introdução

Os jogos teatrais são uma das principais metodologias do ensino de teatro, sistematizada por Viola Spolin (1906-1994) com base na improvisação. O jogo teatral é

ação no aqui e agora, onde cabe aos jogadores se entregarem a experiência de jogar e aprender jogando, vivenciando. É um aprendizado pela experiência. Spolin, considerada por muitos como a avó norte-americana do teatro improvisacional, também foi autora e diretora de teatro, desenvolvendo a metodologia improvisacional dos Jogos Teatrais, que muito contribuiu com os estudos referentes ao ensino de teatro e às técnicas de formação de ator. Completa Camargo:

Viola Spolin, diretora de teatro e pedagoga, possibilitou com suas reflexões práticas profundas bases para o teatro improvisacional norte-americano. Nele estão impressas as técnicas do cabaret alemão, da *commedia dell'arte*, da atuação brechtiana e de muitos dos conceitos de experiência ativa no trabalho do ator de Stanislavski. Esta sistematização dos Jogos Teatrais contou, além da sua imersão na cultura teatral dos anos sessenta do século passado, com a inspiradora metodologia do jogo elaborada por Neva Boyd (1876–1963), desenvolvida principalmente na Hull House de Chicago, local de agregação social e de atividades de imigrantes pobres que chegavam falando todas as outras línguas para fazer a „América“, carregando seus cantos, histórias, danças, jogos, nos primeiros anos do século XX, refugiados da pobreza, da guerra, da repressão, aquecendo-se na sopa da cultura. (CAMARGO, 2010, p.2)

Os primeiros conceitos referentes aos Jogos Teatrais estabelecidos por Viola Spolin originaram-se do aprendizado que a mesma obteve com sua professora Neva Boyd (1876-1963). Mais tarde, Spolin aprofunda seus estudos acrescentando a eles as várias pesquisas que realizou sobre “as técnicas do *cabaret* alemão, da *commedia dell'arte*, da atuação brechtiana e de muitos dos conceitos de experiência ativa no trabalho do ator de Stanislavski”, como foi apontado por Camargo (2010, p.2), e desta forma, sistematiza enfim, os Jogos Teatrais ao lado de seu filho, o diretor teatral, Paul Sills (1927-2008). Ingrid Dormien Koudela, a principal introdutora dos ensinamentos da atriz pedagoga norte-americana no Brasil, acrescenta:

Viola Spolin é conhecida internacionalmente por sua contribuição metodológica tanto para o ensino do teatro nas escolas e universidades como para a prática da arte cênica, principalmente para o teatro improvisacional (...) cunhou o termo **theater game**, traduzido entre nós como jogo teatral. (KOUDELA, 2010a, p.1)

Como é possível perceber a partir das palavras de Koudela, Viola Spolin obteve um reconhecimento internacional pela grande contribuição que trouxe a partir da sistematização da metodologia improvisacional dos Jogos Teatrais, pois até então, poucos estudos relacionados ao assunto haviam se apresentado com a densidade metodológica e filosófica proposta por Viola Spolin. A maioria dos estudos relacionados aos jogos teatrais traziam apenas uma relação de exercícios para serem aplicados, sem um *corpus* metodológico e/ou filosófico de maior densidade que os envolvesse. Os jogos teatrais dentro do pensamento de Spolin transformam os jogos num processo de experiência, superando a compreensão dos jogos e brincadeiras como um simples processo de atividades, ou de acúmulo sucessivo de atividades, pois se constituem como prática em pensamento, onde teoria e prática se interpenetram.

Viola Spolin, propõe a organização de grande parte dos seus jogos teatrais no formato palco e plateia, onde todos os jogadores devem passar pelas duas posições, ou seja, ora são plateia, ora são jogadores em cena. Esta forma de organização dos jogos teatrais contribui tanto com o desenvolvimento de técnicas teatrais para a formação do ator, como com a formação de plateia para o teatro, pois o aluno/jogador vivencia o ser ator, e o ser plateia, onde ambos (plateia e palco) possuem função definida no momento do jogo.

O ensino de teatro na escola não está para formar atores profissionais, se o fizer, tanto melhor, porém este não é o objetivo central. O que se pretende é ensinar a arte teatral aos alunos, possibilitando aos mesmos entrarem em contato com o teatro, oferecendo desta forma, ferramentas suficientes para que os alunos compreendam, apreciem e comuniquem a arte teatral. Ou seja, como em qualquer outra disciplina comum do currículo escolar, a escola não forma especialistas, mas propicia aos alunos o contato com conteúdos básicos de cada área do conhecimento.

No formato palco/ plateia, considerando-se também, os principais procedimentos dos jogos teatrais sistematizados por Spolin, sendo eles: **Foco, Instrução e Avaliação**, é possível concretizar-se uma proposta de ensino de teatro que abarca alguns dos principais elementos da arte teatral, pois este formato estimula o aluno a vivenciar e dialogar a arte teatral.

## 2 Desenvolvimento

A partir da análise bibliográfica da obra completa de Viola Spolin traduzida para o português por Ingrid Dormien Koudela<sup>1</sup>, sendo tal obra composta por quatro publicações: *Improvisação para o Teatro*, [1963] 2005; *Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin*, [1975] 2012; *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*, [1985] 2010; *Jogos Teatrais na sala de aula*, [1986] 2010, é possível perceber que Viola Spolin considera o **Foco, Instrução e Avaliação** como os pontos essenciais de todos os jogos teatrais. No primeiro livro de Spolin, *Improvisação para o Teatro*, originalmente intitulado *Improvisation for the Theater*, editado nos Estados Unidos em 1963, e publicado no Brasil em 1979, apesar de Spolin oferecer destaque ao Foco, Instrução e Avaliação, incluindo-os no capítulo que se refere aos procedimentos nas oficinas de trabalho (SPOLIN, 2005, p.17), a autora ainda não utilizava o termo “três essências dos jogos teatrais” para se referir a eles, e nomeava o Foco como ponto de concentração (POC).

A definição “três essências dos jogos teatrais” aparece em suas publicações subsequentes, sendo que a primeira publicação em que utiliza essa definição é no livro *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin* (SPOLIN, 2012, p. 28), originalmente intitulado *Theater Games file*, editado nos Estados Unidos em 1975, traduzido para o português por Ingrid Dormien Koudela e publicado pela editora perspectiva em 2000. A partir desta publicação Viola Spolin passa a denominar o ponto de concentração como Foco, além de utilizar em todas as suas publicações subsequentes o termo “três essências dos jogos teatrais” para se referir ao Foco, Instrução e Avaliação. Desta forma, podemos considerar esses três pontos como os principais procedimentos dos jogos teatrais.

---

<sup>1</sup> Eduardo Amos participa junto a Ingrid Koudela da tradução do primeiro livro de Spolin, *Improvisação para o Teatro* e do livro *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*.

O **Foco** é apresentado por Spolin, como o ponto de concentração para onde o aluno/jogador deve dirigir toda a sua atenção no momento do jogo. Com a atenção direcionada para determinado ponto, o aluno consegue, com maior facilidade, manter a concentração durante todo o desenvolvimento do jogo, pois sua energia está direcionada.

A preocupação que Spolin traz referente à concentração, tem raízes diretas nas pesquisas que a autora realizou sobre o trabalho de Constantin Stanislavski (1863-1938), pois este último defende a ideia de que o ator deve ter um ponto de atenção no palco e não na plateia, ou seja, a atenção deve estar voltada para o trabalho em cena (o jogo). Elizabeth Reynolds Hapgood (1894-1974), tradutora dos escritos de Stanislavski para o inglês, organizou um livro intitulado *An Actor's Handbook*, publicado em 1963 e traduzido para o português por Jeferson Luiz Camargo em 1989 como *Manual do Ator*. Este livro apresenta aos leitores, em forma de dicionário, os principais ensinamentos de Stanislavski, de modo resumido, contendo fragmentos de seus escritos traduzidos pela primeira vez e que não estão presentes nas outras obras deste autor. Stanislavski nesta obra destaca a importância de um ator concentrado em cena, pontuando que “a criatividade é, antes de tudo, a completa concentração de toda a natureza do ator.” (STANISLAVSKI, 1997, p.17). Ou seja, Stanislavski percebe a concentração em cena como fundamental, sendo esta diretamente relacionada com a criatividade. Sem uma verdadeira concentração não é possível um ator criativo.

O que Spolin propõe está vinculado à ideia de Stanislavski, pois a autora sistematiza a metodologia dos Jogos Teatrais com o intuito de treinar atores e alunos/jogadores criativos, por isso estimula a atenção ao Foco durante o desenvolvimento dos jogos teatrais, deste modo, os alunos aprendem a partir da experiência vivida a real importância do Foco e da concentração no momento da ação em cena.

No início do jogo o Foco é determinado pelo professor/orientador, que durante toda a ação auxilia os alunos/jogadores a se manterem no Foco a partir de **Instruções**, que ocorrem simultaneamente ao jogo, ou seja, os alunos não param de jogar para escutarem as Instruções do professor, ao mesmo tempo em que jogam, escutam as Instruções e as executam.

Cada foco determinado da atividade é um problema essencial para o jogo que pode ser solucionado pelos participantes. Nas oficinas, o professor apresentará o foco como parte do jogo, mantendo-se atento a ele ao dar as instruções quando necessário. O foco coloca o jogo em movimento. Todos se tornam parceiros ao convergir para o mesmo problema a partir de diferentes pontos de vista. Através do foco entre todos, dignidade e privacidade são mantidos e a verdadeira parceria pode nascer. (...) O foco não é o objetivo do jogo. Permanecer com o foco gera a energia (o poder) necessária para jogar que é então canalizada e escoada através de uma dada estrutura (forma) do jogo para configurar o evento teatral. (SPOLIN, 2010a, p. 32)

Nas primeiras sessões de jogos teatrais realizadas com alguns alunos iniciantes entre 7 e 10 anos, na Escola SESI Planalto, em Goiânia, onde ministro aulas de teatro desde 2006, foi possível perceber a dificuldade que os mesmos apresentam em se manterem no Foco, pois surge uma necessidade de assistir o colega durante e dentro do jogo, além do riso muitas vezes inevitável. Neste momento, as Instruções do



professor/orientador durante a ação surgem como uma forma de auxiliá-los a se perceberem fora do jogo e a estimulá-los a entrarem. A partir das Instruções o professor também pode conduzir os alunos a se tornarem parceiros, como propõe Spolin, pois essa parceria é fundamental. Jogo é socialização, é troca, é parceria para solucionar os problemas encontrados.

Manter os alunos/jogadores no Foco auxilia-os a permanecerem concentrados no que fazer, impedindo que elaborem personagens clichês e que planejem a ação. O Foco ajuda os alunos/jogadores a desenvolverem a ação durante o ato de jogar, na experiência concreta do aqui e agora, sem elaborações prévias.

A **Avaliação** após o jogo também ajuda a mostrar aos alunos a necessidade de permanecerem dentro do Foco durante o jogo, pois o Foco irá auxiliá-los na solução dos problemas que surgem no momento da ação. Ao final de cada jogo, uma Avaliação do mesmo é proposta, uma Avaliação não no sentido de bom ou ruim, mas que vai ao encontro à resposta de se os jogadores conseguiram manter o Foco.

Avaliação não é julgamento. Não é crítica. A avaliação deve nascer do foco, da mesma forma que a instrução. As questões para a avaliação listadas nos jogos são, muitas vezes o restabelecimento do foco. Lidam com o problema que o foco propõe e indagam se o problema foi solucionado. (SPOLIN, 2010a, p.34)

O professor precisa estar atento durante a Avaliação para não deixar que este momento se transforme em um julgamento de melhor ou pior, pois o julgamento só irá prejudicar o desenvolvimento dos alunos/jogadores. É necessário, sempre antes de uma Avaliação, lembrar aos alunos que os mesmos não devem utilizar os termos bom ou ruim, lembra-los também de que devem realizar a Avaliação pontuando se o colega atingiu ou não o Foco, e se não atingiu podem pontuar o que acham que faltou. A auto avaliação também cabe neste momento, o aluno pode falar como se percebeu dentro do jogo, e no que sentiu mais dificuldade. Ao falar, os alunos formulam e refletem a experiência vivida, elaborando o conhecimento.

O momento da Avaliação auxilia os jogadores a perceberem a necessidade de estarem atentos durante a cena (jogo), ou seja, concentrados, com o Foco estabelecido. É durante a Avaliação que percebem o que faltou para atingirem o Foco, e de que forma podem melhorar. A rotina de Avaliação após o jogo leva os alunos a compreenderem o significado de jogar, o que os auxilia na formação crítica enquanto plateia e na construção de uma linguagem cênica própria. Ao perceberem que não é pela racionalização e/ou mecanização de movimentos que se desenvolve uma cena teatral, mas sim pela experiência de fazer, de criar em cena, os jogadores começam a compreender a linguagem teatral.

Em um espetáculo teatral e/ou em um jogo teatral, a plateia que tem um conhecimento mínimo sobre a *performance* (jogo/ cena) que assiste, desfruta-a com um sabor diferenciado, pois tem domínio maior sobre os elementos que lhe são apresentados. Uma plateia que não tem o mesmo preparo também irá aproveitar, mas de outra forma, e geralmente a plateia acaba influenciando a *performance* em si, e também é influenciada por ela. O significado da *performance* está tanto no *performer* como no receptor, pois nada tem significado único. Por isso a necessidade de se educar uma plateia a partir da experiência, para conseguirem saborear os temperos das *performances* que assistirão.

Ao avaliar o colega em cena, se o mesmo atingiu ou não o Foco proposto, estamos estimulando os alunos para que tenham poder de argumentação, observação e diálogo artístico, assim como compreensão das técnicas aprendidas. A Avaliação proposta por Viola Spolin está longe da discussão de bom e/ou ruim em arte, e isso é o mais interessante, pois o aluno a partir do Foco pré-estabelecido pelo professor no início do jogo, começa a observar sutilezas das cenas que estão em jogo, e passa a ver o que antes não conseguia, inicia-se assim uma educação e construção do olhar para a arte teatral. Além de perceber e dialogar suas impressões enquanto plateia, o aluno/jogador aprende a partir da Avaliação dos outros colegas o que ele precisa intensificar no momento em que estiver em cena (no jogo), durante a sua *performance*. Ou seja, o aluno aprende na vivência, na observação do outro e na reflexão de todo o processo.

Segundo Anísio Teixeira (1900-1971), grande educador e escritor brasileiro, a significação de uma experiência se torna grande “quando se completa com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de “conhecimentos”, que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências.” (TEIXEIRA, 2010, p.36). É exatamente isto que a Avaliação nos jogos teatrais propostos por Viola Spolin estimula, ou seja, a reflexão, percepção, análise e pesquisa, levando ao conhecimento teatral.

O jogo pelo jogo, sem reflexão, percepção, análise e pesquisa, não se justifica, pois não leva os alunos/jogadores ao lugar do conhecimento, apenas deixa-os na experiência do fazer pelo fazer. Mas quando exploramos cada etapa do jogo, incluindo o momento da Avaliação, o aluno começa a refletir sobre a experiência vivenciada, e somente com a reflexão, e percepção do que acabou de fazer consegue investir em novas pesquisas teatrais nos jogos futuros, com o intuito de crescer dentro da *performance* do jogo.

Anísio Teixeira acrescenta que: “A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas.” (TEIXEIRA, 2010, p.37). É o que acontece a partir da Avaliação nos jogos teatrais, e é assim que ocorre o ensino de teatro, ou seja, a formação do conhecimento teatral a partir de uma experiência prática, vivenciada no aqui e agora, e a reflexão desta experiência, que contribuirá para as experiências futuras, formando a teia do conhecimento, onde um conhecimento está inter-relacionado ao outro.

A Instrução durante a realização do jogo teatral também contribui muito com a *práxis* (ação - reflexão - ação) no momento do jogo, pois é a Instrução do professor orientador que auxiliará o aluno/jogador a permanecer no Foco durante o jogo. A Instrução gera uma parceria entre professor e aluno, e esta parceria durante os jogos é essencial para o bom andamento do trabalho. O filósofo e educador americano John Dewey (1859-1952) enfatiza a importância da relação mais próxima entre professor e aluno, que Spolin também propõe. Segundo Dewey quando a educação se funda “na experiência e a experiência educativa é concebida como um processo social, a situação muda radicalmente. O professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer o líder das atividades do grupo.” (DEWEY, 1971, p. 55). Spolin enfatiza em todas as suas publicações a importância da presença do adulto durante a realização dos jogos, pois é o adulto quem vai conduzir os jogos a partir das Instruções.

A instrução deve conduzir o processo teatral, libertando pensamentos e emoções ocultas, sem interromper diálogo e ação. A instrução permite que

o professor tenha a oportunidade de participar do jogo. Jogos teatrais não são lições! Ninguém sabe o que vai acontecer! (...) A instrução busca intensificar o jogo até o auge de energia e percepção dos jogadores... (SPOLIN, 2012, p. 30-31)

Dewey afirma que “toda experiência é em última análise social, isto é, envolve contato e comunicação. O adulto deve exercer a sabedoria que sua própria experiência mais ampla lhe dá, sem com isto impor um controle externo.” (DEWEY, 1971, p.30). Ao relacionar esta afirmação de Dewey com as publicações de Spolin, é possível perceber que os jogos teatrais envolvem contato e comunicação, primeiro porque o jogo teatral nunca é realizado sozinho, mesmo quando temos apenas um jogador na área de jogo (palco), temos os outros jogadores na plateia e o adulto auxiliando durante a ação (Instrução), então, ao mesmo tempo em que o jogo comunica, estabelece o contato com o outro. Segundo, o jogo sempre tenta comunicar algo, é o que Spolin vai chamar de “mostrar” em oposição ao “contar”, o jogador em estado de jogo sempre está com um Foco pré-estabelecido que deve ser mantido durante o jogo. Spolin define o “mostrar”, como:

Fisicalizar objetos, envolvimentos e relacionamentos, em oposição a verbalizar (contar); experiência espontânea; o ator traz sua criação ou invenção para o universo fenomenal, mostrando-o; fisicalizar (...) Fisicalizar é mostrar e não contar; a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude; usar a si mesmo para colocar um objeto em movimento; dar vida ao objeto; “Fisicalize este sentimento! Fisicalize este relacionamento! Fisicalize esta máquina de fliperama, este papagaio de papel, este peixe, este objeto, este gosto etc.!”; representar é contar, fisicalizar é mostrar; uma maneira visível de fazer uma comunicação subjetiva. (SPOLIN, 2005, p.340, 343)

Fisicalizar na visão de Viola Spolin é transformar em concreto o imaginário, é transpor para o corpo o que está no campo subjetivo. Ao exercitar a fisicalização em cena os alunos/jogadores trabalham a realidade cênica da *performance*, e descobrem a capacidade expressiva de seus corpos, sem a utilização de qualquer adereço de apoio (figurino, elemento cênico etc). Joaquim Gama, professor universitário de teatro da Universidade de Sorocaba – UNISO/SP completa: “A partir do instrumento físico, o aluno-ator transforma a imaginação simbólica em material básico da linguagem teatral.” (GAMA, 2010, p. 4)

Spolin utiliza as Instruções durante a realização dos jogos, como: “Fisicalize este sentimento!”. Esse papel de instruir é função assumida pelo adulto experiente, este deve perceber em que direção segue a experiência do mais jovem. Spolin tem o cuidado de deixar claro que a Instrução durante a realização dos jogos não é, e nem pode ser uma forma de controle externo, mas apenas um auxílio para a condução do jogo.

(Instrução) Um auxílio dado pelo professor-diretor ao aluno-ator<sup>2</sup> durante a solução do problema, para ajudá-lo a manter o foco; uma maneira de dar ao aluno-estar identidade dentro do ambiente teatral; uma mensagem ao

---

<sup>2</sup> Em suas últimas publicações, Viola Spolin já não utilizava mais o termo aluno-ator, mas sim aluno-jogador, por compreender que os jogos teatrais são direcionados tanto para atores, como para não-atores.

todo orgânico; um auxílio para ajudar o aluno-ator a funcionar como um todo orgânico. (SPOLIN, 2005, p. 341. Parênteses meu.)

Anísio Teixeira pontua que “instrução e educação não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração.” (TEIXEIRA, 2010, p. 38). E continua:

A atividade educativa deve ser sempre entendida como uma libertação de forças e tendências e impulsos existentes no indivíduo, e por ele mesmo trabalhados e exercitados, e, portanto, dirigidos, porque sem direção eles não se poderiam exercitar. Em geral, o próprio estímulo traz já um elemento de direção e de orientação da atividade. Não somente excita e provoca a atividade orgânica, como a encaminha para determinada “resposta”. Existe entre o estímulo e o órgão estimulado uma correspondência, pela qual aquele fornece a condição para que este preencha a sua função. (TEIXEIRA, 2010, p. 47)

Ao sugerir a Instrução nos jogos teatrais, Viola Spolin, pretende exatamente estimular a libertação de forças, tendências e impulsos existentes no indivíduo, auxiliando os alunos/jogadores a exercitarem e trabalharem esses impulsos, tendências e forças na arte teatral. Sem um direcionamento externo, corre-se o risco desses impulsos, tendências e forças, não serem aproveitados para o exercício, de forma que o aprendizado e o conhecimento teatral ocorreriam de maneira muito falha, sem direção.

A reciprocidade entre aluno/jogador e professor/orientador é necessária, um depende do outro para o bom andamento do jogo e para a efetivação de um conhecimento teatral a partir da experiência de jogar. A orientação ajuda o aluno/jogador a se perceber no jogo, o estimula a tentar novas possibilidades e desta forma a se conhecer melhor em jogo, na experiência concreta do aqui e agora, ocorrendo assim um crescimento pessoal do aluno/jogador.

A partir da leitura de Dewey, Teixeira (2010, p. 51,52) pontua algumas condições onde se opera o crescimento do conhecimento do indivíduo. Para Teixeira, existem três elementos principais onde o crescimento se opera, sendo eles: imaturidade, dependência e plasticidade. Farei aqui uma breve relação entre esses conceitos apontados por Teixeira e os três principais procedimentos dos jogos teatrais apontados por Spolin (Foco, Instrução e Avaliação), a fim de perceber como se opera o crescimento nos jogos teatrais propostos por Viola Spolin.

Quando o jogador se permite jogar, é possível pressupor que o mesmo está aberto a novas possibilidades, e quando o mesmo se esforça para manter-se no Foco do jogo, fica claro o esforço para obter o poder, força de crescimento e desenvolvimento, além do esforço para alcançar a capacidade de construir utilizando o presente, o que se remete diretamente ao conceito de imaturidade abordado por Teixeira.

Durante o jogo existe o envolvimento dos jogadores da plateia, dos jogadores do palco e do professor/orientador, ou seja, todos estão envolvidos na ação de jogar, o que podemos considerar como dependência, segundo Teixeira. Essa dependência seria o poder com os outros. Neste momento é exercitada a capacidade social, capacidade de vibrar simpaticamente com os semelhantes, capacidade de entrar em relações, de associar-se, de viver em comum, todas estas características são apontadas por Teixeira como pertencentes à dependência.

No momento da Avaliação, temos a plasticidade sendo exercitada, pois além de refletirem sobre o jogo que acabaram de realizar, os alunos/jogadores escutam as percepções dos colegas e a partir desta Avaliação recolhem material para auxiliá-los nos jogos futuros, é um momento em que o aluno/jogador se permite refletir para mudar algumas atitudes em jogo. É o momento de exercitar, como pontua Teixeira, “a capacidade de aprender a modificar os próprios atos, em vista dos resultados de experiências anteriores, desenvolvendo disposições, hábitos e modos de agir.” (TEIXEIRA, 2010, p. 52).

Dentro do desenvolvimento do jogo, trabalhando as três essências dos jogos teatrais (Foco, Instrução e Avaliação), Spolin propõe ainda o trabalho com a estrutura dramática (Quem/ Onde/ O Quê):

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

A estrutura dramática dos jogos teatrais de Viola Spolin faz parte das regras do jogo, e se refere basicamente a três elementos: **Quem (personagem/relacionamento); Onde (ambiente/cenário); e O Quê (ação/atividade)**. Spolin prefere utilizar essas denominações (quem/onde/o quê) para ampliar a significação dos termos personagem, cenário e ação de cena, os quais ela considera limitados e engessados para o desenvolvimento da situação teatral e para as discussões entre os jogadores. Spolin define cada um desses três elementos como:

Onde- Objetos físicos existentes dentro do ambiente de uma cena ou atividade; o ambiente imediato; o ambiente geral; o ambiente mais amplo (além de); parte da estrutura;

O quê- Uma atividade mútua entre os atores, existindo dentro do Onde; uma razão para estar em determinado lugar; “O que você está fazendo aí?”; parte da estrutura.

Quem- As pessoas dentro do Onde; “quem é você?”; “Qual é o seu relacionamento?”; parte da estrutura. (SPOLIN, 2005 [1963], p. 344, 346)

Estes três elementos são assinalados por Spolin como parte da estrutura geral do jogo, isto também se evidencia ao observarmos cada jogo proposto pela autora. Spolin afirma: “Onde, Quem e O Quê são o campo (estrutura) no qual o jogo acontece.” (SPOLIN, 2012 [1975], p. 48), de modo que estes três elementos podem ser trabalhados separadamente, ou de forma integrada. Existem jogos propostos por Spolin que trabalham o **Quem, Onde e O Quê** separadamente e também jogos que os trabalha integradamente. Assim, é importante levar os alunos/jogadores a compreenderem a existência destes elementos, pois ao compreenderem cada um deles, terão facilidade em desenvolver os jogos futuros e em solucionar os problemas de cena. Em uma estrutura de teatro tradicional, teremos sempre estes três elementos estabelecidos, sendo: **Onde** (onde se passa essa cena?); **Quem** (quem são as personagens que participam dessa

cena?); **O quê** (o que essas personagens fazem neste lugar; ação dramática). É necessário se faz compreender essa estrutura tradicional, até mesmo para desconstruí-la a fim de criar novas possibilidades.

Os jogos relacionados ao **Onde** são destinados a levar os alunos/jogadores a trabalharem com o espaço, denominado por Spolin de “três áreas” com delimitação em três ambientes: imediato, geral e amplo.

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

O Onde pode ser mostrado pelos jogadores sem qualquer ajuda de objetos concretos, os jogadores, geralmente, se utilizam apenas de objetos imaginários, da substância do espaço para, através da ação corporal, mostrar o onde em que se encontram. Para tanto, podem utilizar-se de elementos do espaço imediato, geral ou amplo. Spolin (2010a, p. 123) aconselha que antes de se apresentar os jogos do “Onde”, é preciso realizar um debate com o grupo e indagar sobre quais as características que definem um onde. Tal discussão aproxima os alunos/jogadores da experiência prática da vida cotidiana com a experiência do jogo, levando-os a perceberem que a caracterização do onde tem a ver com a cultura com a qual estão inseridos, e que os elementos da vida diária podem fazer parte do jogo para a caracterização do onde.

O Quem, Onde e O Quê, propostos por Spolin, partem da ação física para a caracterização de cada um desses elementos, e não da verbalização. Mais uma vez é o que Viola Spolin caracteriza como “mostrar” e “fiscalizar” e não “contar” o jogo que está sendo desenvolvido. Através de características corporais, o Quem pode ser mostrado pelos jogadores em cena. Spolin apresenta jogos que trabalham várias expressões corporais, auxiliando os jogadores a construírem uma disponibilidade física grande para mostrar diversos personagens através da ação corporal. O cotidiano também é sempre relacionado com os jogos, de forma a levar o aluno/jogador a um aprendizado orgânico, pois muito do que ele faz durante a execução do jogo advém de sua vida cotidiana, já viu, ouviu, ou vivenciou.

A vida cotidiana pode se tornar um modelo do jogo teatral porque o aluno/jogador pode trabalhar com questões da sua realidade criticamente, se expressando de modo que não se expressaria na realidade cotidiana, isto não como terapia, mas sim de forma crítica, trabalhando a relação entre individual e coletivo. No jogo teatral, o aluno/jogador consegue também, através das Instruções e do Foco, desenvolver atitudes corporais que no cotidiano são desenvolvidas mecanicamente, e no jogo passam a ser desenvolvidas mais cuidadosa e perceptivamente. Deste modo, temos a ampliação da visão dos alunos/jogadores tanto das suas ações sensório/corporais, como a ampliação da percepção do mundo a sua volta. Koudela afirma que “a interação no jogo leva a uma multiplicidade de imagens e associações, que são experimentadas corporalmente, através da linguagem gestual.” (KOUDELA, 2010b [1996], p. 119). Esta multiplicidade de imagens e associações é a memória em ato, a qual, muitas vezes, resulta de experiências cotidianas, que ao serem trabalhadas no jogo, na experiência presente, são reelaboradas e passam pelo processo de simbolização, se tornando uma nova forma de expressão, uma expressão artística.

Sobre o **Quem** (personagem), Spolin faz uma ressalva de que o personagem somente deve ser trabalhado após os jogadores já conseguirem lidar com o Foco do jogo facilmente, bem como com a solução de problema do mesmo, além de já estarem totalmente em contato uns com os outros.

O personagem é intrínseco a tudo o que fazemos no palco. Desde a primeira aula de atuação aparece constantemente em nosso trabalho. O personagem só pode crescer a partir do relacionamento pessoal com o conjunto da vida cênica. Se o ator deve realmente fazer seu papel, o personagem não pode ser dado como um exercício intelectual, independente deste movimento. (SPOLIN, 2005, p. 229)

A construção da personagem surge naturalmente enquanto se joga, e somente depois que os jogadores conseguem domínio das regras básicas do jogo, ou seja, se manterem no Foco, solucionar os problemas propostos e se relacionarem com o grupo, é que os elementos dramáticos devem ser aprofundados, senão corre-se o risco de levar os jogadores a construção de personagens mecânicos e clichês.

A apresentação do Quem, Onde e O Quê é proposta por Spolin (2010a, p. 126) na forma de indagações que levam os jogadores a refletirem sobre o motivo da utilização de cada um desses elementos durante o jogo. Spolin propõe que o professor/orientador provoque os alunos/jogadores a refletirem, por exemplo, sobre o “O quê”, levando-os a se questionarem acerca do que os fazem manipular determinados objetos desta ou daquela forma, o que os levam a agirem desta ou daquela maneira em determinados ambientes. Os jogos teatrais também induzem os jogadores a perceberem detalhadamente as ações cotidianas desenvolvidas mecanicamente. Quando essas ações, antes mecânicas, eram executadas, não se percebia a riqueza das mesmas, contudo após um jogo de percepção de tais ações, os detalhes são retidos na memória e a expressão corporal é enriquecida para o jogo.

### **3 Considerações Finais**

Para Spolin, o “todo” do jogo, ou seja, o jogo enquanto *performance*, o jogo completo, como experiência significativa, trabalha todos os elementos intrinsecamente: Quem, Onde, O quê, além do Foco, Instrução e Avaliação. Porém ao se iniciar o ensino de teatro utilizando a metodologia dos jogos teatrais proposta por Viola Spolin, é imprescindível conhecê-la, para não aplicá-la de modo equivocado.

A Instrução e Avaliação estão diretamente relacionadas ao Foco estabelecido antes de iniciar o jogo, sendo, portanto, o Foco, o fio condutor do jogo teatral, que depende diretamente da Avaliação e da Instrução para efetivar sua relevância. O ensino de teatro, conforme proposto, parte da experiência de vida dos alunos/jogadores e tal metodologia é possível de ser aplicada em qualquer jogo teatral, proposto ou não por Viola Spolin.

As improvisações propostas por Viola Spolin nos jogos teatrais têm como suporte a experiência individual do jogador e a experiência do grupo no aqui e agora, no momento presente. Spolin, ao optar por não utilizar termos técnicos teatrais durante a realização dos jogos, mas sim utilizar expressões mais próximas da vida cotidiana dos jogadores, instiga o aluno/jogador a compreender o que é necessário realizar para melhorar seu desempenho no jogo de forma mais clara. A autora, sem se preocupar em teorizar conceitos, leva os jogadores à experiência teatral, ou seja, os alunos/jogadores aprendem

teatro jogando, na experiência real do aqui e agora. O jogo teatral é a experiência completa de jogar, enquanto arte e enquanto vivência.

Uma proposta de ensino/aprendizagem na qual teoria e prática são indissociáveis faz com que o aluno reflita sobre a experiência, já que este tem a percepção estimulada a todo tempo, e é esta percepção da experiência que o auxiliará em seu aprendizado, o qual se torna parte da vida deste aluno, além de se tornar um aprendizado divertido.

#### 4 Referências:

CAMARGO, Robson Corrêa. **O Jogo Teatral e sua Fortuna Crítica...** . Revista Fênix. vol.7, Ano VII nº 1. jan./fev./mar./abril 2010.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 15ª edição. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

\_\_\_\_\_. **Arte como Experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2010.

GAMA, Joaquim. **A Fisicalização no Sistema de Jogos Teatrais**. Revista Fênix. vol.7, Ano VII nº 1. jan./fev./mar./abril 2010.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Apresentação do Dossiê Jogos Teatrais no Brasil: 30 anos**. Revista Fênix. vol.7, Ano VII nº 1. jan./fev./mar./abril 2010a.

\_\_\_\_\_. **Texto e Jogo**. São Paulo: Perspectiva, [1996] 2010b.

LIGIÉRO, Zeca. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: editora Mauad X, 2012.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. **Jogos Teatrais na sala de aula**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2010a.

\_\_\_\_\_. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor**. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2012.

STANISLAVSKI, Constantin. **Manual do Ator**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.



TEIXEIRA, Anísio; WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

**KARINE RAMALDES**

Atriz e Professora de Teatro. Mestre em Performances Culturais, pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Artes Cênicas pela UFG. É professora da Secretaria de Educação do Estado de Goiás atuando na Escola SESI Planalto, e professora da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, atuando na Gerência de Projetos Educacionais da referida secretaria.  
<http://lattes.cnpq.br/3920310891809863>



GT: Teatro

Eixo Temático: Pedagogia do Teatro

## **APROXIMAÇÕES ENTRE A PROPOSTA DA ESCOLA DA PONTE E A PEDAGOGIA DO TEATRO NAS ESCOLAS DE SALVADOR: UM LUGAR PARA A EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL DOS EDUCANDOS.**

Regina Helena Espirito Santo(PPGAC/UFBA, Bahia,Brasil)

### **RESUMO**

Este artigo propõe uma reflexão sobre a proposta inovadora da Escola da Ponte em aproximações com a pedagogia do teatro. Examinando os pontos positivos da quebra de barreiras e muros, não só da estrutura física da escola, mas de tantos outros entraves para uma emancipação intelectual dos educandos, a autora relaciona a prática de projetos e assembleias democráticas no modelo inicialmente proposto por Pacheco (2009) na implantação do modelo inovador em Avis, Portugal, aos jogos teatrais e performances, como atividades a serem amplamente empregadas na desconstrução da estrutura arcaica e viciada do nosso sistema educacional, comprovadamente superado e ineficaz. Tendo como suporte alguns teóricos como Ryngaert (1996), a Poética de Brecht, além de estudos sobre recepção teatral de Rancière (2012), tece considerações sobre uma releitura das práticas freirianas da “escuta”, o “fórum” de Boal (1977) e as performances, analisando os aspectos semelhantes entre essas situações, e a escola estruturada pelo educador português. Nessa perspectiva, indaga-se sobre possibilidades de caminhos rumo a soluções para nosso sistema falido e inoperante de educação.

**Palavras-chave:** Pedagogia teatral. Escola da Ponte. Jogos teatrais e performances.

**Approaches between the proposal of Bridge’s School and theater pedagogy in schools of Salvador: a place for intellectual emancipation of learners.**

### **ABSTRACT**

This article proposes a reflection about the innovative proposal of the Bridge’s School in approaches to theater pedagogy. Examining the positives points of breaking down barriers and walls, not only the physical structure of the school, but many other challenges to the intellectual emancipation of learners, the author relates the practice of projects and democratic assemblies in the model originally proposed by Pacheco (2009) in the

implementation of the innovative model in Avis, Portugal, for the theater games and performances, as activities to be widely used in the deconstruction of the archaic and addicted structure of our educational system, demonstrably overcome and ineffective. Backed by some theorists as Ryngaert (1996), Brecht's Poetics, and studies of theater reception of Rancière (2012), make considerations about a rereading of the freirian practices of "listening", the "forum" of Boal (1977) and the performances, analyzing similar aspects between these situations, and the structured school by portuguese educator. In this perspective, one may wonder about the possibilities of paths towards solutions to our broken and dead system of education.

**Keywords:** Theater pedagogy; Bridge's School; games and performances.

O estudo teórico prático que desenvolvo nas Oficinas de Teatro e outros espaços em escolas públicas de Salvador, particularmente do Colégio Estadual Serravalle- CERS - visando o empoderamento da voz do aluno através da pedagogia do teatro, ganhou um novo olhar a partir da análise de alguns aspectos relevantes que encontrei no fazer pedagógico da Escola da Ponte, em Portugal.

A Escola da Ponte, em Vila das Aves, é mais que uma escola com um ambiente amigável e solidário de aprendizagem. É uma comunidade educativa. Mais do que um projeto de educação para a cidadania, a Escola da Ponte se distingue pela práxis de educação na cidadania: uma comunidade profundamente democrática e autorregulada, onde todos os seus membros concorrem genuinamente para a formação de uma vontade e de um saber coletivos. Suas normas e regras decorrem da necessidade sentida por todos de agir e interagir de certa maneira, de acordo com uma ideia coletivamente partilhada do que deve ser o viver e conviver em um ambiente propício para a aprendizagem.

O aspecto talvez mais significativa na experiência inovadora da Escola da Ponte é a reformulação, absolutamente radical, dos papéis do "professor" e do "aluno", como membros de uma comunidade educativa. Os professores não estão no centro da vida escolar, mas em permanente movimento de acompanhamento, orientação e reforço do percurso de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social de cada aluno. O currículo não existe em função do professor, mas é uma permanente referência desse percurso do aluno, solidariamente partilhado por todos.

A Escola da Ponte é pautada pela aparente subversão de um conjunto de mecanismos e rituais que costumamos associar à organização e funcionamento de uma escola. Na Ponte, tudo parece funcionar numa outra lógica. Sem aulas, sem turmas, não há também fichas ou testes elaborados por professores para a

avaliação dos alunos. Além do espaço absolutamente democrático, sem divisórias em classes, o tempo, sem toques de campanha, também obedece à outra ordem, a da necessidade do trabalho conjunto. Rubem Alves (2011, p.45) afirma:

Na escola da Ponte, as crianças que sabem ensinam as crianças que não sabem. Isso não é uma exceção. É a rotina do dia a dia. A aprendizagem e o ensino são um empreendimento comunitário, uma expressão de solidariedade. Mais que aprender saberes, as crianças estão aprendendo valores. A ética perpassa silenciosamente, sem explicações, as relações naquela imensa sala.

No Projeto Educativo da Escola da Ponte, fundada por José Pacheco, alguns princípios me parecem muito relevantes:

2- A intencionalidade educativa que serve de referencial ao projeto Fazer a Ponte orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis e solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano.

3- A Escola não é uma mera soma de parceiros hierarquicamente justapostos, recursos quase sempre precários e atividades ritualizadas – é uma formação social em interação com o meio envolvente e outras formações sociais, em que permanentemente convergem processos de mudança desejada e refletida. (Projeto Educativo, disponível em <http://www.escoladaponte.com.pt>)

Embora se perceba estes mesmos princípios, quase com os mesmos termos, em grande parte dos projetos educativos das outras escolas, incluindo o CERS, a diferença está na sua ampla aplicação, na efetiva prática deles na escola. A Escola da Ponte vive esses princípios, ao contrário das outras em que são meras palavras em um papel que poucos leem e menos ainda aplicam.

A escola é um sistema social complexo, intrinsecamente regido por forças provenientes das relações de seus inúmeros sujeitos, não necessariamente afinados em suas concepções ético-políticas e/ou técnico-operacionais, o que torna esse ambiente de trabalho coletivo marcadamente heterogêneo em suas histórias e itinerários.

Apesar da estrutura física privilegiada do CERS, observando-se o interior da escola, é possível entender o visível desencantamento da comunidade escolar. Remonta a um modelo antiquado de arquitetura, mais próxima de um presídio, com muros altos e grades, construída para vigiar e punir, de acordo com Foucault (1977). É evidente que a escola não corresponde às expectativas dos jovens e vai perdendo cada vez mais sua função social.

A instituição de muros e grades em muitas escolas é uma das evidências de tal vigilância, onde tudo é controlado, entradas e saídas, atitudes e conversas, palavras e sussurros. Muitas vezes, atos espontâneos são trocados por reproduções ou códigos, para os adolescentes não serem descobertos em suas reais atitudes. Michel Foucault (1977 p. 154) avalia que,

Toda uma problemática se desenvolve então: a de uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram; mas geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los.

Embora pareça reflexo natural do cotidiano da época atual, o aumento do individualismo e da aspereza no trato com os outros, não pode deixar de ser percebido por nós, educadores afinados com o pensamento de Freire (1996 e 2001) e Courtney (1980), que defendem a humanização como finalidade da educação neste novo século. Richard Courtney (1980, p. 4) afirma:

Precisamos proporcionar uma educação que possibilite os homens desenvolverem suas qualidades humanas. É esta a maior necessidade de nosso tempo. (...) precisamos cultivar o 'homem total' e nos concentrarmos nas habilidades criativas do ser humano.

A experiência teatral no CERS tem como foco principal os jogos teatrais, sempre adaptados à realidade de cada turma, considerando seus conhecimentos prévios e interesses, além da presença de alunos com necessidades especiais. Os jogos teatrais vão além das questões pedagógicas e alcançam instâncias mais profundas, atuando sobre questões subjetivas relacionadas ao medo, ao fracasso, à perda. Que os jogos podem de alguma maneira ajudar o adolescente a trilhar o caminho na descoberta de si mesmo e a lidar com as possíveis dificuldades que surjam durante esse processo, já foi notificado por Viola Spolin (2008, p.20):

“ao participar dos jogos teatrais, professores e alunos podem encontrar-se como parceiros, no tempo presente, e pronto para comunicar, conectar, responder, experienciar, experimentar e extrapolar, em busca de novos horizontes”.

Ao passo que a vida em sociedade tem mostrado ao educando somente as suas limitações e a sua ignorância, os jogos e exercícios de teatro, desenvolvidos como atividades lúdicas, proporcionam ao sujeito a descoberta de suas próprias

potencialidades e a conquista da autonomia no processo de aprendizagem. A autonomia é um processo que merece destaque nessa abordagem, visto que proporciona ao sujeito se colocar em uma posição ativa de escolha, para opinar e decidir sobre ações de sua própria vida, conforme destaca Freire (2001):

O desenvolvimento da autonomia decorre, entre outras coisas, da possibilidade de decidir, entre opções, em cada situação, aquela que for julgada pelo sujeito a mais adequada. [...] Só pode ser autônomo aquele que pode escolher. [...] Só pode decidir ter opções aquele que formou sua base de conhecimento de forma diversificada. Aquele que não tem como optar tem que ficar com os modelos impostos.

A respeito da prática teatral para atores e não atores, como é o nosso caso nas escolas públicas, Augusto Boal insiste que deve ser empreendida por todos, já que otimizará um conhecimento sobre si próprio, além de ter um papel relevante na construção da cidadania. Boal (2003, p.14) pergunta:

“Quantos de nós somos capazes de olhar no espelho e de nos ver realmente como somos ou como queremos ser, e não como querem que sejamos? Talvez com o espelho do teatro, esta imagem permita diminuir a distância entre o real e o imaginário”

Em nossa prática das oficinas, as ideias de Boal foram amplamente aplicadas e utilizamos os exercícios do Teatro do Oprimido para incentivar os espectadores a participarem das ações desenvolvidas no palco, de modo a atingir o maior número possível de alunos envolvidos no processo do fazer teatral. A temática das cenas sempre era retirada de sugestões dos próprios alunos e, na maioria das vezes, eram trazidas situações de violência verbal e física a que eram submetidos dentro e fora da escola. Dessa forma, tinham a oportunidade de “refazer” o acontecido e encontrar novas saídas para superar a opressão.

Um educador comprometido com um processo educativo dialógico deve levar em conta as necessidades e expectativas dos aprendizes e explicitar os objetivos de sua ação pedagógica, de forma que todos sejam envolvidos na aprendizagem, como sujeitos, e tenham uma participação ativa na experiência.

Embora maioria das aulas siga um modelo que pode ser resumido em: atividades de integração, preparação corporal e vocal com alongamentos, jogos de concentração e atenção, jogos teatrais específicos e improvisação, nota-se que não há hierarquia entre “professor” e alunos durante o processo, podendo o comando ser assumido por qualquer dos jogadores cuja proposta seja aceita pelo grupo. Em

consonância com Ryngaert (2009, p. 56): “O espaço do jogo, como espaço potencial, é um lugar no qual se experimenta a escuta do outro, como tentativa de relação entre o dentro e o fora”.

Os temas são escolhidos coletivamente de acordo com o cotidiano dos alunos e propostos outros que atendem aos projetos interdisciplinares da escola. A cada final de sessão, abre-se a roda de conversa, onde todos são instados a opinarem sobre os resultados e colaborarem com sugestões para o melhor desenvolvimento das atividades e crescimento do grupo. Todas as falas são respeitosamente ouvidas e terão peso equivalente, sancionadas pelo voto, na tomada das futuras decisões. Os participantes são então convidados a registrarem tudo que ocorreu naquela sessão, inclusive suas sensações e mudanças comportamentais em seus diários de bordo. Poderão ser lidos alguns deles, antes de se iniciar nova experiência. As sessões incluem, de acordo com a necessidade, produção de formas animadas, textos dramáticos, cenários e adereços para as cenas improvisadas, para apresentações a um público mais amplo, dentro ou fora da escola. As apresentações muitas vezes seguem o formato do “teatro-fórum”, instituído por Boal, permitindo intervenções diretas dos espectadores.

O que se nota nessa prática é o exercício amplo da “escuta” do outro, do compartilhamento de ideias criativas visando um empreendimento comunitário. O ambiente democrático e prazeroso permite que os que sabem mais ensinem os que sabem menos nos diferentes momentos do processo, instigando valores humanos como solidariedade e respeito às diferenças, sem competições e vaidades particulares, prejudiciais ao processo criativo/educativo. Quando se chega a um produto estético que cada pequeno grupo considera “pronto” para um determinado público, será o momento de percepção do espectador emancipado, princípio defendido por Rancière (2012), que nos dará a repercussão sobre os diversos sentidos dessa obra. A partir dessa nova escuta poderão ser reelaboradas as discussões a respeito dos sentidos das cenas criadas, em assembleias democráticas do grupo maior. Isso reverberará nas novas criações e aperfeiçoamento de projetos, alimentando o crescimento dos grupos.

Destacamos assim os aspectos que nos aproximam da proposta da Escola da Ponte e suas naturais consequências:

**1) Não há divisão de turmas por idade ou série.**

Dessa forma encontram-se na mesma oportunidade alunos mais experientes que auxiliam os mais novos em suas dificuldades. A solidariedade torna-se uma atitude comum que aumenta a possibilidade de êxito do grupo.

**2) Não há imposição do conhecimento do professor, todos tem participação na construção do conhecimento.**

A aprendizagem e o ensino são um empreendimento comunitário. O resultado da aprendizagem é responsabilidade de todos.

**3) Não há imposição de limite espaço/ corporal.**

Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. Reviravolta dos sentidos-significados e potenciamento de todos os sentidos com os quais sensoriamos corporalmente o mundo. Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal.

**4) As avaliações e decisões acontecem em assembleias democráticas.**

O exercício da crítica e autocrítica é propiciado a todos, tendo como única exigência o respeito ao outro, às suas diferenças individuais. A ética perpassa silenciosamente, sem explicações, as relações interpessoais. Prevalece a opinião aceita pela maioria.

A observação de aproximações entre essa prática teatral no CERS e alguns outros colégios públicos de Salvador e as difundidas na Escola da Ponte, em Portugal, como autonomia dos educandos, responsabilidade social dos indivíduos e exercício pleno da cidadania, nos instiga a aprofundar estudos nessas relações, deixar as ilhas isoladas de saber individual e buscar mais pontes entre comunidades onde a aprendizagem supere as amarras do tempo linear, dos currículos engessados e impostos por hegemonias partidárias, que estão em desacordo com os desafios da educação humanitária, abrindo mais espaços para o imaginário e a intuição nas nossas salas de aula.



## Referências Bibliográficas

ALVES, Rubens. A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. 13. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. Conscientização – Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

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

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia – O cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria de Nazaret (Orgs.). Compartilhando o Mundo com Paulo Freire. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

PACHECO, José. Pequeno Dicionário das utopias da educação. Rio de Janeiro: Wark Ed. , 2009.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RYNGAERT, Jean-Pierre. Introdução à análise do teatro. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. Jogar, representar: práticas dramáticas e formação. Tradução de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

Sites:

[www.escoladaponte.pt](http://www.escoladaponte.pt) - último acesso em 21 de julho de 2015



GT: Teatro Eixo Temático: Processos e discursos na formação inicial e continuada de professores de Teatro.

## **TECENDO FIOS, COSTURANDO HISTÓRIAS: TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ARTES CÊNICAS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DO RJ.**

Elizabeth Corrêa – Núcleo de Arte Copacabana/SME – RJ – Brasil

### **RESUMO**

Esta comunicação tem por objetivo apresentar trajetórias do processo de construção da Formação Continuada dos professores de Artes Cênicas na Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro após a criação da Lei 5.692/71, onde se tornou obrigatória a inclusão de Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus. Abordará questões em dois períodos: de 1971 a 1990, quando o Teatro foi introduzido nas escolas por professores graduados em outras disciplinas e a partir de 1990, quando a Prefeitura do RJ realiza o primeiro concurso público para a disciplina Artes Cênicas. Em ambos os períodos discute e avalia a aplicabilidade, contribuição e permanência da Formação Continuada como política de aperfeiçoamento da prática docente.

**Palavras chaves:** Formação Continuada; Artes Cênicas; Professor.

### **ABSTRACT**

*This communication has the goal to introduce trajectories of action construction of the continuous teacher formation on performing arts in the Municipal Public schools system of Rio de Janeiro configured it-self after the law 5.692/71, which obliged the inclusion of Art Education in the full curriculum of the elementary schools and high schools establishments. The research is going to approach the issues in two periods: from 1971 to 1990, when the performing arts were introduced in schools by teachers graduated in other subjects and from now on 1990, when the Rio de Janeiro city council to make the first public tender for at performing arts. The both periods discusses and consider the applicability, contribution and permanence of continuous formation as improvement policy of teacher practice.*

**Key words:** Continuous Formation; Performing Arts; Teacher.

O teor dessa comunicação advém de minha Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / UNIRIO, defendida em maio de 2015. O objeto de pesquisa em questão é a história do processo de construção da Formação Continuada dos professores de Artes Cênicas da Rede Pública Municipal de Ensino do RJ, a partir de 1971.

Nesta comunicação apresento trajetórias desse processo de construção de Formação Continuada / FC que considero relevantes, e que possam apresentar ao leitor uma compreensão do desenvolvimento desta ação pedagógica nos contextos históricos, políticos e culturais nestas quatro décadas.

Considerarei a importância do tema, visto que, entre outras, a Rede Pública Municipal de Ensino do RJ, atualmente com 1.457 unidades escolares, 1.008 de Ensino Fundamental e 449 de Educação Infantil, é uma das maiores redes de ensino da América Latina, e que nesta história são protagonistas, instituição, no caso a Secretaria Municipal de Educação / SME e os professores de Artes Cênicas / AC a que a ela estão vinculados.

Considerarei também, que ao dar visibilidade e valorizar essas iniciativas na área da docência das AC na rede pública, significaria ampliar o conhecimento acerca de práticas e pesquisas em busca de metodologias para o ensino do Teatro, bem como abrir espaço para divulgação e compartilhamento dessas ações com outras redes públicas do país.

Até a criação da Lei 5.692/71, o ensino de Teatro nas escolas públicas não estava inserido na matriz curricular. A prática se dava a partir da iniciativa dos profissionais de educação, fossem eles professores, coordenadores ou diretores, sensíveis ou conscientes da importância desta linguagem artística junto à educação e formação do aluno como cidadão, ampliando sua percepção de si, do outro e do mundo.

A partir de sua criação e da obrigatoriedade do ensino do Teatro na Rede Pública, é que vão surgir as novas propostas no âmbito da formação de professores, o Conselho Federal de Educação / CFE reformulou os currículos dos cursos de Teatro em nível superior, criando a Licenciatura em Educação Artística / Habilitação em Artes Cênicas e o Bacharelado em Artes Cênicas, com as Habilitações Direção Teatral, Cenografia, Interpretação e Teoria do Teatro.

Após a criação da Lei 5.692/71, visto a não existência da Licenciatura Plena / LP em AC no RJ, o treinamento de professores para exercer tal função, se tornou necessário. Portanto existem dois períodos de FC, de 1971 a 1990 (em 1988 formou-se a primeira turma em LP em AC, na UNIRIO), e após 1990, quando professores habilitados entraram em campo, através do primeiro concurso público promovido pela SME oferecendo a disciplina AC no seu quadro funcional.

O período até 1990, caracterizou-se pela busca de como habilitar o professor, e após 1990, pela atualização com as novas metodologias da pedagogia teatral, participando a UNIRIO de ações junto à SME.

Uma primeira iniciativa para habilitar o professor para a linguagem cênica, foi o *Projeto Artur Azevedo*, entre 1975 e 1978. Foi criado a partir do I Encontro Nacional de Professores de AC, em Brasília, e realizado pelo Serviço Nacional de Teatro / SNT,

atualmente INACEM, em conjunto com o então Ministério de Educação e Cultura / MEC.<sup>1</sup>

Este projeto visava especificamente os professores que vinham atuando na disciplina AC sem uma formação específica. No RJ foi organizado junto à Secretaria Estadual de Educação e Cultura, oferecendo cursos com a coordenação de Roberto de Cleto, onde atuaram profissionais de Teatro como: Hilton Carlos Araújo, Clóvis Levi, Tânia Pacheco, Maria Pompeu, Helena Barcelos, Ilo Krugli, José Luiz Ligiéro Coelho, entre outros.

Ainda que caracterizada como uma solução de urgência, o *Projeto Artur Azevedo* foi responsável pela implantação do teatro na educação, de forma pioneira e experimental, em algumas escolas da rede pública de ensino do RJ, a partir da segunda metade dos anos 70. Ao contratar atores, atrizes e diretores de teatro, possibilitou o contato dos professores com aqueles que realizam arte, podendo, com base no fazer arte, pensar e orientar os que buscavam preparação ou aperfeiçoamento em métodos de ensino-aprendizagem em AC.

Sendo aluna das oficinas, tive como Prof<sup>a</sup>. II do Ensino Fundamental, meu primeiro olhar para a possibilidade de ensinar Teatro. Participava de cursos livres de Teatro e estava tendo minha primeira experiência profissional como atriz em 1975.

Em 1973, a Prefeitura do Rio de Janeiro realiza um grande concurso público para preencher vagas de Prof. I em diferentes disciplinas no seu quadro funcional. Evidente que não estava incluída as AC, mas, cientes da lei e do Art. nº 7, onde constava a obrigatoriedade e inclusão da Educação Artística, professores, caminhando com as próprias pernas, ousaram, começaram a lecionar Teatro dentro da escola, e fizeram suas experiências inovadoras dentro do espaço escolar.

Transcrevo os depoimentos de duas professoras que exemplificam o caráter experimental e de improviso que caracterizou a entrada do Teatro na Rede Pública Municipal de Ensino do RJ:

1º) - Professora de História -

Tomou posse na Rede Municipal de Ensino em 1977, e até 1982, lecionou OSPB e Moral e Cívica. Nas aulas de OSPB da 8ª série, propôs aos alunos encenar alguns episódios da História do Brasil em sala de aula. Alguns alunos propuseram organizar um festival de esquetes de temas variados.

A professora abraçou a ideia e mobilizou outras turmas, levando uns três meses nesta preparação. Os alunos correram atrás de troféus para os três primeiros colocados e os professores das outras disciplinas foram convidados a serem jurados. O Festival se transformou num grande evento e esta experiência marcou a trajetória pedagógica da professora: *“me deixou encantada com uma outra possibilidade metodológica e um outro caminho na educação.”*

No ano seguinte, a diretora divulgou uma circular sobre um Curso de Teatro para Profs. do Município do RJ, na Escola Municipal / E.M Georg Pfisterer, no Leblon. Assim,

---

<sup>1</sup> Em 15/03/85 passa a se chamar Ministério da Educação / MEC, data em que foi criado o Ministério da Cultura / MinC, pelo decreto nº 91.144.

deu início a sua FC em AC em 1983, se tornando em outro momento parte da equipe de AC no nível central.

2º) Professora de Português –

Em 1980, ao entrar para a E.M República do Peru, no Méier, sobrou, isto é, o quantitativo de professores de Língua portuguesa já estava preenchido. Então, a diretora apresentou a possibilidade de dar aula de AC, e influenciada por uma amiga que já dava aula de Teatro na rede, aceitou a proposta da diretora e permaneceu na escola. Não tinha formação e foi procurar subsídios em Paulo Coelho, Hilton Carlos de Araújo e Augusto Boal.

No início, a coordenadora, diretora e colegas reclamavam do barulho e do deslocamento dos alunos da sala de aula para o auditório, e neste, que era enorme, da movimentação causada pelas atividades cênicas, estranhando a dinâmica da aula em roda e os alunos descalços.

Tinha problemas quando faltava algum professor de Língua Portuguesa, tinha que retornar para esta matéria, considerada mais importante. Acreditava na linha de trabalho do Teatro do Oprimido, e com as atividades do teatro, interessava estimular vivências educativas para a compreensão de melhores escolhas de vida e de convivência na escola.

A ausência de estrutura curricular oficial da disciplina AC, favoreceu a experiência desses professores, já que os objetivos e conteúdos pedagógicos ainda não estavam especificados, nem discutidos e definidos, a organização curricular não havia se cristalizado como nas outras disciplinas e na avaliação do aluno, os aspectos qualitativos sobrepujam aos quantitativos.

Depois de algum tempo, de buscas e caminhos, alguns professores, sentindo-se solitários, passam a se encontrar para trocar experiências e anseios. Buscam uma formação autodidata em cursos de Teatro, Dança e Expressão corporal, participando também, do Projeto Artur Azevedo.

Entre 1975 e 1979, a SME, através dos setores Departamento Geral de Educação / DGE e Serviço de Teatro e Cinema /DGC - passa a proporcionar espaços físicos e administrativos para os encontros e troca de experiências dos professores que atuavam com AC na Rede e os que atuavam com oficinas de Vídeo do Projeto Municine, constatando, a SME, naquele momento, que a inexistência de uma *formação* específica entre os professores da disciplina era um dos complicadores para o efetivo cumprimento da Lei.

Desses encontros foi se delineando o perfil desse profissional, lideranças se firmaram e nasceram duas comissões, uma para tratar das questões político-administrativas (regulamentação do professor desviado de função e parcerias com Faculdades para a criação de cursos de graduação e/ou de especialização com pós-graduação em *lato sensu*) e outra, de caráter pedagógico, para tratar da organização curricular a partir de todo o estudo feito e dos saberes adquiridos pelo grupo.

Nesses encontros, os professores constataram a falta de um “Norte Pedagógico” para a disciplina. Isto por um lado era positivo, instigando o campo de experimentação, por outro negativo, uma vez não havendo um “currículo oficial”, as AC não eram respeitadas enquanto disciplinas autônomas, e professores poderiam ser remanejados para suas

disciplinas de origem ou serem solicitados para servir de “apoio” às outras disciplinas.

A partir dessas constatações, as Profs.<sup>a</sup> Leda Aristides, Laureana Conte e Neuza Navarro, resolveram aprofundar-se (em estudo nos horários de folga), da prática da disciplina, dos seus aspectos legais e das possíveis “brechas” que a “desorganização institucional”, causada pela novidade da disciplina, poderia oferecer.

O estudo, resulta em 1980, em dois encontros gerais, onde cadastram e convidam todos os professores que trabalham com AC para discutir questões comuns. Realizam-se então os Dois Primeiros Encontros Gerais dos Professores de AC do Município do RJ, na Sociedade de Belas Artes.

Como resultado desse movimento e suas reflexões, em 1982, a chefia do então Serviço de Teatro e Cinema do E/DGCT constatou a inexistência de documento que orientasse o trabalho do professor de Teatro, vide as diversidades de sua formação, cada professor caminhando ao seu jeito, sem nenhum Norte Pedagógico.

Surgiu então a necessidade de organizar um trabalho que, ao término, servisse de elemento saneador destas diferenças. Convocou-se uma reunião com professores de AC de comprovada experiência, e desta reunião surgiu o grupo de trabalho que durante nove meses pesquisou, discutiu e organizou tantas questões pertinentes ao seu ofício.

Foi então criado e publicado em 1982, o primeiro Documento Pedagógico Norteador das Artes Cênicas, intitulado “Caminhos das Artes Cênicas”<sup>2</sup>, tendo como lema o mote de Antonio Machado “*caminhante não há caminho, o caminho se faz ao andar...*”.

Este documento traz em seu corpo considerações sobre a filosofia do ensino das AC e seus objetivos, cria o perfil desse professor, fala das condições de eficiência e infraestrutura para o exercício das aulas, e, finalmente, tece considerações sobre avaliação e currículo, oferecendo uma proposta de planejamento pedagógico.

Definiu-se, como linha de ação, quatro estágios para uma divisão de “Unidades de Trabalho” em vez de séries, designação para as outras disciplinas do currículo do 1º grau, visto que é facultativo sua coincidência com a seriação do currículo previsto adotado nas escolas. Se, por exemplo, uma turma vai iniciar o trabalho em AC, deverá partir do Estágio I, ainda que curse a 6ª ou 7ª séries nas demais disciplinas.

Define também, naquele momento, a qualificação do Corpo Docente:

**DA HABILITAÇÃO:**

Para o exercício das AC nas Escolas municipais, o professor, com formação de II grau e Licenciatura, deveria frequentar um dos cursos:

**TEATRO NA EDUCAÇÃO – MEC/SNT/E/DGCT // BACHARELADO EM ARTES CÊNICAS – UNIRIO - // APOIO TÉCNICO DO E/DGCT – SERVIÇO DE TEATRO E CINEMA.**

Poderia atuar também como professores da disciplina, aqueles que comprovassem exercício efetivo de um ano, no mínimo, no Município do RJ, desde que estabelecesse o compromisso de participar dos cursos de Teatro na Educação, oferecidos pelo Apoio Técnico do EDGT, a partir da entrada em vigor do documento.

---

<sup>2</sup> - Documento elaborado pelas professoras: Icléa Dias da Silva, Laureana Conte de Carvalho, Leda Martins Aristides Fonseca, Maria Cristina Arantes da Matta, Neuza Navarro e Viviane Fernandes Brandão Reis Nascimento.

## DO PERMANENTE APOIO TÉCNICO:

As autoras do documento defendiam a existência de um espaço-estudo e sua permanente renovação para uma melhor qualificação. O Apoio Técnico do E/DGCT oferecia contatos sistemáticos, num trabalho teórico-prático, entre professores da disciplina e especialistas em Arte/Educação e/ou profissionais ligados à Arte, onde o professor se mantinha continuamente aberto a novas propostas e caminhos.

Assim, propunham que o E/DGCT zelasse por manter um Apoio Técnico em AC, caracterizado por encontros semanais, divididos em dois níveis:

1º) BÁSICO DE ARTES CÊNICAS – dividido em duas partes: Iniciação e Complementação I – com duração mínima de um ano letivo, destinado a:

- Professores que desejassem iniciar-se no exercício de regência das AC nas Escolas Municipais e que ainda não possuíssem a habilitação mínima necessária ao desempenho da função, nem experiência nesse campo.

- Professores com experiência mínima de um ano em AC, no Município do RJ, sem possuírem entretanto, a habilitação necessária.

2º) RECICLAGEM – Com duração mínima de seis meses, destinava-se a professores de AC que já tinham concluído a etapa anterior e que buscavam maior aprimoramento em cursos que viessem a atender às suas necessidades específicas.

A demanda por aumento do quantitativo de docentes de AC, pequeno frente às outras Linguagens das Artes, resultou na necessidade de capacitar mais professores.

Então, a Equipe de Educação Artística do Departamento Técnico-Pedagógico da SME, em 1984, convidou os professores atuantes nas AC para participarem de um grupo de Formadores e pensar uma formatação de Curso que pudesse preparar novos professores para atuarem na disciplina, informando-os das teorias e das práticas já pesquisadas.

Assim, foram criados os *POLOS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*, que trabalhavam com todas as linguagens da arte, embora o foco central fosse as AC.

Tinham por objetivo geral, em 1985: perceber a prática profissional dos cursistas, instrumentalizando-os para que atuassem como transformadores da realidade social. Funcionaram durante cinco anos, se tornando um fórum natural de reflexão, análise e avaliação.

Os Polos foram distribuídos por oito Distritos de Educação e Cultura / DECs (atuais Coordenadorias Regionais de Educação / CREs) e estruturalmente divididos em: Iniciação, Complementação e Oficinas de Teatro.

A meta quantitativa dos Polos de Educação Artística, Iniciação, era para 360 alunos-mestre que poderiam ser Prof. I ou Prof. II e que tinham que perfazer um total de 120 h/ano de trabalhos distribuídos numa carga semanal de 3h, com dispensa de ponto pela SME/RJ.

Os Polos de Complementação surgiram da demanda dos alunos-mestre quando, ao concluírem a Iniciação, sentiram desejos de aprofundar certos conteúdos, principalmente aqueles que objetivavam a reflexão sobre as práticas sociais.

Sentiam necessidade de se embasarem mais teoricamente. Precisavam da leitura de textos e da reflexão sobre outros pensamentos, além das discussões sobre seus

próprios textos. Tinha cada um, uma carga horária de 60 h, distribuída em 3h e 30 min. e atingiram a totalidade dos alunos-mestre dos Polos de Iniciação.

As Oficinas de Teatro tinham como público-alvo os professores optantes pelas AC e como pré-requisito a participação nos Polos de Iniciação e de Complementação. Propiciou ao grupo uma pesquisa cultural de criação de símbolos (compreensão do mundo), criação de objetos de cena (necessidades materiais) e criação de ideias (necessidades intelectuais).

Foi estruturada em Unidades Pedagógicas, Conteúdos e Procedimentos Unidades Pedagógicas: Estrutura Teatral, História do Teatro Mundial, Texto Teatral, Universo Teatral ( Montagens Teatrais de grandes autores).

Em 04/11/1985, mais uma conquista, a Publicação, em D.O da Portaria nº 120 do E/DGED, que dá direito de opção ao professor de outras disciplinas optarem pelo cargo de Professor de AC no novo quadro criado e só será reconduzido à disciplina de origem se assim o desejarem.

Em 1988, a conquista definitiva, a Publicação da Portaria que ALTERA para Artes Cênicas, no Quadro Permanente, a disciplina do Prof.I que optou por AC. Cento e Dezessete professores com origem em diferentes disciplinas fizeram sua opção permanente, formando-se assim o Cargo de Prof.I em Artes Cênicas, no Município do RJ, através do Decreto N 7443 de 29/02/1988.

Para este período de FC situado até 1990, faço uma contextualização com uma das competências para a atividade docente descrita por Perrenoud: *“Administrar sua própria formação contínua”*.

Essa competência é, na realidade, a base de uma *autoformação*. Participar de um grupo de análise das práticas constitui uma forma de *treinamento*, a qual permite interiorizar posturas, procedimentos, questionamentos, que se poderão transferir no dia em que nos encontramos sós em nossa classe, ou melhor, ativo em uma equipe ou grupo de trocas.

A lucidez profissional consiste em saber quando se pode progredir pelos meios que a situação oferece (individualmente ou em grupo) e quando é mais econômico e rápido apelar para novos recursos de *autoformação*: leitura, acompanhamento de projeto ou aportes estruturados de formadores, suscetíveis de propor novos saberes e dispositivos de ensino-aprendizagem.

Com a formação da primeira turma em LP em AC na UNIRIO e o primeiro concurso público da Prefeitura do RJ oferecendo a disciplina AC no seu quadro funcional, a SME vai promover uma FC estruturada em novos formatos e enfoques, com a influência e subsídios das novas perspectivas para a metodologia e prática do Teatro na educação:

- Viola Spolin – Improvisação para o Teatro
- Jean-Pierre Ryngaert – “Jeu dramatique”
- Ana Mae Barbosa – Abordagem Triangular para o Ensino da Arte
- Augusto Boal – Teatro do Oprimido
- Amir Haddad - Teatro Tá na Rua.

- Criação da Federação de Arte Educadores do Brasil / FAEB (1987) – a participação dos professores de Arte do Município do RJ nos Congressos Nacionais de



Arte/Educadores / ConFAEB a partir de 1988 proporcionou atualização com os novos enfoques e discussões sobre Arte.

Santana<sup>3</sup>, faz referência a um certo *renascimento* no ensino da Arte no Brasil e em outros países nos anos 90, registrando alguns indicadores mencionados por Barbosa no Encontro Anual da Associação de Arte Educadores de São Paulo em 1998:

- a nova LDB mantém a obrigatoriedade da Arte na educação básica.
- expansão na oferta de vagas em cursos de Licenciatura como repercussão imediata desse dispositivo da Lei, notadamente em instituições privadas.
- a divulgação de pesquisas alvissareiras em países com os quais não tínhamos contato até pouco tempo atrás, dando conta da contribuição que as Artes vêm dando ao ensino escolarizado.
- o crescimento do ensino de Arte nos EUA, onde a arte consta do currículo da quase totalidade dos Estados, ao passo que, há dez anos, apenas 6 ofertavam essa modalidade de ensino.
- o interesse crescente de renomados pedagogos e especialistas de outras áreas pelos aspectos práticos que encontram-se presentes no ensino de Arte, bem como nas possibilidades de reflexão que eles sugerem.

Destaco também a LDB que consolida a organização curricular, de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum, Parâmetros Curriculares Nacionais / PCN<sup>4</sup>, consolidando-se a Arte enquanto área de conhecimento, através das linguagens inerentes às Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Destaco ações que possibilita perceber essa nova estrutura de FC da SME:

No início da década de 90, a capacitação dos professores de AC era articulada pelo Departamento de Ação Pedagógica / DAP, vinculado ao Departamento Geral de Educação / DGED. Esse departamento foi responsável pela produção e publicação de dois documentos nos anos de 1991/92, com a equipe de Artes Cênicas sendo constituída pelas Profs.<sup>a</sup> Maria Helena Lyra Filho e Tânia Maria de Queiroz, atuantes nos extintos Polos de Educação Artística. São eles:

1º) "*Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das escolas públicas do Município do RJ*"<sup>5</sup>:

Iniciado em 1983, na primeira gestão do Prefeito Marcello Alencar e concluído após quase oito anos de discussões. Foi organizado com a participação de professores por componente curricular, refletindo o trabalho conjunto desenvolvido em cada escola, nos órgãos regionais e no órgão central da SME. Outros profissionais das AC, não pertencentes ao quadro funcional da Prefeitura do RJ, também participaram, como Amir

<sup>3</sup> - SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís/MA: EDUFMA, 2010

<sup>4</sup> - Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997, p 30.

<sup>5</sup> A elaboração deste documento teve seu processo iniciado na gestão da Prof.<sup>a</sup> Maria Yedda Leite Linhares e, posteriormente, desenvolvido pelos então Secretários de Educação, Profs. Maria Lucia Couto Kamache e Moacyr de Góes, sendo finalizado na gestão da Prof.<sup>a</sup> Mariléa da Cruz.

Haddad e João Siqueira, sendo a expressão de uma verdadeira experiência educacional de caráter coletivo.

Os componentes curriculares são apresentados em seu desdobramento vertical, do Jardim de Infância à 8ª série.

2)º *Sugestões Metodológicas*<sup>6</sup> – 1º grau - 1º e 2º Segmento( *Educação Artística- Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música*) :

Continuidade da política de produção de material para subsidiar os trabalhos e as discussões dos profissionais, com textos teóricos, atividades e questões para reflexão, se propondo a concretizar objetivos e conteúdos relacionados nos Fundamentos, e contribuir para que a sala de aula se constitua num espaço de criação do aluno e do professor.

Indica também, que as atividades não se esgotam nelas mesmas, o professor poderá recriá-las, desdobrá-las, utilizando as variantes citadas ou criando outras. Trabalha no primeiro segmento com dois eixos metodológicos, Jogo e Texto, e no segundo segmento com a articulação de conceitos-chave, sempre visando a interdisciplinaridade.

Um novo projeto vai propiciar ações que envolvem capacitações na área de Artes, o Programa de Extensão Educacional Núcleo de Arte. Surgiu no antigo Departamento Cultural do Departamento Geral de Ação Comunitária / DGAC, da SME, a partir de um projeto piloto em 1992, realizado na E.M Prof.<sup>a</sup> Dídia Machado Fortes, no antigo 15º DEC, hoje E/7ª CRE, com as oficinas de Dança, Música e Artes Plásticas. Após um período de experiência positiva, foi pensada a ampliação para outros espaços da cidade. Ampliado o projeto, surgiu a necessidade de sistematização, através da elaboração de um documento.

Este documento é redigido abrangendo as linguagens da Dança, Teatro, Música, Literatura e Artes Visuais, seus conteúdos e sua condução junto às oficinas artísticas, definindo o trabalho como de “ateliê livre”, priorizando o aspecto artístico, ficando a cargo da escola obrigatória, o pedagógico. Era dinamizado por um profissional (Prof.II ou Prof.I ) que fosse de alguma forma um produtor de Arte.

O Projeto Núcleo de Arte é direcionado aos alunos da Rede Municipal de Ensino, no contraturno, onde os alunos inscrevem-se espontaneamente em duas oficinas diferentes, podendo trocar de oficina após um tempo de trabalho contínuo, e após a vivência em diferentes linguagens, julga-se que este aluno se sinta apto a optar por aquela em se expresse melhor artisticamente.

Com o aumento do número de unidades de extensão, foram realizadas mudanças de estrutura nos espaços físicos de cada Núcleo, equipando-os com as necessidades básicas para o funcionamento de uma oficina de arte: colocação de barras e espelhos, palco e bancadas, equipamento de som e luz, etc.

Em 1995, estavam criados e equipados seis Núcleos de Arte<sup>7</sup> / N.A. O Programa expandiu-se, tornando-se uma política pública voltada para o trabalho de Arte na Rede,

---

<sup>6</sup> A elaboração deste documento teve seu processo iniciado na gestão da Prof.<sup>a</sup> Mariléa da Cruz e finalizado na gestão da Prof.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Tavares Henriques.

<sup>7</sup> Os Núcleos de Arte foram regulamentados pela Lei nº 2619, de 16 de janeiro de 1988.

com dez Núcleos funcionando até 2012, quando por mudanças na política pública educacional, foram extintos dois Núcleos de Arte.

Também em 1995, com uma nova estruturação da SME, foi criado o Projeto Linguagens Artísticas /PLA, responsável pelas diretrizes do ensino das Linguagens da Arte no currículo escolar do Ensino Fundamental, pela coordenação – implantação e implementação – do Programa de Extensão Educacional Núcleo de Arte - com coordenadores por cada linguagem artística, e pelo encaminhamento de projetos de produção artístico-cultural, junto aos alunos da Rede, cumprindo também um de seus objetivos, “Proporcionar espaços de capacitação para o professor”.

Com essa mudança o N.A começa a se tornar uma referência de pesquisa pedagógica do trabalho com Arte na Rede, se delineando para uma perspectiva pedagógica artística, em contraponto à proposta inicial de trabalho, que tinha o foco na vivência artística, com o “ateliê livre”.

As reuniões de Centro de Estudos / CE, tanto internas nos Núcleos, como gerais, envolvendo todas as Unidades de Extensão, passam a ser realizadas num dia fixo da semana. O CE torna-se um lugar de pesquisa e reflexões nas diferentes linguagens artísticas, ao proporcionar um espaço de troca de experiências, possibilitando a interdisciplinaridade e seus possíveis desdobramentos, com elaboração de propostas e diretrizes para um ensino de Arte com visões contemporâneas, entre as quais, a elaboração de um fio condutor anual que orientasse as práticas pedagógicas das oficinas.

O Projeto Núcleo de Arte, como um espaço de pesquisa e referência para o ensino da Arte dentro da Rede, torna-se também um espaço de FC, à medida que proporciona o enriquecimento do conhecimento artístico-pedagógico, seja na sua práxis, e em capacitações, como, por exemplo, as promovidas pela Coordenação Geral do PLA, onde por vezes, também envolvia o professor da grade curricular, incluindo Oficinas, Cursos e os Seminários de Linguagens Artísticas.

Os Seminários de Linguagens Artísticas, entre 1994 e 2002, tinham por objetivo, criar um espaço onde possibilitassem um processo permanente de discussão e reflexão, na busca de construção de novas propostas conjuntas.

Entre palestrantes participantes em seminários cito: Regina Márcia Simão Santos (Música), Isabel A. Marques (Dança) Mirian Celeste Ferreira Dias Martins (Artes Visuais), Lucimar Bello (Artes Visuais), Arão Paranaguá de Santana (Teatro) e o poeta Ferreira Gullar.

A partir de 2003, as ações de FC em AC passam a estar vinculadas ao E/DGED/DEF, Desenvolvimento Curricular/ Artes Cênicas, sob a coordenação das Profs.<sup>a</sup> Liliâne Mundim e Lêda Aristides.

As ações passam a ser direcionadas especificamente para os Profs.I de AC, e envolvem cursos, oficinas, palestras, encontros e mala direta com material didático-pedagógico, buscando criar um *locus* de discussão coletiva, com a participação ativa dos professores.

Sob esta coordenação, entre 2003 e 2008, destaco as seguintes ações: 2003 – envio de questionário-pesquisa aos Profs.I de AC da Rede, para obter subsídios, objetivando a elaboração de um planejamento de questões específicas para esse corpo docente.

- material didático de apoio: conjunto de 22 pranchas de História do Teatro, organizadas pelos Profs. José Henrique e Liliane Mundim / apostila com referências históricas do Teatro e de gêneros teatrais – Liliane Mundim.

- *Mini-Curso de “Jogos Teatrais”* – Prof<sup>a</sup> Ingrid Koudela

- *Encontro com Professores I de Artes Cênicas – Mini Fórum* - trocar experiências através de discussão e apresentação de teses recém-defendidas na área de Teatro-Educação.

2004 - Material de Estudo, com textos de pesquisadores da área teatral:

- Maria Lucia Puppo (Além das Dicotomias), Marcos Bulhões (O professor como Mestre Encenador), Tatiana Motta Lima (A pesquisa prática do ator: reflexões de palco e sala de aula), Gilberto Icle (Teatro e Construção de Conhecimento), Ana Maria Amaral (Teatro de Formas Animadas) e Renan Tavares (Abordando Jean-Pierre Ryngeart).

- Curso de 6 módulos de abril a novembro - UNIRIO

1º Módulo – A Questão da Corporeidade – Prof.<sup>a</sup> Doutora Denise Zenicola

2º Módulo - Prof. Doutor Adilson Florentino - aulas teóricas - novos paradigmas contemporâneos.

3º Módulo – Prof. Doutor Marco Bulhões - prática do Professor-Encenador - abordagem do processo colaborativo.

4º Módulo – Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Lucia Puppo, da USP – prática e teoria do Jogo Teatral, com base no texto e nas suas múltiplas possibilidades.

5º Módulo – Prof. Doutor Narciso Telles - teóricos-pedagogos do teatro e suas abordagens metodológicas.

6º Módulo – Prof.<sup>a</sup> Doutora Lucia Helena de Freitas – técnica do Teatro de Bonecos, sua construção e processo de manipulação.

2005 - Curso I – “*O Processo de Encenação na Prática Pedagógica / Aprofundamento*” – para professores com mais de 5 anos de Rede.

Curso II - “*Teatro: caminhando pelo pedagógico*” – para professores com menos de 5 anos de Rede.

- Textos de Material de Estudo: Prof. Adilson Florentino - “Teatro: Contemporaneidade e Educação”/ Richard Schechner - “O que é Performance” e “Rasaboxes” / Zeca Ligiéro – “A Performance Afro-América”.

2006 - “*A Pedagogia dos Grandes Mestres do Teatro Brasileiro I*”

Palestra: A Estética do Oprimido – com Augusto Boal.

- Curso de Formação “*A práxis do teatro na sala de aula/O Clown na Contemporaneidade*”

Módulo I – “*O clown na contemporaneidade*” – Mario Bolognesi

Módulo II - “*O ator de rua e suas performances*” - – Bya Braga

Módulo III – “*O ator e as máscaras*” – Ana Carina Melo dos Santos

2008 - Cursos: - “*Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Teatro*” – Profs.<sup>a</sup> Leda Aristides e Monica Alvarenga.

– “*O uso do texto dramático em sala de aula*” – Prof.<sup>a</sup> Monica Alvarenga.

Outra ação da Política de FC em AC adotada pela SME é a Semana de Minicursos no início do ano letivo – Orientação pedagógica no retorno dos professores às atividades do ano letivo. Informa as ações que a Rede tem realizado, e as que serão desenvolvidas, atualizando o corpo docente com metodologias recentes da pedagogia Teatral.

Um outro olhar de FC são as Mostras dos resultados dos processos cênicos que alcançaram uma concepção de produção artística dentro do universo da sala de aula. Neste espaço, o professor-encenador troca experiências de criações dramatúrgicas, soluções cênicas, criação de cenário, figurinos e adereços.

O Projeto N.A se afirma como um espaço de pesquisa em Arte, ao promover por iniciativa da coordenação do PLA, dos coordenadores ou dos Profs. de AC, Mostras de Teatro, propiciando o intercâmbio entre os Núcleos, a partir de 1997.

As Mostras de Teatro promovidas pelo E/DGED/DEF – Desenvolvimento Curricular/AC se realizaram entre 2005 e 2008, com um desdobramento do Curso de FC, onde os professores que participaram dos cursos passaram a ter um espaço fora da escola para apresentar sua produção cênica de sala de aula, a *Mostra de Fragmentos Cênicos*. Com critérios definidos, além de integrarem alunos e professores, tinham por objetivo também incentivar e exercitar o espectador crítico.

Foram realizadas nos seguintes espaços culturais: Teatro do Jockey (2005), Teatro Gonzaguinha, no Centro de Artes Calouste Gulbekian (2006) e Teatro SESI (2007 e 2008).

Um novo formato de projeto para apresentar a produção pedagógica dos professores junto a seus alunos é criado em 2010: *“Conexão das Artes”*. Equipes das diferentes linguagens artísticas da Coordenadoria Técnica da SME se unem: Artes Cênicas, Música e Artes Visuais.

Neste exercício do professor de AC na Rede Municipal há o registro dos momentos em que teve a oportunidade de exercitar seu lado artístico nesta função. Abordarei nesta Comunicação o Projeto de FC estruturado em 2011 pela Prof.<sup>a</sup> Leda Aristides, fruto do amadurecimento das experiências anteriores, com apoio e autorização da Coordenação Técnica da SME.

Este Projeto é composto de dois Módulos, o primeiro com Fundamentação prática e teórica, e o segundo com Montagem Cênica – criação coletiva de produto artístico-pedagógico com orientação de profissionais da área do Teatro, chamado *“Espetáculo-aula”*.

Avaliando a contribuição e permanência da FC como política de aperfeiçoamento da prática docente, cito depoimentos de professores que têm participado com frequência das ações de FC da SME:

- A FC propicia a atualização de conceitos e ideias, dinamiza sua aplicação em seu espaço de atuação, como também favorece ao profissional um momento para autoanálise e autorreflexão sobre sua prática no contexto em movimento.
  
- Acrescento que os professores de AC desse município sempre receberam mala direta do órgão central, para participar do processo de construção de ações pedagógicas, gerando uma rede de professores protagonistas nas capacitações e/ou elaboração da

matriz curricular de nossa disciplina.

- Com a F.C, os professores de A.C conseguem se inflar de novas ideias e esperança, reafirmando a potencialidade da disciplina ao se encontrarem e trocarem tanto as experiências boas, quanto as ruins.

- Para mim foi um divisor de águas participar da capacitação. Recém chegada ao município não tinha com quem “trocar” figurinha. Eu era a única professora de A.C na minha escola. Senti necessidade de encontrar os meus pares. A insegurança e dúvidas sobre o que vinha fazendo em sala de aula me preocupava. Nos fortalece mais enquanto professores, ouvimos os relatos dos colegas e sabermos que estamos no caminho certo.

Nesta Comunicação me ateno até o ano de 2014, limite de minha pesquisa na Dissertação de Mestrado, realizada com fontes oriundas de arquivos pessoais, do N.A Copa e em história oral.

### **Referências Bibliográficas**

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís/MA: EDUFMA, 2010.

TAVARES, Renan (org.) *Entre Coxias e Recreio: recortes da produção sobre o ensino do teatro*. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2006.

----- *Teatro, educação e cultura marginal dos anos 1970 no Brasil*. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2009.

### **Documentos:**

*Caminhos das Artes Cênicas*. Departamento Geral de Cultura / SME, 1982.

*Documentos Pedagógicos: Programa de Extensão Educacional / SME, 2005.*

*Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do RJ*. / SME, 1991.

ARISTIDES, Leda. Prêmio Anísio Teixeira /2005 /SME/CREP – *A Construção de um Currículo no Caminho das Artes Cênicas 1975-1978*.

*Sugestões Metodológicas – 1º grau – 1º e 2º segmentos : Subsídios para elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do RJ / SME, 1992.*

### **Currículo**

#### **Elizabeth Corrêa**

Formação: UNIRIO - Cursos de Bacharelado, Licenciatura e Mestrado Profissional em Artes Cênicas. Funções na SMC do RJ: Coordenadora de Projetos Culturais e de Curso de Teatro. Professora regente de AC na Prefeitura/RJ desde 1990, lotada no N.A Copacabana desde 2001. Atriz na Cia. Viva de Teatro da Prefeitura/RJ desde 2011.  
Currículo Lattes: [Lattes.cnpq.br/363937869011842](http://Lattes.cnpq.br/363937869011842)



GT: Teatro

Eixo Temático: Metodologias do ensino de teatro

## **PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS NO PROCESSO DE TRABALHO DE GILLES GWIZDEK: práticas teatrais experimentais**

Marcio Dias Pereira (UFU, Minas Gerais, Brasil)

### **RESUMO:**

O trabalho busca demonstrar os princípios e os procedimentos do método de ensino do diretor Gilles Gwizdek que foram experienciados, durante o primeiro semestre de 2015, nos alunos do curso de teatro, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. O método está baseado nos teatrólogos Jacques Copeau e Jacques Lecoq, que pesquisaram, em suas épocas, procedimentos de ensino na prática teatral dos atores. Os caminhos do aprendizado levam o ator a descobrir, a partir do texto dramático, partituras corporais físicas para a construção de personagens. Essa condição, trilhada pelo ator, tem o objetivo final de revelar a fábula.

**Palavras-chave:** Teatro; Movimento; Princípio; Procedimento

### **PRINCIPIOS Y PROCEDIMIENTOS EN PROCESO DE TRABAJO DE GILLES GWIZDEK: PRÁCTICAS EXPERIMENTALES DE TEATRO**

### **RESUMEN:**

En el documento se hace hincapié en los principios y procedimientos del método de enseñanza del director Gilles Gwizdek que se experimentó durante el primer semestre de 2015, los estudiantes del curso de teatro, de la Universidad Federal de Uberlândia - UFU. El método se basa en los hombres de teatro Jacques Copeau y Jacques Lecoq, donde ambos han buscado, en su tiempo, la enseñanza de los procedimientos en la práctica teatral de los actores. Los senderos de aprendizaje conducen al actor a averiguar a través de los textos dramáticos puntuaciones del cuerpo físico para la construcción de los personajes. Esta condición del camino recorrido por el actor tiene el objetivo final de revelar la fábula.

**Palabras clave:** Teatro; Movimento; Princípio; Procedimento

### **Introdução**

Durante muitos anos – aproximadamente dez anos de trabalho – pesquisei o processo de formação teatral do aluno-ator ao lado do diretor Gilles Gaetan Gwizdek: um francês que ficou radicado no Brasil por mais de trinta anos e que estudou em Paris, no Conservatório de Teatro de Lyon e na escola Charles Dullin.

A pergunta que provocava o diretor durante os ensaios era: quais os caminhos utilizados pelo ator dentro do espaço de representação que, através de pesquisas corporais, podem alcançar a transposição do texto dramático para o espaço, seja este o espaço do palco italiano ou os espaços alternativos?

Para alcançar as respostas, Gilles apoiava-se em alguns princípios metodológicos que o guiava nos caminhos onde utilizava seu procedimento de trabalho. Princípios esses que tinham seus aparatos metodológicos embasados em teatrólogos, como Jacques Copeau e Jacques Lecoq, que utilizaram, respectivamente, em suas épocas, o texto dramático e a fisicalidade do corpo em suas pesquisas com o trabalho do ator.

## **Princípios**

Gilles tinha como regra principal o uso de textos dramáticos de autores conhecidos no meio artístico, ou seja, poetas que, durante anos, escreveram e ganharam reconhecimento pelo seu trabalho. O diretor acreditava que esses autores eram a base de todo o processo inicial criativo de um ator. Segundo Copeau,

Caso se trate de um texto literário, singularmente de um texto dramático, o que nos guiará? A partir de que sinal reconheceremos o caminho oculto que é o caminho da verdade? Pois para toda e qualquer realização existe um caminho da verdade, um caminho pelo qual o autor passou, e nossa missão é encontrá-lo para, quando chegar nossa vez, passar por ele. Bem mais: reconheceremos o valor de um texto dramático pelo apelo que nos faz no sentido de fidelidade, pela pouca liberdade que deixa para nós, pelos mandamentos que nos dá, pela submissão que nos impõe. E é ao trabalhar com esses limites, ao nos debatermos com esses vínculos, que encontraremos a confiança do mistério e o segredo da vida. (COPEAU, 2013, p. 157).

Assim como Copeau, Gilles percebia que o caminho que deveria ser seguido no processo de trabalho do ator era aquele indicado pelo autor. Entendia que somente o autor tinha condições de mostrar os caminhos que levam o ator, através do texto teatral, para os mistérios e os segredos da vida.

Corroborando esse pensamento, Gilles observava que o ator precisava buscar um caminho físico para a sua criação cênica. Para tanto, conceituava o movimento como sendo,

A ação externa banal e óbvia feita pelo ator dentro de um espaço. Ação essa que está ligada diretamente ao texto. Através dele, o ator descobre pistas de ações que o levaram ao movimento. As somatórias de todas as ações individuais de cada personagem, dentro de um texto dramático, criam um movimento único que jamais



pode ser interrompido por uma ideia ou sugestão. Somente outra ação pode mudar o movimento. (Informação verbal)<sup>1</sup>.

Gilles percebia que, na realidade, era o movimento que permitia a passagem da literatura teatral para o corpo, onde as ações físicas envolviam o texto. Compreendia que o ator deveria observar seu texto da mesma forma como Eugênio Kusnet aponta Stanislavski: “apreciasse a peça „de bem alto” *d(ù vol d’oiseau*)<sup>2</sup>), sem detalhes, procurando ver apenas o mais importante” (KUSNET, 1992, p. 104). Descobriu também que nenhum discurso podia mudar essa trajetória, a não ser outra ação, ou seja, para alcançar tais condições de trabalho, o ator não podia emitir sua opinião ou sua ideia sobre o texto dramático. Lecoq afirma,

Essas ações gravam circuitos físicos no corpo sensível, e neles se inserem as emoções. Sentimentos, humores e paixões se expressam por meio de gestos, de atitudes e de movimentos análogos aos das ações físicas. ...Analisar uma ação física não é emitir uma opinião, é apreender um conhecimento, base indispensável para a interpretação. (2010, p. 117).

Percebe-se que as afirmações de Lecoq sobre os circuitos físicos no corpo sensível, como também a análise das ações físicas, sendo um conhecimento apreendido pelo ator, e não uma “ideia”, são os mesmos pensamentos que Gilles usou durante toda a sua prática teatral.

Dentro do processo de trabalho de Gilles, só uma ação é capaz de modificar outra ação. Ele acreditava que o processo de transmissão do texto dramático para o espaço de representação tinha que ser feito por etapas para se conseguir o máximo de aproximação entre o que o poeta/autor diz no texto e o que o ator apreende do texto e transmite para seu corpo, através do movimento, dentro do espaço.

Dentro de um longo trabalho de pesquisa, Gilles buscava, por meio de tentativas experimentais de movimento, um possível sentido ou justificativa para o texto dramático, ou seja, dentro da concretude do que estava escrito no texto, Gilles pontuava os caminhos físicos necessários para a criação do ator no espaço.

Para tanto, a utilização do corpo no espaço, apoiado pelo texto dramático, tinha que estar baseada em um estado de espera. Nenhum dos dois elementos teria condições de se concretizar se o ator não esperasse que algo acontecesse no espaço de representação. Através da improvisação de movimentos, Gilles tentava mostrar ao ator a importância de estar em um estado de espera e disponível corporalmente em cena. Propunha o estado de espera de alguma coisa acontecer ou o estado de espera do outro. Observou-se no seu trabalho que o ator não deve induzir nenhum tipo de movimentação. Segundo Lecoq,

O grande tema-piloto, que domina as primeiras improvisações silenciosas, é „A espera”. O principal motor da interpretação está nos olhares: olhar e ser olhado. Na vida, esperamos o tempo todo, em toda parte, com pessoas que não conhecemos: no banco, no dentista. Essa espera nunca é abstrata; ela se nutre de diferentes contatos: age-se e reage-se. [...] Esse trabalho faz com que

<sup>1</sup> Todas as citações do diretor Gilles, ao longo do texto, foram retiradas de seu diário de ensaio, como também de aproximadamente quarenta horas de gravações em vídeo de seus ensaios com alunos em processo de formação entre os anos de 2009 e 2011.

<sup>2</sup> Como um voo de pássaro.

apareçam muitas derivações. Por um lado, aspectos „pantomímicos“, quando os alunos substituem, por gestos, palavras que não podem dizer; ou quando fazem caretas para expressar-se. Por outro lado, muitas vezes, eles veem... antes de ver! Antes de ter visto, eles indicam que veem: é só um simulacro. Fazem o gesto antes mesmo de ter sido encontrada a sensação motora. Quando a primeira pessoa entra, ela não sabe que é a primeira. Há portanto, esse tempo, extremamente importante, da surpresa, que é o próprio tempo da interpretação do ator. Ele, ator, conhece o fim da peça, não o personagem! (2010, p. 62-64).

Da mesma forma que Lecoq utiliza “a espera” como principal motor da interpretação, Gilles também colocava para seus atores essa possibilidade. Para ele, não tinha como o ator reagir cenicamente sem antes receber uma ação anterior. Perguntava aos seus atores: “por que fazem esses movimentos se ainda nada aconteceu? Não antecipem a ação. Esperem que algo aconteça concretamente no espaço para poderem reagir. Se nada acontecer, então não é para se fazer nada”. Gilles levava sempre seus atores às últimas energias possíveis para a realização do trabalho.

Como princípio, Gilles também não permitia que houvesse nenhum tipo de adaptação, feita pelos atores, do texto original. Seu recorte de trabalho era sempre de peças que utilizavam o teatro realista ou o teatro naturalista, como também peças completas de autores estrangeiros, como Georges Feydeau e Albert Camus, e de autores brasileiros: Artur Azevedo, Plínio Marcos e João do Rio. Gilles respeitava de forma sagrada os grandes escritores. Afirmava que,

Georges Feydeau é um extraordinário autor que faz peças curtas e grandes, amarrando o sucesso das suas obras à inteligência cênica do diretor e antecipando o texto as situações físicas dos personagens, onde estes aparentemente ingênuos precisam existir para que em seguida atribua-se todo o cômico ao texto (informação verbal).

Gilles aproximava, dessa forma, seus princípios aos ensinamentos de Copeau, em que afirma,

Diante das obras de outrora, com muitas frequências desfiguradas pelos hábitos mecânicos de certos atores e pela rotina de uma pretensa „tradição“, nós nos esforçaremos para nos pormos novamente em estado de sensibilidade. Mas nos absteremos de querer „renová-las“, quer dizer, deformar-lhes o espírito. Nunca nos atreveremos – a acomodar Molière ou Racine à moda do dia. Na verdade, seria um divertimento ridículo ir remoçar externamente o que no fundo é eterno, e ir temperar com um pouco de verossimilhança à moda moderna o que está transbordando de tanta verdade! Nós nos proibiremos de ter essas fantasias. Toda a originalidade da nossa interpretação, se nela encontrarem alguma, só virá de um conhecimento aprofundado dos textos. (COPEAU, 2013, p. 7).

Da mesma forma que Copeau afirma que não se deve “renovar” os textos de Molière e Racine adaptando-os à moda do dia, para Gilles também era impossível adaptar ou modificar os textos de Georges Feydeau ou de qualquer outro autor com

o qual se fosse trabalhar. No máximo, o que Gilles fazia com os textos dos autores – que poderia ser chamado de adaptação teatral – era trabalhar com conjuntos de textos, ou seja, utilizava vários textos curtos completos do autor. Assim, Gilles realizava uma espécie de colagem de peças curtas do mesmo autor.

Para o diretor, a criação do poeta, apesar de ser literatura, é na verdade real e física. É por meios poéticos que o autor transmite um conflito. Como ele afirmava: “uma obra é eterna porque é escrita, preservando, nas palavras ordenadas do autor, as leis invisíveis da vida, que atravessadas pelo corpo do ator, uma obra, retorna a própria vida” (informação verbal).

Tendo como princípio de trabalho o texto e o uso das ações físicas através do movimento do corpo no espaço, Gilles fazia uma busca inicial como diretor dos verbos de ação sobre o texto dramático. Observava que dentro do texto, cada um desses verbos fornecia pistas que levavam a um conjunto de verbos que se ligavam entre si. Esses verbos interligados criavam uma rede de estímulos físicos iniciais para que o ator começasse a trabalhar no espaço. Lecoq afirma,

Para conduzir bem esse trabalho, ainda é preciso que os textos ofereçam um corpo, fazendo com que os atores possam senti-los, deixando um pouco de lado a cabeça. Essa presença se manifesta principalmente nos verbos que permitem, ou não, o comprometimento físico. Mas não são todos os textos que se prestam a esse exercício. (2010, p. 210).

Assim como Lecoq, Gilles acreditava que, através do conhecimento sobre os verbos de ação do texto dramático, poderia provocar seus atores. Acreditava também na necessidade de o ator deixar um pouco de lado a “cabeça”, ou seja, o pensamento intelectual sobre o que achava que poderia ser a construção da peça. Assim, a partir desses verbos de ação, que permitiam um comprometimento físico, era possível que os atores alcançassem um trabalho com plasticidade totalmente física. Dessa forma, esse procedimento impedia que o ator fugisse para o mundo das ideias e criasse ações que não estavam descritas no texto dramático. Fechar o ator em uma rede de ações fazia com que este ampliasse a sua capacidade criativa sobre a obra teatral. Assim, segundo Copeau: “A técnica não só não exclui a sensibilidade: ela a autoriza e a liberta. É seu suporte e sua salvaguarda. É graças ao ofício que podemos abandonar-nos, pois é graças a ele que saberemos reencontrar-nos” (2013, p. 166).

Durante seu processo de trabalho, Gilles também utilizava como princípio: deixar seus atores na dúvida, ou seja, não informava com precisão o que o ator deveria fazer em cena ou quais caminhos deveria seguir. Assim, dava poucas indicações de movimentos e deixava que o ator buscasse o restante ou pelo menos tentasse. Nas primeiras improvisações, não dizia onde estava, para ele, o equívoco do sujeito; queria que o ator descobrisse por si só, através do corpo, em qual lugar deveria haver uma mudança corporal que causaria uma mudança plástica em todo o espaço. Segundo Lecoq,

O trabalho pedagógico consiste em chamar a atenção para os excessos de movimento, sem jamais indicar o que tem de ser feito. Devo deixar uma dúvida no ar: cabe aos alunos descobrir aquilo que o professor já sabe! O pedagogo, enfim, tem de questionar-se o tempo todo, encontrar o frescor e a inocência do olhar, a fim de evitar que qualquer clichê se imponha, por mínimo que seja. (2010, p. 85).

Da mesma forma que Lecoq condicionava seus alunos a respeito da utilização do corpo em cena, Gilles também indicava os caminhos para o ator chegar a sua percepção corpórea espacial do movimento. A dúvida deixada pelo diretor Gilles sobre as questões levantadas pelos seus atores eram essenciais para que aguçasse neles a curiosidade em redescobrir novos movimentos corporais.

Gilles, em seu processo de trabalho, quando observava que seus atores levantavam alguma dúvida em relação ao movimento que deveriam realizar com o corpo, devolvia as mesmas perguntas para os atores, ou seja, provocava-os a perguntar para o texto dramático quais movimentos eles deveriam realizar com o corpo, e não mais direcionar a dúvida para o diretor. Dessa maneira, Gilles traçava uma trajetória, junto com os atores, obtida inicialmente na afirmação do “por que”. Perguntava aos seus atores: “Por que o personagem está dizendo isso?”. E não mais “como”: “Como ele vai dizer isso?”. Informava aos atores que as palavras-chave e repetitivas do texto pontuavam a cena. Ele indicava os caminhos que denunciavam o objetivo imediato da personagem, que se transformavam com a afirmação do ator na trama física, onde se encontrava a rede de sustentação da obra. Afirmava que era necessário o ator descobrir essa relação espaço/corporal em que estava envolvido. Caso contrário não teria condições de continuar a caminhar com a peça. Assim, passava horas e, às vezes, dias com o mesmo ator até conseguir extrair dele sua sensibilidade com o espaço/corpo que estava envolvido. Portanto, Gilles acreditava que estava preparando fisicamente o indivíduo para o entendimento de qualquer peça teatral que fosse colocada em suas mãos, ou seja, estava lhe dando autonomia sobre o seu próprio trabalho.

Para a construção das personagens inseridas dentro do texto dramático, Gilles necessitava de outros elementos para desenvolvê-las, como a utilização do caráter da personagem. De acordo com Gilles, ao trabalhar simultaneamente o conflito da personagem com suas ações, o ator descobre um caminho físico para o caráter da personagem. Através desse caráter, que está relacionado com ao caráter dos outros, o ator descobre um caminho para um dos possíveis entendimentos da própria peça. Copeau, ao citar Aristóteles, afirma que o pensador “opõe esse termo [caráter] à fábula: os caracteres são subordinados à ação e são definidos como „aquilo que nos faz dizer, das personagens que vemos em ação, que elas têm estas ou aquelas qualidades””. (Poética, 1450<sup>a</sup> apud COPEAU, 2013, p. 81 – nota). Assim, tanto para Copeau quanto para Gilles, a qualidade dos movimentos dos atores estava condicionada ao caráter de sua personagem. Gilles afirmava: “Não é porque o outro personagem tem uma atitude que você irá fazer a mesma coisa que ele. Continue dentro do caráter de seu personagem e o afirme o tempo todo” (informação verbal). Assim, o tempo que o ator deve reagir está ligado proporcionalmente ao tempo do caráter da sua personagem – em conexão com o outro – dentro daquela situação imposta pelo texto dramático. Segundo Lecoq: “nós os colocamos em situação, para que seu caráter se revele. Pois, por certo, não existe personagem sem situação. Apenas a situação lhe permite revelar-se” (2010, p. 103).

Para Gilles, todo o processo de trabalho estaria comprometido caso o ator não encontrasse a ingenuidade da sua personagem. Buscava, no trabalho com o ator, o princípio da inocência das personagens, ou seja, o estado dramático mais puro em que a personagem se encontrava dentro daquela situação do texto dramático. Copeau afirma,

Livrar a cena de toda e qualquer afetação, de quaisquer aparências enganadoras, de qualquer mentira. O ator mente para ser aplaudido, o cenário mente, a maquinaria mente e o encenador e o decorador mentem também quando, a pretexto de defender o drama ou de embelezar, eles o sobrecarregam e o deformam com suas intenções excessivamente visíveis. É preciso que a cena reencontre a sua austera nudez. É preciso que – lavados, purificados de qualquer requinte e de qualquer contorção – os artistas do teatro reencontrem mais do que a simplicidade: a ingenuidade. E o nosso papel – o daqueles cujo futuro preparamos – é limpar a casa, é afastar da cena tudo o que nela suja, sufoca, desonra o pensamento do poeta, a fim de que naquele mesmo teatro em que hoje tantas pequenas vaidades e apetites baixos se entrechocam, um dia possa reinar, sem restrição, o homem de gênio que o futuro talvez nos reserve. (2013, p. 103).

Percebe-se que, para Copeau, a ingenuidade e a simplicidade no artista são importantes para afastar da cena tudo que a deturpa, assim também foi no trabalho de Gilles. Para ele, quando o ator abandona suas afetações e as suas mentiras, que nascem de suas ideias, ele encontra a parte mais pura e mais ingênua de sua personagem. Gilles afirmava que o ator precisava ir atrás de sua simplicidade. Os gestos mais simples em cena são os únicos que podiam revelar o que estava por trás do texto dramático. O ator precisava abandonar sua necessidade de fazer grandes movimentos ou grandes gestos. Eles eram inúteis para a construção da personagem. Segundo Gilles: “Encontre a simplicidade dos movimentos que você irá encontrar a ingenuidade das personagens. E assim, encontrar a fábula da peça” (informação verbal).

## **Procedimentos**

Revelados os princípios de trabalho do diretor Gilles Gwizdek, sendo eles: o texto, a ação/movimento, o estado de espera, a não adaptação do texto e o não uso de ideias, o uso dos verbos de ação do texto, a dúvida, o caráter da personagem e a ingenuidade, o trabalho tenta dar conta dos procedimentos que se baseiam sobre tais princípios.

No primeiro dia de aula, o diretor Gilles, na sala de ensaio, delimitou o espaço do ator e o espaço do espectador. Com uma fita branca, o diretor dividiu os dois espaços, em que de um lado estava o espaço de representação e do outro o espaço de quem assiste a apresentação.

Comunicou aos atores quatro regras essenciais de trabalho. Essas regras iriam fazer parte de todo o processo que se estava experienciando. Sendo elas:

- O espaço está vazio;
- Não está se pedindo nada;
- Entra um ator por vez;
- Quando o ator decidir pode sair do espaço.

Gilles, quando indicou para o ator: “o espaço está vazio”, tinha o intuito de que este fizesse uma percepção espaço/corporal entre o espaço vazio e seu corpo inserido no ambiente. Assim, induzia o ator a fazer um esvaziamento corporal, ou seja, deixar-se tornar uma folha em branco que possa ser preenchida novamente.

Ao apontar a regra: “não está se pedindo nada”, Gilles tinha a pretensão de que o ator literalmente obedecesse à regra, ou seja, se não estava se pedindo nada, não era para se fazer nada. Assim, o ator deveria se colocar no espaço e esperar que algo fosse provocado nele, ou pelo corpo do outro, ou pelo som, ou pela imagem, ou pelo texto. Como o espaço, inicialmente, estava vazio, a ideia era que o ator ficasse dentro do espaço sem fazer nada.

Gilles, ao propor no exercício: “entra um ator por vez”, desejava que seu ator não antecipasse os impulsos que poderiam vir de outro ator, caso fossem dois atores em cena. Dessa forma, com o exercício feito sozinho pelo ator, Gilles obrigava o ator a se colocar em estado de prontidão individualmente. Desse modo, acreditava que o ator abriria a sua escuta para o espaço de representação.

A decisão de sair ou não do espaço ficava a critério do ator, como expostos na última regra: “quando o ator decidir pode sair do espaço”. Essa condição era para desencadear no ator um estado de percepção sobre sua capacidade de se manter no espaço de representação o maior tempo possível e, ainda, conseguir a atenção do espectador para o que estava desenvolvendo em cena. Portanto, o ator tinha que perceber corporalmente se havia esgotado todas as possibilidades criativas dentro de um espaço vazio em que não estava se pedindo nada.

Observa-se que essa explicação sobre cada etapa das regras para o ator começar a jogar não é dada a ele, pois o desafio é que o ator descubra, por si só, através do corpo, essas condições e objetivos traçados pelo diretor.

O diretor deixava os atores experimentarem aproximadamente seis vezes, livremente, o exercício em cena. Quando todos os atores tivessem esgotados todas as possibilidades de movimentos dentro do espaço, Gilles entrava com suas interferências.

Por meio de perguntas que não podiam ter respostas faladas, Gilles começava uma série de provocações sobre os atores. A primeira delas era: “se não está se pedindo nada porque você está fazendo um monte de coisas?”. Imediatamente o ator desejava responder verbalmente, mas Gilles o impedia e indicava para este ator que as respostas deviam ser dadas com o corpo no espaço de representação.

Todos os atores sempre voltavam ao espaço de representação e continuavam a repetir as mesmas regras do exercício. Com o tempo de jogo, Gilles lançava a segunda provocação: “o espaço é real e concreto para você?”. Os atores deviam sempre voltar ao espaço de representação acumulando em suas memórias as regras do jogo com as provocações em formas de perguntas do diretor. Após mais algumas tentativas dos atores, Gilles inseria outras questões: “o que eu enxergo quando eu entro em cena?”.

Normalmente, no primeiro dia de aula, era para ser feito somente as tentativas de entradas e saídas dos atores dentro do espaço vazio. A partir da experiência, os atores buscavam seguir as regras e as provocações feitas por Gilles através de perguntas que não deviam ser respondidas verbalmente, mas sim corporalmente dentro do espaço de representação.

No dia seguinte, Gilles introduziu no exercício um objeto de cena: a cadeira. Informou aos atores que as regras do jogo continuavam as mesmas, bem como as perguntas feitas anteriormente. Os atores começavam os trabalhos e Gilles permitia um tempo de experimentação do ator com o espaço. Em seguida, o diretor recomençava as provocações por meio de perguntas. Repetia as perguntas da aula anterior e criava novas: “o objeto é real e concreto para você?”, “a cadeira é real e concreta?”, “quando você entra em cena qual a primeira coisa que você vê?”, “se

existe uma cadeira no espaço ele continua vazio?”. As experimentações, nesse dia, ficavam somente no campo relacional entre o ator, o espaço e o objeto.

No terceiro dia, Gilles colocou o segundo ator em cena, ou seja, a entrada do segundo ator junto com o primeiro ator. Com isso, Gilles fazia uma pequena adaptação das regras, sendo elas:

- O espaço não está mais vazio;
- Não está se pedindo nada;
- Entra um ator de cada vez;
- Quando um ator decidir sair o outro deve sair logo em seguida.

Da mesma forma como ocorria com as regras anteriores, o diretor preenchia os atores com as mesmas perguntas, indicando com o tempo de exercício novas questões, como: “qual a primeira coisa que o primeiro ator vê quando entra em cena?”, “qual a primeira coisa que o segundo ator vê quando entra em cena?”, “qual a primeira coisa que o primeiro ator vê quando o segundo ator entra em cena?”.

Ao final desse estágio dos procedimentos, pretendia-se que o ator estivesse condicionado a se manter em um estado de espera. Esperar que algo acontecesse sobre ele ou que algo o provocasse.

Nessa situação, o diretor propôs a inserção dos primeiros textos. Essa condição geralmente acontecia no quarto dia de aula. Gilles pediu para cada ator uma frase. O ator não deveria pensar em uma, mas sim falar a primeira coisa que viesse a sua mente. Com as frases escolhidas, o diretor pediu que os atores fizessem o mesmo jogo que estavam fazendo, mas que inserissem, quando achassem necessário, as frases que foram criadas por eles mesmos. As inclusões nas regras foram as seguintes:

- Nenhum ator pode sair de cena até que todas as frases sejam ditas;
- Não existe ordem para dizer as frases;
- As frases devem ser ditas somente uma vez.

Ao término de várias tentativas de experimentações das ações com os movimentos e junto com os textos, Gilles, através da busca dos verbos de ação no texto, sugeriu aos atores que fizessem uma improvisação. Os atores deveriam buscar as ações do texto e, a partir delas, criar as ações para o corpo que indicassem os movimentos da cena.

O objetivo do exercício era que o ator buscasse as ações dos textos e, a partir delas, improvisasse, em duplas, os movimentos possíveis. Por exemplo: se o texto diz: “eu vou embora”, o ator deve falar o texto realizando o movimento de ir embora.

Quando eram esgotadas todas as possibilidades improvisacionais realizadas pelos atores na cena, o diretor dava sugestões de movimentos para os atores. Assim, guiava os atores para adquirirem um código de linguagem único, ou seja, todos os atores estariam compreendendo o que se deveria buscar no texto a partir das provocações feitas pelo diretor. Fossem essas provocações realizadas por intermédio de perguntas aos atores ou de dúvidas que iam sendo respondidas ao longo da criação, através do encontro entre corpo, espaço e texto.

Somente quando os atores chegavam nesse estágio do trabalho, é que Gilles introduzia o texto dramático. Nesse momento, os atores realizavam a escolha do autor que queriam trabalhar e qual peça gostariam de fazer. A partir dessas escolhas, reiniciavam os procedimentos sobre o texto.

Os procedimentos utilizados dentro do texto dramático partiam inicialmente dos mesmos exercícios preparatórios feitos anteriormente. O que diferenciava o texto dos exercícios era que aquele oferecia as condições de trabalho para o ator, ou seja, indicava os caminhos a serem pesquisados pelo ator durante o processo, enquanto os exercícios foram uma forma para treinar o ator a chegar até o texto, por exemplo: a busca pelos verbos de ação e suas situações, como também as perguntas que deveriam ser feitas ao texto: “por que a personagem diz essas palavras?”.

Dentro desse ambiente de pesquisa o ator iria à busca de suas partituras físicas que o guiavam para criar as estruturas de movimentos necessárias para se contar a fábula. Nesse percurso, o ator deveria perceber, principalmente, a ingenuidade de sua personagem, bem como nunca abandonar seu caráter.

Em relação à ingenuidade da personagem, a pesquisa foi voltada para a observação do ator no que tange às situações mais óbvias e diretas da construção da personagem, como assumir a inocência de um personagem que veio de uma cultura do interior, ou seja, um sujeito da roça. Dentro desse limitador, o ator deveria buscar o máximo de sinceridade ao executar seus movimentos, não podendo retirar a atitude comportamental da personagem, que vive em uma condição imposta pelo texto, para outra totalmente diferente de sua realidade.

Ao lado da ingenuidade caminhava o caráter da personagem, que estava ligado às reais situações afirmativas contidas dentro do texto dramático, como quando a personagem afirmava que iria sair de sua casa, pois estava irritada; o ator não deveria mudar essas características apontadas pelo autor. Normalmente o ator tinha o vício de se adaptar às condições e características do outro ator que confrontava em cena. Assim, se um personagem desejava uma coisa e o outro desejava algo diferente, não se poderia deixar ser afetado um pelo outro. Não é porque um personagem quer “X” que seja permitido ao outro personagem também querer o mesmo “X”. Essa condição até poderia se dar dentro do texto, mas ela deveria ser provocada e indicada pelo autor, caso contrário os atores precisariam continuar dentro de seus caracteres, cada um com seus desejos e suas vontades. Essa oposição de forças é que fornecia as reais condições de aprofundamento interpretativo das personagens. Como Gilles dizia: “Há uma relação de força entre uma personagem e a outra. Existe uma luta invisível das personagens que deve ser encontrada e respeitada pelos atores. Através do conflito das personagens, encontra-se o conflito de toda a peça” (informação verbal).

De fato, fica bastante claro que, a partir desse momento, no processo de trabalho de Gilles, existe uma interação profunda de todas as etapas dos procedimentos teatrais.

Compreendeu-se que, somente durante a construção da peça de teatro, foi possível provocar os atores no que tange ao uso total dos procedimentos criados por Gilles. Desse modo, a partir de um entendimento do diretor do conjunto da obra textual, buscavam-se, juntamente com os atores, os melhores caminhos para a realização dos procedimentos que iriam construir a vida existente na peça de teatro. Portanto, foi através da capacidade do diretor em conduzir a cena que se construiu a estrada necessária para que o ator chegasse a sua personagem e, conseqüentemente, alcançasse a fábula.

### **Práticas experimentais**

A experiência prática foi realizada com os alunos em processo de formação teatral, do curso de Bacharelado e Licenciatura em Teatro, da Universidade Federal



de Uberlândia – UFU. Os alunos que participaram efetivamente das aulas cursavam o sexto, o sétimo e o oitavo período de Teatro. Foi aberta uma disciplina optativa denominada: “Tópicos especiais em interpretação teatral”. O professor responsável pela disciplina foi Narciso Telles, meu orientador no mestrado. As aulas foram ministradas na Sala de Encenação do curso, às quintas-feiras, no horário noturno de 19h as 22h. No total, foram oito alunos inscritos na disciplina, mas somente quatro efetivamente a realizaram. Foram ministradas doze aulas mais o dia da apresentação, que teve ensaio geral de luz e som.

Tanto os princípios quanto os procedimentos apreendidos por mim, na época, durante as aulas realizadas pelo diretor Gilles Gwizdek, foram aplicados nos alunos do curso de teatro da UFU. A ideia era não deturpar ou modificar qualquer etapa dos procedimentos teatrais. O objetivo era fazer com que os alunos alcançassem a plasticidade na cena através da transposição do texto dramático para o palco de representação, utilizando o corpo e seus movimentos como caminhos possíveis para se obter o resultado pretendido.

Os alunos passaram pelas oito etapas descritas anteriormente nos procedimentos, sendo elas: o texto, a ação/movimento, o estado de espera, a não adaptação do texto e o não uso de ideias, o uso dos verbos de ação do texto, a dúvida, o caráter da personagem e a ingenuidade. Os exercícios e suas regras também foram utilizados no mesmo formato, sendo eles: o espaço está vazio; não está se pedindo nada; entra um ator por vez; quando o ator decidir pode sair do espaço. O texto dramático escolhido pelos alunos, com meu apoio para direcioná-los foi: “A Lição”, de Eugène Ionesco. Da mesma forma que Gilles executou os procedimentos de retirada das ações do texto dramático, através do movimento do corpo, para o palco de representação com seus atores, também utilizei com os alunos de teatro tais exercícios.

No primeiro dia em que estávamos com o texto “A Lição” para ser pesquisado, colocamo-nos a buscar, a partir da primeira página, quais eram as necessidades espaciais para se contar aquela história. Observamos que o autor apontava uma possível sala de estar, uma possível cozinha, uma possível porta de saída/entrada e um possível quarto. Entendemos, portanto, que havia quatro espaços essenciais para começarmos a criar as partituras corporais de movimento.

A partir dessas condições básicas, iniciamos o processo de retirada das ações e situações do texto dramático e imediatamente as colocávamos em movimento no palco de representação, onde já estava inserido no espaço o cenário e os objetos necessários para aquela apresentação, sendo eles: duas mesas – uma na sala e outra na cozinha – como também duas cadeiras em cada mesa. Na cozinha, havia conjuntos de copos, garrafas de água, panos de prato e toalhas de mesa. Cada aluno, particularmente, fez um estudo de objetos de cena necessário para a construção de sua personagem, por exemplo: a personagem “aluna”, que necessitava, para ser construída, de mochila, cadernos, livros e papéis.

Observamos que, durante a retirada das ações do texto, havia palavras que se repetiam constantemente. Assim, aumentávamos nossas atenções para também repetir com o corpo esses movimentos. Descobrimos, com o tempo de ensaio, que essas repetições eram essenciais para o desenvolvimento da história e para a densidade da construção dramática das personagens.

Depois da escolha do texto dramático, houve sete ensaios até o dia da apresentação do espetáculo. Construímos em torno de uma página por dia do texto. Essa condição temporal nos obrigou a acelerar o próprio entendimento do trabalho, ou seja, não tínhamos como ficar muito tempo experienciando os movimentos e

suas ações no espaço para que pudéssemos chegar a uma construção mais profunda do texto. Dessa forma, assim que encontrávamos um movimento justificável para a cena, partíamos imediatamente para a próxima partitura. Eu, como professor que conduzia todo o processo, dava pistas possíveis de movimentos, provocando, assim, os alunos a ir pelo caminho que desejava. Todo esse aparato nos levou à realização da criação das partituras do texto dramático até sua metade, pois não houve tempo hábil, dentro da carga horária oferecida pelo curso de teatro, para terminar toda a peça.

Os resultados finais obtidos de todo o processo, de acordo com a fala dos alunos<sup>3</sup> e da plateia, foram:

– O interessante do processo que ele é diferente de tudo que a gente vem fazendo na universidade. Ao invés de pegarmos o texto e começarmos a estudar suas falas, seus personagens, o que estes devem vestir e como devem falar ou caminhar, nós íamos direto para as ações dentro do espaço. A gente pegava o texto o mais cru que ele podia nos oferecer. De modo que não podíamos ter um método de como falar e caminhar. Dentro da repetição dos movimentos percebemos que as ações não foram criadas, mas elas surgiram para nós a partir da necessidade da cena. Diferentemente de como estamos acostumados na experiência do teatro, no momento em que pegamos o texto e imaginamos a ação, imaginamos o cenário, como construímos a cenografia, percebemos que nesse processo é completamente o oposto. Primeiro a gente vai para o espaço vazio onde não está se pedindo nada, e a gente entra nesse espaço que não está se pedindo nada. E ele é real e concreto. E assim, a gente faz milhões de coisas que a gente nem imaginava que poderiam existir dentro de um espaço vazio. (Informação verbal - Aluno 2).

– Nós ficamos muito tempo das aulas fazendo os exercícios em que as regras nos pediam para não se fazer nada dentro de um espaço vazio, como também, para onde devemos olhar. E isso é um exercício de limpeza, porque a primeira vez que a gente entra nós damos cambalhota, fazemos saudação ao sol. E com isso vêm as perguntas: se não está se pedindo nada porque você está fazendo um monte de coisas? Portanto o primeiro trabalho é esse de se esvaziar. De esperar. Do estado de espera. E depois de tudo isso, é que fomos trabalhar com o texto em si. Nós alunos chegamos com muitos vícios dos trabalhos anteriores e nada disso é necessário para realizar o processo em que passamos. (Informação verbal – Aluno 1).

– Eu fiquei impressionado ao assistir, pois eu conheço o texto e já fiz esse texto e não tive um terço da visão que vocês tiveram com essa pequena demonstração. O interessante é como as ações e os movimentos se encaixam um no outro, como só pudessem ser feitos dessa forma. Aqui vocês colocam de outra maneira o que dá muito certo. (Informação verbal – Integrante da plateia).

– Nós não precisamos hora nenhuma pensar ou criar algo. Não precisa. O texto nós dá o que precisamos fazer. As ações estão no

---

<sup>3</sup> As falas dos alunos foram transcritas do vídeo gravado da apresentação do espetáculo.

texto e às vezes o ator passa despercebido, pois não tem a sua atenção voltada para esse tipo de processo de trabalho. E quando aprendemos a ver dessa forma tudo muda, até a maneira de olhar o próprio texto. Quando o professor falava que as ações eram óbvias não conseguíamos ver a objetividade disso antes de fazer, de colocar a ação em movimento no corpo. (Informação verbal – Aluno 1).

– O professor em nenhum momento pode falar aos alunos o que deve ser feito, mas sim indicar ou induzir os caminhos que o aluno deve seguir para se chegar ao movimento. Se o professor dá o caminho para o aluno, através do pensamento intelectual, o aluno corre o risco de perder a potência que poderia ter o movimento. Através das perguntas, o professor induz os alunos a se chegar a uma partitura do movimento sobre o corpo. Potencializando, dessa forma, o movimento dentro da estrutura do texto dramático. (Informação verbal)<sup>4</sup>.

– A gente não precisa pensar o que fazer, pois as coisas simplesmente acontecem na necessidade da ação. O processo é cansativo, leva tempo para ser feito, muitas vezes queremos desistir, pois não entendemos o que deve ser feito, pois temos ansiedade em chegar a algum resultado final, mas quando aguardamos os resultados pacientemente eles são muito gratificantes. (Informação verbal – Aluno 2).

Observa-se, tanto na fala dos alunos quanto na fala da plateia, que há uma empatia com o processo de trabalho. Apesar de que, durante o processo, às vezes, os alunos duvidem da obtenção de seus resultados, chega-se à conclusão de que os procedimentos utilizados são necessários para a construção desse tipo de processo de trabalho.

No decorrer das aulas, percebeu-se que os alunos criavam uma resistência com os procedimentos de ensino. Tais resistências baseavam-se principalmente tanto no momento de dúvida que eles tinham perante as escolhas dos movimentos para o texto dramático quanto na necessidade da repetição desses movimentos que mudavam a todo instante em que eram executados.

Observou-se também, no início do processo de trabalho, no qual ainda era utilizado o espaço vazio, com suas regras básicas, uma dificuldade de entendimento das próprias regras do jogo. Essa condição da falta de entendimento em partes do que deveria ser feito no espaço com o corpo era totalmente proposital. Para que o aluno alcançasse um entendimento corporal necessário para seu desenvolvimento dentro das condições exigidas do trabalho, teria que passar por esse estado de violência, ou seja, pela limitação sobre as informações disponíveis para a realização do jogo. Assim, esse processo era indispensável para que o aluno encontrasse a explicação através do corpo, e não, como eles desejavam, através da mente ou do intelecto. Segundo Anne Bogart,

Articular-se diante das limitações: é aí que a violência se instala. Esse ato de violência necessária, que de início parece limitar a

---

<sup>4</sup> Fala do Mestrando pontuando as discussões no final da apresentação. Transcrição retirada do vídeo da apresentação do espetáculo.

liberdade e diminuir as opções, por sua vez traz muitas outras alternativas e exige do ator uma noção de liberdade mais profunda. (2011, p. 53).

Portanto, a dificuldade encontrada pelos alunos durante o processo de trabalho, tanto na parte inicial – da utilização do espaço vazio – quanto na parte final – da utilização do texto dramático –, foi uma provocação violenta, necessária para que o aluno alcançasse, através da limitação de informações ou da dúvida sobre o uso do procedimento, uma liberdade mais profunda de sua potencialidade corporal.

Outra questão bastante conflituosa apareceu durante os ensaios, quando o professor indicava aos alunos possíveis soluções da cena. Através do corpo, o professor mostrava movimentos que encontravam uma justificativa dentro do texto estudado. Essa condição só ocorria quando o professor percebia que os alunos estavam com dificuldades de encontrar o movimento que justificasse o uso de determinada parte do texto. Assim, essa condução, feita pelo professor, provocava nos alunos um estado de dúvida e de raiva, pois para os alunos a condução indicava que eles estavam executando os exercícios erroneamente. Dessa forma, os alunos levantavam as seguintes questões: “é muito subjetivo quando o professor indica que tal movimento deve ser feito dessa forma, pois eu posso fazer de diversas formas” (informação verbal). Ou ainda, “se o professor não está pedindo nada, então eu posso fazer um monte de coisas dentro do espaço vazio, que na verdade nunca está vazio, pois eu estou dentro dele, como também, o som, a luz e tudo que o atravessa” (informação verbal). Essa condução dos procedimentos se mostrou necessária para provocar nos alunos um olhar diferente para o tipo de trabalho que estávamos tentando construir. O objetivo de deixar o aluno no “limbo”, ou seja, na dúvida, por completo, do que fazer, bem como na incerteza de se estar fazendo corretamente ou não os exercícios aplicados, faz jus ao próprio entendimento do trabalho.

Compreende-se que, quando o professor lança um movimento que se justifica na própria cena, ele anula todas as outras possibilidades de movimentos que foram criadas pelos alunos e fecha as possibilidades de movimentos que ainda poderiam ser criadas. Ao mesmo tempo que o professor delimita drasticamente as condições de trabalho do aluno, ele as amplia, pois o aluno precisará, daquele momento em diante, dentro dessas reais condições, libertar-se e tornar-se altamente criativo na nova realidade proposta pelo professor. Entretanto, após o aluno se encontrar corporalmente dentro desse primeiro movimento delimitador, proposto pelo professor, ele se liberta para os próximos movimentos, que ainda estão por vir, ou seja, descoberto o primeiro movimento justificável para a cena, os outros virão para o corpo do aluno naturalmente. E assim, com o tempo de treinamento, o próprio aluno terá condições de descobrir quais caminhos deverá seguir para encontrar o movimento que se justifique dentro do texto dramático. Portanto, a pesquisa como um todo foi realizada para iluminar o movimento que sugestione a verdade escondida dentro do texto.

Observou-se que, quando o professor definiu, delimitou, propôs ou experimentou as condições de trabalho diferentes daquelas propostas pelos alunos, teve o intuito de fazer com que estes passassem por diversas experiências corporais possíveis. Ao invés de o professor contentar-se somente com os movimentos propostos pelos alunos, ele provocou e aprofundou ainda mais as propostas dos alunos. Portanto, o professor buscou problematizar as próprias ações criadas pelos indivíduos. Anne Bogart afirma,

A arte é violeta. Ser decidido é uma atitude violenta... Colocar uma cadeira em determinado ângulo do palco destrói todas as outras escolhas possíveis, todas as outras opções possíveis. Quando um ator adquire um momento espontâneo, intuitivo ou apaixonado durante o ensaio, o diretor pronuncia as palavras fatídicas “guarde isso”, eliminando todas as outras soluções possíveis. Essas duas palavras cruéis cravam uma faca no coração do ator, ele sabe que a próxima tentativa de recriar aquele resultado será falsa, afetada e sem vida. Mas lá no fundo o ator também sabe que a improvisação ainda não é arte. Só quando houve uma decisão é que o trabalho pode realmente começar. A determinação, a crueldade que extinguiu a espontaneidade do momento, exige que o ator comece um trabalho extraordinário: ressuscitar os mortos. (2011, p. 51).

Portanto, o ato cruel provocado pelo professor durante os exercícios teatrais e na criação do espetáculo foi definitivo para causar uma provocação no corpo do aluno, que o obrigou a alcançar a potencialidade corporal necessária para o entendimento dos procedimentos teatrais que definiram de fato a qualidade final do espetáculo.

Da mesma forma que Gilles gostaria que os seus resultados finais alcançassem o ator e a plateia, houve aqui, tanto para os alunos quanto para o espectador, um afeto com o processo final do espetáculo apresentado, mesmo não tendo sido apresentado por completo. Portanto, concluiu-se que os objetivos foram alcançados satisfatoriamente dentro das condições apresentadas.

## Referências

BOGART, Anne. **A preparação do diretor**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COPEAU, Jacques; DASTÉ, Marie-Hélène; SAINT-DENIS, Suzane Maistre. **Apelos**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

KUSNET, Eugênio. **Ator e método**. São Paulo: Hucitec, 1992.

LECOQ, Jacques; CARASSO, Jean-Gabriel; LALLIAS, Jean-Claude. **O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral**. São Paulo: SENAC, 2010.

PEREIRA, Marcio Dias. **As ações físicas como experiência para o ator contemporâneo**. Rio de Janeiro: UNESA, 2009.

\_\_\_\_\_. **Gilles Gwizdek: um olhar pedagógico sobre o ator**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012.

### Marcio Dias Pereira

Artista-pesquisador-professor, com especialização em Artes Cênicas pela Universidade Estácio de Sá. Atuou como Bolsista de iniciação artística e científica das professoras: Eleonora Gabriel (UFRJ), Beti Rabetti (UNIRIO) e Tania Alice (UNIRIO). Ministrou aulas de teatro-dança como monitor das professoras: Liliâne Mundim (UNIRIO), Andrea Pinheiro (UFRJ) e Lara Seidler (UFRJ). Atualmente cursa o Mestrado em Artes na UFU, com orientação do Prof. Narciso Telles.

<http://lattes.cnpq.br/2489697393883777>



GT: Teatro

Eixo Temático: 8

## CONTEÚDOS DE ARTE NAS PROVAS DOS CONCURSOS PÚBLICOS MUNICIPAIS PARA PROFESSORES EM PERNAMBUCO (2003-2013)

Daniel Moreira de Alcântara - Colégio Militar do Recife  
Maria Betânia e Silva – Universidade Federal de Pernambuco

### RESUMO

Este trabalho parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida entre os anos de 2013 e 2014, na área das Artes Visuais através da Universidade Federal de Pernambuco. A pesquisa trabalhou com a temática sobre o ingresso no mercado de trabalho dos professores de arte em Pernambuco a partir dos concursos públicos. Pouco explorado no ambiente acadêmico, este tema revela-se de grande importância para se investigar o perfil docente que as instituições públicas têm estabelecido em seus editais, a partir das exigências de formação, conteúdos e questões. Este artigo traz especificamente uma discussão sobre a análise dos dados coletados dos conteúdos de nove seleções públicas no intervalo de 2003 a 2013 realizadas no estado de Pernambuco.

**PALAVRAS-CHAVE:** Concurso público. Professor de Arte. Conteúdos nas provas.

### ABSTRACT

This work of a master's research developed between the years 2013 and 2014 in the area of Visual Arts through the Federal University of Pernambuco. The research worked with the theme about entering the labor market for art teachers in Pernambuco from public school teacher's examination. Little explored in the academic environment, this issue proves to be of great importance to investigate the teaching profile that public institutions have established in their edicts, from training requirements, contents and issues. This article specifically provides a discussion of the analysis of data collected from nine public school teacher's examination in the range 2003 to 2013 carried out in the state of Pernambuco.

**KEYWORDS:** Public school teacher's examination. Art teacher. Contents in exams.

A investigação de concursos públicos para professores de arte é uma temática carente de estudos que possa apontar as problemáticas dos editais e dos procedimentos de avaliação. Através de uma pesquisa realizada em 2013 e 2014 pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, curso de mestrado na Universidade Federal de Pernambuco, uma aprofundada análise sobre esse objeto de estudo foi realizado por nós, de modo a compreendermos melhor aspectos quantitativos e qualitativos das diversas seleções realizadas no estado de Pernambuco para este profissional.

O artigo em questão traz uma síntese da investigação especificamente dos conteúdos exigidos em nove editais da esfera municipal (setor de maior ocorrência). Ao longo de onze anos (2003 a 2013) trinta e quatro concursos públicos foram realizados no estado de Pernambuco para professor de arte, de acordo com levantamento demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Concursos Identificados em Pernambuco – Três Esferas – 34 Seleções Públicas

<b>CONCURSO PÚBLICO PARA DOCENTES</b>	<b>ANO DE REALIZAÇÃO</b>	<b>INSTITUIÇÃO REALIZADORA</b>
Prefeitura de Tamandaré	2003	IAUPE/UPE
Prefeitura de Garanhuns	2005	IAUPE/UPE
Prefeitura do Recife	2005	IAUPE/UPE
Prefeitura de Cabo de Santo Agostinho	2006	IAUPE/UPE
Prefeitura de Olinda	2006	IAUPE/UPE
CEFET- Petrolina	2007	IAUPE/UPE
Prefeitura de Bom Conselho	2007	IPAD
Prefeitura de Cortes	2007	ASPERHS
Prefeitura de Lagoa Grande	2007	ASPERHS
Prefeitura de Santa Maria da Boa Vista	2007	ASPERHS
CEFET- Petrolina	2008	CEFET/PE
Prefeitura de Alagoinha	2008	ASPERHS
Prefeitura de Glória do Goitá	2008	ASPERHS
Prefeitura de Itambé	2008	ASPERHS
Prefeitura de Pesqueira	2008	Pólis Consultoria
Sec. de Educação de PE 1	2008	IAUPE/UPE
Sec. de Educação de PE 2	2008	IAUPE/UPE
Prefeitura de Caruaru	2009	IPAD
Prefeitura de Ipojuca	2009	UNB/Cespe
Prefeitura de Jaboatão	2009	IAUPE/UPE
Prefeitura de Moreno	2009	IPAD
Prefeitura de Salgadinho	2009	ASPERHS
Colégio de Aplicação- UFPE	2010	COVEST- UFPE
Prefeitura de Afrânio	2010	ASPERHS
Prefeitura de Goiana	2010	IPAD
Prefeitura do Recife	2010	IAUPE/UPE
Prefeitura de Sirinhaém	2010	ASPERHS
Prefeitura de São José da Coroa Grande	2010	ASPERHS
Colégio da Polícia Militar- PE	2011	IAUPE/UPE
Prefeitura de Camocim de São Félix	2011	IAUPE/UPE
Prefeitura de Olinda	2011	IAUPE/UPE

Instituto Federal de Pernambuco- IFPE	2012	IFPE
Prefeitura de Quixaba	2013	CONPASS
Prefeitura de Ipojuca	2013	IAUPE/UPE

Fonte: quadro construído pela autora partir dos sites consultados disponíveis nas referências da dissertação.

A pesquisa da dissertação de mestrado explorou uma ótica em que não define um concurso público como um fim em si mesmo para elencar e recrutar novos servidores públicos. O modo como os processos seletivos são realizados também refletem aspectos políticos e interferem diretamente no próprio processo de profissionalização docente. Tendo em vista as diversas mudanças curriculares e de nomenclaturas no aspecto formativo do professor de arte nas universidades brasileiras, esta área foi identificada nos vários certames públicos com distintas caracterizações. As exigências identificadas, de modo geral, criaram um cargo na docência em arte com uma complexa configuração devido à questão da polivalência.

Analisando fatores externos (seleção de empresas para realização dos editais, processos seletivos simplificados, salários, etc.) e internos (exigências de formação, nomenclaturas de cargos, conteúdos, questões elaboradas, etc.) a pesquisa contou, antes de tudo, com dados disponibilizados na rede virtual, o que significa que são informações “móveis”. Editais podem ter sido apagados pelas empresas ou mesmo não disponibilizados.

De modo a viabilizar a análise dos conteúdos cobrados, tendo em vista a impossibilidade de relacionar a grande quantidade de informações de trinta e quatro editais, optamos, por analisar os conteúdos das questões apresentadas nos processos seletivos, de um concurso público que represente cada ano do período contemplado para o estudo, ou seja, de 2003 a 2013, especificamente na esfera municipal (área de maior ocorrência de certames públicos).

Alguns critérios, entretanto, precisaram ser estabelecidos uma vez que em alguns anos de ocorrência mais de um processo seletivo foi realizado. Damos prioridade a um concurso por ano, com a documentação mais completa possível (edital e provas) e que disponibilizou vaga para a área de ensino de arte de forma ampla (e não especificamente apenas a um campo artístico, como artes visuais, dança, música ou teatro). Também optamos por diversificar o máximo possível as Instituições/ Empresas que elaboraram os editais (constatando que a instituição IAUPE/UPE marcou grande presença) de modo que a análise dos conteúdos e questões possa apresentar uma variação mais diversificada e com características distintas de um órgão para o outro.

Como último critério, demos espaço para aquelas seleções que, exigindo o nível superior de ensino de arte, utilizaram uma nomenclatura diferente da mais frequente, no caso, professor de arte/artes, a fim de compreender se há significativas mudanças nos requisitos do cargo entre um professor de “arte” e um professor de “educação artística”, por exemplo. Em caso de igualdade de concursos em todos esses critérios, priorizamos os da Região Metropolitana do Recife (RMR).

As seleções que estabeleceram como requisitos de formação o ensino médio ou a licenciatura em outras áreas de conhecimento (como Pedagogia e Letras) ficaram de fora da mostra, tendo em vista a impossibilidade de analisar a elaboração das questões com a abordagem de conteúdos não pertencentes à área. A partir desses critérios, tivemos as seguintes seleções na mostra inicial:



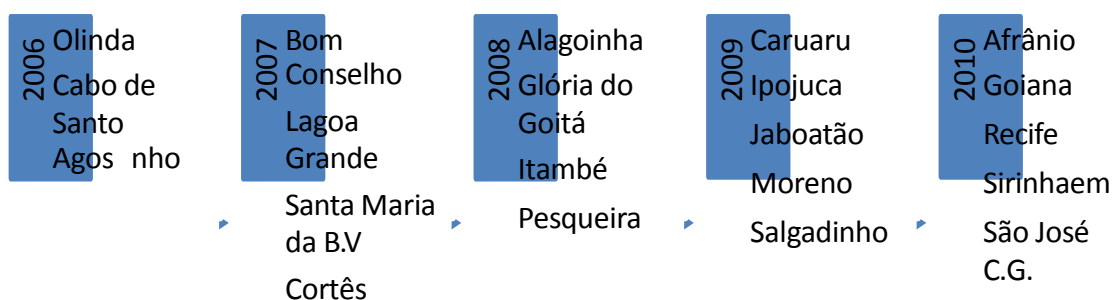
Quadro 2 – Concursos públicos selecionados para análise

CONCURSO PÚBLICO PARA DOCENTES	ANO DE REALIZAÇÃO	INSTITUIÇÃO/EMPRESA REALIZADORA	NOMENCLATURA UTILIZADA
Prefeitura de Tamandaré	2003	IAUPE/UPE	ED. ARTÍSTICA
Prefeitura de Garanhuns	2005	IAUPE/UPE	ARTE
Prefeitura de Olinda	2011	IAUPE/UPE	ARTE e ED. MUSICAL
Prefeitura de Ipojuca	2013	IAUPE/UPE	ARTE e MÚSICA

Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos certames públicos disponíveis nas páginas virtuais.

Nos anos de 2004 e 2012 não foram registrados concursos públicos para professores de arte em Pernambuco na esfera municipal. Em 2003, houve apenas a seleção de Tamandaré. Em 2005, Garanhuns e Recife, entretanto, o concurso público desta última não ofereceu o manual do candidato virtualmente (que contém o elenco de conteúdos para estudo), cobrando um valor específico aos candidatos para obtenção do mesmo em circulação na cidade, conforme nota no diário oficial do município. Já nos anos de 2011 e 2013, as seleções de Camocim de São Félix e Quixaba ficaram de fora por oferecer apenas cargo para professor de música. Destarte, o esquema abaixo demonstra os processos seletivos e a escolha dos concursos públicos municipais com bases nos critérios estabelecidos:

Quadro 3 – Processos seletivos por ano de realização



Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos certames públicos disponíveis nas páginas virtuais.

**2006** → Cabo de Santo Agostinho → Disponibilizou vagas com diferenciadas nomenclaturas do interesse de nossa pesquisa (arte e arte-educador). Ambas as seleções foram da IAUPE/UPE.

**2007** → Bom Conselho → Bom Conselho e Lagoa Grande disponibilizaram vagas com o termo “arte-educação e arte-educador” e foram produzidas por distintas instituições (Ipad e ASPERHS, respectivamente). Deste modo, selecionamos o município mais próximo da RMR. O município de Santa Maria da Boa Vista ofereceu vaga apenas para música, enquanto que Cortês não teve a variação das nomenclaturas nas seleções citadas inicialmente (apenas destinou para professor de “artes”).

**2008** → Pesqueira → Instituição promotora do concurso diferente das anteriores (Pólis Consultoria). Na realidade, esta empresa foi a única dos dados coletados que promoveu um concurso público para professor de arte, justificando nossa preferência frente à outra instituição (ASPERHS) para que tenhamos maior diversidade na análise desses dados.

**2009** → Moreno → As seleções de Caruaru, Moreno e Salgadinho foram produzidas por instituições (IPAD e ASPERHS) que diferem da mais frequente (IAUPE/UPE). A de Moreno, entretanto, se aproxima mais da RMR. Os outros concursos, Ipojuca e Jaboatão, não foram selecionados por motivos distintos. O primeiro, por destinar todas as questões para assuntos de pedagogia (os graduados neste curso poderiam concorrer junto com os “licenciados em arte”) e o segundo, por pertencer à instituição IAUPE/UPE.

**2010** → São José da Coroa Grande → Município selecionado por ter como órgão responsável uma empresa distinta (ASPERHS) e também o único do ano que estabeleceu uma nomenclatura diferente dentro do campo de pesquisa (educação artística).

A partir desses critérios, estabelecemos o quadro geral com os concursos públicos municipais para análise dos conteúdos e questões elaboradas nos processos seletivos, garantindo um mapeamento diversificado das instituições e nomenclaturas do cargo nos distintos anos pertencentes ao período de nossa pesquisa.

Quadro 4 - Concursos Públicos – Análise dos Conteúdos e Questões

CONCURSO PÚBLICO PARA DOCENTES	ANO DE REALIZAÇÃO	INSTITUIÇÃO/ EMPRESA REALIZADORA	NOMENCLATURA DO CARGO A SER ANALISADO
Tamandaré	2003	IAUPE/UPE	Educação Artística
Garanhuns	2005	IAUPE/UPE	Arte
Cabo de S. A.	2006	IAUPE/UPE	Arte
Bom Conselho	2007	IPAD	Arte-educação
Pesqueira	2008	Pólis Consultoria	Arte
Moreno	2009	IPAD	Artes
São José da C. G.	2010	ASPERHS	Educação Artística
Olinda	2011	IAUPE/UPE	Artes
Ipojuca	2013	IAUPE/UPE	Artes

Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos editais dos certames públicos.

Assim, obtivemos a partir do recorte uma mostra de nove concursos públicos no intervalo de 2003 a 2013, com quatro Instituições/ Empresas distintas que elaboraram os certames, bem como um total de três diferentes nomenclaturas do cargo para analisarmos as convergências e divergências na avaliação do

profissional docente de arte em Pernambuco. Afinal, o que abrangem os conteúdos para professores de arte?

É importante, nesta etapa, considerar os conceitos dos princípios de razoabilidade e proporcionalidade, utilizados por Zancaner (2007, p.167):

[...] os concursos públicos que exigirem dos interessados conhecimentos muito mais amplos do que os necessários para o exercício da profissão ou atividade em razão das quais foram instituídos, devem ser considerados inválidos por desatenderem o princípio da proporcionalidade e, conseqüentemente, o da razoabilidade.

Zancaner explica em um de seus artigos que eles estão interligados e dizem respeito à coerência e congruência das informações contidas nos documentos do certame. Uma ação “não é razoável quando não existiram os fatos em que se embasou; quando os fatos, embora existentes, não guardam relação lógica com a medida tomada; quando mesmo existente alguma relação lógica, não há adequada proporção entre uns e outros [...]” (ZANCANER, 2007, p.165).

Deste modo, demonstraremos abaixo os dados coletados dos conteúdos presentes nos nove editais para estudo do professor de arte candidato, a fim de analisar se as proposições temáticas estão coerentes com as exigências de formação e quais as relações que elas guardam entre si.

Quadro - Conteúdos e Estruturação das Provas

Concurso	Conteúdo Programático
Tamandaré	Não foi disponibilizado na página virtual do concurso produzido pelo IAUPE/UPE. O manual com o conteúdo foi vendido separadamente para os candidatos, de acordo com edital.
Garanhuns	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concepções de linguagem e ensino de Arte.</li> <li>2. Metodologias do ensino de Arte.</li> <li>3. Interculturalidade: a questão da diversidade cultural no ensino de Arte.</li> <li>4. Poesia: Animação Poética; Jogos Poéticos; Sensibilização; Jogos de Palavras; Caminhos de Expressão; Tomada de Consciência.</li> <li>5. Música: Musicalização; Desenvolvimento da Educação Musical; Métodos Ativos de Educação Musical.</li> <li>6. Desenho: Cores Primárias, Secundárias etc.; Desenho na Escola: (condições psicológicas, condições pedagógicas, condições materiais)</li> <li>7. Teatro: Jogos Preparatórios (observações, criatividade etc.); Jogos Dramáticos; Expressão Oral e Corporal.</li> <li>8. Dança: Noções de Ritmo; Percepção de Espaço; partes do corpo.</li> </ol>
Cabo de S. A.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecer a história da Arte/Educação e suas determinantes sócio-culturais.</li> <li>2. Refletir sobre a prática da Arte/Educação buscando a transformação do pensar/fazer pedagógico na sua área de atuação.</li> <li>3. Identificar as tendências pedagógicas no ensino da Arte.</li> <li>4. Investigar a psicogênese da expressão gráfica corporal e teatral da criança.</li> <li>5. Identificar as linguagens artísticas por meio de suas gramáticas.</li> <li>6. Reconhecer os códigos estéticos e artísticos de diferentes culturas.</li> <li>7. Pluralidade cultural: códigos estéticos e artísticos de diferentes culturas.</li> <li>8. Avaliação em Arte/Educação.</li> <li>9. Os PCNs no ensino de Artes.</li> </ol>

<b>Bom Conselho</b>	A especificidade do conhecimento artístico e estético; A produção artística da humanidade em diversas épocas, diferentes povos, países, culturas; identidade e diversidade cultural; A contextualização conceitual, social, política, histórica, filosófica e cultural da produção artístico-estética da humanidade. ARTE – LINGUAGEM: O homem – ser simbólico; arte: sistema semiótico de representação; os signos não verbais; as linguagens da arte: visual, audiovisual, música, teatro e dança; construção/produção de significados nas linguagens artísticas; leitura e interpretação significativas de mundo; a fruição estética e o acesso aos bens culturais; percepção e análise; elementos e recursos das linguagens artísticas; ARTE E EDUCAÇÃO: O papel da arte na educação; o professor como mediador entre a arte e o aprendiz; o ensino e a aprendizagem em arte; fundamentação teórico-metodológica; o fazer artístico, a apreciação estética e o conhecimento histórico da produção artística da humanidade, na sala de aula. 3
<b>Pesqueira</b>	FUNDAMENTOS DO ENSINO DA ARTE – O significado da Arte na Educação, A importância da Criação Artística Reconhecida Historicamente (obra de arte) na Educação Escolar. METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE –Tendências Pedagógicas: Tradicional, Escola Nova, Tecnicista e Crítico-Social. HISTÓRIA DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL – Movimento Escolinha de Arte, Educação Artística: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional No 5692117, Movimento de Arte- Educação, Proposta de Ensino de Arte (nova LDB). LINGUAGENS ARTÍSTICAS – Artes plásticas, Teatro e Música.
<b>Moreno</b>	A especificidade do conhecimento artístico e estético; A produção artística da humanidade em diversas épocas, diferentes povos, países, culturas; identidade e diversidade cultural; A contextualização conceitual, social, política, histórica, filosófica e cultural da produção artístico-estética da humanidade. ARTE – LINGUAGEM: O homem – ser simbólico; arte: sistema semiótico de representação; os signos não verbais; as linguagens da arte: visual, audiovisual, música, teatro e dança; construção/produção de significados nas linguagens artísticas; leitura e interpretação significativas de mundo; a fruição estética e o acesso aos bens culturais; percepção e análise; elementos e recursos das linguagens artísticas; ARTE E EDUCAÇÃO: O papel da arte na educação; o professor como mediador entre a arte e o aprendiz; o ensino e a aprendizagem em arte; fundamentação teórico-metodológica; o fazer artístico, a apreciação estética e o conhecimento histórico da produção artística da humanidade, na sala de aula. Conhecimentos do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990).
<b>São José da C. G.</b>	1.Aspectos de desenhos infantis; 2.fase da garatuja; 3. Jogos; 4.metodologia de ensino artístico; 5.legislação em arte; 6.conteúdos artísticos; 7.artistas plásticos; 8.nomes ligados ao teatro, musica e artes plásticas; 9.conhecimentos históricos da arte; 10.movimentos artísticos; 11.cores; 12.objetivo da dança; 13.interpretação da arte elaborada; 14.ensino de artes; 15 – A especificidade do conhecimento artístico e estético; 16 – A produção artística da humanidade em diversas épocas, diferentes povos, países, culturas; 17 – Identidade e diversidade cultural; 18 – Contextualização contextual, social, política, histórica, filosófica, e cultural da produção artístico estético da humanidade; 19 – O homem – ser simbólico; 20 – Arte: Sistema semiótico de representação; 21 – Os signos não verbais; 22 – As linguagens da arte: visual, audiovisual, musica, teatro e dança; 23 – Construção/produção de significados nas linguagens artísticas; 24 – Leituras e interpretação significativas de mundo; 25 – A fruição estética e o acesso aos bens culturais; 26 – Percepção e analise; 27 – Elementos e recursos das linguagens artísticas; 28 – O papel da arte na educação; 29 – O professor como mediador entre a arte e o aprendiz; 30 – O ensino e a aprendizagem em arte; 31 – Fundamentação teórico/metodológica; 32 – O fazer artístico, a apreciação estética e o conhecimento histórico da produção artística da humanidade, na sala de aula.
<b>Olinda</b>	1. Concepções de linguagem e ensino de Arte. 2. Tendências Pedagógicas da Arte na Educação – Metodologias do ensino de Arte. 3. Contribuições da

	história da arte nas diferentes linguagens. 4. Interculturalidade: a questão da diversidade cultural no ensino de arte. 5. Contribuições da Arte na formação do ser humano. 6. Linguagem cênica: princípios norteadores. 7. Jogo dramático e jogo teatral. 9. Diálogo da arte brasileira com a arte internacional – Museus, teatros, espaços expositivos.
<b>Ipojuca</b>	Fundamentos teóricos e metodológicos do Ensino da Arte; História do Ensino da Arte no Brasil; Tendências Pedagógicas do Ensino da Arte na Educação Escolar; Multiculturalismo e interculturalismo no Ensino da Arte; Avaliação em Arte: teoria e prática; Arte/Educação contemporânea; Abordagem triangular no Ensino de Arte; A linguagem das artes visuais: signos, gêneros e modalidades; A linguagem do teatro: signos, gêneros e modalidades; A linguagem da música: signos, gêneros e modalidades Avaliação da aprendizagem em Artes.

Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos editais dos certames públicos.

Considerando a afirmação de Livia de Santos (2009, p.37) em que “o edital, como documento legal, expressa aquilo que o poder público (ou os grupos políticos que atuam na gestão) reconhecem como saberes legítimos e funções do professor e da escola”, acreditamos também que além desses grupos, a comissão organizadora de cada área também auxilia na construção desses saberes nos conteúdos e provas dos certames públicos.

Optamos por investigar, primeiramente, como os campos artísticos estão distribuídos por estes saberes estabelecidos nos temas dos conteúdos, a fim de identificar se estes setores (trabalhados em graduações distintas a partir de 2010) coexistem e com que frequência estão presentes. Tendo em vista a previsão da Constituição de 1988 em que os cargos de concursos públicos têm sua natureza e especialidade, o caso dos certames para docente de arte em Pernambuco (na esfera municipal) apresenta múltiplas especificidades e diversos saberes em distintas áreas.

Com exceção do primeiro edital (Tamandaré) que não tivemos acesso, todos os outros certames de alguma forma envolveram mais de um campo artístico. Apesar de vários editais utilizarem o termo “arte” ou “artes” para se referirem a uma determinada temática (história da “arte”, por exemplo, ao invés de história da pintura), objetivamos identificar realmente se as áreas estabelecidas pelos PCNs aparecem em suas descrições. Nos casos em que a descrição foi realizada de forma genérica, descrevemos sua característica na sessão extra da tabela construída abaixo (a marcação do “X” indica a presença do campo):

Quadro - Presença dos campos artísticos nos conteúdos

Município	VISUAL	DANÇA	MÚSICA	TEATRO	EXTRAS
Tamandaré	-	-	-	-	-
Garanhuns	X	X	X	X	-
Cabo de S. A.	-	-	-	-	Identificar as linguagens artísticas por meio de suas gramáticas.
Bom Conselho	X	X	X	X	-
Pesqueira	X	-	X	X	-
Moreno	X	X	X	X	-

<b>São José da C. G.</b>	X	X	X	X	-
<b>Olinda</b>	-	-	-	X	Contribuições da história da arte nas <u>diferentes linguagens</u> .
<b>Ipojuca</b>	X	-	X	X	-

Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos editais dos certames públicos.

Identificamos, portanto, que nestes editais de 2003 a 2013, os conteúdos para professor de arte convergiram, em sua maioria, para o princípio da polivalência. Mesmo nos certames do Cabo de Santo Agostinho e Olinda, em que a descrição foi genérica, havia a existência no subtítulo de que todos os campos estavam ali sendo representados. A área da dança foi a que menos apareceu de forma direta (ausente em Pesqueira, Olinda e Ipojuca) quando outras áreas eram citadas de acordo com a nomenclatura dos PCNs.

Essa configuração implica dizer que supostamente os candidatos necessitavam dominar os saberes pertencentes a outras áreas que não poderiam ter sido contempladas em sua formação (caso os candidatos não tivessem sido formados no período da polivalência). Entretanto, a indicação nos tópicos estabelecidos não implica dizer que todos os temas cairão em determinada prova, o que torna a preparação do professor de arte para estes concursos públicos ainda mais complexa.

Este contexto, na verdade, remete-nos a outra problemática direcionada aos temas levantados pelos certames: o da grande amplitude conceitual de seus termos. Apesar da maioria dos editais apontar para os campos artísticos dos PCNs (isso por si só já tem um enorme raio de conteúdos), muitos tópicos incluem frases que abarcam uma densidade de informações tão infinita que impossibilita o mínimo de um estudo dirigido. Vamos exemplificar com alguns municípios:

Quadro - Amplitude nos temas de arte

<b>Município</b>	<b>Recorte do conteúdo</b>
<b>Cabo de Santo Agostinho</b>	Reconhecer os códigos estéticos e artísticos de diferentes culturas.
<b>Bom Conselho e Moreno</b>	A produção artística da humanidade em diversas épocas, diferentes povos, países, culturas; identidade e diversidade cultural.
<b>Pesqueira</b>	Linguagens artísticas: Artes plásticas, Teatro e Música.
<b>São José da Coroa Grande</b>	O fazer artístico, a apreciação estética e o conhecimento histórico da produção artística da humanidade.
<b>Olinda</b>	Contribuições da história da arte nas diferentes linguagens.
<b>Ipojuca</b>	Linguagem das artes visuais: signos, gêneros e modalidades.

Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos editais dos certames públicos.

O concurso do município de Garanhuns foi o único que construiu um delineamento de conteúdos mais objetivo, destrinchando tópicos específicos de determinado campo artístico, como por exemplo, em desenho, indicou os temas cores primárias e secundárias. Por outro lado, todos os outros certames preencheram seus requisitos (como demonstrado acima) com termos genéricos e de difícil precisão do eixo teórico, permitindo assim que qualquer conteúdo da esfera artística pudesse ser cobrado nas questões das provas.

Quando lemos as informações “Contribuições da história da arte nas diferentes linguagens” ou “A produção artística da humanidade em diversas épocas, diferentes povos, países, culturas; identidade e diversidade cultural”, perguntamos: que período da história da arte? Qual conceito de história da arte? Quais áreas específicas? Todas, inclusive fotografia e cinema? A produção artística da humanidade em diversas culturas, do mundo inteiro e em todos os campos? Afinal, temos inclusive tempo para durante nossa existência de vida estudar esta conjuntura de conhecimentos?

Essa amplitude, certamente, fere a ideia do princípio de razoabilidade e proporcionalidade, mesmo que esses conteúdos tenham afinidade com o universo artístico. O que afirmamos aqui é a inviabilidade de estudar toda essa dimensão, comprometendo uma preparação qualitativa do professor candidato. É claro que não seria razoável (pelo regime jurídico dos concursos públicos) cobrar matemática financeira nas provas de professor de arte, mas será que nestes casos citados esta amplitude é um procedimento legal?

Tendo em vista a familiaridade que o candidato deve ter com objeto de conhecimento que irá pleitear no concurso público, a partir de sua formação, vemos que o caso da área de arte configura-se com dificuldade para atingir tal meta. Para o fortalecimento da discussão sobre profissionalização docente, portanto, essas questões sobre os aspectos dos concursos públicos devem fazer parte da esfera profissional docente.

A investigação do universo dos mecanismos coletivos de acesso à carreira revela características que podem ser postas em debate para que haja diminuição dos contingentes negativos nos certames que colocaram (ao longo de aproximadamente dez anos) vários graduados com distintas formações em arte nesta situação conflitante de abrangência temática.

Há de se perceber que em três certames identificamos total similaridade de temas, aliás, os das Prefeituras de Moreno e Bom Conselho foram idênticos. Ambos foram produzidos pela Ipad, o que talvez explique a repetição. Entretanto, São José da Coroa Grande (produzido pela ASPERHS Assessoria) copiou em seu certame praticamente toda a grade dos conteúdos de Moreno e Bom Conselho.

Não estamos, diante desta circunstância, discordando da repetição de um programa de conteúdo nos certames (fato menos grave que repetição de questões). O questionamento que fazemos é sobre a amplitude. Pois, conforme os exemplos citados no último quadro, qualquer certame que multiplique esses tópicos porá em risco a qualidade da seleção.

A discussão sobre razoabilidade, que citamos anteriormente por Zancaner (2007), também é trazida por Oliveira Rocha (2006, p.126) quando ele afirma que “os pontos atribuídos ao candidato sejam proporcionais aos conhecimentos

demonstrados [...] e à importância que tais conhecimentos terão no exercício do cargo ou emprego”.

Essa importância dada ao autor pelos conteúdos estabelecidos visam “orientar os candidatos e **limitar** a atuação da banca examinadora na elaboração da prova” (ROCHA, 2006, p.127) (grifos nossos). Destacamos o termo para entendermos que quando uma comissão vai elaborar uma prova, ela não deve ter tanta autonomia assim para cobrar assuntos dos mais diversos possíveis. E para isso, em nosso entendimento, é que a descrição pontual dos conteúdos deveria ser feita de modo a favorecer o estudo, sem perder de vista, claro, o caráter de discricionariedade, “em razão do sigilo necessário para garantir sua efetividade [da prova]” (Ibidem, 2006, p.127).

Se não há obrigatoriedade da prova em cumprir com todos os itens (ação muito prudente, por sinal), qualquer banca de qualquer graduação em arte poderá elaborar qualquer prova para o professor de arte destes municípios. Este, portanto, é o grande impasse que os concursos públicos municipais possuem no nosso estado, partindo da premissa de elencar professores de “arte”, “arte-educador” ou “educação artística”.

O documento federal Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.204) descreve em um tópico na área de arte chamado Políticas Complementares que os “conteúdos dos concursos públicos para professores devem assegurar a autonomia das linguagens artísticas, em conformidade com a necessidade das escolas, assegurando-se a divisão de vagas entre as artes visuais, música, teatro e dança”. Deste modo, de acordo com esta orientação, seriam necessários profissionais de todos os campos artísticos para a realização de um concurso público ou docentes específicos para a elaboração de conteúdos de apenas uma área. Entretanto, ainda permaneceria o fator complexo dos diversos professores com formação ainda com resquícios da polivalência.

A banca que realizou as provas desses certames era especialista em todas estas áreas de conhecimento da arte ou simplesmente pulverizou esses tópicos tentando universalizar o máximo possível e não ter problemas de recurso por parte dos professores? Oliveira Rocha (2006, p.127) contribui com nossa discussão ao afirmar que em um programa de concurso público “não basta a previsão genérica da disciplina”.

No quadro de conteúdos, portanto, deveria conter “uma lista taxativa e pormenorizada dos assuntos que serão abordados na prova”, pois, de acordo com o autor, se os candidatos sabem do real objeto de avaliação, eles “podem se preparar melhor para as provas, e atingir seu melhor desempenho” (Ibidem, p.127). Além da grande abrangência conceitual, a área de arte também aparece nos temas dos conteúdos a partir de termos vagos e imprecisos como “Contribuições da Arte na formação do ser humano” (Olinda), O papel da arte na educação (Bom Conselho) ou mesmo “Arte/Educação contemporânea” (Ipojuca).

No primeiro exemplo, podemos indagar: contribuições de que arte? Contribuições em que sentido? Educativas, estéticas, culturais, cognitivas ou todas elas? Este tópico direcionava para um estudo da abordagem contextualista da arte? No segundo caso, mais alguns questionamentos: a partir de qual teórico? Os campos artísticos tem o mesmo papel? A função da arte na educação pode inclusive nem existir, dependendo de que contexto histórico o certame se refere. Por fim, no último exemplo: o que exatamente se quer desta temática sobre o ensino de arte na



contemporaneidade? Teoria, história, artistas, metodologias? Percebe-se que essas frases são genéricas e não contemplam um parâmetro coerente para direcionar a elaboração das provas.

## REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Daniel M. **Concursos públicos para docentes de arte em Pernambuco (2003-2013)**. 2014. 175f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006.
- ROCHA, F.L.O. **Regime Jurídico dos Concursos Públicos**. São Paulo: Dialética, 2006.
- SANTOS, Livia Freitas. **O concurso público no processo de profissionalização docente: análise dos concursos realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo (2004 e 2007) e perfil dos professores de história aprovados**. 2009. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.
- ZANCANER, Weida. O concurso público e os princípios de razoabilidade e da proporcionalidade. In: MOTTA, Fabrício (Org.). **Concurso Público e Constituição**. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

### **Daniel Moreira de Alcântara**

Professor de Arte do Colégio Militar do Recife. Graduado em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas (2007), especialista em Arte e Educação pela Universidade Católica de Pernambuco e mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco.

### **Maria Betânia e Silva**

Professora da graduação e pós-graduação em Artes Visuais. Coordenadora do PPGAV UFPE/UFPB.



GT: Teatro. Eixo Temático: Pedagogia do Teatro: pesquisa do ensino de Teatro

## A PRODUÇÃO DE NARRATIVA NA MEDIAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE DILATAÇÃO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Arlene von Sohsten (Universidade de Brasília UnB, DF, Brasil)<sup>1</sup>

### RESUMO:

Este artigo é o recorte de uma pesquisa em recepção teatral com foco no trabalho de mediação. A investigação a seguir pretende explicitar a importância da criação de narrativas dentro dos processos pedagógicos, bem como aproximar a própria mediação do conceito de narrativa presente em Benjamin (1994). A atual escrita consiste em uma possibilidade de pesquisa em Artes Cênicas que se utiliza de práticas mediadoras como instrumento. Dessa forma, lança-se mão de duas fontes, além da literatura selecionada: o registro áudio visual do projeto “Mediato Formação de Espectadores” ocorrido em escolas públicas do Distrito Federal brasileiro em 2014, bem como entrevistas semiestruturadas, realizadas em 2015 com estudantes e professores participantes.

**Palavras-chaves:** Mediação; narrativa; experiência estética; dilatação.

### ABSTRACT:

This article is part of a research on theatrical reception focusing on mediation work. The following research aims to clarify the importance of creating narratives in the educational processes as well as approaching the mediation of the concept of narrative present in Benjamin (1994). The current writing consists of a possibility to search for Performing Arts which use the mediating practices as means. Thus, two sources will be used: the audiovisual record of the "Mediato Formação de Espectadores" project, that happened in Brazilian public schools of the Distrito Federal in 2014, and semi-structured interviews conducted in 2015 with students and teachers.

**Key words:** Mediation; narrative; aesthetic experience; expansion.

Quando assistimos a um filme, a um espetáculo, quando vemos uma exposição, temos o desejo (geralmente) de compartilhar a nossa experiência estética

<sup>1</sup> O presente trabalho foi viabilizado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF. Via edital de financiamento de participação em eventos científicos, tecnológicos e de inovação.

com alguém. Tendo em vista que esta não se restringe ao âmbito artístico, pode-se dizer que tal desejo também acontece quando chegamos de viagem ou quando presenciamos uma paisagem natural, contudo, concentra-se aqui a atenção na experiência com a arte. Contar o que vimos, o que sentimos e como vimos e experienciamos para o outro, funciona, muitas vezes, como um desdobramento da própria experiência. O prazer não está apenas no ato de experienciar a coisa, mas também em expressar, exteriorizar o que nos aconteceu. Dessa forma, o processo de organizar a experiência vivida para si, e torna-la narrável para o outro, consiste em um ato estético e também em um processo de compreensão. Não de compreensão da manifestação artística, mas de compreensão da própria experiência.

Assim é a personagem G.H. de Clarice Lispector: à medida que narra vai tomando consciência da própria experiência. A narrativa é o meio que G.H. encontra de buscar uma compreensão da experiência vivida. Conforme narra, vai tornando clara sua existência e completude; ao mesmo tempo em que conta sua vivência epifânica, busca uma maneira de dar forma e exteriorizar o que foi vivido – por meio da construção da narrativa.

Ação semelhante se dá com o espectador em processos de mediação. Ele é estimulado a exteriorizar o que lhe aconteceu, o que é concretizado pela via da fala, de uma produção plástica, ou do corpo. A mediação abre espaço para que o estudante-espectador-narrador coloque para o outro a sua vivência, por meio da criação de narrativas. Assim, tal criação vem como possibilidade de dar (nova) forma ao material da experiência. Além disso, se dá com o espectador um processo semelhante ao do artista, na medida em que este, ao fazer sua arte, organiza o conjunto de coisas pertencentes a sua própria vivência. Ou como é apontado por John Dewey (2010, p. 178): “A remoldagem do material da experiência no ato expressivo não é um evento isolado, restrito ao artista e a uma ou outra pessoa, aqui e ali, que porventura aprecie a obra.”. A produção de narrativa, estaria, portanto, concretizando a dilatação no espaço e no tempo, pela via da remoldagem do que foi vivenciado.

Geralmente, a palavra dilatar vem associada à significados que carregam os referenciais de tempo e espaço, como, fazer durar e aumentar o tamanho (expandir), respectivamente. Na escola aprendemos que a dilatação de um metal, por exemplo, refere-se ao aumento das dimensões (volume) de um corpo sob a influência de uma variação de temperatura. Tal definição é similar à pretendida aqui, pois a dilatação difere de um crescimento natural. Ela necessita de uma influência externa para se concretizar. De tal modo, compreende-se a dilatação da experiência estética como uma manifestação espaço-temporal que acontece em função de interferências da mediação.

As ações mediadoras refreiam a experiência e contém o seu vigor, com vias de prolonga-la; não meramente pelo alongar-se, mas para desenvolver as potencialidades de suas partes constituintes. Para explorar o que há de germinal na experiência estética. Para descobrir e inventar sentidos.

A dilatação é uma forma de explorar o movimento de aproximar-se e distanciar-se, intrínseco à mediação. Como um olhar que, ora está sobre um prédio, ora dentro da cidade. Em um elevado edifício experimenta-se um olhar amplo, do todo. Dentro da cidade não há mais a visão abrangente, mas ganha-se um olhar íntimo, das partes. Este momento, imerso e envolto, permite aprender sobre casas, prédios, (suas fachadas e seus interiores) a respeito de ruas, carros, bicicletas, jardins, (e seus ruídos), acerca da vida urbana e seu ritmo. Analogamente, os processos de mediação

tencionam experienciar estes distintos movimentos do olhar: o de dentro e o de fora, o próximo e o distante, os detalhes e o todo.

A dilatação, também se figura como espaço-tempo para a assimilação do que está se vivenciando naquele momento. Assimilar, é aqui compreendido como o processo de transformar o que se recebe em algo que faça sentido para si próprio; é “converter em sua própria substância”.<sup>2</sup> E se pensarmos que tal conversão se dá, inevitavelmente, em relação às experiências prévias, podemos entender que acontecimentos anteriores podem ser resgatados e atualizados pela vivência em curso durante a mediação. Ou como afirma John Dewey (2010), “coisas retidas da experiência passada, que tenderiam a ficar batidas por causa da rotina ou inertes por falta de uso, transformam-se em coeficientes de novas aventuras e se revestem de um novo significado” (p.147). Em outras palavras, qualquer coisa que se passa nos sujeitos participantes, passa a partir de uma bagagem particular que os constitui.

Trata-se, assim, de um tempo necessário à assimilação. Do qual os verbos relacionar, apropriar-se, impregnar, converter e incorporar, fazem parte. Este último é compreendido literalmente quando se atribui forma corpórea à (e na) produção de sentidos, por meio da proposição de ações que envolvam os corpos dos próprios estudantes. Trazer para próximo do (e colocar no) corpo é um recurso potente para a mediação voltada às artes do corpo e do espetáculo.

Muitas vezes há uma confusão quando falamos em produção de sentidos na mediação. Por vezes acha-se que ela está vinculada ao contato com a obra, no nosso caso, com assistir ao espetáculo; por vezes ela aparece associada exclusivamente ao ato interpretativo que é parte constituinte da mediação. Prefere-se, contudo, tomar a palavra, e o conceito, de forma ampliada e coloca-la como potencialmente presente durante todos os momentos: da mediação ao espetáculo.

Sendo a produção de sentidos uma questão fulcral para a mediação, toma-se o entendimento de Dewey (2010, p. 88), para quem o “sentido abarca uma vasta gama de conteúdos: o sensorial, o sensacional, o sensível, o sensato e o sentimental, junto com o sensual. Inclui quase tudo, desde o choque físico e emocional cru até o sentido em si – ou seja, o significado das coisas presentes na experiência imediata.” Ou seja, inclui-se o intelecto, a ação, a emoção.

Contudo, deve-se tomar cuidado para que o que se pretende como emoção ou expressão não vire um grito irrefletido. “Descarregar é livrar-se de algo, descartá-lo; expressar é ficar com a turbulência, levá-la adiante em seu desenvolvimento, elaborá-la até sua conclusão.” (DEWEY, 2010, p. 148-149). Por isso, a mediação deve se preocupar com o desenrolar de suas ações, afim de promover, e também alimentar o ato expressivo dos estudantes; para que ele não se esvaia durante seu desenvolvimento, nem caia em um jorro emotivo, o que seria pior. Cabe ponderar, que neste caso não se está preterindo a emoção, ao contrário, deseja-se o equilíbrio necessário para que a emoção seja reelaborada para assegurar a expressão.

Para tanto, precisa-se estar atento a algumas questões. Pensar quais atividades serão propostas e planejá-las com antecedência; mas também estar aberto para alterá-las assim que houver necessidade, ou seja, quando sentir que há uma demanda da turma. Elaborar comandos bem estruturados que permitam aos estudantes compreender o que está sendo proposto. Não abandonar as atividades antes de suas respectivas conclusões e desenvolvê-las de modo a explorar suas

---

<sup>2</sup> Trecho do verbete “assimilar” em Minidicionário Larousse da Língua Portuguesa.

potencialidades estéticas. Organizar a quantidade de atividades que se pretende realizar para o tempo que é disponibilizado. Dentre outras estratégias.

Dewey (2010, p. 168-169), faz uma analogia interessante para se compreender o trabalho da emoção no ato expressivo. Ele diz que o material físico que constitui uma obra de arte sofre mudanças, por exemplo, a argila e o mármore. E de forma semelhante, há transformação de um outro tipo de material. Dos “materiais ‘internos’, das imagens, observações, lembranças e emoções. Eles também são progressivamente remoldados; eles também têm de ser geridos. Essa modificação é a construção de um ato verdadeiramente expressivo”. Justamente por estar constantemente lidando com conteúdos não fixáveis a mediação está sempre reinventando seus caminhos. Este material “interno”, que pode ser entendido aqui como uma matéria bruta, passa por transformações, e a modificação gera outra qualidade, que se deseja estética. Tal processo é feito exclusivamente pelo sujeito, no caso, os estudantes. O que a mediação faz é criar caminhos; é uma tentativa de instrumentaliza-los.

Além da ideia de dilatação, outra que é importante para compreender a medição aqui proposta é a noção de estética, que será entendida dentro e para além das margens do artístico. Conseqüentemente, uma experiência estética não está exclusivamente relacionada ao contato com uma obra de arte. Segundo Jacques Rancière (2009a; 2012), a arte e a política são regimes semelhantes. Ambos são essencialmente estéticos, são formas de reconfiguração do mundo sensível. Suas relações se dão como formas de dissenso, como reconfigurações da experiência comum do sensível.

Para o filósofo temos de ampliar nosso entendimento de estética, e compreende-la como uma forma de organizar o sensível. Como “modos de percepção e sensibilidade, a maneira pela qual os indivíduos e grupos constroem o mundo. É um processo estético que cria o novo, ou seja, desloca os dados do problema.” (2009a, n.p.). E ainda, como “um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia de efetividade do pensamento.” (2009b, p. 13).

A arte, a política, a estética e a mediação (esta, justamente por lidar com as três instâncias anteriores) estão diretamente ligadas com uma reorganização do que é perceptível. Para Rancière (2009b) elas têm capacidade para mexer com as hierarquias sensíveis do pensamento, desorganizar a forma como entendemos o que nos é dado, ou melhor, o que e como é partilhado.

Posto isto, expõem-se a seguir uma das possibilidades de dilatação da experiência estética dentro dos processos de mediação voltados para as artes do corpo e do espetáculo. Das três categorias com capacidade dilatadora até então identificadas pela autora, a saber: estreitamento das relações entre real e ficcional; produção de semelhanças; e produção de narrativa; apenas uma (esta última) será explorada no presente artigo.

A narrativa servirá a uma dupla questão: uma mais específica que é a produção de narrativa dentro da mediação, realizada por estudantes-espectadores-narradores, a partir de atividades propostas (os resultados não se restringem à fala; abrangem a produção da escrita, do corpo e de objetos). E uma mais ampla, pela qual se dá início, que compreende a mediação como narrativa.

Em 1936 Benjamin (1994, p. 198) escreveu um artigo no qual afirmou que o narrador estava em vias de extinção. É “como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.”. O autor coloca como uma das causas desse fenômeno a baixa das experiências e contextualiza com o processo de emudecimento dos combatentes que voltavam da guerra (1ª Guerra Mundial). Esses combatentes voltaram mudos do campo de batalha, não mais ricos e sim mais pobres em experiências comunicáveis.

Além do contexto da guerra, Benjamin (1994, p. 203) aponta também o excesso de informação como responsável pelo declínio da narrativa. Pois, segundo o autor, as recebemos do mundo inteiro diariamente, mas raramente isto se constitui em experiência. “A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações.”. A narrativa “não está interessada em transmitir o ‘puro em-si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele.” (p. 205).

Os escritos de Benjamin permanecem atuais. Podemos ver que a discussão acerca da baixa de experiências e do excesso de informação é atualizada por autores contemporâneos, como por exemplo, Larrosa Bondía (2002, p. 21), que contrapõe o saber da experiência com o saber da informação. “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.”.

Assim como Benjamin (1994) e Larrosa (2002) opõem narrativa e experiência à informação, respectivamente; propõe-se aqui, além opô-las, colocar narrativa e experiência no mesmo nível de importância dentro dos processos de mediação. A narrativa é uma forma de tomada de consciência sobre a experiência vivida, pois, à medida que cria uma narrativa o estudante pode refletir sobre o que se passou nele durante um espetáculo. É uma maneira de exteriorizar o que foi experienciado; e também se constitui como uma nova experiência.

Em última análise, o que os dois autores colocam, acerca do caráter imediato da informação, justifica a importância de a mediação não ser informativa. Vale explicitar que este tipo de conteúdo não é abominado na mediação, ele não se constitui, contudo, como um objetivo. Pois, se a própria relação com a arte não é condizente com a imediatez informativa, porque a mediação em arte o seria? Se se pretende que a mediação seja uma dilatação da experiência estética é um contrassenso tomar algo imediatista como princípio ou objetivo. Portanto, faz sentido que ela se aproxime mais da ideia de narração do que de informação.

A figura do narrador é uma imagem potente para a mediação. Pois esta, nos permite pensar que todos podem ser narradores: ator/atriz, estudante, mediador(a). No entanto, a analogia entre a mediação e o conceito de narrativa em Benjamin deve guardar as devidas proporções, principalmente porque ao final do artigo o narrador é colocado como o sábio, e como a figura de um justo que tem um encontro consigo mesmo. A ideia, deste modo, não é associar qualquer participante da mediação à figura de um sábio; pretende-se que a mediação funcione com os mesmos princípios da narrativa, objetivando, inclusive, dissocia-la de um caráter informativo que está arraigado ao senso comum.

Além dessa forma de compreender a narrativa dentro da mediação há um segundo entendimento mais específico, que leva em consideração a produção realizada por estudantes-espectadores-narradores. A seguir elenca-se dois exemplos de produção de narrativa feita no ensino médio (por adolescentes/jovens entre 14 e

18 anos), no Projeto Mediato, em 2014. Este, consistiu em ações mediadoras realizadas dentro das escolas antes e após a apresentação de uma peça, com vias de sensibilizar e dilatar a experiência. Houve ainda palestra para os professores e concepção de material didático. Os encontros foram divididos em três etapas: 1. Sensibilização; 2. Espetáculo “Da janela”; e 3. Encontro pós espetáculo, ao qual dizem respeito os exemplos a seguir:<sup>3</sup>

Exemplo 1 – Após diálogo, alimentado por imagens e música, as mediadoras propuseram que dois grupos voluntários montassem uma cena. Para a elaboração foi solicitado que levassem em consideração os elementos teatrais trabalhados no encontro pré-espetáculo e que criassem a partir da seguinte motivação: “O que te incomoda?”. Uma das cenas mostrou três jovens: uma garota branca e dois garotos negros; dois policiais os abordavam, deixando a garota ir embora; os policiais faziam revista nos dois jovens, colocando droga na roupa deles e forjando um flagrante. Tal cena, segundo os estudantes, havia ocorrido no P Norte, região de Ceilândia-DF, onde eles moram e estudam.

Esse tipo de exercício geralmente rendia cenas sobre o convívio escolar ou problemas sociais que afetam os estudantes direta ou indiretamente. Os temas, *bullying*, precariedade do transporte coletivo e violência policial, por exemplo, eram frequentes. Algumas raras vezes surgia uma temática mais geral, ou seja, que não tem relação direta e cotidiana com a maioria dos estudantes, como, por exemplo, aborto.

Tendo em vista que a peça tratava de violência do Estado contra a população, repressão e liberdade, dentre outros temas, acredita-se que os estudantes envolvidos na cena expandiram a experiência-espetáculo para uma experiência-construção-de-narrativa. A pergunta instigadora “o que te incomoda?” garantiu a contextualização com um tema/problema recorrente no universo dos estudantes e conseqüentemente revelou às mediadoras conteúdos pertencentes ao universo deles. Silva (2009, p. 136) fala de forma pontual sobre a importância da inserção de temas pela via do questionamento na mediação:

A introdução de temas e problemáticas na forma de questões que interpelam os indivíduos funciona simultaneamente como o estímulo para a partilha de saberes e a entre ajuda, e como uma forma de diagnóstico que possibilite aferir conhecimentos prévios, universos de referentes, estratégias dominantes, expectativas e motivações.

Cabe apontar ainda para a negociação de um fato ou tema que refletisse a inquietação da coletividade. Os estudantes, quando colocados frente ao questionamento, prontamente elencavam o que os incomodava individualmente, às vezes, um tipo de comida, uma aula, ou uma matéria. Mas logo em seguida, quando reuniam em grupo, partiam para um processo de organização do que era particular, tendo em vista o coletivo. Chegando, assim, em questões mais amplas, que os inquietavam, e que talvez pudessem incomodar aquela comunidade como um todo.

É comum durante a mediação, haver um movimento entre as questões que dizem respeito à particularidade, àquele agrupamento e à sociedade de forma geral.

<sup>3</sup> O espetáculo, “Da janela”, criado exclusivamente para o projeto, foi livremente inspirado no texto teatral “Morte acidental de um anarquista” - comédia escrita em 1970 pelo dramaturgo italiano Dario Fo. Se configurou como uma sátira e buscou construir um diálogo com acontecimentos de nosso país: a Ditadura Militar e as manifestações de junho de 2013 no Brasil. Estas, se iniciaram com protestos contra o aumento da tarifa do transporte público nas principais capitais, os quais tiveram inicialmente a convocatória do Movimento Passe Livre (MPL) com a frase “Se a tarifa aumentar, São Paulo vai parar!”

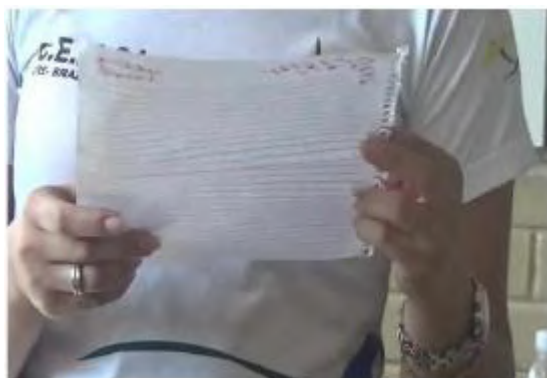
Isso acontece quando, no exercício de criar narrativa, o estudante-espectador reflete sobre aspectos da sua própria história<sup>4</sup> articulando experiências (fatos de sua trajetória) e expectativas (como forma de projetar-se no futuro). Como afirma Desgranges (2011, p. 32):

Ao rever os fatos de sua história, no ato de análise da obra, o espectador, além de refletir sobre os acontecimentos da cena, formula pensamentos críticos acerca de sua própria trajetória, detendo-se de maneira distinta, renovada ante as suas experiências pessoais, estando em condições de produzir respostas inesperadas para as mesmas questões, revendo e recriando possibilidades para sua existência.

O autor fala da trajetória que o sujeito-contemplador percorre metaforicamente entrando na obra e entrando em si próprio em um ato interpretativo. Apesar de Desgranges falar em análise da obra e não em produção de narrativas especificamente, propõe-se uma apropriação, pois há um processo que se assemelha: o movimento de entrar em si, e retomar a obra, para então produzir uma narrativa, uma análise, uma interpretação.

Exemplo 2 – Uma estudante de 2º ano, de um Centro de Ensino Médio em Brazlândia-DF, fez um poema e pediu para sua colega de turma lê-lo. Vale ressaltar que nomeia-se tal produção de “poema” porque a estudante que realizou a leitura, a fez dessa forma. Não obstante, pode-se compreender também como um RAP, uma vez que seu teor remete à crítica social frequentemente encontrada em letras compostas pelos Mestres de Cerimônias MCs. Por isso, será nomeado por poema-RAP.

Figura 1 – Estudante apresentando narrativa durante o projeto. Brazlândia DF, agosto, 2014.



Fonte: Registro próprio

A sociedade quer me reprimir.  
Sem nem ao menos eu ter o direito de discutir.  
Querem me julgar por aparência  
Pois neles falta a decência.  
Não posso ser isso nem aquilo  
Fico dividido, obstruído.  
A sociedade impõe aparência

<sup>4</sup> Ao falar de história, seja a história pessoal de um indivíduo, seja a história da humanidade, pressupõe-se o conceito de história de Benjamin (1994) que exclui o *continuum* da história, ou seja, sua linearidade. Assume-se, portanto, a história como objeto de uma construção cujo lugar é “um tempo saturado de ‘agoras’”.



Por isso está em decadência  
No nosso país, cidadão não tem vez  
Por causa de política e sua estupidez.  
E depois bandido é quem mata, rouba e trafica,  
Se os políticos fazem isso, com a ajuda da justiça.  
Que país é esse, onde só há fome e miséria  
E ninguém faz nada, só espera.  
Espera o que?  
A dor, a fome e o sofrimento  
Enquanto muitos morrem no tormento.  
Cadê a saúde, a educação e a segurança  
E a sociedade ainda vem falar em esperança.  
A mídia vem dizer que tudo está bem, e adora  
Pra mim são filhos da puta, é foda.

O espetáculo tratava de duas questões, que segundo a diretora (e também atriz), eram centrais: violência de Estado e manipulação da mídia. Dessa forma, percebe-se, na mediação pós-espetáculo, um desdobramento das questões abordadas por meio da expressão da estudante. O que ela fez demonstra não apenas sua opinião sobre o tema que o espetáculo abordou. Ela exteriorizou sua experiência com o espetáculo por meio de uma narrativa (para o outro), condensando com uma opinião particular sobre o assunto (com isso se expôs); e fez isso por meio de uma forma artística (o poema-RAP), desenvolvendo sua criação artística. E em última análise, a atitude da estudante pôde incentivar os colegas a exteriorizarem suas opiniões, inclusive por meio da produção em arte.

A maneira como a estudante tratou de questões sociais e políticas denota certo engajamento, que não é generalizado dentre os estudantes. Durante o projeto pôde-se observar que muitos comentários se mantiveram no raso das questões, ou seja, discursos rasos em informações e sem argumentos. Em geral reprodução de falas presentes na mídia televisiva, que reforçam a superficialidade do senso comum.

Frases do tipo: “Queria matar a Dilma”, “Queria encontrar a presidente e perguntar por que ela não faz nada?”, “O Brasil tem dinheiro, não vai pra frente porque o presidente não quer, não quer fazer nada.”; ou ainda, dizer que a sociedade está perdida e que o mundo não tem jeito, exemplificam o que se chama aqui de manter-se no raso. Tais discursos ignoram a complexidade e distanciam o problema a ponto de torna-lo intocável. Como se, independentemente do que se faça, a situação já está dada, e o que resta é aceita-la.

No poema-RAP, a estudante fala de um sujeito sem voz; que sofre preconceito. Que está dividido entre o que ele é, e a aparência imposta pela sociedade. Essa divisão causa-lhe obstrução; tem-se, portanto, um sujeito cortado, interrompido, sem voz, sem movimento. Mas a imposição tem preço: a decadência. Quando a estudante escreve “No nosso país, cidadão não tem vez. Por causa de política e sua estupidez” demonstra um paradoxo, no qual a política não está para a *polis*. Em seguida, ela questiona quem é o criminoso; e explicita a urgência do quadro levantado, dizendo que a espera provoca a dor, a fome e o sofrimento; mas a morte não espera. Aponta ainda para o básico (saúde, educação e segurança), garantido pela Constituição, que não é atendido; e questiona a incoerência entre retórica e atitudes. Por fim, tece uma crítica à convivência da mídia.

Esta é uma possibilidade de interpretação sobre o poema, certamente. Mas, em última instância, o que se pretende com essa leitura é dizer que a produção realizada pela estudante, demonstra um pensamento mais complexo, sobre o mesmo assunto para o qual seus colegas manifestaram as frases explicitadas acima. Além disso, o espaço de troca, aberto pela mediação, no qual os jovens podem colocar suas opiniões e construir suas narrativas, é também um ambiente para a aprendizagem. Neste, os estudantes-narradores colocam suas ideias para os colegas e escutam/veem outras diferentes das suas, podendo ampliar entendimentos e pontos de vista. E o câmbio dessas experiências é um recurso rico para a mediação.

Vale ressaltar que não houve obrigatoriedade de participação; a produção de narrativas foi um convite feito pelas mediadoras. Contudo, sabe-se que os estudantes que optaram por “não participar” paradoxalmente tiveram sua parcela de participação, assim como os outros, uma vez que fruição também pode ser entendida como produção. Compreender os estudantes que são apenas (o que não é pouco) observadores como participantes do processo pedagógico, e sobretudo estimulá-los a construir sentido por meio dos trabalhos dos colegas, é importante para incluí-los nas atividades propostas. Além disso, contribui-se para desmistificar a imagem comum criada no âmbito escolar de que a obrigatoriedade do fazer é o único caminho para o conhecimento e para a avaliação dos educandos.

Podemos, então, perceber a mediação funcionando como (dilatação da) experiência estética, primeiramente em um nível particular, quando a estudante dilata a própria experiência com o espetáculo gerando outra forma de arte. Que se dá pela via de uma construção de narrativa, que se concretiza com a produção de um poema-RAP. E depois, em um nível coletivo, quando envolve a turma em um processo de fruição durante a leitura. Neste último trata-se de uma nova experiência estética, não mais (ou não apenas) com o espetáculo, é um novo ciclo de produção-fruição. E o mesmo movimento, de dilatação, em nível particular e coletivo, pode ser percebido com a produção de cena no exemplo 1.

Pretende-se ainda provocar uma aproximação entre a produção de narrativa na mediação e a relação entre fazer e padecer presente em John Dewey (2010). Trata-se de um processo que, segundo o autor, constitui uma experiência completa; agir e sofrer as consequências. Envolve a necessária reflexão, bem como a percepção das relações que podem existir entre os dois movimentos, que, por sua vez, são complementares e imprescindíveis à experiência. Dessa forma, acredita-se que a narrativa está próxima ao padecer, na medida em que ela se coloca como um processo de tomada de consciência e compreensão da experiência vivida.

Pode-se ainda tomar esse conceito de forma ampliada e pensar o Projeto Mediato (atual objeto de investigação) inscrito nessas questões, envolvendo o fazer (experiência com o espetáculo) e o padecer (ações da mediação de forma geral). A mediação estaria, dessa forma, se concretizando como dilatação e consumação da experiência estética, culminando a totalidade do projeto em uma experiência completa. Isso não quer dizer que na ausência da mediação a experiência com a obra seria incompleta. O que se coloca é que as ações mediadoras podem criar um ambiente propício à percepção das relações (intrínsecas e de interdependência) entre o agir e o receber. Ou como Dewey (2010) também coloca, entre o artístico e o estético.

Neste caso, vale citar a fala de duas estudantes, durante entrevista realizada um semestre após o projeto, que explicita essa relação de continuidade e complementariedade.

**Entrevistadora:** *Vocês acham que a mediação (o momento que rolou antes do espetáculo, ou o momento que rolou depois) alterou o seu olhar para o espetáculo?*

**Paula:** *Acho que sim. Porque como a gente não conhecia, não participava muito dessas coisas, a gente podia talvez não entender tanto o espetáculo, da forma como a gente teve que fazer nós mesmos, o nosso espetáculo para os mediadores. E na hora lá [de assistir à peça] a gente prestou atenção mais nos detalhes, no jeito que os atores estavam posicionados. Até nesse negócio de posicionamento, onde eles ficavam como eles andavam pelo espaço. Tudo isso que a gente aprendeu, a gente utilizou na hora do show. [A estudante faz referência às cenas montadas durante as mediações].*

[...]

**Entrevistadora:** *Seria diferente se não tivesse mediação, se só viesse o espetáculo pra dentro da escola?*

**Gabriela:** *É porque a gente ia fazer pouco caso. E aí seria como qualquer apresentação que tem na sexta-feira, que a gente tem. O teatro ia vir, ia fazer a apresentação, a gente não ia se importar. Ia voltar a aula normal, continuar tudo normal. [...] Como a gente veio a conhecer, conheceu mais sobre o espetáculo, e tudo, a gente criou um certo interesse. Quando veio, a gente já iria olhar com olhos diferentes, ia chamar mais pessoas para verem também.<sup>5</sup>*

Paula usou as palavras “espetáculo” e “show” para falar das cenas criadas, por ela e sua turma, durante a mediação. Isso denota a pouca familiaridade com a linguagem cênica, o que é confirmado quando ela diz que “não participava muito dessas coisas”. Observa-se também que a ideia de recepção como entendimento está presente, ao se explicitar que sem a mediação ela “podia talvez não entender tanto o espetáculo”.

Ao mesmo tempo, a estudante relaciona o “entender” a sua observação sobre a ocupação do espaço cênico pelos atores. Apesar de usar uma expressão rígida (entender) ela fala de uma percepção, que foi ampliada pela mediação; uma vez que assinala como a prática realizada no primeiro dia sensibilizou o olhar para o espetáculo. Tal prática é explicitada com a frase: “da forma como a gente teve que fazer nós mesmos, o nosso espetáculo para os mediadores”. Em outras palavras, a estudante diz que o entendimento seria diferente se não houvesse o fazer, o perceber (e o padecer) pelo corpo, com os exercícios de ocupação do espaço, que foram realizados no encontro pré-espetáculo, por exemplo.

Igualmente, Paula percebe como esse aprendizado repercutiu na sua própria produção, quando diz: “Tudo isso que a gente aprendeu, a gente utilizou na hora do show”. E o que ela chama de “show” é justamente a concepção e a apresentação de cenas por parte dos estudantes no encontro pós-espetáculo. Ou seja, além da apropriação de um recurso da linguagem cênica (ocupação do espaço), houve

---

<sup>5</sup> As falas foram extraídas da entrevista realizada em maio de 2015, em Ceilândia-DF, com três estudantes que participaram do projeto no ano anterior. Os nomes foram substituídos por outros fictícios. Originais e transcrição na íntegra encontram-se com a autora.

também uma consciência dessa utilização. Pois, o que fica claro em sua fala é que o fazer (“fazer nós mesmo, o nosso espetáculo”) a levou a perceber tal recurso no trabalho dos atores, que, por sua vez, a levou a uma apropriação e utilização em cena, ou como ela mesma diz, “na hora do show”.

Gabriela afirma que se não houvesse a mediação seu interesse pelo espetáculo seria diferente. E compara o projeto aos eventos que acontecem na escola, às sextas-feiras durante o intervalo – de música, dança, teatro, etc. Ela ainda explicita que a possibilidade de “conhecer” sobre a linguagem teatral influenciou sua experiência com o espetáculo. Isso reforça o que Desgranges (2010, p. 32) fala sobre a familiaridade com os códigos teatrais influenciar o interesse e o prazer na experiência com o espetáculo: “o prazer que ele [o espectador] experimenta em uma encenação intensifica-se com a apreensão da linguagem teatral.”

Cabe apontar que Gabriela buscou saber quando o espetáculo seria apresentado novamente, fora do circuito do Projeto Mediato, e convidou colegas para assistirem outra vez. Isso ocorreu em um sábado, no Teatro SESC Paulo Autran, localizado em Taguatinga-DF: região próxima à Ceilândia-DF onde se situa a escola. Outro desdobramento que a fala a seguir explicita é o desejo de criar um grupo de teatro. As estudantes disseram que após a realização do projeto tentaram reunir pessoas interessadas em atuação para criar uma companhia, mas, até aquele momento, não havia se concretizado.

**Gabriela:** *Foi no sábado. A gente fez um grupo no WhatsApp, porque a gente estava pensando em fazer o grupo do teatro, e nisso a gente conversou e combinou para ir lá. Só que muita gente não foi. Foi só eu e ela. A gente assistiu duas vezes o mesmo teatro. Foi até que legal.*

Fica claro que o prazer estético vivenciado com o projeto estimulou Gabriela e sua colega a buscarem mais experiências (ainda que tenha se concretizado com o mesmo espetáculo). Isso demonstra a dilatação acontecendo, inclusive após o encerramento das mediações.

Em última análise o que as estudantes trazem corrobora para a compreensão de que uma experiência significativa e completa, no sentido deweyano, se concretizou para elas, sobretudo pela via das atividades mediadoras. A mediação, quando atende aos seus princípios éticos-estéticos-pedagógicos, pode contribuir para uma experiência mais complexa. Assim, ela pode, também, potencializar os processos necessários a uma experiência consciente. A “concepção da experiência consciente como a percepção de uma relação entre o fazer e o estar sujeito a algo permite compreender a ligação que a arte como produção, por um lado, e a percepção e apreciação como prazer, por outro, mantêm entre si.” (DEWEY, 2010, p. 126).

Voltando à questão de fazer e padecer, pode-se aplicar essa relação de equilíbrio, entre ambos processos, a cada atividade proposta dentro da mediação. Com isso objetiva-se que as partes, assim como o todo, se constituam como experiências completas e significativas. Para isso, é importante que, em todas as ações sugeridas, não haja excesso de fazer, nem de receptividade. Isso tornaria a percepção entre os dois processos nebulosa, atrapalhando a compreensão e possivelmente levando a uma experiência sem significância para o indivíduo. Cabe lembrar que não se trata de um processo de significação da obra, mas da experiência vivida.

Além disso, cada estudante tem individualmente seu fazer e padecer, pois esse processo tem relação com tudo o que veio antes, com as experiências particulares e

coletivas. O olhar individualizado sobre o próprio fazer, vai influenciar decisivamente sobre a forma como este estudante vai perceber o que foi experienciado. É o padecer, é o olhar sobre o fazer, que vai constituir-lo enquanto experiência.

## Referências

- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994 – Obras escolhidas. V. 1.
- BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Jan./Abr. 2002.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. 2ª edição. São Paulo: Hucitec, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. 3. ed. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2011.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GABRIELA; PAULA; MARIANA. **Entrevista IV**. [mai. 2015]. Entrevistadora: Arlene von Sohsten. Ceilândia, Brasília – DF, 2015. 1 arquivo. mp3 (56 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita e disponível com a autora.
- LISPECTOR, Clarice. **A Paixão Segundo G.H.** 18ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- RANCIÈRE, Jacques. **A associação entre arte e política segundo o filósofo Jacques Rancière**. Revista Cult, set. 2009a, ed. 139. Entrevista concedida à Gabriela Longman e a Diego Viana. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevista-jacques-ranciere/>> Acesso em: 14 set. 2013.
- \_\_\_\_\_. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução: Mônica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: EXO experimental org., Editora 34, 2009b.
- \_\_\_\_\_. **O espectador emancipado**. Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo. Martins Fontes, 2012.
- RODRIGUES, Diego; NUNO, Fernando. (Coord.) **Dicionário Larousse da língua portuguesa míni**. 1. ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.
- SILVA, Susana Gomes da. Para além do olhar: a construção e a negociação de significados pela educação museal. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane G. (orgs). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009, p. 121-139.
- SOHSTEN, Arlene von. **Registro do Projeto Mediato Formação de Espectadores**. Ceilândia DF, Brazlândia DF, São Sebastião DF. ago. -set. 2014, [Vídeo], 110 arquivos mp4 (43h30min). O registro original e a transcrição parcial encontra-se com a autora.

**Arlene von Sohsten**

Mestranda pela Universidade de Brasília na linha de pesquisa Cultura e Saberes em Artes Cênicas sob orientação do Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso. Coordenadora Pedagógica de Projetos Educativos em Artes Visuais desde 2010 e em Artes Cênicas desde 2012. É professora da Educação Básica na Secretaria de Estado e Educação do DF. Licenciada em Artes Cênicas pela UnB (2010). Por três anos (2011 a 2013) foi supervisora do Programa Educativo no Centro Cultural Banco do Brasil (Brasília). Entre 2006 e 2010 trabalhou como mediadora cultural na mesma instituição.



GT: Teatro Eixo Temático: Pedagogia do Teatro: pesquisa do ensino de Teatro

## DRAMATURGIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Cristiane Barreto (PPGAC-UFBA, Bahia, Brasil)

### RESUMO:

*Este texto aborda brevemente a constatação de que a categoria ou a estrutura do gênero da Poética: a Dramática não é explorada no Ensino Fundamental, da mesma maneira que as outras categorias: Lírica e Épica. Questiona-se se os professores de Literatura ou Língua Portuguesa possuem formação adequada acerca dos gêneros e, por isso, dão ênfase apenas à Lírica e à Épica. Indaga-se também se professores de Teatro, licenciados, possuem formação adequada para o ensino de Dramaturgia nas escolas. Muitas escolas particulares e públicas contratam professores para ensinarem Teatro sem se preocuparem com sua formação acadêmica. Não se questiona se os mesmos possuem graduação na área de Licenciatura em Artes Cênicas ou Teatro. O que se coloca aqui é a possibilidade da inserção do ensino de Dramaturgia ou de Literatura dramática no meio escolar, assim como os outros gêneros da Poética. Isso ampliaria o conhecimento dos alunos no que se refere à formação leitora.*

**Palavras-chave:** Dramaturgia; Pedagogia do Teatro; Ensino Fundamental.

## DRAMATURGY AT SCHOOL

### ABSTRACT:

*This paper briefly discusses the fact that the category or the poetics of the genre structure: Drama is not explored in the Middle school, just as other categories: Lyric and Epic. Wonders whether the teachers of Literature or Portuguese have proper training about gender and, therefore, emphasize only the Lyric and Epic. Asks is also Theatre for teachers, graduates, have appropriate training for teaching Drama in schools. Many private and public schools hire teachers to teach theater without worrying about their education. There is no question whether they have undergraduate degree in the area of Performing Arts or Theatre. What arises here is the possibility of including the dramaturgy of teaching or dramatic literature in*

*schools, as well as other genres of Poetics. This would broaden the students' knowledge with regard to the formation reader.*

**Key words:** Dramaturgy; Pedagogy of the Theatre; MiddleSchool.

## 1 Introdução

A partir da constatação de que a categoria ou a estrutura do gênero da Poética: a Dramática não é explorada no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, da mesma maneira que as outras categorias: Lírica e Épica ocorreu-me, então, o desejo de aprofundar sobre o assunto, no mestrado, defendido em 2011, com a dissertação intitulada “A travessia do narrativo para o dramático no contexto educacional”, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, na Universidade Federal da Bahia (PPGAC – UFBA).

## 2 As estruturas ou categorias dos gêneros da Poética: a Lírica, a Épica e a Dramática na sala de aula

Abordar estes gêneros faz-se necessário para melhor fundamentar a análise deste texto. Autores como Rosenfeld e Emil Staiger trazem estudos relacionados aos gêneros da Poética.

Rosenfeld (1997) trata dos gêneros e do Teatro Épico com o propósito de demonstrar que a possibilidade do uso dos recursos épicos, por parte de dramaturgos e diretores teatrais, não é algo condenável. Pelo contrário, isso corresponde às transformações históricas vividas na contemporaneidade.

O autor discute ainda o emprego dos termos “A Lírica”, “A Épica” e “A Dramática” no gênero feminino e em letras maiúsculas. Explica que esta abordagem remete ao que se refere à estrutura dos gêneros e distingue os traços estilísticos dos gêneros da Poética. Assim, o lírico coincide com o substantivo “A Lírica”, o épico com o substantivo “A Épica” e o dramático com o substantivo “A Dramática”.

Ele destaca que ao grafar os termos “lírico”, “épico” e “dramático” no gênero masculino e letras minúsculas, nos referimos ao cunho adjetivo, e, portanto, aos traços estilísticos de que uma obra pode apresentar, por exemplo, algumas peças pertencentes à Dramática, podem ter traços estilísticos do lírico e assim por diante.

Os estudos de Staiger (1997) acerca dos gêneros da Poética têm o objetivo de esclarecer dúvidas em relação ao uso da língua, desta forma, evitando futuros dilemas no seu entendimento. Desse modo, sinaliza que a existência de uma confusão na utilização destes termos acontece devido ao fato de que os conceitos da Poética, em relação aos gêneros, se baseiam na pureza de suas categorias ou modelos: A Épica, a Lírica e a Dramática. Sobre isso o autor ressalta:

Os substantivos Épica, Lírica e Drama são usados em geral como terminologia para o ramo a que pertence uma obra poética considerada, globalmente, segundo características formais determinadas. A *Ilíada* é uma narração em versos ou como Petersen diz, um “relato monologado de uma ação”. Assim ela enquadra-se dentro do ramo da Épica [...] Os nomes Lírica, Épica e Drama não bastam de modo algum para designá-los. Os adjetivos lírico, épico e dramático, ao contrário, conservam-se como nomes de qualidades



simples, das quais uma obra determinada pode participar ou não. [...] Podemos falar de baladas líricas, romances dramáticos, elegias e hinos épicos. Com isso não dizemos de modo algum que tal balada é exclusivamente lírica e tal romance apenas dramático. Dizemos apenas que a essência do lírico ou a essência do dramático está aí expressa mais ou menos nitidamente, está aí de algum modo expressa. (*Ibid.*, 1997, p. 185-186).

Para Rosenfeld (1997) na conceituação do gênero, na categoria ou estrutura Lírica, não há oposição entre sujeito e objeto, pois ela pode ser definida como o mais subjetivo, quando o Eu lírico que se exprime. O caráter imediato do poema lírico é como se fosse um presente eterno, que permanece. O autor classifica como pertencentes deste gênero: “o canto, a ode, o hino, a elegia” (*Ibid.*, p. 17).

Na Épica, ao contrário, já há oposição entre sujeito e objeto, e Rosenfeld (1997) a define como mais objetiva do que a Lírica, pois existe a presença daquele que narra os fatos e os conhece porque já aconteceram. Desse modo, o autor faz esta definição: “Se nos é contada uma história (em versos ou prosa), sabemos que se trata da Épica, do gênero narrativo. Espécies desse gênero seriam o romance, a epopéia, a novela, o conto” (*Ibid.*, p. 17).

E finalmente, sobre a Dramática, ele diz que desaparece de novo a oposição sujeito e objeto, mas, diferentemente da Lírica, o mundo agora se apresenta autônomo, absoluto, emancipado do narrador e da interferência de qualquer sujeito, seja épico ou lírico. Pode ser considerado um gênero oposto ao lírico. No lírico, o sujeito é tudo, no dramático o objeto é tudo. Diante disso, o autor considera:

E se um texto se constituir de diálogos e se destinar a ser levado à cena por pessoas disfarçadas que atuam por meio de gestos e discursos no palco, saberemos que estamos diante de obra dramática (pertence à Dramática), Neste gênero se integrariam, como espécies, por exemplo, tragédia, a comédia, a farsa, a tragicomédia, etc. (*Ibid.*, p.18).

Os autores deixam evidente em seus estudos a possível hibridez dos gêneros da Poética. Portanto, acredito que devemos considerar que nem sempre as obras se encontram no estado puro. Staiger (1997) ressalta que a Poética de Aristóteles se prestou a ensinamentos práticos para habilitar leigos a escrever poesia Lírica, obras Épicas e Dramáticas.

Não vamos de antemão concluir que possa existir uma obra que seja puramente lírica, épica ou dramática. Nossos estudos, ao contrário, levam-nos à conclusão de que qualquer obra autêntica participa em diferentes graus e modos dos três gêneros literários, e de que essa diferença de antecipação vai explicar a grande multiplicidade de tipos já realizados historicamente (*Ibid.*, 1997, p.15).

Rosenfeld (1997) também defende a inexistência de obras puras, devido às variações empíricas e até históricas nas obras individuais que nunca são, segundo o autor, inteiramente “puras”. Desse modo, defendo a necessidade dos alunos que vivenciam um processo similar ao descrito neste texto, conhecerem separadamente as categorias dos gêneros da Poética, por considerar que esse procedimento seria mais didático. E, após estas orientações, apresentar-lhes também os traços

estilísticos, o lírico, o épico e o dramático para que possam identificar o caráter híbrido das obras.

O professor de Teatro que atua no ensino formal, ou seja, na matriz curricular das escolas de Ensino Fundamental e até do Ensino Médio necessita em seu percurso formativo, na Licenciatura, ampliar sua base de conhecimento sobre dramaturgia para que possa inserir com segurança nos conteúdos da disciplina Artes/Teatro, como Ingrid Koudela Dormien e José Simões de Almeida (2015) Júnior abordam:

Quando se pensa na formação inicial de professores, diretores ou atores de teatro, a importância da dramaturgia como conteúdo formativo evidencia-se como um dos conhecimentos fundamentais de que cada um desses profissionais lançará mão, do ponto de vista de sua inserção no teatro, o que não exclui – mas salienta – sua dimensão pedagógica. O professor de Teatro, de modo particular, necessita dispor de um repertório de conhecimentos de dramaturgia e textos dramáticos (incluindo com a devida ênfase, a produção brasileira, a fim de que possa orientar processos criativos que se deem sob sua responsabilidade. Por isso, o conhecimento e a experimentação prática, o exercício da função dramaturgica, tornam-se, prioridades curriculares nesse nível de ensino. (p. 59).

Os PCNs - Arte/Teatro, do Ensino Fundamental destacam de maneira relevante o ensino de Dramaturgia: “Pesquisa e leitura de textos dramáticos identificando sua estrutura, as intenções das personagens e as soluções do enredo” (BRASIL, 1997, p. 83). Já os critérios de avaliação, também presentes nos PCNs – Arte/Teatro destacam o que se espera que cada aluno garanta de aprendizagem com o conhecimento de dramaturgia: “Estar capacitado para criar cenas teatrais escritas ou encenadas, reconhecendo e organizando os recursos para estruturação das cenas e suas interdependências” (BRASIL, 1997, p.84). E sugere que o aluno deve

Estar capacitado a emitir julgamentos, ideias e sentimentos, oral ou por escrito, sobre seu trabalho, dos colegas, de espetáculos assistidos e de textos dramáticos lidos, com clareza e critérios fundamentados, sem discriminação estética, artística, étnica ou de gênero. (*op. cit.*)

Por fim, os PCNs – Arte/Teatro estabelecem como critérios de avaliação, que os alunos necessitam “Conhecer momentos importantes da história do teatro, da dramaturgia local, nacional e internacional, refletindo e relacionando os aspectos estéticos e cênicos predominantes nas várias tradições teatrais” (BRASIL, 1997, p. 84).

Não defendo neste texto o caminho exclusivo do estudo dos gêneros como única possibilidade para a inserção do ensino de Dramaturgia ou de Literatura dramática no ambiente educacional. O que se tenta evidenciar é a importância, tanto dos professores, como dos alunos, de um conhecimento mais aprofundado em relação à contextualização da dramaturgia. Inserir em sala de aula o conhecimento e a discussão acerca dos gêneros, a estrutura de cada um, os seus traços estilísticos, a impureza quanto aos modos já defendida há tempos, para que todos possam compreender e ampliar suas visões no sentido de comparação ou identificação do

que é produzido pelos autores lidos, assim como, pelos próprios alunos. Compreendo que o conhecimento prévio dos gêneros é relevante até para negá-los, descentralizá-los ou desconstruí-los.

Atualmente já se verifica outros procedimentos para a realização de escrituras dramatúrgicas em processos educacionais como os abordados na seção anterior, criação coletiva ou colaborativa, através de temas ou de improvisação. Beatriz Cabral (2006) difundiu no Brasil, o Drama, método de ensino de teatro, o qual por meio de jogos improvisacionais e, etapas denominadas Pré-texto, Processo e Episódios, propõem um processo coletivo de construção de uma narrativa dramática. Pode acontecer a partir de temas relevantes ou de interesse do grupo, apropriação de textos dramáticos e literários, exploração de conteúdos disciplinares, montagens de espetáculos teatrais, a abordagem de fatos históricos, entre outros, estimulando assim, os participantes a conceberem teatralmente uma história.

Maria Lucia Pupo (2008) pondera e nos faz refletir sobre a formação diante da cena do teatro pós-dramático para exemplificar outros caminhos que desconstróem categorias já consagradas:

Um aprofundamento dessa envergadura, contudo, só chegará a se efetivar se o formador estiver verdadeiramente conectado com as ocorrências dessa visão recente do teatro. Mais do que isso, se estiver familiarizado com as teorizações que permitem interpretá-las e tiver predisposição para refletir sobre o seu alcance; se elas encontrarem eco nas perspectivas que pretende imprimir para a formação na qual atua; se forem significantes e relevantes para ele (*Ibid.*, 2008, p. 231).

Assim, de acordo com a autora, antes de tais aplicações, é conveniente observar se atendem as necessidades e demandas de determinado momento específico dos alunos e se os professores estão preparados para as desenvolverem de maneira satisfatória.

### 3 Estímulos e provocações

Em primeiro lugar, na minha trajetória como professora de Teatro, na matriz curricular, observei a dificuldade na escolha de um texto para ser montado com alunos do Ensino Fundamental, nas turmas das 7ª e 8ª séries.

Gostaria, então, de destacar um dos fatores relevantes que me levaram a pensar esta pesquisa acadêmica: O conflito, que se iniciava no momento de propor a atividade da montagem teatral. Questões logo apareceram: O que montar com alunos com a faixa etária das turmas? Como estimulá-los? O que pode interessá-los? Quais temas os alunos desejam tratar? Muitas questões aparecem e precisam ser compartilhadas com as turmas para que juntos se encontrem opções e, com isso, o processo da montagem seja desenvolvido. Tais opções precisam ser apresentadas aos alunos. Dentre elas, há a possibilidade de criação de texto e experimentação da produção dramatúrgica ou escolha de um texto dramático, de algum dramaturgo conhecido, para que os estudantes conheçam a estrutura dramática e sua obra. Também existe a possibilidade de opção de colagem<sup>1</sup> de

<sup>1</sup> - O termo colagem é oriundo dos movimentos de vanguarda das artes plásticas no início do século XX, na Europa [...]. Todas as propriedades da colagem nas artes plásticas valem para a literatura e o teatro (escritura e encenação) [...]. Em lugar de uma obra "orgânica" e feita só com um pedaço, o dramaturgo cola fragmentos de

textos. Dessa forma, promove-se a intertextualidade, sobre a qual tratarei ainda aqui. Outros caminhos são a criação coletiva<sup>2</sup> e a criação colaborativa<sup>3</sup>, a partir da escolha de temas ou até de um texto. Nestes casos, o processo criativo pode ser desencadeado por meio de jogos improvisacionais.

Por fim, pode-se optar pela adaptação de textos diversos como reportagens, contos, filmes, ou romances. Dessa maneira, estimula-se a leitura, tanto de texto narrativo, como a sua releitura para o texto dramático. Outras possibilidades, como a transposição cênica ou transcrição são denominações específicas para modos de utilizar gêneros textuais não-dramáticos na cena.

De acordo com Ryngaert (2009), já existe uma demanda de professores de Teatro que buscam formas que não são submissas exclusivamente ao texto dramático. Diante disso, destaca a importância do momento da escolha do texto:

As obras podem ser levadas às aulas de teatro pelos alunos ou escolhidas pelo formador. Quando se propõe aos alunos que escolham as obras, é com o intuito de que elas sejam de seu interesse, que eles tenham com essas obras uma relação intelectual e/ou sensível que lhes dê vontade de partilhar seus gostos e de executar um trabalho de descoberta em torno delas. Se o professor propõe obras, ele escolhe um conjunto de textos que lhe são familiares e de uma obra “orgânica” e feita só com um pedaço, o dramaturgo cola fragmentos de textos oriundos de todos os lados: artigos de jornais, outras peças, músicas, etc. representam um amplo leque de possibilidades. É ele então quem decide as induções e introduz no grupo um universo sensível que lhe é próprio ou considera “bom” para a turma. (Ibid., p. 182-183).

Todas as opções descritas acima podem ser utilizadas como caminhos para a condução do processo inicial da montagem teatral no ambiente escolar. O diálogo com as turmas envolvidas é o que definirá qual caminho seguir e quais outros devem ser deixados de lado naquele momento.

Outro fator relevante para a escolha do tema foi a constatação de que a categoria ou estrutura do gênero da Poética: a Dramática<sup>4</sup> não é explorada, nos ensinamentos fundamental e médio, da mesma maneira que as outras categorias: a Lírica e a Épica.

Por um lado, questiona-se se os professores de Literatura ou Língua Portuguesa possuem formação adequada acerca dos gêneros e, por isso, dão ênfase apenas à Lírica e à Épica. Por outro lado, indaga-se também se professores de Teatro, licenciados, possuem formação adequada para o ensino de Dramaturgia nas escolas. Muitas escolas particulares e até públicas contratam professores para ensinarem Teatro sem se preocuparem com sua formação acadêmica. Não se

---

textos oriundos de todos os lados: artigos de jornais, outras peças, músicas, etc. (Pavis, Dicionário do Teatro, p. 52).

<sup>2</sup> - A criação coletiva surge com os grupos teatrais, na década de 60 e 70, associam todos os elementos da encenação, inclusive o texto, em um mesmo processo de autoria baseado na experimentação na sala de ensaio. (Guinsburg; Faria; Lima, Dicionário do Teatro Brasileiro: Temas, Formas e Conceitos, p. 101).

<sup>3</sup> - O texto não existe a priori, vai sendo construído juntamente com a cena, requerendo com isso a presença de um dramaturgo responsável, numa periodicidade a ser definida pela equipe. (Ibid., p. 253).

<sup>4</sup> - Como já sinalizado neste texto, utilizo as categorias ou as estruturas dos gêneros da Poética: a Lírica, a Épica e a Dramática, em letra maiúscula e no feminino (no sentido de substantivo) para diferenciá-las de seus traços estilísticos: o lírico, o épico e o dramático os quais utilizo em letra minúscula e no masculino (no sentido de adjetivo), de acordo com Rosenfeld (1997).

questiona se os mesmos possuem graduação na área de Licenciatura em Artes Cênicas ou Teatro.

O que se coloca aqui é a possibilidade da inserção do ensino de Dramaturgia ou Literatura dramática no meio escolar, assim como os outros gêneros da Poética. Isto ampliaria o conhecimento dos alunos no que se refere à formação leitora.

Sobre isso, os estudos de Catarina Santa'anna (1996) demonstram as vantagens didático-pedagógicas na inclusão do ensino do texto dramático na disciplina Língua Portuguesa, devido à ampliação na formação do aluno na formação leitora por meio da prática de diversos gêneros da Poética. A autora também ressalta: "Lamentamos, no entanto, no que concerne ao texto artístico, a ausência do texto dramático na sala de aula, preteridos em favor da exploração tão somente de textos em prosa e poesia" (*Ibid.*, p. 11).

Ressalto, ainda, que seria mais pedagógico se os alunos inicialmente conhecessem, em separado, as categorias ou as estruturas dos gêneros da Poética: a Lírica, a Épica e a Dramática. Didaticamente, é importante compreender as suas categorias para uma melhor condução pedagógica no que diz respeito ao (à) ensino/aprendizagem da dramaturgia. Depois, é pertinente que os alunos tenham conhecimento acerca dos traços estilísticos dos gêneros, o lírico, o épico e o dramático, devido à constatação de que os gêneros nem sempre se encontram no estado "puro". Já se defende com mais frequência o caráter híbrido de muitas obras. Também, é importante, como afirma Pupo (2005), que os alunos tenham conhecimento de que as categorias da Poética, atualmente, são consideradas mais como modos do que como gêneros. Em relação à hibridez de muitas obras, Rosenfeld (1997, p. 16) destaca:

Por mais que a teoria dos três gêneros, categorias ou arquiformas literárias tenha sido combatida, ela se mantém, em essência, inabalada. [...] Tampouco deve ela ser entendida como um sistema de normas a que os autores teriam de ajustar a sua atividade a fim de produzirem obras líricas puras, obras épicas puras ou obras dramáticas puras. A pureza em matéria de literatura não é necessariamente um valor positivo. Ademais, não existe pureza de gêneros em sentido absoluto.

Outro fator importante que deve ser enfatizado é a deficiência na formação leitora dos alunos brasileiros, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Algumas pesquisas consultadas sinalizaram que no sistema educacional brasileiro há grandes deficiências com alfabetização e que quase sempre o aluno chega à 4ª série do Ensino Fundamental I (atualmente o 5º ano) sem saber ler e escrever, conforme o que é proposto em relação à proficiência na Língua Portuguesa para este nível de ensino. Com isso, os profissionais do ensino desta área, bem como todos os outros docentes das outras disciplinas, enfrentam contínuas dificuldades para lidar com leitura e escrita – habilidades necessárias a todo e qualquer processo educacional. Destaco que a importância da leitura para mim sempre foi um divisor de águas no decorrer da trajetória como estudante e, mais adiante, como professora e diretora de teatro. Acredito no potencial da leitura de mundo para a formação do indivíduo, como sinalizou de maneira tão singular o educador brasileiro, Paulo Freire (1991, p. 9):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.

A compreensão do texto a ser alcançada pela sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Para finalizar, na prova do concurso para professor de Teatro, da rede municipal de ensino da cidade de Salvador, no ano de 2010, havia a seguinte questão:

O contato com as formas de representação dramática nos remete a outras e diferentes narrativas. A identificação dos adolescentes e jovens com a narrativa é um ponto crucial para o ensino do Teatro, pois se trata de educar a recepção desses modos narrativos, que estão presentes também na publicidade e nas mídias. (Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte: Brasília: MEC/SEF, 1997).

Esse contato pode-se realizar de algumas formas. Nessa perspectiva, analise os tipos de contato a seguir:

I - Ler uma peça de dramaturgia trágica ou um roteiro radiofônico.

II - Assistir a uma cena de novela.

III - Atentar para uma cena de um filme de suspense ou para uma publicidade cômica.

IV - Construir um personagem.

V - Conceber detalhes de um cenário.

São tipos de contato que efetivamente educam a recepção de modos narrativos, os apresentados em

(A) I e III, apenas.

(B) II e IV, apenas.

(C) III e V, apenas.

(D) I, III, IV e V, apenas.

(E) I, II, III, IV e V.

(CESGRANRIO, 2010, 40)

A resposta correta para a questão é a letra E. Mas, com esta resposta, amplia-se a discussão sobre o que é o texto dramático, a dramaturgia, a leitura, o espetáculo, os modos de recepção, o texto narrativo e o ensino de Teatro no meio escolar. A primeira dúvida que aparece é se na prova, o inciso V foi considerado correto, porque as pessoas que elaboraram a questão confundem “espetacular” com “narrativo”. Depois, questiono se o inciso V educa, efetivamente, para os modos de recepção narrativos e dramáticos. Atualmente, ouvimos diversas abordagens acerca da dramaturgia da publicidade, dramaturgia dos videogames, dramaturgia do corpo, dramaturgia da luz e até dramaturgia do cenário.

Diante da análise relacionada à deficiência existente em proficiência dos alunos no que se refere à leitura e ao ensino dos gêneros da Poética nas escolas, talvez fosse conveniente, antes, verificar se esses tipos de abordagens estão sendo realizadas com orientação prévia para uma compreensão mais abrangente e contextualizada.

#### **4 As especificidades do tipo de leitor e de leitura**

Ao analisar os aspectos inerentes à formação do aluno/leitor, observo que para formar leitores devemos ensiná-los a terem paixão pela leitura. Concorda-se aqui com o francês Lionel Bellenger (1978) nas suas considerações. O autor afirma que o ato de ler se baseia no desejo e no prazer:

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio é figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer. (Ibid., p. 17)

Estimular adolescentes e jovens a sentirem paixão, desejo e prazer pela leitura no ambiente educacional, tanto na escola particular quanto na escola pública, não é uma tarefa fácil, principalmente diante da perspectiva das novas tecnologias. É muito comum os educadores dizerem: “Os alunos não leem”. Acredita-se que esta afirmação precisa ser analisada de acordo com a abordagem que cada professor trata ao que se refere a “leitor” e a “leitura” no âmbito escolar.

Em consonância com os PCNs (Brasil, 1997) da área de Arte/Teatro, os PCNs (Brasil, 1998) do Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos), na área de Língua Portuguesa, enfatiza que a leitura possui uma função de extrema importância no ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que, a partir do desenvolvimento da sua competência leitora, este poderá tornar-se proficiente em todas as disciplinas. Tal competência, por sua vez, será construída pelas práticas de leitura presentes dentro da sala de aula, com a finalidade de formar leitores e produtores de textos aptos para o „manejo claro e definido de diversos gêneros textuais.

Tereza Colomer (2003) faz uma abordagem acerca da história da educação no campo da formação literária infantil e juvenil e afirma que,

a crise do ensino dessa disciplina provinha da constatação do fracasso escolar, identificado com o fracasso da formação leitora. Se antes nos referimos ao desencanto social das esperanças postas na escolaridade obrigatória, há que recordar aqui que o ensino da leitura, tradicionalmente, a partir da leitura de textos literários. Foi, pois, o modelo linguístico e literário da formação que se viu especialmente posto em questão. O tema, bastante profundo, remete à discussão da função da literatura em uma escola de massas e em uma sociedade pós-industrial, caracterizada pela alfabetização, o desenvolvimento dos meios audiovisuais e a economia de consumo [...] para além dos textos utilizados, o que penetrou naqueles anos na instituição escolar foi o discurso social a favor de um tipo de leitura livre e autônoma. (Ibid., p. 127)

Ainda de acordo com Colomer (2003), com isso, acarretou-se a oposição entre a “leitura funcional”, própria dos usos sociais, e a “leitura formativa”, própria do uso escolar e “A crise dos anos setenta levou a propor-se como saída, primeiro, a “descolarização da escola”. Mais tarde, ao propósito progressivo de dar espaço a ambos os tipos de leitura no âmbito escolar” (Ibid., p. 127). Desta forma, a entrada da “leitura funcional”, para a autora, possibilitou a diversificação dos textos e, entre eles, a introdução da literatura infantil e juvenil.

Ao considerarmos então que os alunos leem o que os atraem e os deixam curiosos, como, por exemplo, *videogames*, TV, novelas, *sites*, *clipes*, filmes, músicas, salas de *chat*, jornais de esporte e revistas, teremos, então, tipos de leitores e de leituras específicas.

Ressalta-se, também, que ao propor a leitura de um texto narrativo, assim como de um texto dramático, é necessário observar a polissemia inesgotável de sentidos que estes gêneros possuem, ou seja, cada leitor participa do diálogo com o autor e compreende os signos apresentados no texto de maneira própria, de acordo com a sua experiência pessoal, sua trajetória, sua posição social, seu ponto de vista.

Humberto Eco (1986) afirma que o texto possui lacunas, algo de incompleto e que ele sempre requer do leitor “movimentos cooperativos, conscientes e ativos” (Ibid., p. 36) e, mais adiante, (Ibid., p. 37) “todo o texto quer que alguém o ajude a funcionar”.

Sobre isso, Flavio Desgranges (2006) também constata que o leitor, nessa busca de sentidos elaborados pelo autor, pode ser visto como um coautor. Importante destacar que o leitor contemporâneo, diante das novas tecnologias, por exemplo, não é mais um mero receptor de informação, mas é estimulado a interferir, manipular, modificar e re-inventar.

Sendo assim, a intertextualidade é uma ferramenta utilizada para a produção textual e que se constitui através do postulado dialógico de Mikhail Bakhtin (1986, p. 162):

O texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico de textos. Por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas.

No processo educacional, é comum os alunos serem motivados por disciplinas como Língua Portuguesa ou Literatura na produção de textos através de suas leituras e interpretações de textos diversos.

## **5 Breves considerações**

Ao analisar as questões levantadas, observo também que o professor de Teatro deve atentar-se para a sua função de formador do aluno/leitor e, por conseguinte, formador de plateia, trazendo para os alunos o conhecimento, além da História do Teatro, dos estilos, dos gêneros da Poética, dos dramaturgos, das diferentes dramaturgias, da cena contemporânea brasileira, cuja grande parte de textos encenados, seguindo uma tendência mundial, não mais se aplicam às regras



básicas da dramaturgia, construção de diálogos, personagens, conflitos, situações e enredos, como sinaliza Pupo (2005, p. 2):

Hoje, textos de toda e qualquer natureza, escritos para serem representados ou concebidos para outros fins, podem ir para a cena; não é mais necessariamente o modo da escrita que caracteriza o teatro. Assim, a ficção entranhada em romances, contos, poesias, fábulas, mas também as considerações presentes em cartas, depoimentos, biografias, notícias, documentos históricos constituem atualmente matéria-prima de concepções cênicas.

A reflexão se faz necessária devido ao fato de que os alunos não costumam extrair de suas leituras maiores informações. Fazem-nas apenas de modo superficial, sem um olhar crítico. Acredita-se que ler bem é melhor do que ler muito, e os alunos só poderão ter um ávido interesse por romances, poemas, textos científicos ou textos dramáticos, quando descobrirem o prazer e a importância de se fazer leituras críticas. Sem fazer uma leitura mais aprofundada dos textos aos quais se submetem, acabam sendo passivos quanto à informação apresentada.

Todas estas provocações acabaram por servir de estímulos para a escrita deste texto. Diante disso, acredito que, no ambiente escolar, o ensino dos gêneros da Poética, principalmente a Dramática, não é devidamente orientado, tanto pelos professores de Língua Portuguesa e de Literatura quanto pelos professores de Teatro. Faz-se necessário, então, que haja maior cuidado ao tratar os modos de construção e leitura desses gêneros.

## 6 Referências bibliográficas

- ARISTÓTELES. **Arte poética**. Tradução: NASSETI, Pietro. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BELLENGER, Lionel. **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: a narrativa infantil e juvenil atual**. Global: São Paulo, 2003.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- ECO, Humberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.
- GUINSBURG, J.; FARIA, João.; LIMA, Mariângela A. (Orgs). **Dicionário do teatro brasileiro: Temas, formas e conceitos**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- KOUDELA, Ingrid Dormien; JÚNIOR, José Simões de Almeida. **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. **Entre o mediterrâneo e o atlântico: uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

RYNGAERT, Jean Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosacnaif, 2009.  
ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. São Paulo. Perspectiva, 1997.  
STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da poética**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.  
SANT'ANNA, Catarina. **Síntese para estudo do texto dramático**. Salvador: 2008. (apostila da disciplina Dramaturgia, Curso de Licenciatura em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia).

**Cristiane Santos Barreto**

Professora do curso de Licenciatura em Teatro, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (Campus Jequié), coordenadora do Subprojeto de Teatro "Jogos performativos", linha de ação: Ensino Médio do PIBID (bolsista CAPES); Doutoranda na linha de pesquisa "Processos educacionais em Artes Cênicas", pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC- UFBA. Mestrado na linha de pesquisa, dissertação intitulada "A travessia do narrativo para o dramático no contexto educacional", pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - UFBA. Graduiu-se em Licenciatura em Artes Cênicas (2006) e em Bacharelado em Interpretação Teatral (2001), pela Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia; áreas de interesse: Pedagogia do teatro; encenação e dramaturgia.



GT: Teatro

Eixo Temático: Ensinar e aprender em Teatro na Escola.

## FRONTEIRAS QUE SE ROMPEM: A INSERÇÃO DA *PERFORMANCE ART* NO CONTEXTO ESCOLAR

Vonei Campos Nascimento (UESB, BA, BR)  
Cristiane Santos Barreto (UESB, BA, BR)

### **RESUMO:**

*Este texto apresenta o relato da experiência na disciplina Estágio Supervisionado III: Prática Artístico Pedagógico na Educação Básica, do curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus Jequié-BA. Tratarei sobre as dificuldades encontradas na prática de ensino, na turma do 1º ano, do Ensino Médio, do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, no que se refere a mediação entre artista docente e os alunos.*

**Palavras-chave:** Performance Art; Contemporaneidade; Artista docente; Estudantes;

### **BREAKING DOWN THE BOUNDARIES: THE PERFORMANCE ART INSERTION IN SCHOOL CONTEXT**

#### **ABSTRACT:**

*This text reports the experience in Supervised Internship III: Pedagogical Artistic Practice in Elementary and High School Education, from the graduation course in Licentiate Degree in Theatre, Of Southwest Bahia (UESB Jequié campus. It will be discussed the difficulties found in teaching practice in a ninth grade class from high school, from the Modelo Luís Eduardo Magalhães School, with regard to mediation between the artist teacher and students.*

**Key words:** Performance Art; Contemporaneity; Artist teacher; students;

**Ponto de partida**

Entre experimentos e apresentações traço caminhos que me levam a *performance*. Comecei a fazer teatro aos dez anos, no grupo os “Fandarte” da cidade de Itagibá-Bahia. Nesse mesmo grupo depois de cinco anos, começo aplicar oficinas e dar aulas para crianças e adolescentes, no qual permaneço como docente no período de um ano e meio. Participo deste grupo criando espetáculos os quais alguns foram selecionados pelo SESC (Serviço Social do Comércio) entre os melhores para serem apresentados nas cidades baianas pelo projeto “Palco Giratório”. Como o espetáculo “katirina e o Boi mimoso”, no ano de 2012, passando pelas cidades de Jequié, Feira de Santana, Porto Seguro, dentre outros.

Sou discente na instituição Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), cursando Licenciatura em Teatro e participo do grupo de pesquisa “GAP-Motus” (UESB), dirigido pelo prof. Ms. Aroldo Fernandes. O grupo tem como linha de pesquisa; Estudos da Performance e Performatividade de Gênero e História do Corpo, Corpo Tecnicamente mediado e Vídeoperformance. O GAP-M se caracteriza por um grupo interessado em realizar pesquisas tanto no âmbito da cena (palco, rua e outros espaços possíveis) quanto da cena escrita entendendo que a produção do conhecimento em arte se faz em ambos os modos.

A criação do GAP-M possibilita aos estudantes do curso de Licenciatura em Dança e de Licenciatura em Teatro vivenciarem práticas do corpo em movimento para subsidiar a sua formação enquanto artistas/educadores/pesquisadores, levando em consideração as perspectivas de suas memórias pessoais, históricos culturais, identidade sexual e de gênero e de consciência corporal atrelados aos estudos da *performance*, do corpo e da criação cênica. O indivíduo que não lê criticamente o mundo pode se tornar um ser passivo politicamente e se deixar explorar por quem detém o poder. E, por isso, “desafiar o povo a ler criticamente o mundo é sempre uma prática incômoda para os que fundam o seu poder na ‘inocência’ dos explorados”. (FREIRE, 1997, p. 76).

Finalizo neste semestre o VII semestre e antes disso passei por dois estágios, nas seguintes disciplinas, Estágio Supervisionado I com Encenação: Prática de Montagem e Estágio Supervisionado II com Encenação: Prática de Montagem na Educação Básica, este último estágio também direcionei como objeto de pesquisa a “*Performance Art*”.

Também participo do PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação a Docência) desde 2013, no subprojeto de Teatro, que tem como Linha de Ação: Ensino Médio “Jogos Performativos”, no qual realizávamos estudos e experimentações acerca de *performance*, coletivas e individuais. Além disso, a atuação deste projeto acontece no Colégio Estadual Luiz Viana Filho, no formato de oficinas, ensino não formal.

No primeiro semestre de 2015 a turma do VII semestre de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia tem como subcomponente curricular a disciplina Estágio Supervisionado III: Prática Artístico Pedagógico na Educação Básica, os créditos dessa disciplina é dividida em prático (2), teórico (1) e Estágio (1). De início, somos orientados pela professora a realizar leituras de textos em sala, apresentar seminários, fazer planejamento, buscar uma escola, em seguida levar a carta de apresentação e aguardar retorno da instituição sobre se aceita que o estágio seja realizado lá ou não.

No meu caso, obtive aprovação da direção e o meu estágio iniciou-se na Escola Estadual de Ensino Médio Luís Eduardo Magalhães, em março de 2015. O colégio é situado na cidade de Jequié, no estado da Bahia. As atividades foram desenvolvidas com alunos do 1º ano, do Ensino Médio, com a supervisão da

professora Lina Mara Matos que estava lecionando a disciplina Artes para essa turma, pois, esse estágio é de caráter de regência no qual o estudante – universitário se experimenta como educador, na disciplina como componente curricular da escola.

O Estágio Supervisionado III, contou com a orientação da professora Ms. Cristiane Barreto do Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL) de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Jequié.

### **Breves considerações sobre a escola**

O Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães de Ensino Médio, fundado no ano de 2001 tem como finalidade proporcionar aos estudantes uma educação básica de qualidade. A escola teve como primeira diretora Luciene Sampaio Viana, atualmente dirigido por Rovelina Lima Macedo.

A escola destaca o Ensino de Arte como um componente curricular necessário, visto que, é preciso valorizar as múltiplas inteligências daqueles que passam pela Educação Básica.

### **Fundamentação teórica**

No estágio supervisionado III, os planejamentos começaram assim que iniciamos a disciplina depois de ter estudado toda parte teórica que precisaríamos para começar adentrar a disciplina na instituição, o que facilitou a organização do plano de curso e o plano das aulas.

Para elaboração dos planos de aula, foram utilizados os livros principalmente do teórico Rudolf Laban, *Domínio do Movimento* (1978), das proposições da artista plástica brasileira Lygia Clark (1980), também *Jogos para atores e não-atores*, de Augusto Boal (2011) e principalmente o livro didático utilizado na disciplina pela professora regente, *Arte em interação*, de Perla Frenda, Tatiane Cristina Gusmão, Hugo Luís Barbosa Bozzano (2013).

Nas obras citadas, diferentes significados de conceitos são explorados com contextualizações, dentro da própria linguagem artística da *Performance Art* e em relação à História de seu surgimento. Há outras áreas como Música, Teatro, Dança e Artes Visuais e às práticas sociais contemporâneas. As ações introdutórias dos capítulos permitem o resgate de conhecimentos anteriores dos alunos, da mesma forma, as atividades finais contribuem para o desenvolvimento da autonomia do corpo e de suas próprias ações como um estudante questionador em uma sociedade capitalista.

Além disso, encontramos muitas situações que permitem ao *performer-estudante* desenvolver e registrar estratégias próprias, para tentar questionar, os problemas e desafio existente em seu meio-espaco-sociedade.

Richard Schechner (1970) define *performance* como ação, e propõe-se a explorá-la em diferentes domínios, em que as práticas artísticas aparecem ao lado de rituais, atividades esportivas, comportamentos cotidianos, modos de engajamento social e até mesmo demonstrações de excelência em variados setores de atuação.

A partir das oito situações que Schechner (2003), apresentada acima em que essa linguagem artística ocorre: na vida diária, cozinhando, socializando-se...Entre outros entretenimentos populares; nos negócios; nas artes; no sexo; na tecnologia; na brincadeira e nos rituais (sagrados e seculares). Para o mesmo, "...qualquer

comportamento, evento, ação ou coisa pode ser estudado como se fosse performance...” (SCHECHNER, 2003, p.39), ou seja, por que não aproveitar o cotidiano de nossos alunos? Por que não proporcionar práticas em que eles mesmo se identifiquem no que estão presenciando?

A Performance rompe com a ideia de representação, de uma coisa em lugar de outra coisa, ou seja, um ator representando um papel, uma personagem. Em performance art utiliza-se a ideia de uma atuação, a coisa no lugar da coisa em si, ou seja, o performer atua no real time, a partir do próprio corpo, numa relação direta com a construção da obra e com seu público (ABREU, 2013; p. 50)

O objetivo é pesquisar o desenvolvimento dessas ações no corpo do *performer*, representado por estudantes do Colégio Modelo, como isso se reverbera nas práticas criativas através dos exercícios realizados em sala a partir de jogos e das técnicas do teórico Rudolf Laban (1980). Para Laban, era preciso construir um modo de dançar que fosse capaz de conter todas as possibilidades do corpo. Só assim a dança realizaria aquilo que considerava a sua razão fundamental: a necessidade de falar dos tempos caóticos, apresentando o corpo do homem daqueles dias conturbados. No seu entendimento o balé, se mostrava inteiramente inadequado para essa função. Por isso propôs uma releitura do corpo e da dança.

Na tentativa de estabelecer um recorte na *performance*, volta às origens do termo performativo, que surge como conceito definido nos anos 1950, quando o teórico John L. Austin (1990) o utiliza para designar as locuções verbais que não apenas dizem alguma coisa, mas de fato a realizam.

Josette Féral (2009) defende a ideia de que a performatividade (e o teatro performativo) insiste mais no aspecto lúdico do discurso sob suas múltiplas formas (visuais ou verbais: as do *performer*, do texto, das imagens ou das coisas). Ela os faz dialogar em conjunto, completarem-se e se contradizerem ao mesmo tempo. Refletindo sobre essas linhas de pensamentos, percebe-se a importância que a *Performance Art* venha ter nas escolas públicas, com as diversas experiências que os estudantes podem adquirir a partir das contribuições que essa linguagem proporciona na formação reflexiva/crítica do educando.

Mas o que é *performance*?

A *Performance Art*, segundo a maioria dos estudiosos, é um fenômeno artístico que dialoga com a fronteira com outras linguagens artísticas, característica peculiar da arte contemporânea. Sendo assim, é uma linguagem artística pautada no corpo, que para Roberto Ives Abreu Schettini (2013) é o chamado “Corpo cênico” (corpo construído para a cena, para performar). O Corpo cênico difere-se do corpo mimético (que tenta reproduzir uma realidade) e do corpo civil (corpo cotidiano). Schettini (2013) apresenta a Antropofagia (palavra que designa o ato de “comer carne humana”; antropo = homem; fagia = ato de comer) como forma de criação. Embora cause estranhamento, a antropofagia aqui citada refere-se ao ato de comer (deglutir, alimentar-se) de coisas produzidas por homens. Buscar referências, criar, alimentar-se de diferentes tradições, correntes, poéticas, técnicas, saberes, dentre outros.

Antropofagia como um princípio do sistema, deglutir diferentes estéticas, poéticas e tradições, samplear informações, mixar

referenciais, ligar a tomada, abrir a janela, escancarar a porta, experimentar, inventar (SALOMÃO 2008, p. 11) a partir de matrizes estéticas contemporâneas, dialogar com novas tecnologias (SCHETTINI, 2013, p. 56)

A arte contemporânea tem modificado a maneira de apreciar – sentir e se fazer arte, propondo combinações diversas, dilatação de limites tradicionais, ocupando espaços alternativos, propondo riscos estéticos, atraindo olhares diferentes do público, promovendo dialogismo entre as linguagens artísticas. A *performance* é caracterizada pela ruptura, transgressão, agir contra as normas e paradigmas estabelecidos. Radicalidade e experimentação são essenciais nesses trabalhos para causar estranheza no espectador que se depara com o novo. Ou seja, nos interessa ver a *performance* como uma arte sem amarras, “sem valores morais condicionantes que as vezes a escola nos prende”.

Se tratando do ambiente escolar Carminda André (2007) diz que o ambiente escolar é um lugar próprio da educação e para que a arte possa ser exercida com propriedade nesse lugar que não está apropriado a ela mas a um outro, é preciso que haja um movimento de interação entre educação e arte. No entanto, sabemos que para acontecer esse movimento é preciso da iniciativa dos professores, principalmente da área de Artes.

O que Boal (2009) sugere com suas práticas é, em primeiro lugar que cada indivíduo, reencontre sua sonoridade interna. Buscava atrair essa concentração coletiva, para que esses sons surgissem, a partir das práticas corporais revestidas em jogos com os estudantes. O ato de ouvir para Boal é algo físico, produzido pelo ouvido. Porém, precisamos perceber além de palavras e dos sons que ouvimos é necessário refletir sobre o que ouvimos e avançar para o escutar. Assim, com os jogos de Boal, proporcionando uma concentração mais elevada para o grupo, realizávamos movimentos de criação para desenvolver nos participantes a sua percepção diante tudo que acontecia ao seu redor. O entendimento do silêncio, a maturidade do silêncio na sala, é um aspecto que surge do trabalho, do tempo dedicado, ao entendimento do não dito. Afinal o silêncio cria uma impressionante atmosfera propícia à criação. Tal silêncio, torna-se um lastro, um sustento para criação. Conquistar a maturidade do aprendizado sobre o silêncio e a assunção do do silêncio, é um grande passo no trabalho. Já que o método de Boal foi desenvolvido de acordo com as necessidades da população para discutir determinados temas, selecionava alguns ou os próprios estudantes propunham algum tema, para a partir disso desenvolverem uma ação, se reverberando em *performances* dentro da instituição.

Segundo Boal (2009) o corpo “mecanizado” pelas práticas burocratizadas e utilitárias do cotidiano, precisa ser “desmecanizado”, através de exercícios, que são reflexões físicas sobre si, que devolvam ao indivíduo o seu poder expressivo do corpo como lugar de emissão e recepção de mensagens. Assim, neste sentido, Boal, também, compreende o corpo como mídia, como veículos, que nas artes, pode ser visto como carregado de sentidos, carregado de significações, um corpo que pode ser chamado de corpo/metáfora.

## **Metodologia**

Os procedimentos metodológicos utilizados no Estágio III, fundamentaram-se em aulas expositivas e dialogadas, também com aplicações de jogos, seguidas de atividades. Todos os conteúdos foram introduzidos através da teoria, logo

mostrando os exemplos para melhor absorção do conhecimento. Sempre buscando falar sobre situações mais próximas dos estudantes, assim, a forma de aprendizado torna-se mais eficaz.

Durante o estágio contou-se também a participação efetiva do aluno (assiduidade, pontualidade e participação), análise de vídeos sobre *performance*, leitura prévia de textos, produções individuais como a escrita da aula, o qual os *performers* relatam como as atividades do dia, estavam sendo ou não interessantes para eles e coletivas na criação de seminários performativos, composições coreográficas para serem expostas no pátio, auditório, grades ou cantina da instituição e a integração da turma nessas atividades.

### **Ponto Intermediário: Mediação entre o artista docente e os alunos.**

A partir do que foi proposto pesquisar, deu-se início a intervenção na escola. No período de observação das aulas, percebi o quanto os estudantes são proativos, brincalhões e, além de tudo, concentrados, ao menos na primeira observação.

Tive a sorte de analisar duas salas: o 1° A e o 1° C, tendo mais possibilidades de comparações entre as duas e opção de escolha para estagiar. A turma do 1°A aparentava imaturidade e dispersão, ao contrário, da outra turma, que demonstrava um grau maior de interesse pelas aulas.

Por ser favorecido em relação ao tempo e a disponibilidade, decidi ficar com a turma do 1° C, a qual as aulas aconteciam todas as sextas em horários germinados. Porém, depois de tudo definido com a professora Josenaide Eça de Andrade, surge um projeto chamado TAL (Tempo de Artes Literárias), um projeto vinculado a Secretária de Educação, no qual a instituição quis inserir os estagiários. Tal projeto consiste em todos os alunos escreverem uma redação, o professor da disciplina de Redação, junto com o professor de Artes escolhe a melhor redação da sala, em seguida escolhe a melhor do colégio e o vencedor concorre em Salvador, capital da Bahia, com outras escolas, em prol de um prêmio.

Apesar de não ser a favor de trabalhos que possam despertar a competitividade entre os estudantes, penso que pode ser uma maneira de estimulá-los a criação artística, pois, as redações também poderiam ser encenadas da forma que desejassem. Contudo, fiquei preocupado, afinal precisaria modificar meus horários que já estavam definidos e ter que ser acompanhado por outra professora que é Lina Mara Matos, a mesma, pegou a disciplina de Artes para completar carga horária, e peguei outra turma, a do 1° A.

Sabendo que temos que cumprir a carga horária de 48h, divididos da seguinte forma: 12h divisão de planejamento e atividades; 18h de regência; 18h de atividades complementares, e o projeto demandaria um período de tempo superior a esse, no entanto, me propus a ajudar no que fosse necessário e estivesse ao meu alcance. Aceitei o desafio e as mudanças.

Pensei que eles ficariam saturados logo no 1° dia, me enganei. Na avaliação peço dois voluntários para comentarem a aula, além de comentarem que gostaram, de que foi diferente do que eles fazem todos os dias, propuseram mais coisas interessantes, para dias seguintes, como música, dança, dentre outros.

A turma era composta por 36 alunos e todos participavam das atividades, porém, em um determinado momento, uma garota começou a chorar em sua carteira, suspendi as atividades por alguns minutos e fui em direção a mesma e perguntei o que estava acontecendo, outros alunos demonstraram preocupação. Perguntei se queria água, ou se queria ficar na sala da direção, mas ela disse que



estava bem e queria ficar um pouco quieta, respeitei sua opinião. Já no quarto horário, ela aparentava estar bem melhor e participou de todos os exercícios propostos. Levei a situação ocorrida para a professora que me observava na instituição, Lina Mara, ela disse que agiria da mesma maneira que agi e reforçou dizendo que é comum esse tipo de situação ocorrer, pois, muitos desses alunos vêm cheios de problemas de casa.

Outro episódio que marcou, foi que nas primeiras quatro aulas, um aluno aparentemente muito tímido, não participava das aulas práticas. Como havia feito um acordo com a turma de que, quem não participasse dos exercícios deveria ficar anotando em seu caderno o que estávamos executando para depois me entregar, assim ele fez. Na quinta aula, quando cheguei em sala, ele veio até mim e perguntou se poderia participar da prática, fiquei grato com a pergunta, afinal, de alguma maneira estava conseguindo estimular aquele garoto a interagir com os outros, o meu propósito estava sendo cumprido, respeitei o tempo do aluno, pois, sabia que mesmo sem ele estar executando o exercício, estava absorvendo aquele aprendizado por outras vias, como apenas visualmente.

Tenho Fome...Fome de quê? De conhecimento, de modificações na escola pública. A condição faminta é o resultado de uma desigualdade social e do descaso, mas não da conformidade em relação à qualidade da educação pública e quem dá a qualidade? Quem faz?

O meu bom senso me diz, por exemplo, que é imoral afirmar que a fome e a miséria a que se acham expostos milhões de brasileiras e brasileiros são uma fatalidade em face de que só há uma coisa a fazer: esperar pacientemente que a realidade mude. O meu bom senso diz que isso é imoral e exige de minha rigorosidade científica a afirmação de que é possível mudar com a disciplina da gulodice da minoria insaciável. (FREIRE, 1996, p.63)

Nesse sentido, o processo aqui desenvolvido propõe a escola como sendo o lugar em que se pode exercer a democratização do acesso à cultura e à formação estética de todos. E como sendo um das minorias e com uma fome insaciável de mudança, amparado pela *Performance Art*, incito meus estudantes a reflexão, a ação, a *performance* de cada um. Apesar de ser uma linguagem desconhecida para a maioria dos estudantes, alguns deles já haviam presenciado situações que podem ser intituladas como *Performance Art*. Aproveitava com as discussões em sala para questioná-los sobre episódios, que já presenciaram na cidade e histórias surgiam:

Professor na minha escola antiga (Luíz Viana), tinha um grupo de pessoas, todos acorrentados e tinha uma linha e uma chave sendo arrastada e todos eles mexendo no celular, era uma *Performance* né? (ALUNA A, 1ºA. 2015)

Expliquei que sim e que era um grupo do PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação a Docência), o qual faço parte que estava executando a *performance* intitulada “Acorrentados”, naquela escola, onde também aconteciam as oficinas.

Propus trabalhos em grupo a sala e possíveis temas para serem escolhidos por eles, para criação e execução de uma *performance*, todos se empolgaram, me enchiam de questões sobre o que usar e como usar. Dei algumas indicações e deixei escolherem o que quiserem. Para as ações, surgiram temas como:

Homofobia, transgênero, legalização da maconha, divórcio, dentre outros. Temas polêmicos e que “renderam” discussões valiosas.

Não só eu, mas acredito que a sala toda, ficou comovida com o depoimento de uma colega. A estudante C, que emocionou a sala defendendo o tema escolhido pelo seu grupo. Detalhou em seu discurso o divórcio de seus pais, relatando as situações constrangedoras de brigas que ela presenciou. A sala em sua totalidade congelou, ouvindo o discurso atentamente. Percebemos as alterações de humor e o aumento do nervosismo de C, ao falar do assunto, que pareceu tirar do peito uma grande mágoa, assim que ela terminou a turma toda aplaudiu e ela rindo disse: “É um alívio”.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LAROSSA BONDÍA, 2002, p.24).

Estaria executando a mais bela das ações, falando do que nos acontece, as histórias vivenciadas por si, histórias que as inquietava e que de alguma maneira, existia a possibilidade de artisticamente expurgá-las. “Era mais, que apenas uma resolução de um problema de matemática”.

Sempre diversificava a forma de apresentar os conteúdos aos estudantes, usava vídeos, imagens, o corpo executando as ações e fazendo com que eles também executassem, seminários, no entanto, performativamente, nas apresentações a forma tradicional era a última das opções.

Próximo a finalização do estágio, criamos uma *performance* que intitulamos “Silêncios Ocultos”, que falava basicamente de coisas que queríamos falar e não falávamos. A ação consistia em os estudantes-*performers* descerem em fila até chegar no espaço escolhido,(o refeitório), chegando lá um de cada vez, tira os calçados põem sobre o outro criando uma instalação destes objetos no corredor. Em seguida, dois estudantes-*performers*, um segurando o celular e outro um livro, em tempos intercalados levantou esse objeto, para o restante da turma que estava sentada em coro de frente para os mesmos. 1º ação: o coro gritava na medida que o livro era aberto; 2º ação: o coro com movimentos flamejados tentava tocar o celular. Repúdio e amor. As ações duraram todo o intervalo .

Para chegar a concretização dessa ação, analisei juntamente com os alunos, como a instituição lhe dava com esses objetos e vimos que era de uma maneira rigorosa, pois, para entrar na escola, deveriam estar usando sapatos fechados, os celulares desligados e se não trouxessem os livros, poderiam ser postos para fora da sala, nas aulas de determinadas disciplinas. A partir disso, pensamos, porque o celular um objeto totalmente tecnológico, não pode ser utilizado como uma fonte de pesquisa em sala de aula, servindo como um acréscimo nas discussões e debates? E a regra do sapato fechado, não atrapalha na produtividade dos alunos, pois, provoca incomodo nos dias de calor? Sabendo que a cidade de Jequié-BA é uma cidade quente e as salas não dispõem de ar condicionado. E quanto aos livros, essa

ferramenta pedagógica e didática indispensável para os estudantes, será que estão sendo trabalhados de uma forma que os aproxime do conteúdo ou os afasta?

Partindo de todas essas discussões supracitadas a cima, realizámos a *Performance*, “Silêncios Ocultos”.

Estarão os estudantes condicionados a uma reprodução forçada? A instituição estaria tendo outra função a não ser ensinar, mediar o conhecimento na escola ou esse ambiente torna-se uma prisão, com direito a sirenes e horário de recolher-se para as salas de aula como de fato ocorre em um presídio, no entanto, prisão segundo Foucault, seria um espaço disciplinador, um espaço adestrador, de transformação do corpo vigoroso no corpo dócil, disciplinado. A escola assemelha-se à prisão, inclusive, em sua disposição física com salas isoladas, como celas ao longo de compridos corredores, valas comuns. Escolas, hospitais, prisões são espaços análogos que guardam semelhanças: a vigilância constante, o respeito à hierarquia, o controle, os mecanismos de disciplinarização, nas palavras do próprio Foucault:

Como a escola-edifício deve ser um operador de adestramento. Fora uma máquina pedagógica que Páris-Duverney concebera na escola militar e até os mínimos detalhes que ele impusera a Gabriel. Adestrar corpos vigorosos, imperativo de saúde; obter oficiais competentes, imperativo de qualificação; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir a devassidão e a homossexualidade, imperativo de moralidade. Quádrupla razão para estabelecer separações estanques entre os indivíduos, mas também aberturas para observação contínua. O próprio edifício da escola devia ser um aparelho de vigiar (...) Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (“atitudes incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e pequenas humilhações. (FOUCAULT, 1987, p. 145 - 149)

A instituição de ensino como um espaço para a vigilância, rondas contínuas para a punição, para o adestramento forçoso e militar. A escola como espaço de padronização e de uniformização de cosmovisão é um desserviço aos processos subjetivos de geração de agregação de conhecimentos através de procedimentos como contato e contágio, como lugar de interação e de tomada de consciência do aprendizado, mecanismos de apropriação do discurso, do processo de empoderar-se.

### **Considerações Finais**

Considerando que o futuro educador, obtenha crescimento e qualidade científica, sendo instruído com propriedade na teoria, tendo assim condições de enriquecer sua educação e posteriormente fazer relação entre teoria e prática. Propondo inserir a *Performance Art* dentro da instituição e munidos com um arsenal teórico significativo, para existir essa relação de prática e teoria, levando em

consideração essa importância, dessa prática em sala de aula que contém os seus próprios desafios, a adaptação destes embasamentos teóricos, se faz necessária na metodologia do ensino de Teatro ou Artes na escola, mas nunca se distanciando do fundamento científico que se faz necessário na capacitação desses estudantes. A justificativa teórica aproxima os reais propósitos da ação educativa, em relação as possibilidades concretas que é proporcionada aos estudantes da rede pública.

Desde que iniciamos nosso planejamento, sempre entendemos que: A avaliação deve ser continuada. Instrução dada por alguns autores e até mesmo pela orientadora da disciplina.

Segundo Schettini (2013), o instrumento fundamental para o uso de Jogos em aulas é a instrução: o comando. Ou seja, o professor que lida com jogos deve possuir para si habilidades de *performance*, dramaturgia e encenação. Para ele,

outros mecanismos de avaliação: questionário; registro audiovisual e fotográfico das atividades; caderno de direção; protocolo diário das atividades sob responsabilidade de alguém que esteja observando o processo de fora; diário de bordo individual; blog e páginas virtuais do trabalho. Quaisquer registros de um processo de criação revelam uma seleção, uma edição que esta implicada no modo com que registrou, avalia como vê o objeto de registro. (ABREU, 2013; p. 65)

Aos estudantes dei a liberdade de registrarem a aula da maneira que quisessem, contanto, que registrassem e absorvessem o assunto dado. A roda de discussão no final de cada aula (entendendo que cada aula era uma aula) foi essencial para ver o quanto eles evoluíram artisticamente, principalmente na capacidade de lidar com certos temas com sabedoria.

Com relação à importância dessas conversas Desgranges (2006, p. 88) reforça:

Nas avaliações das cenas, os participantes, seguindo as diretrizes do coordenador do processo, podem conversar tanto sobre as questões relativas à vida social, presentes nas improvisações, problematizando as situações do dia-a-dia, quanto sobre as 49 resoluções artísticas apresentadas na oficina, com o intuito de aprimorar a capacidade do grupo de conceber um discurso cênico.

Tal experiência foi muito gratificante para minha formação como professor-pesquisador e artista. Não tive dificuldade para entender e nem passar os conteúdos para os alunos, afinal, os mesmos estavam bastante interessados em aprender. Infelizmente, como o ensino da Arte na escola é algo bem superficial e dado por na maioria das vezes por professores que não são da área, é um ensino que se deixa a desejar, fazendo com que os alunos conheçam o mínimo da amplitude que envolve o ensino das Artes. Acredito no docente que exerça sua profissão com amor e que consiga conquistar seus alunos pela veracidade naquilo que esteja passando de conhecimento, o docente que estimula e desperta no aluno a vontade de conhecer mais sobre os assuntos.

Aprendi inúmeras coisas, uma delas é que o professor como mediador do conhecimento tem que respeitar as limitações de cada aluno e tentar saber lidar com elas de uma maneira que o aluno perceba o quanto ele é importante na turma. Temos que nos impor em sala de aula, saber o que está falando, passar o conteúdo

de forma clara e prazerosa, ser interativo, comunicativo e dinâmico, para que as aulas não se tornem chatas e nem repetitivas. É necessário ter paciência com o tempo de cada um, principalmente se tratando de trabalho corporal, pois, o que pode ser fácil para um é difícil para outro. E o mais primordial de tudo, é amar o que está fazendo, sem amor, não existem envolvidos e sem envolvidos não existem histórias para contar, nesse caso sendo os alunos os principais envolvidos.

Acredito que essas reflexões são pontos importantes e de grande valor para minha experiência quanto um estudante acadêmico, nesse processo e na construção do fazer enquanto educador, porque vai de encontro com métodos e conteúdos, ou tradicionais que encontramos nas escolas. A partir de todas as situações vividas em sala de aula, observo que esta relação do educador é um trajeto de questionamentos, de curiosidades e provocações de trocas de informações, achados e que estes saberes são produzidos por todos e comum diálogo, consigo e o mundo.

Ensinar também é uma arte, e com isso, podemos perceber que assim como na arte tudo se cria e se constrói no exercício humano e racional, a docência não fica aquém dessa realidade. Não há uma receita pronta sobre o modo de ensinar e como ser um bom professor, mas, o profissional que submete-se ao exercício de criar pelo seu próprio corpo, alcança meios mais viáveis de ressignificar a educação dada aos seus alunos.

Cada estudante contribuiu de forma significativa para a produção de conhecimento artístico, como também pedagógico, me ensinando cada dia como melhorar como docente e pesquisador no campo da *performance*.

Concluo esse texto, com a certeza de que consegui realizar meus objetivos na instituição, sendo que um dos principais era oferecer aos alunos uma iniciação sobre o termo *performance* como linguagem artística, viabilizando a experimentação na escola, com algumas ações na escola, como de fato ocorreu, além disso, todas às vezes que performávamos na cantina, alguém ficava inquieto se perguntando o porquê daquilo, isso sem dúvida já é um grande feito, fazer com que as pessoas reflitam sobre determinados assuntos existentes em nosso meio que por algum motivo está sendo deixado de lado.

Devido a efemeridade e a característica de arte híbrida dessa linguagem, sabemos que conceituar, definir, ou até classificar *performance* é para muitos teóricos uma tarefa árdua e até mesmo impossível. No entanto, o que mais importa para a maioria dos artistas performáticos não são as definições, os conceitos, muito menos o que podemos chamar de classificações e teorias relacionadas a arte da *performance*. O que podemos nomear como mais importante de fato é a ação, o ato de elaborar, exibir e quando possível *performar*. De fato, essa linguagem também pode ser para o estudante, um agente para sua transformação social e talvez estimule ao melhor desempenho em outras disciplinas, não sendo usado como instrumento de ensino, mas que os sentidos incitados pelas ações realizadas, como a atenção, concentração, percepção...Sejam refletidos também em outras disciplinas. Assim, estou certo de que a arte híbrida e suas múltiplas possibilidades de realização, leitura, se faz muito bem representada através da *performance*, até porque, essa expressão artística circula por entre as várias formas de criação constituindo uma teia rizomática de conhecimentos, reflexões e ideias.

Se engana e possivelmente escolhe um caminho equivocado quem adota como conteúdo programático para o ensino médio temas tradicionais, que estão distantes da realidade de vida dos estudantes. Conteúdos que nem fazem parte do cotidiano dos estudantes, pois, esse distanciamento não gera motivação, fazendo

com que um ponto de interrogação surge em sua mente e conseqüentemente um ponto negativo na educação se tratando da disciplina de Artes. Pois, o fato da *performance* ser uma expressão artística com várias possibilidades estéticas e inusitadas leituras da história da arte, o que a transforma em híbrida, é sem dúvida um ponto positivo para seu uso no ensino da Arte.

Vejo nessa linguagem, portanto alimentando a criatividade através do exercício de novas interpretações. Conheci a *performance* pelo teatro, logo percebi que as artes cênicas de uma forma ampla, usam, trabalham com essa expressão, ainda que não seja seu fim. Posteriormente a vi nas artes plásticas que avançou significativamente e adquiriu seu espaço, de uma maneira mais abrangente através das artes visuais, em seguida penetrou a dança em seus movimentos mais singelos aos abruptos, por fim a música. A partir disso, a *performance* é a representante mais indicada e significativa que podemos chamar de arte híbrida a estar presente na escola.

Performance é alguma coisa que acontece, num determinado dia, hora, espaço e momento, alguma coisa que se diz ou move e também se transforma, e ao se transformar o ambiente é modificado. É um voo, um grito, uma ação que comunica, que se reverbera entre indivíduos, modificando-se atitudes e reações.

## Referências

ANDRÉ, Carminda Mendes. **O Teatro Pós-Dramático na Escola**. São Paulo, 2007.

AUSTIN, J. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo de Souza Marcondes Filho. Porto Alegre, Artes médicas, 1990.

BOAL, Augusto, 1931 – 2009. **Jogos para atores e não-atores / Augusto Boal**. - 14ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil / Ana Mae Barbosa**. - São Paulo: Perspectiva, 2009. 6. ed. - (Debates; 139/ dirigida por J. Guinsberg)

BRASIL. **Parâmetros Curriculares nacionais: Arte (5ª a 8ª séries)**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CLARCK, Lygia. **Textos de Lygia Clarck, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa**. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1980. 60 p.il. (incl. Color) (Arte brasileira contemporânea)

COHEN, Renato. **Performance como Linguagem: Criação de um tempo-espaço de experimentação**. São Paulo. Editora Perspectiva, 2002.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

Foucault, Michel. F86v Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FREDA, Perla. **Arte em interação/ Perla Freda, Tatiane Cristina Gusmão, Hugo Luís Barbosa Bozzano**. - 1.ed. - São Paulo: IBEP, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa/** Paulo Freire. - São Paulo: Paz e Terra, 1996. -(coleção leitura)

FÉRAL, Josette. **Teoría y práctica: más Allá de las fronteras.** Buenos Aires, Galerna, 2004.

FÉRAL, Josette. **Por uma poética da performatividade: o Teatro performativo.** In. Sala Preta, Revista de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Eca/USP, São Paulo, n. 08, .p 197-2010, 2008.

LABAN, Rudolf, 1879-1958. **Domínio do movimento/ Rudolf Laban;** ed. organizada por Lisa Ullmann [tradução: Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto; revisão técnica: Anna Maria Barros de Vecchi]. - São Paulo: Summus, 1978.

LAROSSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** 2002.

MENDONÇA, Célida Salume. **FOME DE QUÊ? Processos de Criação Teatral na Rede Pública de Ensino de Salvador.** 000f. il. 2009. Tese (Doutorado) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SCHETTINI, Roberto Ives Abreu. **Jogos Performativos: política, poética e espetacularidade na formação de professores de teatro .** Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança e Escola de Teatro, 2013.

Vonei Campos Nascimento

Graduando em licenciatura em Teatro. Bolsista de Iniciação à Docência do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, desenvolvido com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Pesquisador em *Performance Art*. Participa do grupo GAP-Motus: Grupo de Ações Performativas <http://lattes.cnpq.br/7150686870536325>.

Cristiane Santos Barreto

Professora do curso de Licenciatura em Teatro, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (Jequié), Coordenadora do Subprojeto PIBID: "Jogos performativos", Linha de ação: Ensino Médio, bolsista CAPES, no curso de Licenciatura Teatro, Doutoranda na linha de pesquisa "Processos educacionais em Artes Cênicas", pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC- UFBA. <http://lattes.cnpq.br/3979465154325416>



Modalidade: Apresentação oral GT: Teatro Eixo Temático: Poéticas e práticas teatrais na escola: experiências do PIBID e do PIBIC

### **O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO DO (A) LICENCIANDO (A) EM TEATRO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE)**

Simone Oliveira de Castro (IFCE, CE, Brasil)

#### **RESUMO:**

O presente artigo tem como objetivos investigar como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) tem contribuído para a formação dos Licenciandos em Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e qual a percepção que bolsistas e ex-bolsistas têm do Programa, considerando seu processo de formação. A pesquisa de caráter qualitativo constitui-se de estudo bibliográfico e da utilização de entrevistas por meio de roteiro *online* com bolsistas e ex-bolsistas da Licenciatura em Teatro, tornando a narrativa de suas experiências a principal fonte do estudo. Trata-se ainda de pesquisa em andamento e os resultados estão sendo construídos, entretanto, a análise preliminar dos dados indicou a relevância do PIBID para a formação do licenciando em Teatro do IFCE, ao possibilitar o exercício da docência mobilizando o aprendizado da base teórica transmitida nas disciplinas acadêmicas, na prática em sala de aula. Além disso, a percepção dos bolsistas indica que o Programa é de grande potencial ao propiciar o contato com o ambiente e a realidade escolar, sua estruturação, diretrizes, etc., impulsionando a tomada de decisão sobre a escolha da docência em arte-educação e ampliando o reconhecimento do ensino de teatro na escola. Por outro lado, a experiência nesse ambiente mostrou a falta de entendimento e interesse de grande parte dos gestores escolares em relação ao PIBID/Teatro, a dificuldade de espaços adequados para desenvolver atividades dessa área e a indiferença de educadores já formados em outras áreas para com bolsistas da área de artes.

**Palavras-chave:** Formação; PIBID; Teatro; IFCE.

INSTITUTIONAL PROGRAM ON INITIAL TEACHING (PIBID) IN THE EDUCATION OF PROSPECTIVE THEATER TEACHERS AT THE FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION, SCIENCE, AND TECHNOLOGY OF CEARÁ (IFCE)

#### **ABSTRACT:**

This article aims to investigate how the Institutional Program on Initial Teaching has contributed to the education of prospective Theater teachers at the Federal Institute of



Education, Science, and Technology of Ceará (IFCE), and what perception the current and former scholarship fellows have of the Program by considering its education process. The qualitative research consists of literature study and use of interviews through online itinerary with current and former scholarship fellows of the Theater Teaching License, turning the narrative of their experiences as the main source of the study. This research is still in progress, and the results are being built, however, the preliminary analysis of the data has indicated the relevance of PIBID for the education of the prospective licensed teachers in Theatre at IFCE, when enabling the exercise of teaching by mobilizing the learning of the theoretical basis taught in academic subjects, in the classroom practice. Moreover, the perception of the scholarship fellows indicates that the program has a great potential to enable the contact with the environment and the school reality, its structure, guidelines, etc., by promoting the decision-making on choosing teaching in art-education, and increasing the acknowledgement of theater education in schools. On the other hand, the experience in such environment has shown a lack of understanding and interest among most school managers regarding PIBID/Theatre, the deficiency of adequate facilities to develop activities of this field, and the indifference of educators already graduated in other fields towards the scholarship fellows from Arts.

**Keywords:** Education; PIBIB; Theater; IFCE.

## 1 Introdução

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido considerado um relevante mecanismo de políticas públicas direcionado à formação dos licenciandos presentes em universidades e institutos federais do Brasil, configurando-se também como um caminho importante para estreitar as relações entre essas instituições e a escola:

O Pibid, como uma política indutora, de iniciativa do governo federal, reconhece a necessidade de investimentos na formação de professores, incentiva que os cursos de licenciatura assumam um papel de protagonistas nesse processo e propõe o estreitamento das relações entre universidade e escola. (CARVALHO e QUINTEIRO, 2013, p iii)

O Programa estabeleceu importantes objetivos merecendo destaque para este estudo o incentivo a formação de docentes em nível superior para a educação básica, a contribuição para a valorização do magistério e a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação.<sup>1</sup>

Analisando esse contexto, o presente artigo pretendeu investigar de que forma o referido Programa tem contribuído para a formação do Licenciando em Teatro do IFCE e qual a percepção que bolsistas e ex-bolsistas têm sobre o Programa, considerando sua formação.

Por trata-se de um estudo em andamento buscou-se por meio da pesquisa bibliográfica aporte teórico para as reflexões sobre o PIBID, a formação de professor e o ensino de artes de uma forma geral, além de realizar entrevistas *online* com 14

---

<sup>1</sup> Para mais detalhamento dos objetivos ver: PORTARIA Nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/documentos-pibid>

bolsistas e ex-bolsistas do PIBID/Teatro/IFCE. Os relatos descritos nas entrevistas configuraram-se como a principal fonte de análise para o trabalho.

## 2 Formação de professor, ensino da Arte e PIBID/IFCE/Teatro

A formação de professor é uma das questões mais debatidas quando se trata de educação no Brasil. Muito já se refletiu, mas muito ainda há para se refletir, sobretudo para pôr em ação as inúmeras tentativas de seguir um caminho possível para vincular à reflexão à *práxis*.

Nesse sentido, a grande diversidade que permeia a formação de professor nas diferentes regiões do Brasil, traz à tona a dificuldade em tomar decisões homogêneas.

Considerando essa realidade e atenta às desigualdades sócio-culturais que envolvem as condições do exercício da docência e, ao mesmo tempo, entendendo-a como uma configuração identitária, Bernadete Gatti ao discutir qualidade formativa de professores e qualidade educacional aponta aspectos que considera fundamentais, um deles sugere que “o fato educacional é cultural”.

A educação – enquanto pensamento, ato e trabalho - está imersa na cultura, em estilos de vida, e não se acha apenas vinculada às ciências. A educação formal coloca-se, com seu modo de existir no social, em ambientes escolares e similares, organizada em torno de processos de construção e utilização dos significados que conectam o homem com a cultura onde se insere, e com suas imagens, com significados não só gerais, mas, locais e particulares, ou seja, com significados que se fazem públicos e compartilhados, mas, cujo sentido se cria nas relações que mediam seu modo de estar nos ambientes e com as pessoas que aí estão. Atravessando este espaço, temos as mídias, as crenças, os valores extrínsecos à escola e seus agentes. (2009, p. 91)

Portanto, qualquer tentativa de formação de professor deve considerar o ambiente cultural, social e os processos que marcam essa formação. Ao possibilitar que o educando em formação entre em contato com a realidade educacional, levando em consideração a reflexão acima, a bolsa do PIBID avança nessa qualidade formativa, pois faz o educando compartilhar sentidos e significados que só se constroem na relação educador/educando. Além disso, compreender o universo no qual o outro está inserido pode facilitar o processo de aprendizagem e ampliar o conhecimento sobre o que pode ser oferecido/trocado no ambiente escolar.

O relato da licencianda em Teatro e bolsita do PIBID, Maruska Ribeiro, deixa entrever que é necessário compreender esse aspecto cultural “que conecta o homem com a cultura onde se insere”:

No decorrer desse 01 ano, passei a me perceber e avaliar como profissional, me dei conta do quanto aprendo por está em sala de aula, em outros espaços com outra postura. Sou quem chega, organiza o espaço, prepara as aulas e no fim escuta do aluno o que gostou ou o que o fez ter outra percepção. Conviver com outras pessoas uma nova geração que tem outras ideias, vivências, gosto, uma cultura de anime, gibis, cosplay, Harry Potter, Senhor dos anéis e outros (não que elas não fossem presentes anteriormente, mas hoje é muito forte) e muitas vezes no momento da aula

é citado essas referências na sala de teatro, e ter que captar esse interesse do aluno para ajudar no momento de criação de cena.<sup>2</sup>

O PIBID tem possibilitado aos bolsistas vivenciar sua formação de forma muito direta, conhecendo as possibilidades que o ambiente escolar traz ao educador, sejam suas dificuldades, seja a forma de enfrenta-las e encontrar caminhos para dirimi-las. E ao compreender esse aspecto cultural da educação, que envolve estilos de vida, significados e sentidos que o educador e o educando dão a sua existência em sociedade e em sala de aula, o bolsista percebe a necessidade da mediação desses valores postos em sociedade e do conhecimento dos processos educativos inerentes a sua prática.

Retomando as reflexões de Gatti, outro aspecto que considera relevante, na discussão sobre formação docente, põe o professor como o elemento central no processo educacional:

***Que o papel do professor é absolutamente central.***<sup>3</sup> Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida, e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível. Os insumos, a infra-estrutura, são condições necessárias, mas, não suficientes para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos. A formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais. (...) O professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados. Educação para se ser humano se faz em relações humanas proficuas. (2009, p.91)

Investir na qualidade da formação de professor é fundamental para a melhoria da qualidade da educação. O professor é um elemento fundante do processo educativo, elo entre os conteúdos formais, os valores extrínsecos à escola e o educando, sua atuação e conhecimento, frente a esses aspectos que se interpenetram, pode fazer grande diferença para a aprendizagem, tornando-a mais humana e até afetiva. Quando o educador tem ciência do seu papel e do seu valor no processo educativo, ele se sente mais motivado e conseqüentemente também estimula no educando o desejo de aprender.

Nos relatos de bolsistas e ex-bolsistas foi possível perceber como cada licenciando vai se apropriando da importância do ser arte-educador no contexto escolar:

A aproximação com o cotidiano real de uma comunidade escolar e a necessidade de mediar conflitos me preparou para o ambiente profissional e reafirmou meus ideais enquanto alguém que quer promover uma experiência educacional sensível e que tenha impacto positivo na formação dos jovens. (Lara Nicolau – ex-bolsista)<sup>4</sup>

Acredito muito na educação. Ela é importante demais para qualquer ser humano. Desde o meu ensino médio, onde também comecei a fazer teatro,

<sup>2</sup> Entrevista *online* recebida em 24/08/2015.

<sup>3</sup> Grifo da autora

<sup>4</sup> Entrevista *online* recebida em 24/08/2015.

eu admiro a profissão de professor. (...) Participar é perceber não somente a importância de troca de saberes, mas, sobretudo, uma troca de afetos, emoções, inteligência e esperança, tudo que a escola nos oferece. Eu sou muito grato a isso. Ir para a sala de aula é uma experiência que nos torna humano, aquilo que o artista deseja transmitir, é real e humano. (Péricles Davy – ex-bolsista)<sup>5</sup>

Os encontros e o contato com os alunos em sala de aula intensificaram o meu interesse pela educação em artes. O que mais me instigou foram os efeitos positivos da minha atuação nas aulas ministradas durante a bolsa do PIBID. Apesar dos problemas na escola, dar aulas de teatro para adolescentes, acostumados com uma educação engessada e problemática, e vê-los motivados a pensar criticamente a partir do contato com a arte é gratificante e motivador. Percebi o quanto que a escola precisa de nós enquanto professores de artes. (Rômulo George – ex-bolsista)<sup>6</sup>

Na percepção dos bolsistas de iniciação à docência (ID) vivenciar a sala de aula ainda no período de formação é uma experiência transformadora. É nesse momento de troca de saberes que o arte-educador vai se construindo e descobrindo sua importância no processo educacional. O contato com a sala de aula, de alguma forma mobiliza, para além de saber os conteúdos formais ligados ao ensino do teatro, da arte, a necessidade de trocas também afetivas, sensíveis que despertem nos educandos o senso crítico, a reflexão diante da realidade que o cerca dentro e fora da escola.

Estar na sala de aula parece requerer do bolsista ID um senso de responsabilidade, um desejo de contribuir, de “promover um impacto positivo na formação dos jovens”. É, de alguma maneira, um reacender o que há de mais “humano” na troca de saberes. É descobrir-se “necessário” oferecendo a partir do teatro, da arte condições do educando ir além, criando uma autonomia para sua reflexão. Paulo Freire nos diria dessa tarefa: “(...) a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo” (2002, p. 14)

Esse “ensinar a pensar certo” tanto mobiliza o bolsista ID em sua prática quanto o educando, que passa a fazer parte do horizonte de intenções do bolsista, que na busca de aprimorar sua formação, investe em seu potencial criador a partir do que o ambiente escolar o proporciona. Nessa busca, nem sempre acerta, pois o “pensar certo” diz respeito também ao “pensar errado”, ao não ter certezas irrefutáveis. E por isso mesmo, torna-se um educador comprometido com acertar, com o aprender e ensinar a “pensar certo”.

O acertar e o errar nas tentativas de encontrar um caminho pedagógico possível para a prática do ensino de teatro na experiência em sala de aula, entrelaça o bolsista ID com seu processo de formação e com as condições historicamente produzidas para o ensino de arte no Brasil.

E em se tratando do ensino de Arte no Brasil, embora tenhamos tido alguns avanços, ainda estamos na luta pela conquista de espaços, valorização e respeito para os arte-educadores desse país. Ana Mae Barbosa, ao longo de décadas vem refletindo sobre esta questão e enfatiza que:

---

<sup>5</sup> Entrevista *online* recebida em 19/08/2015.

<sup>6</sup> Entrevista *online* recebida em 25/08/2015.

No Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tão pouco garantem um ensino/aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte (...)

Portanto, os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora. (2008, p.14)

Nessa reflexão, é possível compreender que a formação de professor - sobretudo de Arte - e o ensino da Arte não podem estar dissociados da compreensão, concepção e fruição da arte. Ampliando o debate, percebe-se que essa não compreensão sobre a arte e seu ensino, na sociedade de uma forma geral, dificulta a valorização dos arte-educadores até por seus pares educadores e gestores educacionais. Essa não valorização e reconhecimento são recorrentes nos relatos de alguns bolsistas e ex-bolsistas do PIBID/IFCE/ Teatro:

Por um lado, há um reconhecimento pelos benefícios que o programa proporciona a escola, especialmente por prevê a participação de jovens com conhecimentos específicos da área das artes. Por outro lado, ainda vemos a indiferença de parte dos próprios professores diante dos bolsistas e suas atividades dentro da escola. (Rômulo George – ex-bolsista)<sup>7</sup>

A gestão escolar é castradora em muitos sentidos, acho que não entendem o que é na verdade um PIBID de teatro. Existe toda uma estrutura e é necessário ter "jogo de cintura", se impor e dialogar bastante (o tipo de reação depende muito do momento). Pois o desconhecimento do projeto vem de cima (direção) e afeta todos os outros elementos da escola do porteiro a outros professores e alunos. (George Hudson - bolsista)<sup>8</sup>

Como intrusos ou como enfeite de evento. Em muitos momentos os professores se sentiam incomodados com nossa presença. (...) uma frase muito escutada por mim é: "eles são só os bolsistas". Desde o porteiro ao diretor da escola. A falta de credibilidade do nosso trabalho, mesmo todos os bolsistas sendo sempre pontuais, fazendo eventos de fomento à cultura na escola, mesmo tendo alunos que estão crescendo, mas sempre existe um descaso, sempre temos que mudar tudo, pois a coordenação sempre tem alguma coisa mais importante do que a nossa aula. (Lara Leoncio - bolsista)<sup>9</sup>

Por vezes, a realização do trabalho no Pibid-Teatro era dificultada ou considerada menos importante se não servisse aos propósitos já estabelecidos pela escola em datas comemorativas ou feiras culturais. Há também uma dificuldade da direção escolar em compreender que os bolsistas não são professores que estão à disposição para "tapar buracos", e a recusa em realizar esses favores geralmente causavam mal-estar. Mas de forma geral, a escola era receptiva ao programa. (Lara Nicolau – ex-bolsista)<sup>10</sup>

<sup>7</sup> Entrevista *online* recebida em 25/08/2015.

<sup>8</sup> Entrevista *online* recebida em 24/08/2015.

<sup>9</sup> Entrevista *online* recebida em 24/08/2015.

<sup>10</sup> Entrevista *online* recebida em 24/08/2015.

Acredito que as escolas que aderem ao programa estão à frente de outras. Significa que estão atentas sobre a importância da expansão de conhecimentos. A escolha pelo teatro é também significativa. Porém, não estão preparadas fisicamente para nos atender. Não entendem como funciona o ensino de teatro. Então, isso nos prejudica um pouco. (Péricles Davy – ex-bolsista)<sup>11</sup>

Em algumas escolas a aceitação não foi tão boa, em outras sim. Percebi que depende muito do formato da escola. (...) Porém, mesmo que em algumas escolas a aceitação não tenha sido tão rápida e boa, conseguimos chegar de alguma forma e deixar nossa marca. (Sarah Jorge – ex-bolsista)<sup>12</sup>

Os relatos de bolsistas e ex-bolsistas do PIBID/IFCE/Teatro deixam entrever uma realidade que se encontra presente na maioria das escolas brasileiras. Apesar dos consideráveis avanços feitos pelos arte-educadores, na hierarquia do conhecimento escolar a Arte ainda terá que travar muitas batalhas para conquistar um espaço semelhante a outras áreas do conhecimento (TOURINHO, 2008). Aqui não há julgamento de valores, culpados ou inocentes, trata-se de processos históricos e educacionais<sup>13</sup> construídos ao longo de gerações que continuam relegando à Arte e seu ensino a um papel secundário.

Por outro lado, para bolsistas e ex-bolsistas ID, que estão vivenciando ou vivenciaram momentos no “campo de batalha” por espaço, por reconhecimento e por valorização da profissão/missão de arte-educador, entrar em contato com essa realidade ainda na formação garante àqueles que já se decidiram pela docência em arte tomar decisões, fazer escolhas e se posicionar frente ao que virá no campo profissional escolhido.

Observa-se pelos depoimentos que esse posicionamento frente às dificuldades, aos obstáculos já está sendo estabelecido, seja por meio das tentativas de “diálogo”, seja no cumprimento rigoroso das atividades assumidas, seja na recusa em “tapar buracos” em atividades desconectadas do trabalho desenvolvido junto as turmas, seja deixando “sua marca” em resultados frutíferos nas escolas que abrem as portas para o PIBID/IFCE/Teatro.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2002, p.23)

É possível entrever ainda que a comunidade e a gestão escolar precisam ser conquistadas, precisam aprender junto com os educandos a importância da Arte, do seu ensino. É necessário despertá-los como parceiros, pois a compreensão, o ensino e a fruição dessa Arte devem envolver e encantar a todos, porque somos gente.

Provavelmente muitas gerações de arte-educadores ainda terão que conviver no cotidiano da sua profissão com a indiferença de gestores e outros educadores, com o descaso com os conteúdos ligados às artes, com o tempo reduzido para suas

<sup>11</sup> Entrevista *online* recebida em 19/08/2015.

<sup>12</sup> Entrevista *online* recebida em 24/08/2015.

<sup>13</sup> Duarte Júnior aponta algumas reflexões em “Breve visão da arte no ensino brasileiro”. In: DUARTE JÚNIOR, J. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

aulas, com a falta de espaços adequados para ministrá-las, com o desinteresse de alunos pelas aulas de teatro, de dança, de música, de artes visuais. Mas esses “obstáculos não podem se eternizar” e caberá a cada um fazer sua parte para superar àqueles que ainda insistem em permanecer.

### **3 Percepções acerca do PIBID/IFCE/Teatro: relatos de bolsistas e ex-bolsistas**

A participação no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBD) tem oportunizado aos alunos da Licenciatura em Teatro do IFCE vivenciarem uma experiência dinâmica no que se refere a sua formação. O contato com o ambiente escolar, como um exercício da prática antes de assumirem como arte-educadores uma sala de aula regular, possibilita um crescimento e uma qualificação profissional muito importante para os licenciandos das diversas áreas contempladas pelo Programa.

Para entender quais as percepções que bolsistas e ex-bolsistas têm do PIBID/IFCE/Teatro foram colhidos relatos sobre essa experiência a partir de um roteiro proposto pela pesquisadora. No que se refere à avaliação do Programa essas foram suas reflexões:

Quando estamos dando aula na escola como bolsista do PIBID, ele nos transporta para a realidade da educação escolar, nos aponta a coragem para se assumir a responsabilidade de um professor, e nos instiga a enfrentar as dificuldades. (Rômulo George – ex-bolsista)

Temos muitos desafios pela frente. Vejo que ainda existem fragilidades na escola, nos alunos, nos próprios colegas bolsistas. Caminhamos em passos lentos, mas caminhamos e de março 2015 vi mudanças significativas no geral. (George Hudson - bolsista)

Um projeto incrível no papel que ainda tem muito que se encontrar no dia-a-dia na escola. (Lara Leoncio- bolsista)

É um programa de vital importância em uma licenciatura, pois oportuniza a iniciação à docência. Ao mesmo tempo em que introduz a vivência teatral em escolas que ainda não possuem a disciplina. (Lara Nicolau – ex-bolsista)

Com o PIBID/IFCE/TEATRO podemos observar que o graduando é beneficiado e contribui para o entendimento de ensino de arte/teatro dentro do contexto escolar e do âmbito da educação de um modo geral. Isso é de suma importância, ajuda a expandir conhecimento através da arte. Contribui para a formação de pessoas sensíveis a vida, o que o teatro proporciona. (Péricles Davy - ex-bolsista)

Vejo como uma oportunidade rica de aprendizado para nós estudantes de arte/teatro, não só no âmbito do ensino de arte ou teatro, mas na própria observação da arte como meio modificador e gerador de conhecimento, vida e reflexão. É um meio incrível para levar o teatro para a escola e para desenvolver novos professores de teatro/arte. (Sarah Jorge – ex-bolsista)

O Programa PIBID de Teatro é um projeto que ensina na prática como trabalhar em sala de aula as habilidades da iniciação da prática teatral. (Maruska Ribeiro - bolsista)

O PIBID é um programa que junto ao curso de Licenciatura em Teatro do IFCE incentiva o aluno a se descobrir e a desenvolver o seu lado enquanto docente. Importantíssimo dentro da comunidade educacional, pois é a oportunidade que os estudantes de licenciatura têm de pôr em prática o que aprendem em sala de aula, trocando por sua vez, na posição de monitor, esse conhecimento com outros alunos do ensino escolar. (Evandro Teixeira - bolsista)

O projeto tem um ótimo potencial quando adequado às realidades das escolas. (Yasmin Elica - bolsista)

O PIBID é um programa que vem dando a oportunidade para os alunos de licenciatura do curso de teatro do IFCE terem uma vivência em sala de aula com linguagens artísticas. Além disso, os bolsistas vêm testando a sua prática metodológica para que, assim, possa estar se preparando para os possíveis desafios encontrados nesse âmbito de trabalho. (Jordhana Botelho – ex-bolsista)

No geral, avaliação sobre o PIBID/IFCE Teatro é muito positiva. Bolsista e ex-bolsistas sentem que o Programa é fundamental, na medida em que pontencializa os conteúdos apreendidos por eles nas disciplinas do curso e faz com que encarem a responsabilidade de serem os condutores do processo criativo, didático, metodológico e humano que a sala de aula demanda.

Através do Programa é possível testar suas competências e habilidades, trocar conhecimentos e ir se construindo como arte-educador diante dos desafios encontrados no ambiente escolar. Por outro lado, para alguns essa potencialidade do Programa só se concretiza quando a escola que o acolhe, compreende a diversidade que envolve o ensino do teatro, e da arte, de uma forma geral, e suas especificidades.

Indagados sobre como participar do PIBID contribui/contribuiu para a formação do licenciando em Teatro essas foram as respostas:

No PIBID encontrei uma forma de extensão para minha formação acadêmica no percurso da faculdade. É uma formação prática que nos aproxima das realidades que professor vivencia no ambiente escolar. Esse contato com a escola torna mais completo a formação de um estudante de licenciatura, com o PIBID não teremos contato com a sala de aula e a escola apenas após o término do curso, esse contato já acontece durante o curso. Para um licenciando, o PIBID é um divisor de águas. (Rômulo George – ex-bolsista)

Me alimenta. Alimenta como o profissional que quero ser, seja na sala de aula ou em cima do palco, acho que até se um dia eu mudar de profissão, o que não é o caso, vou tirar dessa experiência alimento, sustentação. É muito rico, apesar das dificuldades. (George Hudson - bolsista)

Me propôs conhecimento do que é estar dentro de um colégio, com todos os entraves de uma escola normal. Uma experiência importantíssima, pois tenho uma experiência do convívio escolar. (Lara Leoncio- bolsista)

Está a contribuir porque nos permite ensaiar com responsabilidade enquanto educadores em formação, além de possibilitar trocas de conhecimentos entre professores efetivos e oxigenizar no sentido de esperança e renovação a educação e nos faz ter mais caminhos. (Ana Patrícia – bolsista)



Então, ir para a sala de aula foi o maior e especial desafio de minha graduação, (...) Participar é perceber não somente a importância de troca de saberes, mas, sobretudo, uma troca de afetos, emoções, inteligência e esperança, tudo que a escola nos oferece. Eu sou muito grato a isso. Ir para a sala de aula é uma experiência que nos torna humano, aquilo que o artista deseja transmitir, é real e humano. (Péricles Davy - ex-bolsista)

Passei por três escolas, e tive a oportunidade de conhecer alunos diversos e observar comportamento, desenvoltura, sentimentos e sensações que o teatro (minhas aulas) promovia na vida daqueles estudantes. Contudo, também pude sentir um pouco da dificuldade que o ensino da arte enfrenta corriqueiramente em nosso país, assim como as dificuldades que envolvem o próprio sistema educacional. (Sarah Jorge – ex-bolsista)

No decorrer desse 01 ano, passei a me perceber e avaliar como profissional, me dei conta o quanto aprendo está em sala de aula, em outros espaços com outra postura. Sou quem chega organiza o espaço, prepara as aulas e no fim escuta do aluno o que gostou ou o que o fez ter outra percepção. (Maruska Ribeiro - bolsista)

Quando se começa a lecionar, o educador enfrenta várias intempéries seja na relação escola-professor, aluno-professor, família do aluno-professor; a oportunidade que temos em já iniciar através da bolsa essas situações fortalece a formação do licenciando, nos fazendo compreender melhor como se posicionar dentro dessa estrutura educacional. (Evandro Teixeira - bolsista)

Até o exato momento da minha entrada no programa eu não havia tido experiência em lecionar. O projeto Pibid me trouxe essa oportunidade de estar em sala pela primeira vez, tendo esse contato com a docência e me fazendo obter mais conhecimento com essa prática. (Paulo Henrique – bolsista)

Contribuí integralmente para minha decisão de ser professora. Eu já tinha experiência em sala de aula e não havia em mim nenhuma vontade de retornar à realidade da sala de aula, principalmente a de escola pública, mas com o PIBID pude rever o que aprendi na faculdade e aplicar diretamente com os alunos. Hoje tenho certeza da área que pretendo atuar. (Yasmin Elica - bolsista)

Possibilidade de exercer a docência. Contato com o possível ambiente de trabalho. Conhecimento da estruturação de uma escola, bem como suas diretrizes curriculares. Repasse de conhecimento. Materialização da teoria adquirida no curso de graduação. (Jordhana Botelho – ex-bolsista)

Participar da bolsa significou e está significando muito para mim, ver de perto as várias situações do dia-dia dos ensinamentos nas escolas públicas, este programa está sendo um ensaio a profissão de professora, hoje penso que eu não quero ser professora do Estado e Municipal. Hoje penso assim, vamos deixar o tempo resolver isso. (Antônia Daniele - bolsista)

Transformando a teoria estudada na instituição de ensino em prática, visto o curso ser de licenciatura, ou seja, prepara o aluno para a docência. (Jorge André – bolsista)

A aproximação com o cotidiano real de uma comunidade escolar e a necessidade de mediar conflitos me preparou para o ambiente profissional e reafirmou meus ideais enquanto alguém que quer promover uma experiência educacional sensível e que tenha impacto positivo na formação dos jovens. (Lara Nicolau – ex-bolsista)

Participar do PIBID/IFCE/Teatro parece ter renovado as esperanças para a maior parte dos bolsistas em relação à docência. Embora em seus relatos estejam conscientes dos desafios e dificuldades que permeiam o ambiente educacional, conviver com os educandos, vivenciar as possibilidades de poder contribuir de alguma forma para a formação também de outros estudantes, fazendo muitas vezes a diferença para alguns deles, motivou esses futuros arte-educadores em continuar trilhando o caminho do ensino da Arte, do Teatro.

Paulo Freire diria que: “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (2002, p. 29).

Há um tom de alegria em alguns depoimentos, uma satisfação pela possibilidade de experienciar a docência ainda como um “teste”, um preparar-se melhor para o momento seguinte, um aprendizado para mediar conflitos, diferenças, adversidades, um humanizar-se em presença do outro, educando. Um engajamento por assumir responsabilidades que poderão vir a ser cotidianas, pois dizem respeito ao exercício da docência que muitos já assumiram como seu, como missão.

Existe também a consciência dos desafios a serem enfrentados dentro da estrutura educacional brasileira. E alguns bolsistas reticentes quanto a permanecer na docência vislumbram na bolsa ID um percurso de maturação para uma decisão futura.

Instigados a relatar as principais dificuldades encontradas, bolsistas e ex-bolsistas trouxeram informações importantes para supervisores e coordenadores da área do subprojeto PIBID/IFCE/Teatro:

Falta de salas apropriadas; evasão de alunos; pouca disponibilidade de equipamentos de auxílio técnico como projetor, caixa de som, computador. (Rômulo George – ex-bolsista)

É a postura da escola. Não existe apoio. Muitas vezes, me sinto sozinho como se tivesse alugado uma sala e pagasse um condomínio. A dificuldade de se conseguir uma sala, uma caixa de som, até mesmo uma simples xerox é enorme. Esse problema é o maior, pois deixa os alunos bastante tristes e afeta diretamente na aula. A escola tem a infraestrutura necessária que possa possibilitar uma ótima aula, confortável pros alunos, mas por desconhecimento do projeto ou má vontade não faz. (George Hudson – bolsista)

A falta de credibilidade do nosso trabalho, mesmo todos os bolsistas sendo sempre pontuais, fazendo eventos de fomento à cultura na escola, mesmo tendo alunos que estão crescendo, mas sempre existe um descaso, sempre temos que mudar tudo, pois a coordenação sempre tem alguma coisa, mais importante do que a nossa aula. (Lara Leoncio – bolsista)

Questão de espaço adequado para aulas e maior dialoga com pais pela coordenação. (Ana Patrícia – bolsista)

Permanência e assiduidade dos alunos, por questões financeiras e de choque com as atividades obrigatórias da escola. As aulas no contra-turno pressupõem que o aluno possa custear refeições e passagens extras; alguns não têm roupas adequadas para participar das aulas e/ou são impedidos de entrar na escola quando o comprimento está acima do joelho. A participação em olimpíadas e cursos profissionalizantes também faz com que os alunos não priorizem a permanência no programa. A partir do

segundo semestre, quanto mais se aproxima o ENEM mais difícil é manter uma turma com mais de dois alunos. (Lara Nicolau – ex-bolsista)

Durante a bolsa eu não via o que parecia ser dificuldade uma real dificuldade. Entendia tudo como um aprendizado. Desde os diálogos com a equipe que organizava as reservas das salas, a conversa com o senhor da limpeza para cuidar de nossas salas sujas, a solicitação de equipamentos junto à secretaria, o diálogo com os coordenadores e diretor. Até a falta/atrasos dos alunos. O desafio de introduzir o teatro em seus cotidianos. As conversas sobre a importância desse teatro para a sociedade e suas vidas. A elaboração de esquetes. E talvez o principal, a sensibilidade que tive que ter para entender que alguns dos meus alunos estavam deixando de ir para aula, pois estavam no ensino médio e não poderiam parar de estudar para fazer teatro. A prioridade não era fazer teatro, era estudar para o ENEM. (Péricles Davy – ex-bolsista)

Falta de local para ter aulas, salas adequadas, geralmente eram salas de aulas e sujas ainda. Falta de horário disponível na escola. Alunos que desistiam das aulas por que os pais achavam que fazer teatro era besteira. (Sarah Jorge – ex-bolsista)

No começo, de saber aplicar os conteúdos em sala de aula, o tempo do aluno, a melhor forma de aplicar, e na escola alguns dos funcionários não sabem como proceder com as aulas do teatro e com o monitor de teatro. (Maruska Ribeiro – bolsista)

Ao longo desse 1 ano e 4 meses como bolsista do PIBID, tive algumas dificuldades, como por exemplo, alunos que não tinham dinheiro para comprar almoço, pois a aulas de teatro são no contra-turno e assim causando evasão na turma; a falta de aparelho de som, pois os professores da grade curricular da escola os utilizam não sobrando nenhum para o uso do programa; e a mais agravante, a falta de espaço para se exercer uma aula qualitativa. (Evandro Teixeira – bolsista)

Na verdade as únicas dificuldades que encontro são aquelas que a própria escola impõe. Como falta de estrutura para suportar as aulas de teatro, a comunicação entre coordenação e bolsistas. (Paulo Henrique – bolsista)

A presença dos alunos durante a semana e a falta de colaboração da coordenação. E competição entre os próprios bolsistas ao invés de integração. (Yasmin Elica – bolsista)

As dificuldades apontadas pelos bolsistas ID de Teatro se inscrevem, na maior parte delas, no rol das encontradas pelos professores de arte de uma forma geral. Nossas escolas, em sua maioria, passadas várias décadas da inserção do ensino da Arte nos currículos educacionais<sup>14</sup>, não estão preparadas e não possuem salas adequadas para as áreas do ensino de Arte: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais. Recorrente nos relatos é a falta de equipamentos, de espaços adequados ou o não interesse dos gestores escolares em adequá-los para as aulas de Teatro.

Em alguma medida, as escolas, por meio de seus gestores, continuam a não compreenderem ou não aceitarem que o ensino da Arte (Teatro, Dança, Música, Artes Visuais) se configura como uma área do conhecimento, que possui disciplinas

---

<sup>14</sup> A reforma educacional de 1971 determinou que a arte deveria ser uma disciplina obrigatória no currículo de educação de primeiro grau (7a 14 anos) e no currículo de alguns programas do segundo grau. (BARBOSA, 2008, p. 48)

e conteúdos específicos e que tão importante quanto às outras áreas, produz reflexão, amplia horizontes e mobiliza saberes.

Além disso, a evasão nas aulas de Teatro, como outra dificuldade assinalada, certamente segue a evasão escolar, outro grave entrave da educação brasileira. Acompanhada das condições econômicas e sociais dos alunos que refletem de forma direta na permanência ou não dos educandos, disputados pelos inúmeros programas existentes nas escolas, cujo PIBID é apenas um deles. Entram ainda nesse cabedal de dispersão e evasão dos educandos, o direcionamento das escolas de Ensino Médio para o ENEM, e a não compreensão dos pais e, às vezes, dos próprios educandos, para os sentidos e valores que permeiam o ensino da Arte.

Não se pode ignorar também o relacionamento entre coordenadores, supervisores e bolsistas, relatado como uma dificuldade.

Por fim, foi pedido sugestões para melhorar o Programa:

Melhorar a comunicação entre coordenação/supervisão/bolsistas do projeto para haver sempre uma troca de experiência e esclarecimento das possíveis dúvidas existentes. (Jordhana Botelho – ex-bolsista)

O Pibid é um projeto de extrema importância para os alunos que estão iniciando a vida acadêmica e principalmente para aqueles que nunca tiveram contato com a docência. Muita coisa tem que ser melhorada, mas acho que hoje o projeto poderia dar mais apoio ao bolsista, dando algumas orientações, pois muitos que entram acabam por não saberem muito bem como lidar com aquela experiência que é nova. (Paulo Henrique – bolsista)

Uma caixa de som com entradas (USB, RCA e P10) e microfone só para uso do programa em cada Escola integrante; Exigir o comprometimento da Escola para a liberação de uma sala exclusiva quando for o horário da aula de teatro. A CAPES em parceria com a Escola disponibilizar almoço para os alunos do programa com mais de três meses de participação e que não tenham excedido um determinado número de faltas. Aumentar a verba ofertada para compras de adereços e figurinos do trabalho artístico construído. Continuar com a Mostra PIBID em um Teatro importante da cidade. (Evandro Teixeira – bolsista)

Avaliar se as escolas possuem um espaço adequado para ter as aulas. Avaliar o horário da escola previamente e antes de aceitar a escola no projeto fazer uma simulação de horários, para saber que dias e horários estariam disponíveis para as aulas de teatro. (Sarah Jorge – ex-bolsista)

Aumentar o valor da bolsa. Investir mais nos bolsistas. Deixar apenas aqueles que gostam. Aqueles que levam o teatro para todas as escolas com amor. Permitir que apenas dois bolsistas fiquem em sala. Promover mais encontros sobre o tema arte/educação/ensino. Fazer cobranças, disciplinar a ensinar/oferecer um pouco sobre teatro. (Péricles Davy – ex-bolsista)

Realizar encontros de capacitação dos gestores escolares para que entendam as reais dinâmicas e propósitos do programa. (Lara Nicolau – ex-bolsista)

Acredito que a comunidade deve participar mais e ganhar mais conhecimento do projeto. Penso que uma ação midiática em forma de propaganda nos meios e comunicação seria de grande valia, além de ajudar na inscrição de alunos, para os pais também seria mais acessível, visto que ainda o principal meio de comunicação de massa ainda se concentra na televisão aberta. (Ana Patrícia – bolsista)

Penso que teria que repensar mais as atividades para os bolsistas na escola e não só de está às oito horas semanais dando aula. Como acompanhar o professor de artes em sala de aula, auxiliar um evento de fomento a cultura na escola, e tantos outros pontos que são bastante necessários e que são desassistidos. (Lara Leoncio – bolsista)

Primeiro a escolha do bolsista. Ele tem que acreditar no projeto e querer estar ali não só pela bolsa. Acho que a escolha devia ser mais criteriosa e o acompanhamento também. Essa sugestão também se estende a escolha dos coordenadores. Podia haver reuniões regulares dos bolsistas com a direção da escola. Precisamos nos aproximar mais da comunidade e a escola tem que ser parceira. (George Hudson – bolsista)

Propagar a informação sobre o programa para os professores da escola que for contemplada pelo programa e conscientizá-los da importância e a amplitude que o PIBID exerce dentro da escola. Estimular o interesse, o incentivo e a participação desses professores junto aos alunos bolsistas. (Rômulo George – ex-bolsista)

As melhorias sugeridas abarcam desde a comunicação e a orientação que deve existir de forma mais frequente entre coordenação/supervisão/bolsistas, passando pelo envolvimento maior com a comunidade, comprometimento e capacitação dos gestores e demais educadores escolares com o projeto, mas também dos próprios bolsistas, proposição de atividades diversas não só as que envolvem ensino aprendizagem de teatro, passando por questões técnicas e financeiras que demandam aumento dos recursos liberados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para o Programa.

As sugestões indicam ainda que bolsistas e ex-bolsistas estão de fato integrados com o Programa e que por vivenciarem essa experiência de formação no ambiente escolar captam tantos os sabores quanto os dessabores da docência. Identificando ao longo do processo seus aspectos positivos e negativos. Desenvolvendo, portanto condições de interferir para a melhoria do Programa.

### **Algumas considerações**

A análise preliminar dos dados indicou a relevância do PIBID para a formação do licenciando em Teatro do IFCE, ao possibilitar o exercício da docência mobilizando o aprendizado da base teórica transmitida nas disciplinas acadêmicas, na prática em sala de aula. O PIBID movimenta na prática os conhecimentos teóricos adquiridos pelos educandos na licenciatura, colaborando para a circulação de saberes entre bolsistas, educadores e educandos nas escolas em que o Programa acontece.

Além disso, a percepção dos bolsistas indica que o PIBID é de grande potencial, pois ao propiciar o contato direto com o ambiente e a realidade escolar, sua estruturação, diretrizes, etc., mostra desde o primeiro momento os desafios que serão enfrentados pelos futuros docentes, impulsionando uma escolha refletida e consciente sobre o exercício da docência em arte-educação e ampliando o reconhecimento do ensino de teatro na escola.

Por outro lado, a experiência nesse ambiente mostrou a falta de entendimento e interesse de grande parte dos gestores escolares em relação ao PIBID/Teatro, a dificuldade de espaços adequados para desenvolver atividades dessa área e a indiferença de educadores já formados em outras áreas para com bolsistas da área de artes.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. In: **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 20/08/2015.

CARVALHO, Diana Carvalho de & QUINTEIRO, Jucirema. A formação docente e o pibid: dilemas e perspectivas em debate In: **EntreVer**. Florianópolis, v. 3, n. 4, p. i-xii, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/issue/view/431> Acesso em 18/08/2015.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. In: **REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP**. Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009

PORTARIA Nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/documentos-pibid>

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

### Simone Oliveira de Castro

Doutora em Sociologia (UFC); Mestre em História Social (PUC/SP); Licenciada em História (UECE). Professora da Licenciatura em Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Coordenadora de Área do Subprojeto PIBID/IFCE/Teatro. (Desde Julho 2015)  
<http://lattes.cnpq.br/4170222428318949>



GT: Teatro Eixo Temático: Teatro/Educação: interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

## GRIÔS: AOS PÉS DE UMA ÁRVORE...

Alberto Rodrigues dos Santos (IA – Unesp – São Paulo – Brasil)

### RESUMO:

O trabalho em questão faz parte da nossa pesquisa do Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes, no Instituto de Artes da Unesp. A pesquisa tem como tema central a Lei 10.639/03 nas aulas de Arte, especificamente, na educação infantil. Nela, questiona-se possibilidades de implementar tal lei em um sistema de ensino baseado em métodos europeus, tendo como meta propor ações que estimulem novas formas de aprendizado. Neste trabalho propomos uma experiência étnico-racial a partir de contações de histórias de mitos africanos aos pés das árvores localizadas no jardim da Emei Moacir Faria, em Piraju-SP. Engendramos um processo com vários caminhos possíveis de se percorrer o território africanidade, criando uma rede ou rizoma de elementos motivacionais contidos no próprio meio natural onde se deu a experiência. Assim, baseado nos *griôs*, propomos uma experiência aos pés das árvores de nossa escola reinventando o costume dos africanos que se reuniam em volta de baobás para conhecerem as histórias de seus ancestrais. E é nesse entrelaçamento de mitos contados aos pés de árvores, com a experimentação artística, ora de forma performática, ora através do jogo, ora ritualística, ora artesanal, que se propicia, através da imaginação criadora das crianças, a construção do conhecimento e a criação artística.

**Palavras-chave:** Arte; Educação; Cultura; Africanidade.

## GRIÔS: THE FEET OF A TREE ...

### ABSTRACT:

This work is part of a Professional Masters in Arts research, from the Institute of Arts, Unesp. The research is focused on the Law 10,639 / 03, about Art classes, specifically in early childhood education. It calls into question the possibility to implement this law in an education system based on European methods, aiming to propose actions to encourage new forms of learning. In this paper we propose an ethnic-racial experience from storytelling of African myths at the foot of trees located in the garden of Moacir Faria kindergarten, in Piraju, state of São Paulo. We engendered a process with many possible ways to navigate the territory of

africanity, creating a network or rhizome of motivational elements in the own natural environment where the experience occurred. Thus, based on “griôs”, we propose an experiment under the trees of our school reinventing the custom of africans gathered around “baobas” to know the stories of their ancestors. And in this interweaving of myths told under the trees with artistic experimentation, sometimes in a performatic way, or through the game, sometimes in a ritualistic way, sometimes on handmade works, which provides, through the creative imagination of children, building knowledge and creating artistic.

**Key Words:** Art; Education; Culture; Africanity

“O mundo do homem é mais do que as coisas que estão ao seu redor, porque o homem faz uso de símbolos, entre os quais a palavra. Palavra cujo conteúdo reproduz, no simbolismo, o “mistério” do conhecimento, assim como, a exemplo do “povo de orixá”, tende-se a considerar a palavra como criadora e ligada a todas as coisas”.

MACHADO, Vanda. 2002

Segundo a autora, nessa perspectiva, a aprendizagem se dá sobre dois aspectos: vivência (o que é sentido) e suas simbolizações (o que é pensado). Nesse sentido a palavra tem papel fundamental na experiência. A questão é: como transformar a palavra em experiência nas aulas de artes?

Para abordarmos o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas aulas de artes proposta pela “palavra escrita”, na forma da lei e, diante de tantas definições sobre o que é “experiência em artes”, resolvemos tomar como norte outras formas de ensino e aprendizagem, tendo como referência os modos de ensinar e aprender dos povos africanos cujo conhecimento é transmitido através de todos os sentidos do corpo.

A experiência que iremos apresentar foi realizada no primeiro semestre de 2015 com crianças de 5 e 6 anos do ensino infantil da E.m.e.i. Moacir Faria, na cidade de Piraju, interior de São Paulo, e teve duração de 4 meses.

Nossa proposta foi abordar a História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ambiente escolar por intermédio de procedimentos que possibilitassem a “objetivação” da mobilização estética inicial do projeto, que é a vontade de realmente propor ações transformadoras na educação, afinal, em um sistema de ensino baseado em um paradigma europeu - cujo princípio da aprendizagem é baseado na relação olho-cérebro -, como propor na educação infantil o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, que tem no cerne de sua aprendizagem a relação corpo-meio envolta de narrativas, metáforas e mistérios? Se existe um mistério neste processo de aprendizagem, qual seria? Seria possível revelá-lo?

Nesse sentido, de acordo com Narcimária C. P. da Luz, para que se construam ações que promovam relações positivas étnico-raciais, é necessário romper com velhos paradigmas de processos de aprendizagens que silenciam o corpo. De acordo com a autora, é preciso olhar mais atentamente para as comunidades afro-brasileiras que têm muito o que dizer sobre África e possuem um modo fácil de aprender usando todos os códigos do corpo, que, ao contrário do corpo inerte adestrado para a fábrica, aprende com o jogo, com a ludicidade africana, que influencia formas de pensar a vida, a Arte.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Entrevista- Programa: Salto para o Futuro Valores Afro-brasileiros na educação Ensino da História da África.



Trazendo este pensamento para o plano procedimental, pensamos na hipótese de buscarmos através do mito elementos motivacionais para a criação artística e a construção do conhecimento a partir da contação de histórias. Desta forma, através da figura do “professor griô”, procuramos colocar os alunos em contato com estas formas de aprendizagem. Assim sendo, investigamos formas de subverter os modos de ensinar baseados em um saber único, propondo a aprendizagem fora das paredes da sala de aula e na inter-relação entre mito-natureza, ritual-arte.

A proposta foi estimular a construção do conhecimento e a criação artística coletivamente por intermédio de ações e atividades criadas a partir das histórias (mitos) contadas aos pés das árvores do jardim da escola, e que, a cada história contada fosse desenvolvida uma experiência envolvendo um elemento da natureza/elemento motivacional: folhas, galhos, carvão, água, barro, pedras e sementes. Acreditamos que é nesse brincar e “estar juntos” que a imaginação criadora cumpre seu papel transformador, na origem, nos modos como as coisas vieram, na própria vida.

### **Relato: o início – cores de peles!**

Certo dia, um pouco depois de iniciarmos a aula, ouvi uma aluna perguntando para a amiga se ela tinha lápis cor de pele. Aproximei-me e disse a ela que aquela cor era a cor salmão e que cor de pele poderia ser marrom, preto, salmão, cor de rosa e qualquer outra que ela quisesse.

Fui para casa e fiquei pensando como poderia propor uma experiência que pudesse desmistificar a ideia da cor salmão como cor de pele. Fiquei refletindo como os símbolos preconceituosos e seus significados são introduzidos desde os primeiros anos na educação. Aquela situação foi minha porta de entrada para trabalhar a questão da história e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil proposta pela lei 10.639/03.

O desafio era duplo, pois na sondagem inicial percebi que as crianças conheciam muito pouco sobre a África e, teria que tratar um tema delicado com crianças de 5 a 6 anos em uma época em que as tensas relações étnico-raciais ainda estão presentes, haja vista os casos recentes de violência contra negros e tudo que sua cultura representa.

Refleti muito sobre as formas de abordagens, proposta didática, processos, percursos a serem tomados e, ao mesmo tempo, questões foram surgindo: como ensinar a história e cultura afro-brasileira em um sistema de ensino baseado em um saber eurocêntrico, sem ser mimético? Pensei nesta questão porque tenho percebido que as aulas de artes partem quase sempre de um “modelo” a ser copiado, e quando há a abordagem de outras culturas esta afirmação é mais evidente, porque o olhar volta-se para a perspectiva culturalista sem realmente se conectar com o ponto de vista do nativo, tornando-se uma repetição de estereótipos, técnicas, procedimentos da cultura estudada, e daí mimética. (ARRIGA, 2008)

Para desenvolver este projeto me inspirei em autores como Narcimaria Correia do Patrocínio Luz, Vanda Machado e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que nos esclarece sobre a importância de atentarmos para as experiências educativas entre todos os povos, indígenas, quilombolas e outros territórios negros, porque veremos que não é somente com a inteligência que se tem acesso ao conhecimento, mas com o corpo inteiro – físico, inteligência, emoções, espiritualidade. É com esses sentidos que ensinamos e aprendemos, que

descobrimos o mundo. (GONÇALVES e SILVA, 2007). Além desses autores, dialogo também com Walter Benjamin, Regina Machado, Deleuze e Paulo Freire, que nos colocam importantes reflexões sobre as narrativas e processos de ensino/aprendizagem na relação com o todo, com a vida.

Inicialmente, pedi aos alunos que fizessem desenhos de suas famílias e os pintassem. Claro que todos, sem exceção, pintaram seus parentes com a cor salmão. Em seguida, chamei alguns alunos e fizemos comparações das tonalidades das peles. São cores diferentes ou iguais? Ali, eles começaram a perceber que tínhamos cores diferentes. Disse que isto se dava por causa da mistura de etnias contidas na própria família. Alguns alunos começaram a associar sua cor com a miscigenação. – “Meu pai é negro e minha mãe é morena, por isso saí marrom.” – Disse um aluno.

Depois de refletirmos sobre as tonalidades das cores, trabalhamos a mistura das cores e com guache e íamos experimentando as diversas tonalidades até chegar ao tom que mais se aproximava da cor da pele de cada um. As crianças contornaram as mãos e pintaram com a sua tonalidade. Para finalizar, pedi novamente os desenhos das famílias. E o resultado foi impressionante: eles procuraram pintar seus parentes de acordo com sua tonalidade real.

A partir dessa experiência, observei que os alunos não mais chamavam a cor salmão de cor de pele. Aqueles que esqueciam, imediatamente, alguém os corrigia dizendo que aquela cor era a cor salmão, não cor de pele, porque cor de pele poderia ser marrom, preto, rosa, salmão e qualquer outra que quisesse.

Aproveitei a oportunidade e expliquei sobre as diferenças das pessoas, que embora fôssemos diferentes na tonalidade da pele, na cor dos olhos e cabelos, ao mesmo tempo somos todos iguais porque somos seres humanos. Me surpreendi com os relatos dos alunos que mostraram que entenderam as singularidades que cada pessoa carrega e que a faz um indivíduo dentro de uma sociedade onde todos possuem os mesmos direitos.

### **Os amuletos mágicos**

De acordo com Regina Machado, em seu livro “Acordais”, perceber as qualidades do espaço onde a história vai ser contada é muito importante. Neste sentido, pensei que nossa escola, por possuir um vasto jardim com muitas árvores, poderia servir como “salas de aulas”, tanto para a contação de histórias quanto para as experimentações artísticas. Para iniciarmos nossa experiência, propus aos alunos a busca de “amuletos mágicos” na natureza. Tal elemento “mágico” serviria para abrir o portal para a Contação de Histórias.

Partindo dessa perspectiva, iniciamos nossa atividade recolhendo sementes e pedras no espaço externo da escola. Coloquei os objetos em “sacos mágicos” e propus um jogo de contação de história em que um iniciava a história e o outro teria que continuar. Após a finalização do jogo, eles escolheram o objeto que mais lhes agradava contido no “saco mágico”. Propus que os alunos pintassem seus amuletos e os guardassem para nossa primeira contação de histórias.

### **Nossa primeira contação de histórias aos pés da árvore**

Levei os alunos aos pés de uma árvore no jardim da escola e conversamos sobre o costume africano de contar histórias aos pés de uma imensa árvore chamada baobá. Mas, para começarmos a contar uma história, precisávamos, além

dos “amuletos mágicos”, descobrir uma palavra mágica para abrir o portal de comunicação com a natureza. Disse que, assim, o espírito mágico da natureza iria me dizer no ouvido a história que deveria ser contada.

As sugestões começaram aparecer: piri-pimpim, simsim-salamim e lá pelas tantas uma aluna gritou: “toque, toque, toque”. Foi um baque!!! Puxa, que interessante!!! Aquelas palavras nos remetiam ao ato de bater em uma porta. Como que pedindo permissão para adentrar no mundo mágico.

Então, sugeri que aquelas palavras fossem nossas “palavras mágicas” usadas em todos os encontros. Assim, fizemos um ritual. Colocamos os objetos em volta da árvore e proferimos as palavras mágicas: “Toque, toque, toque!”. Comecei a história.

Contei uma história de um elefante que após sua morte se transformava em um baobá, no qual se batermos três vezes poderíamos ouvir as histórias dos ancestrais africanos. Todos ouviram a história atentamente e, após finalizá-la, agradecemos a árvore em círculo e batemos três vezes em seu tronco para tentar ouvir mais histórias. Alguns alunos diziam que a árvore havia falado, outros ouviram bem longe um sussurro, então disse que com certeza mais histórias seriam contadas nos próximos encontros.

Durante a semana encontrei alguns pais pela cidade que me relataram o comportamento de seus filhos ao passarem pela praça. Eles corriam em direção as árvores dizendo: espera um pouquinho que vou ali conversar com a árvore e já volto. Batiam três vezes no tronco, colocavam os ouvidos e ali ficavam um tempo. Em seguida diziam para seus pais que a árvore tinha contado uma história para eles. Nesses relatos percebi que já nesta experiência as crianças começaram a mudar sua relação com a natureza, houve um encontro de respeito com ela.

Na semana seguinte eles me trouxeram vários desenhos com pessoas aos pés das árvores e ilustrações da história. Batemos três vezes no tronco da árvore e seguindo a ideia anterior iniciamos nossa experiência de contação de histórias. Desta vez, contei outro mito do baobá para entendermos seu formato peculiar.

Optei por utilizar no início de nossas histórias a frase: “No tempo em que os seres humanos conversavam com as árvores...”, pois, conforme a cultura africana, árvores carregam o princípio da ancestralidade e representam, portanto, os ancestrais. São elas que estabelecem a dinâmica da relação entre os seres humanos e a natureza, entre o terreno e o sagrado. Por isso pensei nas árvores da escola como uma metáfora desta construção de conhecimento e criação artística africana.

Ao terminar a história discutimos sobre o formato da árvore. Por que parece que esta árvore está de cabeça para baixo? Enquanto os alunos relatavam suas impressões acerca dela, fui gravando as falas. Alguns recontavam a história, outros perguntavam, queriam maiores detalhes. Em seguida pedi aos alunos que a partir da narrativa ilustrassem como eles enxergavam a história do baobá. Como seria esse deus supremo africano, Olorum, que inverteu o baobá?

Continuando a experiência, levei novamente as crianças para o jardim, e lá observei que no chão havia muitas, muitas flores que caíram dos flamboyants - esta é a espécie de árvore que permeia toda a área externa da escola. Percebi que novamente a natureza estava nos oferecendo outro elemento motivacional para a criação artística. Desta vez, criei uma história para contar. Era a história de uma árvore que desenhava figuras com suas folhas e flores.

Após esta narrativa perguntei aos alunos o que eles achavam de, assim com a árvore, fazermos desenhos com as flores que estavam no chão. Todos concordaram. Assim, fomos trabalhando formas geométricas e, concomitantemente,

ia explicando que tais formas eram presentes nas obras de arte africanas, nas vestimentas e objetos de arte. Em seguida, em grupos, recolheram o máximo de flores possível e contornaram seus corpos. Como resultado formou-se um jardim de formas geométricas e humanas.

### **Abayomi – a boneca africana**

Levei para a escola vários pedaços de tecidos para confeccionarmos *abayomis*, que significa encontro precioso (feliz) em *Iorubá*. Fomos para debaixo das árvores e fizemos nosso ritual para a abertura do portal. Toque, toque, toque.

Narrei a história de uma menina africana que foi capturada pelos portugueses e colocada em um navio negreiro junto com sua mãe. Durante a viagem, para se distrair, sua mãe rasgava pedaços da saia e com nós confecciona bonecas para ela brincar. Nesta etapa, fui aos poucos introduzindo a história e a cultura africana e afro-brasileira entrelaçada ao mito.

A partir da experiência anterior, comecei a levar para as aulas tecidos estampados e escolhia sempre três ou quatro alunos que naquele dia seriam os “africanozinhos”. Nas meninas, amarrava nas cabeças os tecidos (turbantes) e nos meninos amarrava os tecidos na diagonal do corpo, em algumas meninas, fazia uma espécie de saia. Eles também ajudavam a organizar a turma.

Como a ideia do projeto era também trazer a metáfora da árvore como símbolo da construção do conhecimento e da criação artística, com esta ligação com o que é sagrado e misterioso, trabalhei o mito do deus Tempo, conhecido também no Brasil como *Iroko*.

Ao finalizar o mito, mostrei aos alunos uma música composta por Caetano Veloso, gravada por Maria Gadú, “Oração ao Tempo”. Ensinei o refrão da música aos alunos. O intuito era que no próximo encontro apresentasse outro mito que fizesse uma ligação com este.

Aproveitei e expliquei que ainda hoje em algumas aldeias existem grupos africanos que pintam os corpos como demonstração de respeito às coisas sagradas da natureza. Assim, propus que pintássemos nossos rostos enquanto cantávamos a música.

### **A criação do Mundo na cosmovisão africana**

Como será que nasceram os deuses africanos? Esta foi a pergunta que fiz aos alunos. Alguns responderam que vieram do céu, outros que o vento os trouxe.

Depois de pensarmos sobre o assunto, disse que talvez a árvore pudesse nos responder, afinal, os ancestrais falavam através dela. Fizemos nosso ritual para a abertura do portal. Havia levado para a aula uma cesta com objetos para as contações de histórias (tecidos e instrumentos africanos), mandei fazer um figurino de griô, comprei esteiras de palha para as crianças se acomodarem e levei uma cabaça cortada ao meio. Com ela contei o mito da criação do mundo, que na visão *Iorubá*, foi criado a partir de uma cabaça dividida ao meio, uma poção de pó preto e uma galinha de angola que espalhou o pó formando os continentes. Depois de criada a terra firme (continentes), Obatalá então planta um dendezeiro por onde desceram os deuses africanos.

A árvore mais uma vez aparece como símbolo da ligação com o sagrado. Aquilo que não se pode ver. Partindo disso, propus aos alunos que recolhêssemos algumas sementes do próprio Flamboyant e as plantamos em uma das metades da

cabaça e em saquinhos apropriados para mudas. O intuito dessa ação foi criar a metáfora da construção do conhecimento, na medida em que as mudas iam germinando e crescendo, assim também seria o conhecimento dos alunos acerca do tema africanidade. Regamos as mudinhas e cantamos a música “Oração ao Tempo”. A partir daquele dia tínhamos que cuidar das sementes para que elas pudessem germinar e crescer.

Após plantarmos as sementes, pesquisei na região elementos que pudessem servir para a criação artística: caxis secos e cabaças (com sementes); chifres de bois (encontrei em um antigo curtume, hoje “graxaria”); cascas de ovos de avestruzes, plumas (com amigos); quiabos e inhames. Estes foram alguns dos elementos que encontrei para fazer uma ligação com os mitos que iriam ser contados durante nosso percurso. Na semana seguinte, propus a elaboração de galinhas de angolas com os caxis secos e sementes encontradas na escola.

Dando sequência às atividades, entrei especificamente no universo dos mitos dos orixás. Lembrei-me do mito de Iansã. No mito, ela se transforma em búfalo, retira seus chifres e os entrega a seus filhos. Em nosso caso, utilizaríamos os chifres de bois como elemento motivacional. Levei o material para a escola e como de costume fomos para debaixo da árvore.

Resolvi mudar o termo “africanozinho” para “griozinho”. Expliquei o que era um griô e que a partir daquele momento todos eram “griozinhos”, pois recontavam as histórias para os irmãos, pais, parentes e amigos. Isto me foi revelado pelos próprios pais, e alguns irmãos que coincidentemente lecionavam para eles em outra escola. Observei que algumas meninas começaram a ir à escola com saias, vestidos, blusas com motivos africanos (estampas de tigre, zebra).

### **Os deuses africanos**

Assim, fomos trabalhando muitos mitos de deuses africanos, sempre buscando o elemento motivacional nas produções artísticas.

Optei por não levar nenhuma imagem como referencial, pois queria estimular a imaginação criadora das crianças apenas pela oralidade.

No mito de Iansã as produções foram criadas a partir de chifres de bois; no de Nanã (deusa do barro) - modelagem de como essa deusa seria em argila, assim também foram os Ibejis (erés); Ossanha – estamparia em tecido com o decalque das folhas caídas no chão; Oxumaré – elemento água. Nessa atividade criamos com mangueiras transparentes uma cobra arco-íris, misturamos as cores em um recipiente para que as crianças observassem a transformação e enchemos as mangueiras em sete partes, suas extremidades fechamos com rolhas, passamos fita adesiva para uni-las e fizemos uma cabeça com cascas de árvores, sementes e palhas. Depois, ao som de uma música, fizemos uma atuação aos pés das árvores; Xangô – fogo/carvão, fizemos uma pequena fogueira ao redor da qual contei a história de xangô, e com os gravetos queimados propus que as crianças desenhassem o deus do fogo africano;- em outro mito sobre Xangô, vimos sua relação com o tambor, em seguida cortei algumas cabaças e com bexigas fizemos alguns tambores, comprei alguns instrumentos africanos (tambor falante, reco-reco, molho de sementes, berimbau, kalimba, bongô), para que os alunos pudessem ter um contato com eles, e formamos um conjunto musical. Expliquei que a música é feita da organização dos sons, aproveitamos e com as sementes das árvores fizemos reco-recos e com as cabaças fizemos chocalhos; Oxaguian – inhame. A cidade estava em plena campanha contra a dengue e decidi utilizar o mito para

estimular as crianças a tomarem suco de inhame e também conhecerem sobre a culinária africana. Criei uma conexão desse mito com outro em que o quiabo é o elemento motivacional; disse que era originário da África e que existe um prato típico de origem africana chamado caruru. Preparei com eles este prato típico (não a receita original) para experimentarmos o quiabo; Obaluaiê – elemento pipoca. Em cuias (cabaças cortadas ao meio) coloquei pipocas, e enquanto contava o mito às crianças, elas as comiam. Em outro momento, criamos objetos utilizando cabaças, pipocas e palhas da costa. Em uma determinada situação as crianças tomaram a iniciativa de dramatizar o mito colocando as palhas que estavam no chão na cabeça dizendo que eram “o Obaluaiê”; no mito do avestruz utilizamos as cascas de ovos de avestruzes, plumas, cascas de árvores para criarmos uma escultura, e com as plumas fizemos um jogo de pega-pega baseado no próprio mito. O mito versa sobre o animal avestruz que recebe de Olorum, o deus supremo africano, a incumbência de guardar em segredo: o fogo do conhecimento. Como o avestruz não tinha lugar para escondê-lo, resolveu guardá-lo sob suas asas. Por este motivo é que a ave não voa. Um dos seres humanos, percebendo que o avestruz estava distraído, conseguiu pegar apenas um pouco do fogo do conhecimento. Desde este dia o avestruz, ao ver um ser humano se aproximar, sai em disparada com medo de ser surrupiado novamente. Após esta atividade, levei os alunos para conhecer o animal de perto em uma fazenda que cria avestruzes na cidade de Avaré.

Para finalizar, contei outra história da árvore sagrada segundo a qual todos os deuses africanos enfeitaram-na com seus símbolos em sinal de respeito por sua diferença. É outro mito sobre *Iroko*, em que ele morre dentro de uma árvore após ser perseguido por conta de suas necessidades especiais físicas, e a partir daquele momento aquela árvore seria o símbolo da ligação entre deuses africanos e humanos.

Nesta etapa, queria propor uma atividade que pudesse nos dar pistas sobre o mistério escondido nas árvores. Lembrei-me de um ritual das comunidades terreiros em que os noviços lavam seus olhos com água e ervas todos os dias para enxergarem o mistério. Atribuímos este mistério ao processo de ensinar e aprender nos terreiros, fortemente ligado às forças da natureza. Neste processo, o noviço precisa abrir seu *ori* (cabeça) para possibilitar o contato com o mistério da aprendizagem. Penso que tal imagem nos remeta à disponibilidade do querer aprender, do “estar com o outro”, do aprender com o meio. Pensei que poderia sugerir a lavagem dos olhos aos pés das árvores e depois tentarmos ver as formas que suas raízes, galhos, folhas e troncos nos mostram. Mas como poderia revelar o que as crianças veriam? Neste momento pensei nas linhas de fuga sobre as quais Deleuze nos fala, linhas que saem de uma estrutura viva e iniciam novos percursos. Refleti sobre Walter Benjamin, que nos esclarece que a narrativa se dá no tédio, na ação do artesão. Partindo dessa reflexão, convidei os pais para participarem da revelação do mistério, entreguei palhas da costa e sugeri que eles as trançassem, e durante o ato de trançar, também deveriam contar suas histórias para seus filhos, repassando sua ancestralidade. Depois deveriam me entregar essas linhas que continham as histórias trançadas de suas vidas.

Levei algumas bacias com água e lavamos os olhos para enxergar o mistério dessas árvores através de suas formas. Com as tranças e massinhas de modelar, as crianças iam contornando o que viam. Entre pontos e linhas, surgiram elefantes, máscaras, macacos, colares africanos e inúmeras formas criadas a partir das narrativas contadas na escola e na família - como se o mistério fosse revelado por este tripé: escola, aluno e família.

Para concluirmos, baseado no mito *Iroko*, montamos uma instalação no próprio ambiente onde a experiência foi realizada. Ali, aos pés da árvore onde o conhecimento foi construído. Nela, e em seu entorno, fomos organizando todos os símbolos criados pelas crianças durante o processo e, em sua copa, alto-falantes narraram a experiência vivenciada, como se a própria árvore contasse as histórias. Em outra, imagens foram projetadas em seu tronco, como se a memória da experiência ficasse gravada na árvore. Tais narrações e imagens foram gravadas durante todo o processo.

Para propiciar a participação efetiva das crianças durante a montagem, deixei que elas escolhessem e decidissem onde e como os objetos criados poderiam ser expostos. Em seguida recebemos alunos de outras escolas que foram guiadas pelas próprias crianças que narravam os processos vivenciados. Ao término da instalação, as crianças levaram as mudas cultivadas durante o percurso para serem plantadas em suas casas, e quem sabe, possam servir de espaço para novas experiências promovidas por estes futuros “griôs”.

### **Roda de griôs – O saber está em todos os cantos**

A partir da experiência de contar histórias aos pés de árvores, refleti sobre como poderia trazer a história da cultura negra da cidade para dentro da escola. Talvez, pudesse propor uma participação dos pais e pessoas da comunidade neste processo, afinal, imagino quantas histórias esses verdadeiros griôs e mestres espalhados por todos os cantos da cidade conhecem. Acredito que a escola precisa estar aberta para ouvi-los.

Entrei em contato com o grupo de dança de Moçambique da cidade e os convidei para contar histórias aos pés das árvores da escola. Também estendi o convite para os pais e pessoas interessadas em compartilhar as histórias da cultura negra da cidade.

No dia marcado, compareceram algumas pessoas da comunidade que contaram histórias sobre o carnaval popular, personagens folclóricos e do grupo de dança Moçambique da cidade.

As crianças puderam perceber a riqueza cultural que nossa cidade possui, e após a roda de griôs, o grupo Moçambique fez uma demonstração de sua dança.

A ideia é ampliar a roda de griôs para outras escolas, e quem sabe, promover uma vez ao ano a semana dos griôs, com várias rodas espalhadas pelas escolas da cidade.

### **Avaliação**

Após cada aula, promovia um círculo de debates e gravava os relatos das crianças (áudio e vídeo). Ao revê-los em casa, percebia uma mudança gradativa no aprendizado, na articulação do tema com seus cotidianos, na relação com a natureza, no respeito com a diversidade cultural, na relação com a família. Isto me possibilitou uma análise das experiências problematizando as ações realizadas. O que mudou? O que poderia ser mudado? Quais caminhos possíveis poderiam ser percorridos? Propus aos pais que eles registrassem em um caderno suas impressões sobre o projeto ao observarem os comportamentos de seus filhos (as). Ao finalizar o projeto, percebi através dos relatos uma mudança significativa com relação ao preconceito racial, especialmente, numa aceitação maior da cultura afro-

brasileira, uma vez que o contado com estas formas de aprendizagens possibilitou “olhar” o assunto por outras frestas.

A ancestralidade trabalhada nas aulas de arte através das figuras dos griôs, em nosso caso, pais, professor, crianças e comunidade, possibilitou a presença de todos na própria ação de contar histórias e viver a experiência, no espaço e no tempo, criando aquilo que não existia antes através da imaginação criadora.

### Considerações

“O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a o-posição (nossa maneira de opormos), nem a im-posição (nossa maneira de impormos), nem a pro-posição (nossa maneira de propormos), mas a ex-posição, nossa maneira de ex-pormos, como tudo o que tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe.” LARROSA

Nesse sentido me expus totalmente pelo fato de ter proposto um trabalho focado em um tema delicado fora do contexto da comunidade em que leciono, pois é composta por sua maioria cristã. Correr o risco e me expor valeu a pena. Neste processo o que mais me tocou foi perceber as possibilidades de mudanças que ações simples podem detonar em nossa forma docente, afetando-nos integralmente. Durante o processo houve pontos de paradas. Como ilhas de reflexões, me colocava em modo de escuta, me escutando e escutando as crianças.

Acredito que houve uma ação modificadora no ambiente escolar, na medida em que a proposta utilizou-se de metodologias “não convencionais” de ensino e aprendizagem focadas na experiência coletiva. Entendo que não há como compreender o mundo afetivo sem “estar junto”, sem a participação coletiva, sem ser actante.

Partindo dessa perspectiva, o projeto “ressignificou” a figura do professor de Arte colocando-o no papel de “griô”, contador de histórias, em que foi o mediador, propositor nesse processo de aprendizagem. Desta forma, estabeleceu-se uma relação horizontal entre mestres e discípulos, que neste “estar juntos” provocou mudanças de lugares e invenções de novos lugares. O mestre que aprende, o discípulo que ensina.

Penso que a Educação é um preparo para ler, criar, criticar, inventar, reinventar lugares, e que essa formação é uma viagem aberta com um roteiro misterioso. Sabemos o ponto de partida, mas nunca saberemos como será a navegação por estes mares de conhecimento.

Para Deleuze, mesmo o rizoma necessita de um meio para se proliferar, a grama precisa da terra para existir. Neste sentido penso que sempre haverá um ponto de partida, uma ação que detonará outras inúmeras reações. Assim, para que nossa árvore cresça, antes de tudo, é preciso plantar uma semente nesta terra para que ela produza raízes que percorrerão o território aqui proposto, a africanidade. Desta forma, as raízes, simbolicamente, representadas pelas crianças, são seres vivos e pulsantes que buscaram caminhos nesta terra fértil para objetivar suas percepções do mundo. Compreendo que o que nos conecta com outros saberes não é o tronco da árvore, mas a terra. Da mesma forma que não conseguimos ver esse mistério, porque este não nos é revelado, também são as raízes que permanecem



subjacentes na terra conectando-se com “o todo” e algumas vezes emergem do solo fazendo-se revelar.

Assim como o mito do baobá, em que há a inversão da árvore orgulhosa, também foi minha proposta: inverter a estrutura do ensino baseada em um sistema “arborífero” (eurocêntrico), que tem como imagem a árvore-raiz. Em nosso caso, subverteremos este sistema propondo a imagem raiz-árvore, fazendo revelar os percursos subterrâneos dos futuros “griozinhos”.

#### **Referências:**

AGUIRRE Arriaga, Imanol Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística Revista Digital do LAV, vol. 1, núm. 1, septiembre, 2008 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil

BENJAMIN, Walter. Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política. Lisboa. Relógio D'água Editores. 1992.

DEWEY, John. Arte como Experiência. São Paulo. Martins Editora Livraria Ltda. 2010.

DELEUZE e GATTARI, Gilles e Félix. Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro, RJ. Editora 34, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

GONÇALVES e SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Porto Alegre: Revista Educação, Ano XXX , nº.03, set./dez. 2007, pp. 489-506. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile / 2745/2092>.

MACHADO, Regina. Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar história. São Paulo. DCV. 2004.

MACHADO, Vanda. Ilê Axé – Vivências e invenção pedagógica. As crianças do Opô Afonjá. Salvador, BA. Edufba. 2002.

TRINDADE, Azoilda Loretto (org). Africanidades brasileiras e educação [livro eletrônico] : Salto para o Futuro. Rio de Janeiro : ACERP ; Brasília : TV Escola, 2013.

#### **Alberto Rodrigues dos Santos**

Professor de Arte da Rede Municipal de ensino de Piraju-SP, mestrando em Artes – IA - UNESP- (ProfArtes) e graduado em Artes pelas Faculdades Integradas Regionais de Avaré. Em 2013 recebeu o Prêmio Arte na Escola Cidadã pelo trabalho desenvolvido com alunos da zona rural do município de Piraju.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4455324P3>



GT: Teatro  
transdisciplinaridade.

Eixo Temático: Teatro/Educação: interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e

## O MENINO NEGRO E SEU TRAÇO: CONTRIBUIÇÕES DA ARTE NAS RELAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS

Luciana Maria Rodrigues Gresta  
Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil

### RESUMO:

*O objetivo desse artigo é realizar reflexão sobre a relação entre o afeto e a aprendizagem significativa, a partir do relato de história de vida de um menino negro que, através das relações estabelecidas no contexto escolar e do contato virtual com pinturas africanas, desenvolveu seu próprio traço artístico. No contexto do projeto artístico-cultural denominado Africanidades, desenvolvido na Escola Classe Santa Helena, em Sobradinho/Distrito Federal, tendo por referência a artista plástica Olinda Gil e a utilização de insumos doados, informalmente, pelo Ministério da Saúde, possibilitou-se a compreensão de que a aprendizagem significativa advém do sujeito que é transformado e não de quem espera a transformação e de que, enquanto seres sociais nos estabelecemos pelas identificações, pela escuta sensível e pelo compartilhamento de narrativas e histórias de vidas. Assim, as visualidades para o agenciamento com o outro tomam forma e estetizam o encontro dos sujeitos. Criam pontos de ligação, que sustentam e evidenciam a essencialidade natural do ser humano no contato com seus pares, independente de suas cores.*

**Palavras-chave:** Arte-educação – aprendizagem significativa – alteridade – afeto.

## THE BLACK BOY AND HIS STROKE: CONTRIBUTIONS OF ART IN THE RELATIONS BETWEEN THE SUBJECT

### ABSTRACT:

*The purpose of this article is to perform reflection on the relationship between the affection and the meaningful learning, from the report of life story of a black boy who, through the relations established in the school context and virtual contact with African paintings, developed his own artistic streak. In the context of artistic-cultural project named Africanities, developed in school Class St Helena, in Sobradinho/Federal District, with reference to artist Olinda Gil and the use of donated supplies, informally, by the Ministry of health, permitted if the understanding that meaningful learning comes from the guy who is transformed and not who expects the transformation and that as long as social beings, we were established by the IDs, the wire and by sharing of narratives and stories of lives. Thus, for the agency acknowledges with the other take shape and estheticize the subject. Create connection points.*

**Key words:** Art education - meaningful learning – alterity – affection

## 1. Introdução

Em março de 2003 foi aprovada a Lei 10.639 que propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, para o reconhecimento desta como formadora de uma sociedade na qual os negros são sujeitos. Apesar da Lei, a relação de pertencimento a uma raça, a um povo que, inegavelmente, contribuiu para sermos a nação que somos hoje, é renegada na escola ou não abordada com a ênfase merecida. A Instituição Escola, voltada para a escolarização e não para a educação, não fala em um assunto vivenciado, cotidianamente, por meninos e meninas ali, sucumbindo ao dissabor de apenas suprirem expectativas outras, que não as suas próprias. É necessário falar sobre para fortalecer. A educação significativa precisa significar para quem a está recebendo, acolhendo na diversidade e não subestimando na diferença.

Sou arte-educadora, licenciada em artes cênicas e estou coordenadora na escola. Mantenho com as crianças uma “espécie” de relação cênico-pedagógica nos momentos da entrada, das refeições, das oficinas, dos intervalos, das intervenções e substituições de professores regentes quando necessário, tentando a proximidade com o universo escolar vivenciado por eles. Percebo suas potencialidades e fragilidades e, interfiro não só através do teatro, mas também pela música, pela dança e pelas artes visuais. A experiência que relato aconteceu com Mateus, mas poderia ter acontecido com Marcos, Ana, João ou Pedro. Tantas são as crianças que imploram para serem percebidas, notadas, celebradas no seu melhor, mesmo que a escola, atualmente, estenda muito mais o olhar para a direção contrária.

O menino é negro e pobre. Vive com a família em zona rural próxima à capital federal. Estuda em uma escola pública. Como muitos, ele é uma criança carente principalmente do afeto. Oriundo de um núcleo familiar desestruturado. Resumir o que vive o menino em quatro linhas é, sobretudo, delicado. Na escola, ele não é o melhor aluno. Tem baixo desempenho escolar, comportamento inconstante. Assim como o pai é calado, se esquia. Geralmente se envolve em brigas e se recusa a fazer o que é proposto pelo professor. Segunda sua professora, ele está à beira da marginalidade. Quase um caso perdido.

Assim, pela descrição do menino, acreditei mesmo que todas as tentativas de conquista-lo seriam em vão. Já nos encaminhávamos para o último bimestre e eu continuava sem acesso aquele que, até agora, era meu maior desafio. Amorosidade, atenção, conversas longas e afetuosas, conselhos, nada surtia efeito prolongado. Ele sempre voltava ao seu estado anterior, em que demonstrava estar sempre descomprometido com as atividades propostas.

Na escola, nós temos uma sala de leitura e audiovisual, onde os alunos tem acesso a filmes e vídeos. Com o mês de outubro chegando ao fim e, considerando que na instituição pelo menos noventa por cento dos alunos são negros, decidiu-se pensar em como desenvolver as ações para o mês que marca as comemorações institucionalizadas como da consciência negra. Esse pensar tardio é o que, infelizmente, acontece na maioria das escolas e não foi diferente na nossa. Assim, conhecemos, virtualmente, a artista plástica Olinda Gil, criada em Moçambique. Nascia o Projeto Africanidades, que oportunizava o contato virtual com a artista e a produção coletiva de pinturas africanas em grandes e velhas cortinas, descartadas e doadas, informalmente, pelo

Ministério da Saúde. Transformadas em grandes painéis, elas representaram não só releituras de obras ou um pensar africanidades, mas constituíram-se também numa “espécie” de grito de liberdade de um determinado sujeito que vomitou seu potencial artístico como se gritasse por seu espaço no mundo.

FIGURA 1 - Tentações ao Homem - Olinda Gil – Projeto Africanidades/EC Santa Helena.



Fonte:

<https://www.artmajeur.com/pt/artist/olindagil/collection/viagemafrica/1336582/artwork/tentacoes-ao-homem/4770817->

FIGURA 2 – Painel pintado pelos alunos Mateus Arede e Vinícius dos Santos Reis - Projeto Africanidades/EC Santa Helena



Fonte: Diretoria Regional de Ensino de Sobradinho.

FIGURA 3 – Painel pintado pelos alunos Mateus Arede e Vinícius dos Santos Reis - Projeto Africanidades/EC Santa Helena



Fonte: Diretoria Regional de Ensino/Sobradinho/DF.

O menino, a princípio, não queria participar. Era difícil para ele integrar-se. Mas, persistentes, conseguimos, ao menos, sua presença ali conosco, com o coletivo. Olinda Gil conversou com o grupo pelo *whatsapp* e enviou-nos um vídeo sobre a sua história, além das imagens de suas obras (Figura 1). Na etapa do fazer, disponibilizamos tintas, pincéis, as cortinas e cada turma produziu seu painel. Em determinado momento, o menino, timidamente, pegou o pincel e foi. Fez, pintou. Logo nossos olhos se espantaram, nossa alegria pela descoberta se fez luz. Mas tínhamos que manter sigilo, discrição, em razão das outras crianças. O menino negro, pobre, “à beira da marginalidade”, era um mago com os pincéis. Criou um guerreiro africano com um traço único (Figura 2). A marca dele. Oferecemos a ele um painel inteiro. O desafiamos e ele aceitou. Faria o trabalho nos horários vagos, para não causar problemas com os outros alunos. O menino se acalmou. O mês de novembro para ele foi o melhor. Um novo olhar para o menino.

No último dia do ano, houve uma exposição com os trabalhos da escola na Regional de Ensino (Figura 3). Os painéis do mês da consciência negra, que eram gigantes, foram bastante elogiados. O painel do menino era o destaque, assim como sua história. E toda vez que eu olhava para aquele guerreiro africano, relembrava a minha própria trajetória e pensava na daquele menino à margem.

A conquista do menino foi pela percepção de que ainda se podia fazer algo. A arte nesse sentido é uma ferramenta utilíssima. Conforme afirma Ana Mae Barbosa (2008, p.18) “a arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual”.

No mês de novembro, por exemplo, percebi que o trabalho realizado foi interessante enquanto produção coletiva em artes visuais, mas não foi suficiente. Apesar dos filmes exibidos, das conversas informais sobre o assunto valorizando a cultura negra, das apresentações artísticas envolvendo dança, música e artes plásticas, o reconhecimento da identidade negra é complexo. Por maior que tenha sido o contato com a cultura africana, como o que foi proposto, ao findar novembro, com o passar da data, nos esquecemos de que muito mais do que um belo traço ou habilidade com os pincéis, temos no sangue e na vida o peso que nos cabe enquanto afrodescendentes. É preciso fazer mais que isso!

## 2. Identificações pela Diferença

Na contemporaneidade, a escola precisa sustentar a convivência na diversidade. Entretanto, os preconceitos ainda permeiam o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar.

[...] o coeficiente de repetência e evasão escolar do alunado negro é altamente elevado em razão da incapacidade do professor em lidar com a diversidade e ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras [...] (MUNANGA, 2005, p.16).

Percebo, nitidamente, o quanto as relações sociais nessa escola são difíceis para as crianças negras, principalmente porque elas não têm uma boa relação consigo mesmas. É complicado reconhecer-se como negro, num espaço onde a cultura do belo branco e loiro seduz e se impõe, exaustivamente, através das mídias e meios de comunicação e se reproduz, sutilmente, nos discursos. O Brasil sempre conviveu com a cultura do branqueamento. Kabengele Munanga, pensador e antropólogo da USP, afirma que a primeira atitude corajosa que devemos tomar é o reconhecimento de que nossa sociedade é racista e preconceituosa.

Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo. (MUNANGA, 2005, p.18).

Não basta o argumento científico de que todos são iguais e de que não existem raças superiores ou inferiores. O imaginário coletivo mantém os preconceitos e, muitas vezes passam, como herança, dos pais para os filhos. Nas palavras dos pais que afirmam que o filho não é negro, é moreno. Ou apesar de negro, tem um nariz fino e bonito. Ou nas posturas dos negros que não interagem e se inferiorizam por não se acharem adequados. Nos grupos que se formam e onde é perceptível que a não presença do negro se dá por exclusão em função da cor da pele. Nas famílias que alertam seus filhos a não se relacionarem com aquele menino moreno que é má influência, sem mesmo conhece-lo.

Paulo Freire, em sua Pedagogia da Autonomia, aponta como um dos saberes necessários à prática educativa a alegria e a esperança, mantidas no ambiente escolar com base na igualdade de direitos e de tratamento. O não reconhecimento de que a questão existe no presente e precisa ser discutida como problema para a busca de soluções, compromete, impreterivelmente, o futuro.

A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da história, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista portanto determinista da história, o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim a priori conhecido prescinde da esperança. (FREIRE, 2015, p.71).

O menino negro, em determinado ano, também vivenciou na escola uma situação onde determinada educadora o tratou com desdém, discutindo e gritando com ele. Alegava, simplesmente, que não gostava dele. Os educadores criam ou não laços de afinidade que podem excluir ou incluir pesadamente os educandos, representando pré-conceitos, equivocadamente. O especialista em educação Antônio Olímpio de Sant'Ana afirma que "... até por volta da Idade Média, a discriminação baseava-se em fatores religiosos, políticos, nacionalidade e na linguagem, e não em diferenças biológicas ou raciais como acontece hoje". O que antes era divergência de opiniões representa, na contemporaneidade, a mais pura ignorância. E se essa ignorância está presente na escola, algo está errado.

Não há como não recordar das situações vivenciadas que pautam as trajetórias que se identificam. E não há como não reconhecer o quanto o peso do preconceito, do racismo e da discriminação persegue a vida e as relações. Na minha infância, aprendi que não era adequada. O cabelo crespo foi alisado aos dois anos de idade. Do sol, procurava me manter longe, afim de não escurecer mais a pele. Não tive pai e acompanhei de perto os padrões de comportamento daqueles que escravizaram a minha mãe, sempre tão submissa pela acolhida à filha. Adulta, relaciono-me de perto com o machismo, o racismo e a agressividade do macho alfa. A violência doméstica se impôs no lar de uma mulher, negra, insegura em sua própria condição e também tão submissa pela acolhida do elemento paterno, masculino (e branco) que me faltava. Vivenciei também na escola situações que contribuíram para uma baixa autoestima, nas quais fui depreciada, agredida e inferiorizada por ser negra, pobre, e por estar fora dos padrões estéticos vigentes.

Hoje me coloco na posição de escola e acolho. Identifico-me sempre com aqueles que não se adaptam, não se sentem pertencentes, não se integram. Como acredito que todo e qualquer aprendizado se dá a partir das relações que se estabelecem entre os sujeitos e que estes precisam estar abertos para afetar e serem afetados, procuro estar atenta ao meu aluno, a fim de percebê-lo de forma integral. Utilizo muito o corpo, em estado alterado, a representação, por considerar circunstancial na educação a importância das artes cênicas para o "vivenciar corporalmente o olhar do outro".

Eu e o menino negro estamos, a duras penas, a sobreviver, a lutar e a esperar por mudanças. Eu, na condição de arte-educadora, permito-me escrever sobre. Ele, na condição de criança que está na escola, pinta seu guerreiro e espera que alguém se compadeça de suas dores. Assim, a arte, de certa forma, nos conecta. Esse ano, ele não está mais na escola. Avançou. Espero que ele continue a estudar e persista! Recentemente vi o menino na rua, com três colegas que estudavam com ele ano passado. Os três, animados, contaram-me sobre a nova escola. Ele ficou mais calado, posicionado atrás dos outros. Tímido, cabisbaixo, não me pareceu feliz. Perguntei a ele se continuava pintando. Disse-me que não. E seguiu seu caminho. Hampaté Bâ, discípulo de

Tierno Bokar Salif, professor e guia espiritual nascido em Mali, cita as palavras de seu mestre: “O saber é uma luz que existe no homem”. Se assim é, o menino luz vai resistir ao mundo habitado pelos homens que se apreciam pela cor da pele, ao invés de se respeitarem pela força da raça que representam. O dom ele já tem. Só precisa confiar em si mesmo.

### **3. A estética do afeto**

Segundo a professora Cristiane Sobral, em texto intitulado Teatro negro – outra versão diante da história única, “a invisibilidade do negro é tão consistente nesse nosso vasto território que qualquer tentativa negra de falar sobre si mesmo, a partir do seu próprio ponto de vista, parece apontar para o racismo”. E não é só essa a questão. Preciso falar do ser negro na escola, onde passo a maior parte do tempo, com indivíduos que, assim como eu, também querem falar sobre. Quanto mais eu falo, mais crio identidade. Quanto mais me coloco como protagonista, mais crio identificações. As transformações sociais pelas quais passamos estabelecem em nós identificações diversas, trazendo um pensar e um ser diferente. O ambiente escolar, potencial palco para essas transformações, cria seus atores. “Ao invés de falar da identidade, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento”, afirma Hall (2006, p.39).

No momento em que decidi não mais alisar o cabelo, percebi que muitas meninas na escola também começaram a não amarrar para esconder ou escovar para modificar os seus. Essa percepção, afetiva, do outro, como exemplo, pode definir o processo ensino-aprendizagem. Ora, como parte desse processo, o meu discurso precisa estar condizente com o que eu sou e com o que eu represento. O educador sempre vai afetar pelo exemplo. Seu discurso vai afirmar ou contradizer o que ele é.

Ensinar exige estética e ética. Estética e ética emergem da mais profunda experiência afetiva com o outro. Sendo assim, a vivência afetiva, a raiz da ética e da estética é também a base estrutural do pensar certo, é a fonte nutridora da inteligência afetiva. O conhecimento racional é diretamente ligado ao nosso instinto afetivo, às emoções e aos sentimentos de atração, empatia. (FREIRE, 1999, p.23).

Nós somos a nossa trajetória e é a partir dela que se define o conhecimento que construímos. A valorização da identidade e da identificação do outro, da diversidade e da alteridade é o que permite a conquista da autonomia pelo exemplo.

Sem alteridade não há estética, que é a capacidade humana que permite conhecer o outro por meio de si próprio. Não se sente o que existe completamente fora de si. Sem forma não há relação, sem cotidiano não há extraordinário e sem coletivo não há pessoa. (BIÃO, 1996, p. 15).



Eu escolho o meu discurso a partir de uma reflexão acerca do discurso do outro, que eu respeito e que me afeta positivamente. Na contemporaneidade, são vários os discursos produzidos pelos sujeitos na educação e, nesse sentido, é imprescindível questionar a relação de poder estabelecida pelos sujeitos que impõe tais discursos como regra, como algo mensurável, tangível, e, portanto, potencialmente excludente. Os questionamentos incomodam e nos remetem a uma não acomodação, quase que obrigando o indivíduo afetado a eleger qual o discurso que “é” ele, que o representa. É nesse momento que acontecem as identificações, efêmeras porque surgem a partir das reflexões sobre as contradições e se modificam a cada novo pensar. São as contradições que provocam inquietações e são essas inquietações que nos obrigam a refletir sobre o papel e a responsabilidade que cabe a cada um na contribuição para a formação dos sujeitos.

Quando falo da estética negra, do cabelo crespo, da boca carnuda, da pele preta até a complexidade do pertencimento cultural à raça, não é só mais um discurso politicamente correto ou uma adesão ao modismo hoje recorrente. Estou, com propriedade, pautada num sentir, num vivenciar, que me faz sujeito da minha própria experiência. Pensar na educação como experiência é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Para Jorge Larossa, a palavra experiência, em educação, é “quase sempre usada de modo banal e banalizado, sem a consciência plena de suas enormes possibilidades teóricas, críticas e práticas”. O pensador afirma que a experiência é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim, e na qual, ambos somos afetados. Vivenciar experiências me torna mais sensível ao outro que também vivencia experiências similares as minhas. Mas também precisa me tornar mais sensível, embora não condescendente, ao outro que não as vivencia e que, por conta disso, se torna intolerante em sua própria ignorância. Na verdade, a experiência sensibiliza para o melhor e o pior do outro, nos dando um entendimento que só advém pela própria experiência.

A reconstrução e a interpretação do passado é um fazer valer o passado para o presente, o converter o passado num acontecimento do presente. Só assim é a verdadeira experiência. [...] A interpretação do passado só é experiência quando tomamos o passado como algo ao qual devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos. (LAROSSA, 2015, p. 135)

Assim, as experiências vivenciadas tornam-se norteadoras para as ações do presente. A escola em que atuo, situada na zona rural de Sobradinho/DF, tem 108 (cento e oito) alunos matriculados, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. São crianças que residem nas chácaras próximas e nos condomínios vizinhos, geralmente, filhos de trabalhadores rurais e domésticos. A maioria, negra. O desafio é, a partir do agora, contribuir na percepção de que são capazes de re-significar o passado, considerando a educação como ferramenta, como uma forma de intervenção no mundo.

Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (FREIRE, 2015, p.96).

É necessário que haja o bem e o mal, o frio e o quente, o doce e o amargo. O pior e o melhor. Só assim a Educação, não salvacionista, pode ser ética e se sustentar na coerência entre o que se diz, o que se escreve e o que se faz. Ética a favor do humano, considerando a realidade em que vivemos. Paulo Freire afirma que para ser educador é necessária tomada de posição, ruptura. E afirma ainda que a intervenção é a que aspira a mudanças radicais na sociedade, mas também a que, reacionariamente, pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta. A Educação é, sobretudo, política e, segundo Freire, a raiz mais profunda da sua politicidade se acha na educabilidade mesma do ser humano, um ser ético, um ser de opções, de decisão. Na prática, é olhar aquele aluno desordeiro, inquieto, à beira da marginalidade e percebê-lo em sua verdade. É tentar os caminhos todos e, insistir, tratando-o como sujeito da escuta e não como objeto do discurso. A escuta sensível pede a aceitação e o respeito às diferenças, às novas leituras de mundo e às emoções do outro. E o outro pode ser aquele que, em função da sua cor da pele, do seu peso, da sua deficiência, da sua timidez, da sua dificuldade de aprendizagem ou de seu baixo desempenho escolar, está à espera da relação dialógica que o ajudará a pertencer. Esse é o caminho que beneficia qualquer um que nele caminhar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

S'ANTANA, Antônio Olímpio de. **História e Conceitos básicos sobre o Racismo e seus derivados** in Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HAMPATÊ BÂ. **A tradição viva**. In: História geral da África: Metodologia e Pré História da África. v. I. J. Ki- Zerbo, (Coord), São Paulo: Ática, 1982.

BARBOSA, Ana Mae, **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. **Pensando a Diáspora** (Reflexões Sobre a Terra no Exterior). In: Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51ª. Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

SOBRAL, Cristiane. **Teatro negro** – outra versão diante da história única. In: <http://cristianesobral.blogspot.com.br>

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5ª. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. **Conferência de Abertura do I Seminário Nacional sobre Performáticos, performance e sociedade.**

In:\_\_\_\_\_ Etnocologia e a cena baiana: textos reunidos. Prefácio Michel Maffesoli.

– Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009. Disponível em:

[HTTP://www.teatro.ufba.br/gipe/arquivos\\_pdf/ETNOLOGIA1.pdf](http://www.teatro.ufba.br/gipe/arquivos_pdf/ETNOLOGIA1.pdf). Acessado em 26/09/2012.

## **AUTOR**

**Luciana Maria Rodrigues Gresta**

E-mail: [gresta.luciana@gmail.com](mailto:gresta.luciana@gmail.com)

Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística - Artes Cênicas pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (2009) e graduação em bacharelado em Arquivologia pela Universidade de Brasília (2003). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Atualmente atua pedagogicamente como coordenadora e arte-educadora na Escola Classe Rural Santa Helena em Sobradinho/DF.

Endereço para acessar CV: <http://lattes.cnpq.br/1599502119294548>



GT: : Teatro Eixo Temático: Pedagogia do Teatro: pesquisa do ensino de Teatro

## A PRÁTICA DO TEATRO NA ESCOLA PÚBLICA: UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA PARA SURDOS

Liliane Alves de Sousa (UFPB, Paraíba, Brasil)

### RESUMO:

O presente texto traz uma reflexão acerca do ensino do teatro enquanto prática inclusiva no contexto da escola pública. Fazendo uma breve apresentação do que seria a experiência como proposta por BONDIA (2002) e de como essas nos trazem significado e nos formam. Nessa perspectiva, discorreremos sobre a escola pública enquanto espaço propício a momentos de vivência coletiva, em que os diferentes tenham as mesmas oportunidades e assim compartilhem experiências comuns. Apoiando-se em DESGRANGES (2010) e RANCIÈRE (2005) veremos como o teatro, nesse princípio de experiência, pode ser um campo acessível às diferenças e ao mesmo tempo lugar para que os indivíduos ganhem visibilidade. Propondo que se perceba como o surdo pode ser incluído nessa prática escolar do teatro, a partir da reflexão de uma experiência com teatro no âmbito do Ensino Regular enquanto vivência significativa e inclusiva para surdos e ouvintes.

Palavras-chave: Teatro; Inclusão; Experiência; Surdo

## A THEATRE PRACTICE IN PUBLIC SCHOOL: AN INCLUSIVE EXPERIENCE FOR DEAF

### ABSTRACT

This text presents a reflection about theater education as an inclusive practice in public schools, making a brief presentation about what would be the experience proposed by BONDIA (2002), how it brings us a meaning, and form us. In this context, we will discourse about the public school as a propitious place to the moments of collective experiences, where different persons have the same opportunities, and thus, share common experiences. Based on DESGRANGES (2010) and RANCIÈRE (2005), we will see how the theater, in this first experience, can be an affordable field for differences, as well as a space for individuals to gain visibility. Also, proposing realize how the deaf can be included in this school practice

of theater, from a reflection of an experience with theater under the Regular Education, as a significant and inclusive experience for deaf and hearing.

Key words: Theater; Inclusion; Experience; Deaf

## 1 Introdução

Na sociedade capitalista em que vivemos, num momento em que ter é mais importante que viver e experienciar a vida, somos levados a acreditar que valorizar a individualidade e esquecer o que seja de interesse da coletividade irá nos trazer benefícios. Nessa sociedade, aquilo que é público não tem mais valor, pois o melhor deve ser dado a quem pode pagar mais. Nesse contexto, a educação pública vem sendo cada vez mais deixada de lado, e por conta disso muitos discursos de que a escola pública é algo sem valor vêm crescendo.

Embora exista uma política de inclusão educacional para pessoas com deficiências, poucas escolas públicas brasileiras estão preparadas para recebê-las de maneira a respeitar o direito que essas possuem de uma educação pública de qualidade. Infelizmente o que existe é muita discussão e pouca prática. Sabemos que muito deve ser feito para que esses indivíduos tenham acesso a educação pública de qualidade, porém esse não pode ser mais um discurso pronto para justificar a inércia da sociedade em relação a tal situação. Até porque, a escola pública brasileira pouco tem cumprido com seu dever de proporcionar um ensino de qualidade para todos.

O teatro sempre demonstrou ser um campo inclusivo, um espaço para dar visibilidade ao que pode estar oculto, um ambiente de interação entre indivíduos proporcionando-lhes experiências significativas. E é sobre o ensino do teatro no contexto da escola pública de maneira a verdadeiramente incluir o surdo e a partir do conceito de experiência trazido pelo professor Bondia que discorreremos a seguir. De forma a levantar questões e possibilidades sobre a inclusão da pessoa surda e do ensino do teatro como forma de proporcionar aos indivíduos, independente de suas diferenças, uma experiência significativa.

## 2 O que é a experiência?

É a partir das vivências individuais e também coletivas que formamos o emaranhado de experiências que constroem quem somos (DEWEY, 2010). Por isso,

somos o que vivemos. E levamos conosco todas as histórias e momentos positivos e negativos que experienciamos. Viver uma vida sem experiências é como estar negando a si mesmo a possibilidade de realmente viver e não apenas de existir. E nos dias de hoje há um grande risco de vivermos sem termos essas experiências significativas.

Segundo Bondía (2002), experiência não é o que se passa, mas o que nos passa, o que nos toca, o que nos acontece. São aqueles fatos que nos acontecem e nos deixam marcas. Nesse cotidiano em que tanta coisa se passa corremos o risco de que nada nos aconteça. Estamos tão ávidos por informação que deixamos de experimentar o mundo. Nosso “mundo da informação” não permite a experiência, pois esta é sentida a partir do prazer em viver, em estar atento ao outro e a si mesmo. Muito se perde na busca pela informação e não pelo conhecimento.

Então, como viver experiências e adquirir esse saber tão subjetivo, já que se trata da junção entre o conhecimento e o viver propriamente dito? Pois adquirir informações não é adquirir conhecimento. Para Bondía (2002), viver essas experiências implica em tornar-se um sujeito disposto a se expor. E estar exposto é estar aberto ao que vier, ao que pode nos derrubar, nos tirar de nosso eixo, nos transformar. Como diria Bondía, apenas o sujeito da experiência está aberto a sua própria transformação. Muitas vezes é bem mais conveniente não se arriscar. Provavelmente, esse percurso calmo e sem sobressaltos, já que não há “perigos” pelo caminho, não proporcione ao indivíduo condições de experimentar histórias para que possa contá-las.

Ter experiências também implica em estar com o outro, trocar informações e histórias de vida. Com tanta pressa em cumprir metas e prazos não se tem mais tempo de experimentar e de estar com outros indivíduos. E nesse contexto, qual o papel da escola? Acredito que apenas possibilitar ao indivíduo acesso a informação seria algo muito raso. Atualmente temos uma gama de possibilidades de acesso a informação, seja através da televisão, da internet, dos jornais impressos, entre outros meios. À escola caberia possibilitar ao sujeito experiências significativas para que possa apropriar-se do conhecimento e assim construir sua identidade. Desafio bastante difícil para os dias de hoje.

### 3 Escola pública e experiência



A escola é apenas um reflexo da sociedade em que está inserida. A crise da escola citada pelo professor Bondía (2013) é um bom exemplo disso. Acredita-se que a escola não estaria acompanhando as mudanças desse mundo pós-alfabético em que não apenas as palavras comunicam. Esse descompasso estaria causando uma desmotivação nos jovens estudantes, em face ao distanciamento que existe entre o mundo imagético e de informações, o mundo do trabalho e a escola. O filósofo cita a crença de alguns no uso da tecnologia para sanar esse descompasso. Segundo ele, centros de ensino superior na Espanha já estariam substituindo as salas de aula tradicionais por centros de conectividade em que os alunos estariam relacionando-se virtualmente apesar de ocuparem o mesmo espaço físico.

Esses centros de conexão seriam o lugar em que os jovens compartilhariam o mesmo espaço, mas simplesmente não teriam uma vivência, não trocariam experiências. Não percebo a tecnologia como algo negativo. Inclusive, sua utilização pode trazer grandes benefícios, quando bem aproveitada. Porém, presenciamos situações em que o uso da tecnologia tem afastado as pessoas ao invés de aproximá-las. Realmente depende de como fazemos uso dessa ferramenta. Apesar dos discursos atuais que colocam a tecnologia como a “tábua de salvação” da sociedade, acredito que na realidade não é bem assim.

Apesar de situações como essa de distanciamento dos indivíduos, a escola ainda é um espaço legítimo para trocas de experiências e de vivência coletiva. E não podemos abrir mão disso. Como dito anteriormente, é a partir dessas trocas num convívio real que chegamos ao conhecimento. Podemos estar conectados virtualmente, mas é indispensável nossa interação também no real. Estar presencialmente na escola nos possibilita a vivência e prática social. Nesse contexto a escola deve ser um espaço democrático e de acolhimento das diferenças. Como nos traz Bondía somos idealmente iguais e o interesse pelo bem comum, por manter o que é público deve ser algo importante e perpetuado.

E quem se interessa por aquilo que é público? Ou pelo bem maior? Pelo bem da coletividade? A maior parte de nossa sociedade preocupa-se com o que de alguma maneira o afeta. Geralmente, só os interesses privados e da minoria importam. E nesse sentido, qual seria a necessidade de se manter uma escola pública que seja de qualidade e para todos se podemos pagar uma escola particular que atenda aos interesses individuais e que sirva para demonstrar nosso poder de

compra? Vivemos reféns das aparências e da inútil necessidade de parecer que somos superiores uns aos outros.

Criamos uma espécie de prisão que é vendida por um sistema capitalista que nos leva ao consumo e também a nos colocarmos como produtos prontos para sermos vendidos. E é nesse mundo capitalista, em que o interesse público é sempre posto de lado em favor do interesse privado, vemos ser destruído o conceito de escola. Sendo necessário um certo equilíbrio entre o que seja de interesse individual com o que é de interesse coletivo para que a escola pública, gratuita e democrática possa cumprir o seu papel.

Nessa perspectiva, a escola pública é atualmente desvalorizada e desvirtuada. Acaba perdendo seu caráter inclusivo de aceitação das diferenças. A escola, e sobretudo a escola pública aceita ricos e pobres, brancos e negros, e todas as desigualdades a partir do ponto de vista da igualdade. Falo num princípio de igualdade que se refere a igualdade de direitos e de oportunidades, e não como se todos fôssemos efetivamente iguais, como bem traz Bondía (2013). Na realidade somos diferentes e carregamos diferentes interesses e necessidades. Nesse princípio de igualdade de possibilidades, a escola deveria proporcionar a todos o acesso ao conhecimento e à troca de experiências de maneira igualitária.

Devemos garantir que a escola pública continue sendo esse lugar de aceitação das diferenças. Espaço onde todos possam dialogar, verdadeiramente ouvindo e sendo ouvidos. Algo tão difícil atualmente. Geralmente, cada um tende a expressar suas opiniões sem querer ouvir a opinião alheia. Pois, o que interessa é que cada um opine, sem mesmo refletir sobre essa opinião. Como bem nos trás o professor Bondia (2013): numa sociedade de opinião o diálogo pouco tem vez. Na verdade, feliz deve ser é o indivíduo que se permite mudar de opinião e ter novas experiências. Pois é através de nossas experiências que vamos construindo nossas histórias.

#### 4 Teatro enquanto experiência inclusiva para surdos

O teatro sempre foi visto com aliado da educação. Seja no ato de frequentar espetáculos ou mesmo no chavão de que “teatro é cultura”. Outras vezes é salientada sua possibilidade de utilização como ferramenta para transmitir conteúdos disciplinares. Sabemos que essa é uma visão reducionista do papel do teatro,

principalmente com relação a escola (DESGRANGES, 2010). Por si mesmo, o teatro é uma forma artística inclusiva, um campo para o diálogo entre os diferentes de maneira igualitária. “A arte teatral pode e deve ser acessível a todos” (DESGRANGES, 2010 p. 36). Através da arte, e especificamente do teatro os indivíduos encontram um campo democrático para expressarem-se independentemente das habilidades ou mesmo dificuldades que possuam.

Desgranges (2010) fala da acessibilidade da arte teatral a partir de uma leitura ativa e da disponibilidade para ultrapassar a barreira do que seria lógico e racional, enquanto relação de participação ativa do espectador na elaboração desse sentido da cena teatral. Essa relação ativa entre espectador, obra de arte e artista, a priori não leva em consideração aspectos específicos dos artistas ou dos espectadores. Independentemente das características físicas, experiências anteriores ou outros aspectos individuais, cada espectador pode fazer sua leitura, desde que esse esteja disponível para tal. Ou mesmo o artista. Para esse também é possível comunicar-se através do teatro mesmo diante de alguma necessidade especial que apresente. Para Rancière (2005), “do ponto de vista platônico, a cena do teatro, que é simultaneamente espaço de uma atividade pública e lugar de exibição dos fantasmas, embaralha a partilha das identidades, atividades e espaços” (p. 17). O teatro seria o lugar de visibilidade e de partilha das identidades, principalmente para os que são colocados à margem da sociedade. É em contato com o outro que muitas vezes percebemos nossas próprias individualidades.

Assim, devemos considerar a acessibilidade do teatro para aqueles que são percebidos como diferentes e que fogem de um certo “padrão de normalidade”. A exemplo daqueles que são surdos, cegos, cadeirantes, pessoas com síndrome de Down, com autismo, ou outra pessoa com necessidade especial. Poderíamos ser levados a pensar numa condição de inferioridade, ou mesmo de incapacidade desses indivíduos dialogarem a partir dos códigos teatrais. Na realidade o teatro é um campo bastante fértil e acessível para todos. Uma forma de arte com grande alcance e que utiliza de vários recursos imagéticos ou sonoros para a efetivação da comunicação favorece essa acessibilidade.

Nessa perspectiva, vamos refletir especificamente as condições de um indivíduo surdo. Sua incapacidade ou dificuldade de audição e conseqüente utilização de uma língua de sinal para a comunicação trará novas necessidades à prática teatral, mas não sua impossibilidade. O indivíduo surdo seria aquele que tem

perda auditiva parcial ou total e comunica-se a partir de uma língua de sinais da modalidade gesto-visual, no Brasil conhecida por LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Provavelmente ao surdo não seria possível a compreensão de um espetáculo de teatro que estivesse centrado num diálogo oral, que muitos chamariam de texto teatral.

A pessoa surda traz consigo a dificuldade ou mesmo a impossibilidade de aprendizado e efetivação da fala. O que faz com que o indivíduo surdo comunique-se a partir da LIBRAS. Ela também deve aprender a comunicar-se utilizando a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Pensando na prática teatral, talvez pudéssemos simplesmente acrescentar um intérprete da língua de sinais nos espetáculos teatrais tradicionais e tudo estaria resolvido. Ou mesmo perpetuar a prática de “teatro surdo” - feito por e para surdos - e “teatro ouvinte” como apresentado por Becker (2013). Essa ideia de teatro surdo parte da premissa de que o teatro deva ser feito para surdos e por surdos de maneira separada da prática teatral daqueles que ouvem para que possa ter a efetiva participação dos surdos, seja como atores ou na plateia. Muitas vezes essa segregação acontece sob o discurso de que estamos fazendo a inclusão acontecer, pois estaria se dando uma suposta visibilidade ao surdo. Acredito que a inclusão se concretizaria se fosse possível proporcionar vivências ao surdo e ao ouvinte juntos, compartilhando experiências coletivas e individuais que formem esses indivíduos. E que os façam perceber que suas diferenças não são campo de embate, mas sim de diálogo.

Não há necessidade de segregar o surdo por sua dificuldade ou impossibilidade de compreensão das línguas orais. Encenadores como Robert Wilson em suas óperas visuais, fazendo uso de outros recursos e não apenas de um texto discursivo e oral, um meio híbrido de fazer um teatro experimental extremamente visual. Ele mesmo chega a dizer, referindo-se a uma de suas obras que não há necessidade de pensar na história já que essa não existe. Fala apenas em aproveitar as imagens, a música e os sentimentos evocados por esses recursos (CARLSON, 2010 p. 131). Em “Deafman glance” Bob Wilson nos apresenta sua ópera visual em que a visão do surdo sobre o mundo nos é apresentada.

Bob Wilson apresenta a possibilidade da prática teatral num sentido mais amplo, onde não apenas o texto oral vá contar a história e provocar o espectador a fazer sua leitura da obra teatral. Patrice Pavis, em seu Dicionário de Teatro, nos apresenta as expressões “escritura dramática” e “escritura cênica”. Por escritura

dramática devemos entender o “universo teatral tal como é inserido no texto pelo autor e recebido pelo leitor”. Já a escritura cênica refere-se ao “modo de usar o aparelho cênico para pôr em cena as personagens, o lugar, e a ação que aí se desenrola.” (PAVIS, 1999: p. 131). Seria o figurino, a expressão corporal e facial, a movimentação em cena, a iluminação, a sonoplastia, entre outros elementos que estariam compondo as cenas e contando a história, e não apenas o texto discursivo e oral. O que antes poderia ser uma barreira para a comunicação entre surdos e ouvintes a partir do teatro, torna-se um desafio para o encenador e para aquele que tentará produzir um teatro mais inclusivo.

Não se percebe limitação criativa da pessoa surda na realização e participação em atividades artísticas, em especial com as teatrais. Como nos traz Ostrower (1993), a criatividade não é uma propriedade exclusiva de poucos eleitos, mas sim uma habilidade que deve ser cultivada e desenvolvida nos indivíduos. Segundo a autora criar é dar forma e abrange a capacidade de compreender e dar significado às ações vivenciadas. Surdos e ouvintes precisam ligar essas “pontes comunicacionais”, precisam compreender-se e dar significados às suas relações. Não apenas restringir-se ao impacto da barreira comunicacional criada pelas diferenças entre a linguagem falada e sinalizada. O teatro é uma dessas pontes comunicacionais que unem e possibilitam uma integração e a compreensão de que todos os indivíduos apesar de suas diferenças possuem a capacidade de vivenciar o novo e de expressar-se artisticamente com efetividade e democraticamente.

“Não se pode lidar com o tema da inclusão sem considerar o sujeito que se constitui como objeto dessa própria ação. Isso seria inclusivismo (BECKER, 2013 p. 175)”. Muitas vezes esse inclusivismo está carregado de assistencialismo, de paternalismo. E não é disso que o surdo necessita, visto que a falta da audição não o condiciona a um estado de incapacidade. Apenas trás consigo a limitação ao mundo sonoro, enquanto amplia a possibilidade de leitura do mundo imagético.

Dessa maneira, vemos a partir do teatro, se criar um espaço de vivência e de experiência compartilhada entre os diferentes, nesse caso entre surdos e ouvintes. O que trará benefícios tanto para surdos, quanto para os ouvintes. Não é necessário se falar num teatro de inclusão, uma vez que o teatro sempre trouxe consigo essa característica, mas cabe aqui evidenciá-la para proporcionar a pessoa surda a possibilidade de estar em convívio pleno com os ouvintes e vice-versa. A barreira linguística imposta ao surdo pode ser vencida também a partir do teatro. Não deve

ser levado aqui como um discurso de salvação da educação a partir do teatro, mas sim possibilitar ao teatro a efetivação de seu papel enquanto arte acessível a todos.

## 5 Considerações finais

Ao passar por uma vivência de prática teatral em que surdos e ouvintes compartilhavam o mesmo espaço trocando experiências percebi que de maneira geral os indivíduos criaram laços e construíram a partir da prática teatral uma nova relação. Antes dessa vivência, os surdos - talvez pela barreira linguística – viviam um certo isolamento e compartilhavam apenas entre o grupo de surdos suas atividades cotidianas. Era como se houvesse um estranhamento entre surdos e ouvintes.

Muitas vezes, para quem é ouvinte, o surdo é alguém diferente e que possui alguma incapacidade intelectual. Mesmo nos dias de hoje, o surdo ainda carrega consigo o estigma de que seja um deficiente mental, pelo simples fato de comunicar-se a partir de uma língua de sinais. É preciso criar pontes de diálogo entre surdos e ouvintes para que ideias errôneas e arraigadas sobre a pessoa com deficiência sejam vencidas. Apenas a partir de experiências verdadeiramente inclusivas proporcionarão um novo olhar entre os indivíduos.

A experiência que nos marca e que nos modifica como diz Bondia (2002) é capaz de gerar o conhecimento que nos leva em direção a transformação. É preciso perceber que através da vivência coletiva, não apenas das vivências individuais e isoladas podemos ter uma nova perspectiva do mundo. E essa nova perspectiva pode realmente nos transformar e nos tornar cidadãos melhores e capazes de tomar decisões, apresentando opiniões mais conscientes e menos superficiais. Quando vemos o empobrecimento de experiências, temos um certo exagero da racionalização e conseqüente perda de acesso a conteúdos sensíveis, alcançados através da arte.

O ensino do teatro na escola deve assumir seu papel de protagonismo e não apenas de mero coadjuvante na transmissão de informação conteudista. Deve proporcionar aos alunos, independente de suas diferenças, experiências que realmente provoquem mudanças e façam com que esses percebam-se como iguais. Principalmente em se tratando da escola pública que teoricamente é um espaço democrático e de aceitação das diferenças. Numa fuga da falsa necessidade de uma

construção teatral inclusivo, mas que reproduz a exclusão, como no caso da ideia de teatro surdo feito para surdos e por atores surdos. Não que esse tipo de teatro não possa existir, mas em minha opinião esse não pode ser usado como exemplo de inclusão. Pois, incluir é fazer estar junto e partilhar de experiências comuns, e assim crescer juntos.

Ao discorrer sobre o papel inclusivo do teatro talvez sejamos levados a uma ideia de utilização do teatro enquanto meio para se alcançar determinadas metas, mas ao assumir seu papel de incluir os diferentes o teatro comprova sua capacidade de ser um campo possível ao diálogo. O ensino do teatro não deve ser visto como uma ferramenta para se chegar a um fim, pois a prática teatral em si mesma pode proporcionar aos indivíduos momentos de vivências significativas e de inclusão. Esse é um aspecto inerente a prática teatral que proporcionará a construção de um saber bastante subjetivo, resultado da união do viver propriamente falando e do conhecimento formal.

#### Referências Bibliográficas

BECKER, L. Surdez e Teatro: a encenação está em jogo. Moringa: artes do espetáculo, João Pessoa. V.4, p. 157-180, 2013.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a Experiência ou sobre o Saber da Experiência. São Paulo, Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, jan-abr, nº19, pp.20-28, 2002.

BONDIA, Jorge Larrosa. Desafios da Educação. Entrevista em vídeo. Publicado em 15 de maio de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Azl2CVa7my4&app=desktop> Acesso em: 02 de setembro de 2015, às 23:09 horas.

CARLSON, Marvin. Performance: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

DESGRANGES, Flávio. Pedagogia do Teatro: provocações e dialogismo. São Paulo: HUCITEC, 2010.

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

OSTROWER, F. Criatividade e processos de criação. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993. 187 p.

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

RANCIÈRE, Jacques. A partilha do sensível: estética e política. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.

Liliane Alves de Sousa

Mestranda em Artes Cênicas pelo Prof Artes da Universidade Federal da Paraíba(UFPB). Especialista em Arte Educação pelo Instituto de Educação Superior da Paraíba. Licenciada em Educação Artística com habilitação em Música pela UFPB. Professora de Arte da Educação Básica em escola pública do estado da Paraíba e do município de Bayeux/PB.

<http://lattes.cnpq.br/2073391662020902>





GT: Teatro

Eixo Temático: Ensinar e aprender Teatro na Escola

## O ENSINO DE TEATRO EM FORTALEZA: UMA ANÁLISE DA LDB E DA PRÁTICA DOCENTE EM ARTES

Liliany Queiroz da Silva Rodrigues Machado (UECE, Ceará, Brasil)

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Brito (IFCE, Ceará, Brasil)

### RESUMO:

*O objetivo deste trabalho é revisar a literatura especializada no ensino/aprendizagem na área das artes, com enfoque na linguagem teatral, além de observar o que as leis da educação determinam para tal processo. Para isso, abordamos detalhadamente a construção do ensino sistemático da disciplina de artes no Brasil, buscando definir um quadro histórico para criar as bases teóricas, e compreendermos como as linguagens artísticas alcançam o ensino básico e conquistam as configurações atuais. Por meio do contexto histórico, chegamos às leis que regem o ensino brasileiro atualmente, procurando entender como estas influenciam a realidade do ensino de teatro e das artes nas escolas no nível fundamental e médio. Com a finalidade de visualizarmos o contexto da realidade escolar, nos utilizamos da pesquisa de campo aliada a entrevistas a um dos participantes do processo de ensino/aprendizagem: o professor. Deste modo, procuramos entender como este processo se desenvolve na realidade de nove escolas de Fortaleza. Por meio da análise documental, comparamos a realidade do ensino de artes, nas escolas públicas de Fortaleza. Os resultados obtidos nos mostram que a lei estabelece uma realidade difícil de ser aplicada na prática e que o ensino do teatro não acontece efetivamente.*

**Palavras-chave:** Ensino de Artes; Ensino de Teatro; Leis Educacionais

## THEATER TEACHING IN FORTALEZA: AN ANALYSIS OF LDB AND THE TEACHING PRACTICE IN ARTS

### ABSTRACT:

*The objective of this paper is to review the literature in teaching/learning in the arts, with focus on theatrical language, and observe how the education's law determine to such process. For this, we discuss in detail the building of the systematic teaching of arts in Brazil, seeking to set a historical picture to create the theoretical bases and how come the current settings. Through the historical context, we got to the currents Brazilian's teaching laws, trying to understand how these laws influence the reality of theatre and art teaching in the elementary and high school. In order to visualize the reality of the school context, we used field research combined with interviews with one of the participants in the*

*teaching/learning process: the teacher. In this way, we try to understand how the process develops in nine schools of Fortaleza's reality. Through the documentary analysis, we compare the reality of arts education in public schools in Fortaleza. The results show us that the laws define a hard reality to apply in practice and the theatre teaching actually does not happen.*

**Key words:** Art teaching; Theatre teaching; Education's laws

## 1 Introdução

O ensino das linguagens artísticas tem se tornado alvo de muitas discussões entre os acadêmicos e este trabalho busca contribuir com essa discussão apresentando como pode ocorrer o processo de ensino/aprendizagem na área das artes e suas diversas linguagens.

Para efetivarmos nossa contribuição para o ensino de arte, especialmente de teatro, norteamos essa pesquisa questionando quais as diferenças entre a realidade do ensino e o que se apregoa nas legislações brasileiras sobre educação, principalmente no que diz respeito ao ensino de artes com o enfoque nas práticas teatrais.

Outro fator importante como impulsionador de nossa pesquisa é a percepção em nossa prática diária do ensino da disciplina de artes, de uma aparente desvalorização desta área de conhecimento dentro das escolas. Logo, entendemos que a nossa busca auxilia uma melhor compreensão das leis, apresentando como de fato ocorre o processo de ensino/aprendizagem na área das artes e suas diversas linguagens na prática, ou seja, auxiliando os gestores a compreenderem a lacuna presente entre a lei e a realidade.

Para tal objetivo, estruturamos o trabalho de forma a compreender o processo de formação e estruturação atual do ensino de artes para buscar a análise da realidade com o que determina a lei para este ensino.

Priorizamos a abordagem social e histórica do ensino de artes no Brasil, procurando apresentar um desenho de como a arte ganha as características que percebemos na atualidade dentro das escolas de um modo geral. Analisando a evolução histórica e uma forma de obter informações sobre a realidade ideal, abordamos as diversas leis que compõem a legislação educacional, descrevendo-as, focando-as sempre a área de artes. Damos a conhecer as leis que estão em âmbito nacional, estadual e municipal, instâncias estas que regem as escolas alvo de nossa pesquisa.

Usamos de extensa revisão bibliográfica para dar embasamento as nossas percepções e construções teóricas. Dentre a bibliografia apresentada, usamos a LDB, principal lei analisada em nosso trabalho, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as diretrizes curriculares municipais e estaduais, aliando a estudos acadêmicos de alguns grandes pensadores do ensino de arte no Brasil como: Ana Mae Barbosa, Duarte Jr., Ferraz & Fusari, dentre outros que compõem o conjunto de estudos na área.

Outro aspecto importante em nosso processo metodológico é a pesquisa de campo aplicada em escolas públicas de Fortaleza junto aos professores de artes atuantes no Ensino Fundamental e Médio. Assim, visando conhecer melhor sobre este profissional, elaboramos perguntas que versam sobre dados pessoais dos entrevistados como nome, idade e naturalidade. Sondamos a formação acadêmica ou cursos na área artística, vale ressaltar que consideramos o contato com artes,

mesmo que não seja dentro de sala. Verificamos o tempo que ministrava a disciplina de artes e como ele percebe o desenvolvimento da disciplina de artes na escola, metodologia aplicada durante as aulas e métodos avaliativos da disciplina de artes.

Enfim, concluímos a nossa pesquisa, apresentando como considerações finais do trabalho, o que nos apareceu da realidade que os alunos de escola pública enfrentam mediante do ensino de artes, buscando apontar os pontos que devem ser mantidos e aqueles que devem ser melhorados para por fim conseguirmos uma educação de qualidade que forme não só alunos treinados, mas sensíveis e conscientes das linguagens que os cercam.

## **2 Artes e teatro: aspectos legais do ensino.**

Vários estudiosos debatem a importância do ensino de artes, e dentro desta o ensino teatral. O papel da arte educação se configura em elemento de grande relevância para formação do aluno em sua completude.

Barbosa (*apud* ORESTE, 1996) afirma que

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. (BARBOSA *apud* OERSTE, 1996, p. 92)

Barbosa (1996) faz um apanhado histórico bem circunstancial pelo desenvolvimento da educação brasileira resgatando concepções sobre a arte brasileira e o ensino de artes, construindo um referencial teórico que permite compreender o cenário da educação brasileira e da arte.

Duarte Jr. (2012, p. 87), por sua vez, aponta que “apesar de existir na letra da Lei, a arte educação no Brasil está relegada a ser mera disciplina ‘decorativa’ nos currículos”.

### **2.2 Contexto histórico e leis educacionais para o ensino de Artes.**

Quando pensamos em artes ou discutimos o assunto, a maioria dos educadores e gestores concorda sobre a importância que as expressões artísticas têm na história da humanidade. Porém este pensamento nem sempre esteve presente nos ideais das escolas e dos educadores.

Após muitos debates, ajustes e reajustes, a educação brasileira reconhece a importância da arte para a formação e desenvolvimento de crianças e jovens. A arte é incluída como componente curricular obrigatório na educação básica por meio da Lei 9.394, art. 26, §2º de dezembro 1996 (BRASIL, 1996, p. 69), passando a vigorar como área de conhecimento e trabalho, dialogando com as várias linguagens e áreas do conhecimento de modo que possa contribuir para formação artística e estética dos alunos.

Deste modo podemos observar que a disciplina de artes ministrada pelas escolas na atualidade tem uma lei regulamentadora entretanto, a abordagem histórica sobre o ensino de artes no Brasil perpassa pela construção de ideologias e

concepções das mais diversas áreas a vida humana, onde nem sempre as linguagens artísticas tiveram um papel de destaque na sociedade nem na educação brasileira.

Nossas primeiras formas do ensino das linguagens artísticas datam com a chegada dos Jesuítas no Brasil, utilizando-se do teatro, dança, música e artes plásticas como forma de catequização e comunicação entre padres e índios.

O contexto histórico brasileiro relegado por muitos anos como colônia portuguesa fez com que muitas áreas do conhecimento fossem esquecidas ou simplesmente cópias da cultura europeia. Assim, apenas na Semana de Arte Moderna realizada de 1922, no teatro Municipal de São Paulo, tivemos a primeira tentativa expressiva de uma proposta de arte brasileira.

Duarte Jr (2008) aponta que o período entre a Semana de Arte Moderna de 1922 e a reforma de 1971, a arte continua ocupando um lugar subalterno na educação brasileira. O autor ainda aponta que a mudança mais significativa no ensino foi à divisão em artes “industriais”, “domésticas”, na qual

na primeira [...] os alunos (do sexo masculino) [...] a objetos confeccionar “úteis” nas oficinas, como: estantes, porta-copos, bandejas, etc. Na segunda, as alunas eram adestradas nas “artes” culinárias, do bordado, da costura, etc. As cadeiras de formação musical, também chamadas de “canto orfeônico” (DUARTE JR, 2008, p. 125).

Essa afirmação nos mostra o que continuou se fazendo com o ensino, sendo meramente um transplante de uma sociedade presente na Europa para o Brasil, sem a mínima preocupação das necessidades específica dos alunos deste país.

A partir dessa análise, entendemos que apenas uma pequena parcela da população brasileira tinha acesso ao que eles chamavam de ensino da arte, enquanto que na realidade uma grande parcela a população brasileira ficou a margem, pois eram considerados ignorantes e atrasados sendo lhes devotados apenas um ensino que o capacitasse para trabalhos voltados apenas para de mão de obra.

Em duas décadas (anos de 1930 e 19440) somente o desenho, o canto orfeônico foram estabelecido em escolas brasileiras. O Decreto Federal nº 19.890, de 18 de abril de 1931, difundia assim as ideias de civismo e a coletividade que estava ligado à política da época (BRASIL, 1997, p.26).

Outras linguagens entravam no ambiente escolar nos anos 50, mas não eram vistas como conteúdos que deveriam ser ensinados na sala de aula, apenas “decoravam” o cotidiano dos alunos no convívio escolar, dentre elas a dança e o teatro.

Pensando assim concordamos com o que é apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacional, ao mostrar que:

As atividades de teatro e dança somente era reconhecida quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. O teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação. As crianças decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor. (BRASIL, 1997, p. 24)

Na década seguinte, os anos 1960, a ideologia dos americanos traz consigo métodos e procedimentos de sua cultura, vale ressaltar que mudamos apenas de centro de influência passando da Europa para Estados Unidos. O ensino, dentro

desse novo contexto, serve apenas para suprir a necessidades do modelo industrial multinacional e capitalista que se instaurava cada vez mais forte, afastando assim o educando de sua realidade sociocultural.

Esse modelo de ensino profissionalizante traz algumas mudanças emblemáticas. Uma delas foi a lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, onde houve a substituição do Canto Orfeônico pela Educação Musical. Sendo importante mencionar ainda, no tocante ao ensino de atividades artísticas que, segundo a referida lei o ensino primário poderia ser estendido para mais dois anos além dos quatro anos já previstos, sendo que nesses últimos seriam incluídas técnicas de artes aplicadas que ainda era imposta segundo o sexo do educando. (BRASIL, 1997, p. 26)

A outra mudança na educação foi a reforma que ocorreu em 1971 e com ela surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) lei de nº 5.692/71 que enfatiza uma proposta de ensino com dimensões profissionalizantes, confirmando a explanação técnica por nós já explicitada.

A LDB 5692/71 torna o ensino da Arte obrigatório, mas isso não foi uma conquista dos professores da Arte. Fica estabelecido, que a escola secundária se torna totalmente profissionalizante, garantindo mão de obra barata e qualificada para as multinacionais que adentravam no país sob o regime da ditadura militar.

Deste modo, a disciplina de artes denominada de Educação Artística neste período é vinculada ao ensino de 1º e 2º graus (atual fundamental I, II e ensino médio) pela LDB 5.692/71 substituiu as matérias Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas por algo geral que englobasse as diversas linguagens. (FUSSARI; FERRAZ, 2010, p.17 - 18)

Deste modo muitos professores foram impelidos a trabalhar na disciplina conhecimentos das linguagens musical, plástica, cênica e da dança, surgindo assim a polivalência, impondo assim os professores ministrarem disciplinas nas quais eram parcialmente ou totalmente leigos, tendo a função meramente alegórica.

Portanto, o princípio da polivalência passou a marcar o ensino da Educação Artística, o que representou a difusão de conhecimentos e práticas mistas nas aulas, conforme aponta Fusari e Ferraz (1993, p.18).

Essa forma de ensino de arte chega até a contemporaneidade, não sofrendo muita alteração, sendo uma das únicas mudanças posteriores a instauração do ensino de música obrigatório, pela lei nº 11.769 de 2008.

Como vimos, o ensino de artes passa por diferentes focos durante a história da educação brasileira, sendo relegada muitas vezes ao segundo plano. No ano de 1996, por meio da Lei de número 9394/96 surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, documento que rege toda a educação brasileira mudando o ensino de artes que antes era tecnicista, tornando-a um componente obrigatório no ensino básico.

Analisando a colocação feita por essa nova lei federal que rege a educação brasileira, podemos perceber que apesar de ser citada como componente curricular obrigatório, ela está apresentada de forma simplificada, reduzida, sendo utilizada apenas como componente que irá desenvolver a cultura do aluno, deixando margem para várias interpretações, não especificando o formato de abordagem das linguagens artísticas, deixando todas as informações de modo genérico.

No que tange a formação acadêmica dos professores, é feita uma abordagem muito generalizada, apresentando apenas as diferenças apenas as séries iniciais,

sendo estas o ensino infantil e fundamental I<sup>1</sup>, onde podem atuar os profissionais formados em pedagogia. Assim, o artigo 62 da LDB aponta os requisitos mínimos para a prática docente, a seguir:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e instituições de educação, admitida, como formação mínima para exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2003, p. 129)

Percebemos que no que tange a formação dos professores de artes não há uma determinação específica para tal, deixando em aberto a possibilidade de pessoas que não são formadas na área das artes ministrarem a disciplina em escolas públicas e particulares por todo o Brasil.

## **2.2 Existe ensino de teatro nas escolas?**

Nesse contexto do ensino de artes da polivalência e pretensa flexibilidade no ensino das linguagens artísticas, o ensino de teatro ficou por longo período ligado às necessidades das escolas de atender as demandas dos festejos e celebrações escolares.

Ficando o teatro o legado de participações em momentos cívicos e festivos das escolas brasileiras, em meados da década de 40 que passa a pensar na linguagem teatral como uma forma de expressão que podia a vir colaborar para formação do aluno, porém sem muita força esta perspectiva ficou dada ao fracasso.

A implementação da lei federal de 1971 que reformulou da Lei de Diretrizes e Bases da Educação é um grande marco na história, pois deu-se a obrigatoriedade da educação artística no ensino de 1º e 2º graus, prevendo-se a modalidade artes cênicas, para ser ministrada de maneira polivalente junto com as demais linguagens artísticas, durante um encontro semanal de em média 50 minutos, o que se tornou, na experiência concreta da sala de aula, algo de difícil realização.

E mesmo com novas propostas lançadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1996, as perspectivas com relação ao ensino de artes continuaram as mesmas, pois de modo muito genérico e abrangente continuam propondo uma polivalência das linguagens artísticas de modo que fica quase impossível trabalhar de modo adequado a disciplina, pois os educadores indicados para a disciplina de artes na escola pode pertencer a qualquer área do conhecimento artístico, dificultando em muitos casos se ministrar aulas com conteúdo cênico.

## **3 Percorso metodológico.**

Buscando compreender como o ensino de artes acontece nas escolas públicas de Fortaleza. Como o universo de escolas é grandioso para uma análise em um trabalho como este, pegamos como amostragem apenas algumas escolas e

---

<sup>1</sup> O ensino fundamental corresponde do 1º ao 5º ano.

o fazemos por compreender, por meio da vivência como educadores, que o padrão se repete em sua grande maioria.

Nessa busca, nos inserimos na realidade de algumas escolas espalhadas por bairros distintos para compor um panorama geral da cidade por meio da escolha de nove escolas, onde pegamos representantes das duas principais esferas públicas e de modalidades diferentes de ensino. Das escolas escolhidas, três representam a atuação do município e dos professores atuantes na rede municipal, três representam a atuação do estado e dos professores atuantes na esfera estadual.

Para emergir neste contexto escolar, apresentaremos a análises das entrevistas dos professores e fazemos essa apresentação por entender este como um ponto fundamental, buscando aqui compreender como esses professores exercem sua profissão.

Neste trabalho, utilizamos da pesquisa qualitativa e resolvemos isso por perceber que esse tipo de pesquisa traz métodos que nos dá “várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p.21).

Ainda baseado na visão de Godoy (1995), nos lançamos a campo para obter algumas informações, percebendo quais elementos são mais importantes para os aspectos analisados, trabalhando assim em uma perspectiva integrada

Para chegar às respostas exatas dos envolvidos nos utilizamos de entrevistas abertas onde algumas pessoas deveriam responder a perguntas abertas que buscava compreender a rotina e a dinâmica das aulas, o nível de formação e o pensamento dos educadores sobre o que acontece no cotidiano da escola no que tange a disciplina de artes.

Consideramos ainda nossa pesquisa como participante, pois por exercer a função de professor em uma escola pública do estado, sendo assim parte desse grupo que é analisado e com essa experiência trazemos como contribuição para pesquisa a compreensão mais detalhada da realidade por nós apresentada.

Contando ainda com pensamento da subjetividade presente na pesquisa e em uma pesquisa participativa no ambiente da educação, como já apresentado, percebemos que devemos considerar o olhar do pesquisador, pois em nosso caso entendemos que aquele que pesquisa é parte integrante da própria situação pesquisada, a neutralidade se torna impossível, sua ação e também os efeitos que propicia se tornará alvo de análise (FREITAS, 2002).

#### **4 Prática docente de teatro e artes: resultados e análise.**

Analisaremos as entrevistas dos professores e fazemos essa apresentação por entender estes como um ponto fundamental do ensino de teatro dentro da disciplina de artes, através dos resultados obtidos em campo por meio de visitas e entrevistas feitas nas escolas escolhidas por nós.

Aqui não determinaremos o nome das escolas, bem como dos entrevistados, visando manter a segurança dos que descreveram sua rotina. O sigilo da informação foi uma das formas encontradas de se obter uma maior veracidade, já que muitos dos professores que exerciam a função de educador artístico mantinham um vínculo com a instituição de caráter temporário.

A escolha das escolas foi feita a partir do mapa das regionais da cidade de Fortaleza que está dividida em seis regiões. O objetivo inicial era visitar escolas

próximas, buscando determinar realidades similares para fazer uma simples e significativa amostragem da cidade de Fortaleza. Escolhemos as escolas estaduais que se encontravam em proximidades das escolas municipais em regiões distintas da cidade de modo que pudéssemos comparar realidades distintas

A partir das visitas realizadas nas escolas e das entrevistas feitas com os professores, iremos abordar o olhar dos professores que estão ministrando a disciplina de artes nas escolas escolhidas para nossa pesquisa. Em nossa análise, explicitamos o que foi captado da entrevista feita com os professores, bem como a nossa percepção sobre a realidade encontrada durante nossas visitas.

Passado o momento inicial de contato, sucedem-se as entrevistas, onde, na maioria das vezes, receptivos, os professores contribuíram para a resolução dos questionamentos. Iniciamos questionando quem era esse educador que estava em sala de aula ministrando a disciplina de artes. As perguntas iniciais versavam sobre dados pessoais dos entrevistados como nome, idade e naturalidade. Posteriormente, sondamos a formação acadêmica ou cursos na área artística. Vale ressaltar que consideramos o contato com artes, mesmo que não seja dentro de sala. Verificamos o tempo que ministrava a disciplina de artes e como ele percebe o desenvolvimento da disciplina de artes na escola.

Dentre os professores entrevistados, percebemos certo equilíbrio entre o número de professores que possuem a graduação em uma linguagem artística e os professores graduação em outras áreas. Dentre aqueles que possuem a formação específica em artes, percebemos que sua grande maioria se relaciona com o teatro, em segundo lugar a música e por último a licenciatura na própria educação artística. No caso das graduações em outras áreas, percebemos que na “falta” do professor da área, a pessoa que supre a carência é o professor da área de linguagens, em sua maioria das letras. Corroboramos nessa afirmação ao analisar a seguinte fala: “Assumi a disciplina de artes como forma de complementar minha carga horária de quarenta horas/aulas semanais”. (I.A.S., 2013)<sup>2</sup>

Percebemos nas escolas as mais diversas situações entre os professores que ministram a disciplina de artes. Dentre elas, professores que ministravam a disciplina durante muito tempo e que mesmo assim não tinha nenhuma formação na área, bem como professores que há pouco tempo, no decorrer da entrevista, havia sido remanejado para a escola e estava apenas uma semana ministrando a disciplina. Encontramos professores muito empolgados, buscando mudanças na disciplina e desejando contribuir de forma positiva para o aluno, assim como professores que acham que a disciplina é supérflua.

No que tange a preparação e aplicação das aulas, percebemos que uma maior ou menor organização está diretamente ligada a formação específica na área. Vemos que existe uma série de discordância entre os docentes que trabalham com artes em sala de aula, não possuindo assim um padrão enquanto ao conteúdo e a forma de repasse do mesmo para o aluno.

Percebemos por meio das respostas apresentadas que alguns educadores formados em outras áreas transformam as aulas de artes em aula de literatura, já que se limita ao estudo da história da arte, analisando com os alunos os períodos literários que por ser uma linguagem em muitos pontos se assemelham aos períodos

---

<sup>2</sup> Vale ressaltar que nas entrevistas relevamos apenas as iniciais dos nomes dos entrevistados, afim de resguardar a segurança de quem informou.



artísticos. Dentre os assuntos abordados na literatura temos a poesia<sup>3</sup>, autores de literatura brasileira, sendo explicitadas por meio de aulas expositivas, seminários e trabalhos escritos.

Ainda na análise dos professores sem a formação específica em artes, vemos esses educadores dedicarem suas aulas às práticas de pintura e colagem, deixando os alunos livres para criarem, sem nenhuma orientação prévia, proporcionando para o aluno apenas uma distração momentânea. Como complemento dessas aulas apresentadas, ocorre a escrita no quadro, já que não existe livro didático, sobre a vida dos pintores para que os alunos possam copiar no caderno, mas sem nenhum enfoque social, cultura, antropológico, estético dos mesmos.

As datas comemorativas também são assuntos tratados nas aulas de artes já que ainda são confeccionados em sala cartões de natal, lembrança para dias das mães e enfeites de decoração para festas da escola como, por exemplo, bandeirinhas para decoração da festa de São João.

Na prática dos professores que possuem formação em alguma linguagem artística, percebemos que em suas aulas trabalham as linguagens artísticas, como teatro, dança, música, pintura, dentre outras, dividindo o conteúdo durante o ano de uma forma que cada linguagem seja abordada mesmo que de forma superficial<sup>4</sup>, abrangendo a teoria e a prática. Nas aulas, são trabalhadas as histórias e evoluções da linguagem em foco e em um segundo momento, aulas práticas que permite ao aluno compreender intelectualmente, corporalmente e sensitivamente a estética abordada. Nesse ponto, concordamos com a visão de Lessa (2010) quando nos informa que

o professor de arte para alcançar esses resultados, precisa trabalhar as várias e diferentes linguagens artísticas não precisando ser um artista e nem especialista em todas as linguagens, porém precisa ser Professor, responsável por mediar o conhecimento. Logo, espera-se que ele mantenha-se informado e bem preparado para ministrar suas aulas com qualidade. (LESSA, 2010, p.32)

Em todos os casos abordados, percebemos os professores apontar como ponto negativo a carência de material didático que possa contribuir como guia para construção dos planos de curso e na elaboração das aulas semanais. A elaboração das aulas, como já citado, ocorre a critério do professor e a escola não disponibiliza livro ou material na biblioteca que ajude na condução. Os docentes vão buscar por conta própria os livros didáticos, apostilas, vídeos, além da própria pesquisa na internet, materiais estes que irá seguir e orientá-lo ao longo do ano.

No que tange a avaliação, os professores expuseram que ela ocorre por meio da participação em sala de aula e trabalhos escritos feito em sala ou em casa. Outra forma de avaliar apresentado pelos professores é a observação do que os alunos produzem durante as aulas, a participação dos alunos nas festividades da escola e apresentação de seminários. Porém, não fica claro qual o critério usado para escolher as produções para atribuir as notas dos alunos, assim como os aspectos apontados como positivo na análise da criação dos alunos.

A exposição das aulas práticas (danças, peças teatrais, pinturas) para comunidade escolar se torna método de avaliação, já que os gestores e professores

---

3 Não estamos no texto desconsiderando o lado artístico dessa produção literária, mas consideramos que essa forma de linguagem está muito mais ligado a literatura do que as artes propriamente dita.

4 O "superficial" não ganha um sentido pejorativo neste ponto, pois o tempo destinado a disciplina é muito curto, principalmente no ensino médio.

pensam ser necessário colocar os materiais produzidos pelos alunos exposto para apreciação dentro do ambiente escolar. Vale explicitar que muitas vezes o critério de aprovação ou não no bimestre é o simples fato da participação da “atividade” artística. Não queremos dizer aqui que apresentar a criatividade do aluno não deva ser considerada, pois assim como diz Hernandez (*apud* LESSA, 2010, p. 26) compreendemos que o aprender não é uma obrigação, mas uma oportunidade para construir experiências de subjetividade, dizemos aqui que a avaliação não pode ser apenas por uma presença ou não em uma atividade artística coletiva.

Percebemos que quanto maior a idade dos alunos, mais é utilizado os métodos escritos de avaliação. No ensino médio, o critério de avaliação da disciplina é a avaliação escrita com conteúdo ministrada durante as aulas, todavia também há a produção de trabalhos escritos ou práticos como apresentações artísticas para escola. Os conceitos expostos para avaliação destes alunos são a aplicabilidade do conteúdo teórico na atividade prática, como o aluno se apropria do conteúdo usando criatividade, desenvoltura, conhecimento intelectual e protagonismo juvenil diante de uma apresentação artística.

Se referindo especificamente ao ensino de teatro dentro da disciplina de artes, percebemos que para realização de atividades cênicas na escolas pesquisadas se faz necessário a existência de professores com formação na linguagem teatral, pois os professores tentam trabalhar com polivalência dando um enfoque ao teatro. Entretanto quando o professor que ministra a disciplina não tem formação na área, a linguagem teatral fica esquecida ou limitada sem a devida orientação para as práticas cênicas apropriadas.

Em nossas visitas, constatamos que a formação inadequada de alguns professores e da não formação continuada na área das artes para professores em exercício efetivo tomam-se impedimento para aplicação de praticas teatrais. Além dos problemas encontrados, outros impedimentos apontados pelos próprios professores são a falta de estrutura física da escola para executar aulas práticas, ausência de bebedouros, falta de aparelho de som, ausência de livros sobre teatro e ainda segundo alguns professores a indisposição dos alunos em praticarem alguma atividade corporal.

## **5 Considerações finais.**

A partir da análise feita do processo de ensino de artes, principalmente do histórico evolutivo e das leis que regem essa disciplina, percebemos como o processo de construção foi tardio e equivocado, este processo reflete diretamente na construção de uma forma de organização “padronizada”, ou que pelo menos que organizasse o ensino.

Com a visita às escolas e análises das falas e comportamento de professores, podemos perceber que para alguns educadores a disciplina de arte não é detentora de conhecimento formal e acadêmico. Percebemos que uma grande parte dos professores, chegando a ser metade dos entrevistados, não possuem uma formação específica, ou seja, com isso percebemos uma legislação que torna a arte uma disciplina obrigatória na grade curricular das escolas brasileiras, porém o conteúdo pragmático não é aplicado em sala de aula de forma coerente, ou seja, a falta de formação dos docente influenciam negativamente na forma como o aluno vê e apreende os conteúdos da disciplina de artes.

Outra barreira encontrada para a prática correta do ensino de artes é que os docentes que ministram a disciplina sem está habilitado para tal ação transformam as aulas de artes em outro tipo de aula, abordando as linguagem artísticas como um mero elo de ligação para o conteúdo que tem mais domínio, ou seja, o foco não é a arte. Deste modo, fica possível constatar em algumas entrevistas a pouca afinidade de alguns educadores com disciplina de artes, colocando a disciplina como algo desnecessário e desmotivante, no qual os alunos não demonstram nenhum interesse, nos parecendo muitas vezes um reflexo dos docentes.

Haja vista as considerações apontadas acima, podemos apontar que a ausência de formação é um dos maiores problemas no cotidiano escolar, deste modo o teatro fica sendo relegado ao esquecimento, lembrado somente em momentos decorativos e festivos da escola, pois o teatro acaba servindo apenas como um entretenimento para divertir e distrair.

Deste modo o teatro vem sendo trabalhado como “algo engraçado”, mas que não precisa ter nenhum tipo de técnica nem de conhecimento formal, pois “teatro se faz com boa vontade” como disse um dos professores entrevistados.

Analisando as metodologias aplicadas pelos professores, observamos que alguns métodos implementados em sala de aula e os processos avaliativos usados por algumas escolas, especificamente por alguns professores, são bem particulares, já que cada educador usa de conteúdos diferentes por mais que pertença a mesma rede de ensino. Vimos que a disciplina de artes fica meio que a mercê da sensibilidade de cada professor.

Diante de visões tão distintas para construção das aulas de artes, foi possível identificar educadores que querem manter os alunos ocupados a todo custo, deste modo distribuem lápis de cor e papel para que ele possa criar livremente, outros preferem encher o quadro branco para que os alunos fiquem ocupados, copiando durante toda aula, seminários também são estratégias usadas para repassar o conhecimento, aulas teóricas expositivas também são usadas e em alguns casos aulas práticas associadas a um conteúdo previamente aplicado.

Vemos, a partir de tudo exposto, que a disciplina de artes é abordada na LDB, nos PCN's de forma superficial, parecendo-nos que apenas está presente nestes documentos por está, aparentando ainda que foi construído por profissionais que não reconhecem a realidade da sala de aula. No que tange as diretrizes os conteúdos indicados aparecem bem generalistas, sendo quase impossível trabalhar de forma completas as quatro linguagens artísticas devido a carga horária da disciplina.

Assim, podemos concluir que a disciplina de artes ainda não é devidamente trabalhada dentro das escolas brasileiras, existindo um enorme abismo sobre a legislação brasileira e sua aplicação. A arte é uma disciplina que assim como qualquer outra disciplina necessita de profissionais habilitados para tal ocupação, porém ainda não é possível, ou seja, merecem olhar mais detalhado para esses professores sem habilitação, buscando soluções da forma de capacitá-los para tal exercício.

## 6 Referências bibliográficas.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2010. (Debates). Dirigida por J. Guinsburg.

\_\_\_\_\_, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (org.). **Arte-Educação como mediação cultural**. São Paulo: ed. UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL, Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Constituição da república Federativa do Brasil**. 14. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2013. 340 p.

\_\_\_\_\_, **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9394/96, de 20 de Dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 116 p.

CASTRO FILHO, José Aires de et al. O ensino de Arte através de Projetos Colaborativos com suporte no ambiente virtual. In: CONGRESSO DA SBC, 28., 2008, Belém. **Anais...** . Pará: Wie, 2008. p. 196 - 204.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p.213-225. 2004.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezesnde e. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. España: Ediciones Morata. 2004.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz. **Arte-Educação: Pressuposto teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa**. 1996. 223 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em

Educação Escolar Brasileira, Departamento de Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, jun. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

FUSARI, Maria Felismina de Resende e CORREA de Toledo Ferraz, Maria Heloisa. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-29, Mai/Jun, 1995. Bimestral.

NASCIMENTO, Leandra Fernandes do; PESSOA, Raimundo Wellington Araújo. **As condições para a prática pedagógicas no ensino da arte no Ceará**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. Livro. Campinas: Junqueira&marin; Editores, 2012. v. 3, p. 7202 - 7213.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; ALVES, Paola Biasoli. Ensino Fundamental: Papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia**, Riberão Preto, v. 31, n. 15, p.227-238, 2005.

OLIVEIRA, M. K. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. (orgs.). **Investigações cognitivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 55-64.

PASSOS JÚNIOR, Dílson. **Pioneiros: convergências e divergências na interpretação dos ideais de educação e sociedade**. Revista de Ciências da Educação, Lorena, v. 08, n. 05, p.133-156, jun. 2003. Semestral.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação doscente. **Educação & Sociedade**, Minas Gerais, v. 20, n. 68, p.109-125, dez. 1999.

PINA, Fabiana. **O Acordo MEC - USAID: ações e reações (1966 - 1968)**. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

PROENÇA, Graça. **História da arte**. 17. ed. São Paulo: ática, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A história da escola pública no Brasil. **Revista de Ciência da Educação**, São Paulo, n. 8, p.185-201, jun. 2003. Semestral.

TEXEIRA, Flávia Regina de Góis; DIAZ, Ana Maria Lório (Org.). **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza.** Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011. 2 v.

Liliany Queiroz da Silva Rodrigues Machado.

Graduada pelo em Artes Cênica e Licenciada em Teatro pelo IFCE. Atualmente cursa a Especialização em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrou o grupo de Mira Ira como dançarina, atriz e pesquisadora. Hoje desenvolve é professora efetiva de artes do estado do Ceará na E.E.E.P. Marvin. <http://lattes.cnpq.br/2000416213252015>.

Paulo Sérgio de Brito

Formado em Teatro pelo Curso de Arte Dramática da UFC. Mestre em Teoría História e Prática do Teatro. Doutor em Teoría História e Prática do Teatro com qualificação "Sobresaliente Cum laude" pela Universidad de Alcalá/Madrid-Espanha Diploma de Estudos Avanzados - DEA. Pós-doutorado pela UFRJ. atualmente é professor do IFCE. <http://lattes.cnpq.br/5777328704462895>.



Modalidade: (Comunicação Oral - Resumo Expandido) GT: (Teatro) Eixo Temático: (Teatro/Educação em Projetos Sociais)

## **CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA ESCOLA: UM RELATO SOBRE A VIVÊNCIA COM TEATRO DE BONECOS E A IMPROVISACÃO COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM A PARTIR DO INCENTIVO A LEITURA**

Juliana de Aguiar Tavares (IFCE, Ceará, Brasil)

### **RESUMO**

O presente artigo relata a vivência em uma escola da rede privada de ensino sobre uma das vertentes do Teatro, a contação de histórias. O projeto foi iniciado a partir da disciplina de Projetos Sociais no curso de Licenciatura em Teatro do IFCE. Durante três semanas do mês de fevereiro de 2015, foi desenvolvido um trabalho a partir de leituras com a utilização de mamulengos e jogos de improvisação. O Teatro de Bonecos junto aos exercícios teatrais com o ator - público. Relatando pensamentos, entre Peter Brook e Walter Benjamin, com experiências em narrativas na Instituição de ensino. Será descrito como ocorreu o processo de desenvolvimento em diferentes turmas com diferentes idades, até o ensino fundamental I. Investigando a contação como um incentivador a leitura, proporcionando um diálogo literário em espaços alternativos.

**Palavras-chave:** Leitura; Teatro; Bonecos; Aprendizagem;

TELLING STORIES IN SCHOOL: A REPORT ABOUT EXPERIENCES WITH DOLL THEATER AND IMPROVISATION AS LEARNING PROCESS THROUGH READING ENCOURAGEMENT.

### **ABSTRACT:**

*This article reports the experience of one of the Theater forms, the storytelling, in a private school system. The project started in the Social Projects Class from the IFCE's Drama graduation. During three weeks of February 2015, a reading and doll theater work with improvisation games was developed. The Doll theater together with theatrical exercises with the audience-actor. Report the thoughts, between Peter Brook and Walter Benjamin, with narrative experiences in private school system. Will be described how occurred the development process in different classes with different ages, until the middle school. Investigating the storytelling as a reading motivation, providing a literary dialogue on alternative spaces.*

**Keywords:** Reading. Theater. Dolls. Learning.

## 1 Introdução

A leitura consiste em uma forma importante de aprendizagem, pois exercita a mente para adquirir conhecimentos. Não existe idade certa para criarmos esse hábito, pois existem várias formas de desenvolver essa atividade. Quando nos referirmos a Contação de Histórias, isto está diretamente ligado com a leitura, pois o ato de contar é transmitir um texto de forma a instigar a compreensão da narrativa, que será realizada através de um contador. Ao falarmos de contação de histórias infantis, o campo se torna mais amplo, pois a criança possui a liberdade de interpretar de forma lúdica a realidade.

Existe a oportunidade de representar papéis do cotidiano do imaginário infantil, tomando posições e solucionando problemas de forma livre, sem a intervenção das pressões da realidade, podendo experimentar outras formas de ser e pensar. A contação é uma ferramenta essencial, pois a partir das histórias, as crianças percebem seu próprio universo, descobrindo respostas de suas necessidades, sendo utilizadas de forma fantasiosa revelando situações que libera seu imaginário, o pensamento e o desenvolvimento pessoal, reconhecendo suas emoções possibilitando novas vivências para o processo de socialização.

Este artigo apresenta a vivência na escola da rede privada de ensino, Centro Educacional Maria Montfort situada no Parque Araxá em Fortaleza/CE. Nesta instituição, não são todas as séries que possuem aulas regulares de Artes ou incentivo ao Teatro. Será relatado como foi o processo ocorrido durante os dias 2, 9, 11 e 12 de fevereiro, onde aconteceu a “Mostra Contação de Histórias no Montfort”, pelos estudantes de Licenciatura em Teatro do Instituto Federal do Ceará. A escola C.E.M.M, oferece o ensino Infantil até o terceiro ano de ensino médio, com uma mensalidade acessível para variadas classes sociais. O presente estudo teve o foco nas áreas do Infantil V até o 5º ano do ensino fundamental II. O Infantil V foi contada a história “O Rapaz do Topete e a Moça Cururu”, e 1º, 2º e 3º ano recebeu a história “A História do Cangaço” com a manipulação de Bonecos, e no 4º e 5º ano foi contada a história “O Homem que não tinha sorte” que possui um final alternativo. E para finalizarmos a Mostra, convidados um grupo de Teatro de uma Escola da rede pública surgido no Programa Mais Educação<sup>1</sup>, para apresentarem uma esquete na quadra da Escola, para os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II.

Com a proposta de desenvolver esse trabalho dentro do campo educacional, foi pensado de forma delicada em como se daria início as atividades. Como iniciar o trabalho dentro da Escola? Quais histórias devemos contar? Como repassar didaticamente a importância da leitura? A partir das necessidades físicas da escola, que ambientes podemos desenvolver as leituras?

## 2 Desenvolvimento

A contação de História é uma arte que existe desde os mais remotos tempos da história da humanidade. Nas culturas mais antigas, essa forma de comunicação sempre teve a função de ensinar, mostrar e de não deixar morrer conhecimentos, valores, através de contos. Segundo o autor Fabiano dos Santos, no livro “1001 Histórias do Ceará”, através das histórias conhecemos fatos, adquirimos

---

<sup>1</sup> O Programa Mais Educação é uma estratégia do Ministério da Educação para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral para escolas públicas da rede municipal de ensino.



experiências e despertamos para hábitos de leitura. As narrativas populares, por exemplo, nunca morrem. Pois estão em constante vivência, passando em gerações para gerações. Não possui autor próprio ou onde deu-se início, não pertence a ninguém, mas é repassado entre as pessoas.

É através da contação, que o narrador torna-se o elemento essencial para que o imaginário apareça, surgindo com o papel fundamental para elevar a criatividade da criança, criando meios para que ela possa construir também a sua própria história. Pois na Contação de Histórias, o contador pode ser o próprio personagem ou o que está vindo de fora, o narrador geralmente narra o acontecimento por fora da situação. Seja o contador/narrador o próprio Ator, um Professor, a Mãe, Pai ou os avós. Ressalta, BENJAMIN:

“A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade – é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela mergulha a coisa na vida do narrador, para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.” (BENJAMIN, Walter. *O Narrador*.)

Abre-se uma porta do imaginário da criança, onde a realidade e a fantasia se sobrepõem, gerando uma importância grandiosa no processo de aprendizado. Com abertura dessas portas, são disponibilizadas inúmeras oportunidades para o desenvolvimento cognitivo e afetivo, da oralidade e da escrita para o desenvolvimento pessoal e social. Pois as primeiras fases do crescimento são de extrema importância para incentivar a mente, gerando fontes de conhecimentos que também podem ser desenvolvidos através da Arte. Em entrevista a Revista Nova Escola, a psicopedagoga Anna Rachel Ferreira, cita:

[...] Há contadores de história que decoram um conto e podem repeti-lo várias vezes e outros que vão fazendo alterações. As crianças são sensíveis às mudanças, então, se lhe apresentam contos em determinada forma, preferem voltar a ouvir as mesmas versões.[...]

 (p. 21 – 2015)

## 2.1 Planejamentos das Contações para a prática nas turmas

Para concretizar esse projeto, tivemos também a colaboração do pesquisador Cristiano Marques, estudante de licenciatura em Teatro do IFCE, para contar as histórias e produzir as atividades com as turmas. E como metodologia, usamos para a contação de história, a manipulação de bonecos produzidos artesanalmente<sup>2</sup>, jogos de improvisação e o diálogo direto com o público. O boneco é o Mamulengo<sup>3</sup>, onde nos permitiu um diálogo ainda mais interessante com o público, por a história ser transmitida por um personagem animado. O espaço utilizado foi no “parquinho” do Infantil V, onde a Professora possui a rotina de contação na “Torre, onde tudo é possível”, com a utilização de um tecido e suposte. Na biblioteca, visando incentivar os alunos a frequentarem o espaço, tivemos a utilização do barbante e um pano

<sup>2</sup> Os bonecos utilizados foram construídos na disciplina de “Teatro e Cultura Popular” pelos alunos do curso de Licenciatura em Teatro do IFCE

<sup>3</sup> Característica do Teatro de Bonecos, típico do Nordeste brasileiro. Como a origem do nome seria “mão mole ou molenga” para dar vida ao boneco na sua manipulação.

como cenário na contação com os bonecos e duas cadeiras para a contação no 4º e 5º ano. E a quadra de esportes para a apresentação do grupo convidado.

As histórias escolhidas foram escritas pelos próprios contadores a partir da figura dos bonecos. “O Rapaz do Topete e a Moça Cururu” contava a história de um rapaz que atrás de uma namorada, encontrava uma bruxa-madrinha que pedia para que fosse até o lago e beijar um cururu, ao beijar, o cururu transformou-se em uma Princesa; “A História do Cangaço” contava a história da irmã do Cangaceiro que se chama Maria Feia e ninguém queria namorar com ela, mas finalmente conseguiu um noivo que a amasse do jeito que é; “O Homem que não tinha sorte” contava a história do homem que procurava sua sorte em todo lugar, mas que na verdade a sua maior sorte é a de viver, e esse final foi alternativo para que o público pudesse dizer o que acontecia depois que o Tigre lhe devorava e era feito com a própria encenação dos contadores sem a utilização de bonecos. O final: o tigre tinha uma dor de barriga e vomita o homem que saía vivo dali. As histórias foram bem recebidas pelo público e pudemos brincar com os diálogos e ações dos personagens. Sobre a recepção do público infantil, *“Não há crítico melhor do que um público de crianças: elas não têm ideias preconcebidas, interessam-se de imediato ou se aborrecem na hora, e quando não são envolvidas pelos atores ficam impacientes.”* afirma BROOK (p. 30)

Desenho feito por um aluno do 5º ano do ensino fundamental I



Fotografia: da autora

Fonte: Arquivo pessoal

No início tivemos dificuldade em confirmar os horários com os professores, pelo fato de algumas aulas não coincidirem para a turma. Mas todas as professoras das turmas específicas, receberam bem a proposta de Contação para a turma. Para integrar as turmas, foi executado as contações a partir do 2º ano, no mesmo horário. Todas as histórias foram apresentadas na biblioteca, mas apenas a história do Infantil V que foi feita no espaço que eles conhecem como “o lugar própria da

leitura”. Ao conversar com as professoras, foi decidido contar a história para os demais alunos, desde o maternal até o Infantil V.



Fonte: Arquivo pessoal

Cada turma respondia de uma forma a cada história contada. Por exemplo, na “História do Cangaço”, quando a mesma história era contada em turmas diferentes, alguns torciam contra a “Maria Feia” e outros, torciam a favor. No final de cada história, os contadores mostravam os bonecos para a turma ver detalhadamente, tocar e tornando ainda mais dinâmico aquele momento. Foi percebido como cada aluno recebia a proposta de leitura. Percebemos que os alunos receberam as nossas Histórias, e como resposta, trouxeram seus pensamentos e criatividade para acrescentar na Contação. A forma como eles interagiram e conversando junto com os Contadores, foi bastante estimulante para toda a turma, incluindo professores. Sobre a recepção do público infantil, *“Não há crítico melhor do que um público de crianças: elas não têm ideias preconcebidas, interessam-se de imediato ou se aborrecem na hora, e quando não são envolvidas pelos atores ficam impacientes.”* afirma BROOK (p. 30). Uma das professoras fez um trabalho interessante depois da História, pedindo para que os alunos em sala, contassem e desenhassem a história que acabaram de assistir. Recebemos todos esses trabalhos escritos em seguida<sup>4</sup>. Quando houve a história do “Homem que não tinha sorte”, optamos por fazer um final alternativo com a turma, junto a interpretação dos atores. Grande parte da turma deram suas propostas, e enquanto eles falavam, os contadores interpretavam a cena a partir da criatividade deles. Foi construída uma dinâmica bastante divertida entre alunos e professores que tiveram o espaço de imaginar como seria aquele final. Utilizamos o jogo de improvisação para que a turma pudesse soltar a imaginação naquele momento.

A apresentação do grupo convidado também foi bastante enriquecedor para o trabalho, pois levamos algo que muitos nunca tinham presenciado: o Teatro. A proposta de levar alunos que fazem teatro para outros alunos, tornou a

<sup>4</sup> Segue em anexo

apresentação estimulante. Tivemos uma conversa no final entre os atores e estudantes da Escola, e eles contaram como é fazer Teatro, a melhoria dos alunos nas outras matérias escolares, suas experiências que surgiram dentro do Colégio onde estudam, e que hoje existe um espaço próprio para as apresentações que acontecem mensalmente. Foi prazeroso tanto para os estudantes/atores que puderam dar seus depoimentos, quanto para os alunos/espectadores que assistiam a jovens com faixa etária bem próximas, mostrando que não tem idade para se fazer teatro.

## **2.2 Vestindo o mamulengo e brincando de improvisar**

O mamulengo é característico de um tipo de fantoche que tem a sua especificidade. Seus movimentos consistem nos braços e na cabeça, onde tem a maior possibilidade de dar vida ao boneco. É uma espécie de brincadeira popular em um palco levemente elevado, um pano para que sirva de suporte para a encenação, e detrás do pano, as pessoas que daram voz e vida para o personagem. Essa atividade não é recente, conquistando muitos lugares no mundo. Sobre a origem do mamulengo, MEGALE ressalta:

“A presença dos fantoches é assinalada desde a mais remota antiguidade. Alguns estudiosos afirmam que tenham se originado na Índia, outros asseguram serem oriundos do Egito, onde foram encontrados bonecos de ouro, marfim e barro. O certo é que os fantoches frequentavam as feiras da Antiga Grécia e de lá passaram para Roma. Da Itália, na Idade Média, os títeres, caminharam pelas mãos de artistas anônimos para vários países da Europa, fazendo a alegria das crianças e também dos adultos. Naquela época a Igreja valeu-se do teatro de marionetes para a difusão do espírito religioso, visando atrair a atenção dos fiéis de maneira direta e objetiva, tendo esta forma de espetáculo adquirindo também o nome de “Presépio”, no qual figurava o nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo. Deve ter sido sob esta forma que a representação chegou no Brasil.” (1999 – p. 61)

Durante anos, o teatro de bonecos foi utilizado para encenações religiosas. Hoje, as narrativas dramáticas populares modificou, mas a personalidade de satirizar e cada personagem tem sua característica permanece, tendo o briguento, corajoso, o apaixonado e etc. Nas narrativas populares, temos uma forte imagem do boi como um dos personagens de histórias. Podem ser feitos de madeira, papel, barro ou palha, mas feitos também com materiais como garrafas, pano e papéis em geral. A brincadeira de construção do mamulengo, pode ser utilizada também nas aulas de Artes para crianças e jovens.



Fonte: arquivo pessoal

A partir das características do mamulengo, preservamos a imagem do boneco usando um pano para o cenário, corda e músicas. A musicalidade não é uma característica obrigatória, mas o público infantil recebe muito bem quando utiliza-se de sons para estimular a imaginação. E os textos utilizados foram compostos de roteiros de ações, pensamos em não deixarmos a história totalmente fechada, e sim, brincar com esses diálogos de forma dinâmica. Em cada turma surgia uma palavra nova, uma música, uma piada ou uma situação que acabava levando para aquela cena. “Eu achei que fosse aquele cabeça de alface”, diz Maria Feia para João que tem o cabelo verde, e as crianças riram por causa do cabelo do boneco.

A utilização da improvisação é muito útil quando trabalhamos no teatro infantil, pois é um jogo rápido e inteligente que faz com que a cena torne-se interessante para o público. A ideia inicial sempre foi permitir que o público fosse a ligação direta com a história, deixando a total liberdade de criar. No caso da “História do Cangaço”, tínhamos a Maria Feia, Lampião, João e Chico. Escrevemos a relação entre os personagens e o desenvolvimento da história, mas com o público, conseguimos decidir como seria o desdobramento da história e seu fim. Durante o percurso era traçado as piadas e conversas com o público. “Será que Maria Feia, minha irmã, merece casar com esse João? Hein, pessoal?!”, pergunta Lampião para o público, e a turma concorda, outros não concordam, mas o final deve ser feliz.

### 3 Considerações finais

O teatro de bonecos é uma atividade sadia, por isso conquistada em escolas e muitas vezes por grandes grupos de Teatro que passam anos pesquisando sobre essa característica dramática. Quando apresentado para o público infantil, os pais participam ativamente da interação, pois ali não é apenas alguém que manipula, seja um boneco de cabelo rosa, verde ou amarelo, com roupas listradas ou coloridas, aquele boneco tem vida e pensa como as pessoas.

Dentro da escola, pudemos observar através das escolhas dos espaços e horários, algumas dificuldades em relação a estrutura física do espaço. Durante o

intervalo da escola, os professores contratados da escola, costumam se reunir durante o intervalo para conversar no espaço que tem o objetivo de receber os alunos, que é a biblioteca. E por causa disso, os alunos não costumam utilizar o espaço para leituras ou estudos, pois tornou-se um espaço para os professores passarem o tempo livre, isso faz com que os próprios estudantes não frequentem esse espaço. Mas também observamos que em alguns momentos, alguns professores levam os alunos no horário de aula para a biblioteca para poderem ler os livros e ocupar o espaço, a turma mais especificamente do Infantil. Também como exemplo, temos um depoimento de um dos contadores do projeto: “Outro dia, estava conversando com uma funcionária da escola onde dou aula<sup>5</sup>, e ela me disse que reclamou várias vezes para a coordenação, porque muitos professores expulsavam alunos de sala e levavam eles para a biblioteca como forma de “passarem o tempo”, como se fosse um castigo estar dentro de uma biblioteca” (DEPOIMENTO DE UMA FUNCIONÁRIA DA BIBLIOTECA EM ESCOLA).

Quando terminado o Projeto na escola, tivemos a compreensão que possibilitamos a escola de sair um pouco da rotina e estimularmos a Arte em um momento na vida de todos. Com palmas, comentários e abraços, conseguimos levar a história para cada um dos alunos. Não temos a certeza se isso irá os motivar um dia a fazer Teatro, mas sabemos que esse momento foi conquistado entre alunos, professores e contadores.

Observamos que independente de idade ou época que vivemos, estamos sempre entretidos em uma boa história. A “Mostra Contação de Histórias” possibilitou um momento diferente entre os jovens, e mostrar que a Arte está presente em qualquer situação e trazendo a visão lúdica e poética que todos tem direito de presenciar. E a Arte ser inserida no formador de um processo interdisciplinar, incluindo leitura, reflexão histórica a partir do texto sobre o Cangaço, a musicalidade envolvida na história, e desenvolver a atividade de trabalhar em coletivo entre alunos e professores.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. *O Narrador*. In: *Magia e Técnica, Arte e Política – ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BROOK, Peter. *A Porta Aberta: reflexões sobre interpretação e o teatro*; tradução: Antonio Mercado – 4<sup>o</sup> ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MEGALE, Nilza Botelho. *Folclore Brasileiro*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

SANTOS, Fabiano dos. *1001 Histórias do Ceará: contos populares*. Fabiano dos Santos, Andréa Havt Bindá. \_ Fortaleza: Secult, 2006 (Coleção Nossa Cultura. Série Documenta).

---

<sup>5</sup> A presente escola no depoimento não tem relação com a do projeto.

PEIXOTO, Fernando. *O que é Teatro?* São Paulo: Brasiliense (Coleção primeiros passos; 10), 2005.

FERREIRA, Anna Rachel. Texto: *O diálogo com a criança deve ser rico em vocabulário*. Entrevista por Ana Teberosky. Revista Nova Escola. Editora Abril, 2015.

### **Juliana de Aguiar Tavares**

Estudante de Licenciatura em Teatro no Instituto Federal do Ceará – IFCE, ingressou em 2013 onde desenvolve uma pesquisa voltada para a relação do Ator com a contação de histórias infantis; e o trabalho de ator dentro da sala de aula para o processo formativo do teatro com a relação social do grupo/coletivo. É bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência desde agosto de 2014. <http://lattes.cnpq.br/7763341325457591>



GT: (Teatro) Eixo Temático: (Poéticas e práticas teatrais na escola: experiências do PIBID e do PIBIC)

## **A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA NA SALA DE AULA: Construindo relações entre Bolsista/PIBID e Alunos do 9º ano na Escola Figueiredo Correia – Fortaleza/CE**

Juliana de Aguiar Tavares (IFCE, Ceará, Brasil)

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo relatar as atividades educacionais realizadas em sala de aula do 9º ano do ensino fundamental II da Escola Figueiredo Correia para as aulas de Teatro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), durante os meses de agosto a dezembro de 2014. A partir das vivências em sala, foram executadas atividades que complementasse o ensino de cada aluno, através de aulas práticas e teóricas. Será demonstrado o processo que levou ao funcionamento das aulas regulares, planejamentos de aula a partir da concepção pedagógica da Escola Novista, atividades executadas e compromisso entre Aluno e Professor. Proporcionando a experiência de lecionar a pedagogia Teatral em uma escola da rede pública de ensino, e a aceitação dos alunos com o Teatro como atividade de ensino.

**Palavras-chave:** Teatro; PIBID; Prática; Ensino;

THE FIRST CLASSROOM EXPERIENCE: BUILDING RELATIONS BETWEEN SCHOLARSHIP STUDENT/PIBID AND NINTHE GRADERS FROM FIGUEIREDO CORREIA SCHOOL - FORTALEZA/CE

### **ABSTRACT:**

*This article has as point of structure report the education activities used in ninth graders of Figueiredo Correia School, for the Drama class of the Institucional Program of scholarship of academic initiation (PIBID) during august through december. Starting from the experiences in the class room, were performed activites that would complement each studant learning, through practical and theoretical classes. Will be established in the article the entire process that lead the classes, the planing, from the Progressive Education pedagogic conception, the activities that were executed and the commitment between student and teacher. Providing the experiece to teach Drama to a public school.*

**Keywords:** Drama. PIBID. Practical. Learning.



## 1 Introdução

A arte proporciona ao homem a sua mais sensível forma de enxergar os acontecimentos a sua volta. A transparência nas relações, o desenrolar das ações e o diálogo para com o outro. Saber como trabalhar a coletividade é um dos deveres do Educador para transmitir ao seu aluno. Deve-se pensar o aluno como produtor de ideias e criação, percorrer um processo de aprendizagem que se expande para a vida. Desenvolver através daquilo que eles oferecem, desde o primeiro dia até o último momento, como material de trabalho na sala de aula. E pensando sobre Educação/Educador, cita-se a formação da Arte como disciplina que se inclui no currículo das atividades educativas. No Brasil, foram desenvolvidas na década de 70, propostas estabelecidas como a Educação Artística, reafirmando o propósito de educar através da Arte, pensando na situação de renovação no método de aprendizagem que a Escola precisava. Porém, a partir dessa iniciativa e tentativa da melhoria de ensino através da Arte, nos últimos anos houve a preocupação de manter esse ensino, criando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 de dezembro de 1996, que estabelece a obrigatoriedade da Arte na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Portanto, pensando sobre como praticar esse ensino para os futuros Educadores, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no caso, referente a área de Teatro) fornece a oportunidade para executar essa possível relação entre Licenciandos e alunos da rede pública da educação básica na prática em sala de aula.

Este presente artigo apresenta o desenvolvimento das atividades do Teatro - PIBID na Escola Figueiredo Correia<sup>1</sup>. Um relato sobre a primeira experiência em exercer a profissão de Educador. Trazendo informações precisas sobre como ocorreu o processo dos planos de aula, as necessidades dos alunos da escola enquanto futuros profissionais, a curiosidade de envolvimento em atividades que “fogem” da estrutura tradicional de ensino e a busca de aprendizagem enquanto idealizadores das suas conquistas futuras. Os relatos serão apresentados a partir da estrutura ofertada pela escola. Incluindo as estruturas físicas – prédio/escola - e questões pessoais dos alunos que participaram das aulas de teatro. A turma do 9º ano, do ensino fundamental II, vivenciou a experiência de aprender teatro, tanto na prática, quanto na teoria. A iniciativa de fazer com que os alunos frequentassem semanalmente as aulas e também, buscar dialogar sobre o por quê do número consideravelmente grande de alunos evasivos na turma.

No mês de agosto, houve a chegada de uma nova bolsista que continuaria o trabalho do bolsista anterior. Então, uma nova relação entre professor/aluno teve que ser começada. A turma tivera passado por três bolsistas anteriores, tendo que se adequar as metodologias de ensino a cada professor que exercia a função. As aulas de teatro são executadas no horário das aulas de Artes. Então, surgiram questionamentos durante o processo de agosto a novembro de 2014: Como construir uma nova relação com os alunos? Que métodos utilizar para evitar a evasão desses alunos? Como trazer a aceitação dos educandos para a sala de aula? A partir da estrutura física da Escola, como desenvolver atividades práticas educativas adequando-se ao que é ofertado para as aulas de Teatro?

---

<sup>1</sup> Escola estadual da rede pública de ensino localizada no bairro Benfica em Fortaleza/CE

## 2 Desenvolvimento

Desde os primórdios da humanidade, o trabalho do homem era construído pela coletividade e a participação do outro nas atividades cotidianas. Seja na caça, pesca, e dos rituais de dança e pintura como expressão dos acontecimentos do dia. Essa execução de ações do cotidiano, era repassada de gerações em gerações. E o Teatro, como uma das linguagens de Arte, trabalha no mesmo conceito de *coletividade*. Hoje, é possível transmitir os conhecimentos artísticos, porque a arte foi conservada, mesmo a estética artística sendo modificada com o passar dos anos a partir da necessidade de uma determinada época. O Teatro foi mantido no sentido de expressão artística, mas também de entreterimento. E o processo criativo para que o Teatro se mantivesse até hoje, apenas é possível pelo objetivo de repassar a sensibilidade do fazer artístico para o outro, e atingir o que está sendo executado para o público. A partir disso, cita-se Luís Otávio Burnier:

“Os termos “poesia”, “poética” e “poeta” vem do grego *poíêsis*, *poiêtikê*, *poiêtês*, que se relacionam com o verbo de mesma raiz: *poiéô*, que significa fazer, criar. [...] O conhecimento implícito do fazer artístico é, portanto, um conhecimento *criador, fazedor, produtor*.” (2001, p.17)

Hoje compreende-se que a linguagem artística do Teatro, é possível de ser desenvolvida também nas Instituições de ensino, incluindo-se como atividade curricular para alunos de escolas públicas e privadas. Mas ao desenvolver-se na prática, deparar-se com obstáculos que dificultam esse processo, mas não causando uma impossibilidade de construção. Sendo que existem alguns propósitos de educar o aluno através do ensino do Teatro, como por exemplo, preparar o educando como Homem para viver em sociedade. A função do Educador, é de proporcionar a convivência com o “mundo em que lhe é esperado”. Para ROUSSEAU, “*Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação*” (1995, p.8). Um Homem que pensa, age, executa, raciocina e consegue respeitar a vontade de outro, só poderá existir se o seu contato na escola durante a sua infância/mocidade com seu Mestre/Educador for bem desenvolvido. Segundo Ildeu Moreira Coelho, a mesma afirma:

“A relação educação e sociedade não é de modo algum uma relação mecânica, automática, de simples contiguidade, justamente porque educação e sociedade não são *duas* realidades exteriores, completamente determinadas e autônomas, que existiriam uma ao lado da outra, embora associadas. A relação concretamente existente entre elas é de determinação recíproca, ou seja, a sociedade sempre determina a educação e *ao mesmo tempo* é por esta determinada.” (1986, p.40)

Desenvolver na prática o ensino de Teatro, requer um estudo aprofundado por parte do Educador em relação ao conteúdo que irá ser desenvolvido em sala, e como articular isso a partir da realidade do convívio social de cada aluno. Pensar que cada pessoa possui personalidades diferentes, e como construir isso com a finalidade de desenvolver um trabalho artístico com uma turma, em que muitas

mentes trabalham e desenvolvem atividades conjuntas. O trabalho no Teatro é mantido por relações, grupos e coletivo, a partir do convívio social durante as aulas, e principalmente, a execução dos exercícios teatrais praticados entre a turma. Mas pensar que, também é um trabalho pessoal. Uma pesquisa individual de cada um, com a realidade de desenvolver um processo artístico que se concretize, apenas é possível se o meu Eu respeitar o trabalho do Outro que, ao mesmo tempo está em conjunto com o trabalho de um Todo. Durante o processo de planejamento das aulas, foi entendido a necessidade de utilizar métodos que contrapõem-se da educação tradicional<sup>2</sup>.

A ideia inicial de introduzir uma base teórica-pedagógica para as aulas, foi elaborada a partir de uma conceito idealizado logo no início do século XX no Brasil, a Escola Nova. Esta corrente de pensamento buscou na Educação adotar a concepção de que as relações entre as pessoas/alunos na sociedade seriam mais satisfatórias, tendo como objetivo a não “cópia” das formas de modelos já estabelecidos nos anos anteriores. Seria a conscientização de começar uma atividade “x” com a determinada turma, e a partir disso, desenvolver reflexões e levantamentos de uma pesquisa individual ou em grupo de acordo com o que foi apresentado. Sobre isso, Maria F. de Rezende e Maria Heloísa C., afirmam:

“A Educação escolar deve assumir o ensino do conhecimento acumulado e em produção pela humanidade, isto é, deve assumir a responsabilidade de dar ao educando o instrumental necessário para que ele exerça uma cidadania consciente, crítica e participante. Isto implica em que o trabalho pedagógico propicie uma crítica ao social, no sentido de transformá-lo.” (2001, p. 46)

A partir desse pensameto de Homem/Sociedade, foi desenvolvido na sala de aula do ensino fundamental II da Escola Figueiredo Correia, um processo artístico de atividades na prática e teoria sobre Teatro. Desde o começo, as atividades foram pensadas através das necessidades da turma referente a Escola, na qual o trabalho foi desenvolvido, e da relação pessoal entre os alunos.

No começo do ano, o projeto das aulas de teatro são apresentadas aos alunos e os mesmos se disponibilizam para as aulas, enquanto a outra parte da turma que não faz teatro, permanece na sala de aula com uma outra professora de Artes efetiva da escola. A avaliação da própria bolsista é feita por atividades: Participação nos exercícios; Presença nas aulas; e compreensão das atividades práticas e teóricas. O primeiro contato aconteceu, em uma quadra de esportes (Um dos espaços oferecidos pela estrutura da escola). Com a presença de 14 alunos de

---

<sup>2</sup> Segundo Maria Heloísa e Maria F. de Rezende no livro *Arte na Educação Escolar*, “Na pedagogia tradicional o processo de aquisição dos conhecimentos é proposto através de elaborações intelectuais e com base nos modelos de pensamento

desenvolvidos pelos adultos, tais como análise lógica, abstrata FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e.: **Arte na Educação Escolar**/ Maria Felisminda de Resende e Fusari, Maria Heloísa Corrêa de Toledo-Ferraz São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação Geral)



idades entre 14 a 16 anos, que possuíam posturas físicas e comportamentais diferenciadas, corpos que eram nitidamente indisponíveis para as aulas de Teatro. E ainda o fator recorrente das conversas paralelas que dificultavam o trabalho em questão do tempo disponível. “Tenho que atender o celular, porque é uma ligação importante.”, “Estou cansada!”, braços cruzados e o rosto com a aparência indisposta, reações que estão presentes no início do percurso das aulas de Teatro.

A primeira atividade consistia em a turma se ajustar a um “Palco Italiano” (plateia a frente do palco), e cada um se posicionava a frente e todos tinham que o observar por alguns segundos. Consequentemente, os deixavam constrangidos e tímidos, mas acontecia o primeiro contato entre artista e público. Mas essa primeira abordagem com os alunos fez entender e observar durante alguns encontros como os alunos se adequariam a um novo professor, e qual seria a posição de interesse deles enquanto as atividades propostas. Um processo de “conhecer” e “pensar”. Sobre isso, Marilena de Sousa Chauí, afirma:

“Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou de ideias que constituem o saber estabelecido. Pensar é desentranhar a inteligibilidade de uma experiência opaca que se oferece como matéria para o trabalho de reflexão para ser compreendida e, assim, negada enquanto experiência imediata. Conhecer é tomar posse. Pensar é trabalho de reflexão.” (1986, p. 60)

As aulas eram praticadas na própria sala convencional das outras disciplinas. Mesas e cadeiras eram afastadas no início da aula para que houvesse mais espaço para o trabalho. Por conta dessa mesma atividade de arrumar a sala todo encontro, esse momento tomava um pouco do nosso tempo de aula, mas que era necessário. E por causa das fuligens de sujeira no chão, os alunos se recusavam a tirar os sapatos e todos faziam as aulas com o fardamento escolar, mesmo que pedido algumas vezes que utilizassem roupas mais confortáveis, eles não se sentiam a vontade. Esses detalhes foram fazendo parte das aulas e das dificuldades iniciais. Depois de algumas aulas, tivemos uma conversa com a supervisora da turma de Teatro, e antecipadamente toda semana, uma sala mais confortável, climatizada, era pedida para as aulas. O pedido foi acatado, e durante quase dois meses tivemos um lugar mais apropriado para as aulas.

Acontecendo os primeiros contatos, foi possível conhecer a turma e qual eram os assuntos que os instigavam para as próximas atividades. Como hoje temos a onda de massificação global tecnológica, tudo nos chega em poucos segundos. Partindo disso, foi pensado sobre desenvolver atividades a partir do que eles conhecem, vivenciam ou que estão perto fisicamente, mas nunca presenciaram, como os Teatros existentes na cidade de Fortaleza. O recurso de vídeos, slides, músicas, artistas contemporâneos e noticiais de jornais que os deixaram curiosos, foi utilizado dentro da sala para que houvesse esse contato direto entre a realidade e o que pode tornar a ser ficcional para se utilizar no Teatro.

Durante os meses de agosto a dezembro, foram pensados exercícios que motivassem os alunos a continuarem toda semana a frequentarem as aulas de

teatro. Mesmo com a saída de alguns, pudemos articular encontros prazerosos sobre o Teatro e desenvolver um aprendizado que ofertasse uma relação de proximidade entre Educador/Educando. Neste relato, foram selecionadas algumas atividades específicas referentes a esse trabalho de pesquisa da Educadora/Bolsista com os jovens aprendizes.

### **2.1 Atividade 1: Exercitando a atividade de imaginar: O jogo dos balões de ar**

Objetivo: O primeiro contato com a improvisação de algo concreto. Buscar a relação entre ator/plateia e a escuta entre os colegas de classe para a atividade do outro.

Foto 1: Alunas executam o exercício do balão de ar (Não poderá deixar o balão cair, e a única forma de segurá-lo é através dos membros e articulações do corpo)



Fotografia: da autora

Arquivo pessoal

Foto 2: Aluno do ensino fundamental contando a história improvisada a partir do balão



Fotografia: da autora

Arquivo pessoal

Pensando em desenvolver a relação entre ator/público, foi executada a atividade com balões. Cada aluno, em média 10, recebeu 1 balão para encher (Todos da mesma cor). A partir dessa relação com o balão, todos deveriam criar uma imagem: Pessoa, objeto, situação e etc. *“Na cena queremos verdade, e essa verdade só será possível se esse contato com o EU for verdadeiro.”* (AQUINO, 2012). E essa verdade deveria ser contada a partir da história criada daquela imagem, enquanto o restante da turma assistia. Surgiram várias imagens, como por exemplo, a história do *Pai que deu a bola de presente ao filho* e *O bebê que acabara de nascer* (A aluna em questão, tirou um pano em sua bolsa e criou uma “manta” para seu bebê-balão). A observação dos alunos que no momento não praticaram o exercício é importante para os colocar na posição também de espectador, pois era construída uma formação de pesquisa. Laban, descreve: *“É um privilégio da arte teatral auxiliar o espectador a compreender os atos vitais em sua complexa plenitude, despertando nele a capacidade de associar este labirinto de ações aos seu desejo inconsciente de valores.”* (1971, p. 158)

## **2.2 Atividade 2: Aula-teoria sobre *Improvisação*: Conceituando Viola Spolin**

Objetivo: Demonstrar a utilização das atividades dos Jogos Teatrais em sala, a partir da exemplificação do que é a Improvisação por meio de figuras presentes no cotidiano dos alunos, e sua importância na formação do Ator.

Com base no trabalho de Viola Spolin, autora e diretora de teatro e com a publicação do seu primeiro livro *Improvisation for the Theatre*, impulsionou o chamado teatro improvisacional. E a presente aula foi ofertada no objetivo de conhecer seu trabalho e a importância de sua pesquisa para o Teatro. A partir desse conceito, pontuar o que seriam esses jogos nos dias atuais. Foi exemplificado como dá-se início a uma cena de improvisação: Onde? Quando? Quem?. A atividade executada em sala, instigou os alunos a fazerem perguntas e tornou-se uma aula descontraída. Em alguns momentos houve orientações para o direcionamento dos exercícios. Ao pensar em Improvisação é importante nortear os fatores referentes a determinada situação, a todo momento era mencionado que “o ator precisa estar em um estado de prontidão”. Sobre “Situação e Estado”, STELZER ressalta:

“A situação é o ponto de partida de todo o trabalho teatral, é ela que dá a coloração, que dá sentido à ação e permite definir o personagem. A situação deve ser simples, exigindo que o ator trabalhe o detalhe e o fato preciso. É nas pequenas ações justas e verdadeiras que o personagem vai adquirir sua força de existir e que a emoção vai nascer. O problema é que o ator tem a tendência de mostrar a ideia da situação e não a ação ela mesma, o que estraga a pureza do jogo. É necessário que a ação seja precisa, que a situação seja clara e, sobretudo, que o ator não mostre mais de uma coisa de

cada vez, que ele não se agite sem parar, pois o desenho da ação fica confuso e o espectador não vê mais nada.” (2010, p.84)

### **2.3 Atividade 3: Criando a própria dramaturgia a partir de uma referência**

Objetivo: A partir de notícias de jornais, produzir uma pequena dramaturgia que explore a leitura e a criação de encenação nos alunos.

A partir da aula teórica sobre *Improvisação* no encontro anterior, essa atividade consistiu na presença de 3 alunos (Por causa da evasão e, algumas vezes, pela suspensão de alguns alunos nas aulas de outras disciplinas que prejudicavam as aulas de Teatro que aconteciam no último horário). Alguns imprevistos aparecem no caminho, mas o objetivo é não deixar que a aula deixe de existir. Segundo Rubem Alves, “*Professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação.*” (1986, p. 16). Levar os problemas em sala como um estímulo para continuar as atividades, mesmo que muitas vezes seja impossível de executar algo.

Na atividade, cada um trouxe de casa uma notícia de um jornal/revista/internet e etc, para começarmos a produzir um esboço de dramaturgia para uma esquete. A partir dessa notícia, foi construída uma cena. Mesmo com o número pequeno de alunos, a aula foi bastante produtiva, por exemplo: Uma das alunas trouxe a notícia sobre o processo de reciclagem em fábricas. Vendo na foto uma mulher de avental, toca, máscaras e luvas, foi até a cantina da escola e trouxe os mesmos adereços para fazer a encenação.

### **2.4 Atividade 4: O Theatro José de Alencar: História e Vida do Teatro Cearense**

Objetivo: Conhecer um dos principais Teatros de Fortaleza e sua importância ao Ceará.

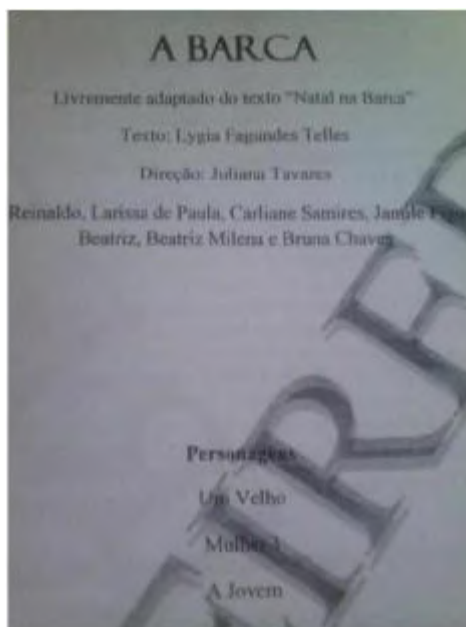
Essa aula teórica sobre o Theatro José de Alencar foi pensada no objetivo de trazer um cenário importante da cidade de Fortaleza para dentro da sala de aula. E no decorrer da aula, aos alunos foram traçados diálogos, momento no qual a maioria afirmou nunca ter visitado esse importante espaço teatral para a cidade. Por meio de fotos, vídeos, citações, tomamos conhecimento do nascimento de um dos principais Teatros do Ceará: Quem foi José de Alencar? Quando foi construído o prédio e seus motivos? O que foi a Belle Époque? Exemplificando tudo por meio de fotos e vídeos históricos. Essa aula motivou os alunos a fazerem perguntas, e questionarem sobre situações históricas e analisarem como esse processo se deu início na cidade de Fortaleza e sua relação com sociedade da época, arquitetura e o que ficou desde o começo do século XIX até os dias atuais.

### **2.5 Atividade 5: A Leitura Dramática: Natal na Barca**



Objetivo: Proporcionar aos alunos o hábito da leitura e incetivar a criação de encenação ao texto proposto.

Foto 3: Texto finalizado a partir da obra “Natal na Barca”



Fotografia: da autora

Arquivo pessoal

No último um mês e meio de aula, foi lido como proposta para a sala, o texto *Natal na Barca* de Lygia Fagundes Telles. O texto consiste em um conto e foi adaptado em coletivo para uma dramaturgia teatral e estudado entre a turma. Foram cinco encontros, dentre leituras, estudo dos personagens e propostas de encenação. As personagens foram divididas entre os alunos e cada um ficou com sua função na leitura: intenções, modificações, entonações e etc. A leitura foi executada algumas vezes em sala, e em cada momento, todos foram discutindo a partir de fragmentos e isso, foi tornando os alunos conscientes do que estavam lendo. Cada leitura, criação, proposta cênica e estudo, surgia como aprofundamento para a compreensão do texto escolhido. A proposta inicial foi desenvolver uma esquete a partir desse texto. Mas por motivos do calendário anual da escola, feira cultural e feriados, o tempo tornou-se curto para uma montagem. Depois foi pensado em apresentar uma leitura dramática, mas aos poucos, tornou-se desanimador para a turma montar algo em pouco tempo. Porém, o estudo do texto permaneceu como uma lição de estudo que intensificou a forma de interpretar a leitura, pois foram pensadas em propostas de encenação, figurinos, cenários e etc. Tornando uma aula de produção teatral, foi mostrado que fazer Teatro também é estar na coxa e que, por trás de todo o espetáculo, existe uma concepção criativa que faz toda a mágica acontecer.

### 3 Considerações Finais

Durante o período de três meses, observou-se como os alunos se comportavam frente as aulas de Teatro. A cada momento era possível identificar a disposição para as atividades e como cada corpo reagia aos exercícios, a forma com que um aluno reage sobre o outro. A evasão de alunos foi grande, pois houve situações delicadas como uma aluna que estava grávida, ou aluno que saiu porque estava recebendo brincadeiras ofensivas pelos outros colegas de turma por estar frequentando as aulas de Teatro. Mas mesmo com a evasão de educandos na sala, do meio para o fim do processo de ensino, a turma mantivera a mesma, pois com a disciplina de horários com o Teatro, esses alunos foram tomando responsabilidade de estar presentes nas aulas, e que uma falta interromperia o processo criativo.

Toda semana que passava, as aulas foram tomando forma de aproximação entre a turma. Um completava a fala do outro, e reagia aos estímulos nas atividades. Perguntas foram surgindo a partir do que o outro executava, e a necessidade de apresentar algo ao público, foi tornando-se necessária. Infelizmente, houve uma “frustração” por parte de toda a turma, por não conseguirem montar algo que fosse apresentado para toda a escola, por causa do calendário da escola que prejudicou as aulas presenciais, dias de estudos para as provas, a falta de professores em outras disciplinas desfalcava os horários, e em outras vezes a falta de algum aluno que prejudicava o ensaio da turma. Mas ao mesmo tempo, foi explicado que: Teatro é processo, e mesmo não acontecendo algo na prática para ser apresentado ao público, tivemos a experiência de estudarmos juntos o texto e nos aprofundarmos nos personagens e situações da Lygia Fagundes Telles, no texto *Natal na Barca*.

Na última semana de aula, tivemos momentos enriquecedores como a nossa Confraternização de final do ano. Todos trouxeram seus chocolates, e aperitivos que foram combinados e foi uma grande vivência. Falaram sobre a experiência no Teatro, e a vontade de continuar, perguntando: “Tia, você vai estar com a gente próximo ano de novo? Podemos montar alguma coisa.” Algumas alunas levaram pedaços de bolo de chocolate para outros professores, que as mesmas fizeram. Era algo aparentemente novo, pois tivemos a oportunidade de fecharmos as atividades com um grande encontro. Pudemos identificar juntos, a *coletividade* que foi construída na turma.

Portanto, a *Arte* como forma de conhecimento, possibilita a liberação de visão do mundo para o aluno/criador, e reconhecer que o trabalho no Teatro, assim como um processo de vida e sociedade, não é construído sozinho. Quando falamos em processo criativo, logo nos ligamos a inter-relações. E quando pensamos em processo criativo na escola, logo partimos para as inter-relações entre os alunos e educadores, a relação perante toda a instituição de ensino, como outros professores, diretor, coordenadores e funcionários em geral. Pois tudo influencia nesse contexto. Uma aula de outra disciplina que aconteceu no começo da manhã, a merenda que faltou, um professor que se ausentou no dia, ou como algumas vezes aconteceu, algum aluno é suspenso por algo de errado que fez. Então logo em seguida, na aula de Teatro, o educador se depara com uma lacuna na turma, pela falta do aluno ou, com a aula que não teve, porque liberaram os alunos mais cedo.

A cada semana, o educador começa a se apropriar de um conhecimento sobre o aluno. Mas não como uma forma rígida de disciplina, mas a aceitação de saber que naquele certo horário, o professor estará a sua espera para oferecer um

conteúdo que se torna novo a cada semana, uma “surpresa”. Durante os encontros, e conversas coletivas, foi possível aproximar-se do aluno com a espontaneidade, fazendo que ao mesmo tempo você o conheça como Humano, não vendo essa proximidade como algo intimidador, mas que o professor o observa para planejar suas aulas a partir do comportamento do seu aprendiz.

A Escola não é apenas o espaço físico que “prepara para a vida”. Ele faz parte da vida e fornece para o Ser Humano a base de sua construção, que é o conhecimento. O Educador, repassa e prepara o Ser para a vida em sociedade, e consigo mesmo. A Arte prepara o “ver” do Ser para “enxergar” a vida. O Teatro abrange toda a forma de relacionar a sensibilidade do Homem – Sociedade - Conhecimento. Educação é direito de todo homem como processo de viver, a base do conhecimento é o *saber*.

### Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.): ***O Educador: vida e morte*** / Carlos Rodrigues Brandão, Marilena S. Chauí, Paulo Freire, Rubem Alves, Miguel Arroyo e Ildeu Coelho – Rio de Janeiro: - Edições Graal, 1986 – 7º edição.

BARBOSA, Ana Mae Tavares. (Org.): ***Arte-educação no subsolo*** – 7º edição – São Paulo : Cortez, 2008

\_\_\_\_\_. : ***John Dewey e o ensino da arte no Brasil*** – 4º edição – São Paulo: Cortez, 2001.

DESGRANGES, Flávio. : ***A Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*** – São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e.: ***Arte na Educação Escolar*** / Maria Felisminda de Resende e Fusari, Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz – São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação Geral)

LABAN, Rudolf. : ***Domínio do Movimento*** - Ed. Organizada por Lisa Ulmann [tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto; revisão técnica: Anna Maria Barros De Vecchi]. – São Paulo: Summus, 1978.

PEIXOTO, Fernando. : ***O que é Teatro?*** – São Paulo: Nova Cultural: Editora Brasiliense, 1986. (Coleção primeiros passos: 79)

STELZER, Andrea. : ***A escritura corporal do ator contemporâneo*** – Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2010.

### **Juliana de Aguiar Tavares**

Estudante de Licenciatura em Teatro no Instituto Federal do Ceará – IFCE, ingressou em 2013 onde desenvolve uma pesquisa voltada para a relação do Ator com a contação de histórias infantis; e o trabalho de ator dentro da sala de aula para o processo formativo do teatro com a relação social do grupo/coletivo. É bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência desde agosto de 2014.

<http://lattes.cnpq.br/7763341325457591>



GT: Teatro Eixo Temático: Pedagogia do Teatro: Pesquisa do ensino de Teatro

## A TEATRALIDADE DE UM NÃO-TEATRO: EDUCAÇÃO PELA IMAGEM

Jordana Seixas da Silva Alexandre (Unirio. RJ. Brasil)

### RESUMO:

*Vivemos em uma sociedade composta por múltiplas imagens que povoam o cenário real cotidiano, a imagem arquitetônica da cidade guarda a cena visual dos homens coabitando, e entre eles estão estampadas imagens artísticas, publicitárias e de toda ordem que se impõe sobre a paisagem de forma crescente. O processo de leitura das imagens é um convite ao universo imagético presente no mundo e nas artes, uma proposição de relação do leitor, acompanhado de suas percepções e subjetividades, através da leitura de distintas imagens cênicas para além dos palcos; reconhecendo a representação que existe nas visualidades não teatrais, como as instalações de Christian Boltanski e perceber a dramaturgia do silêncio que habita no imagético estético cotidiano, nas imagens que falam, considerando que seja ela cênica ou não, expressa uma teatralidade em seu silêncio discursivo.*

**Palavra - Chave:** Educação; Teatralidade; Imagem.

### THEATRICALITY OF A NON-THEATRE: IMAGE FOR EDUCATION

#### ABSTRACT:

*We live in a society composed of multiple images that populate the real everyday scenario, the architectural image of the city keeps the visual scene of cohabiting men, and among them are stamped images artistic, advertising and every order that is imposed on the landscape increasingly. The images of the reading process is an invitation to the universe imagery present in the world and the arts, a proposition player interface, accompanied by their perceptions and subjectivity, by reading different scenic pictures beyond the stage; recognizing the representation that exists in the non-theatrical visual arts, such as Christian Boltanski facilities and realize the silent drama that dwells in the aesthetic everyday imagery, the images that speak, considering whether scenic or not, expresses a teatrality in his discursive silence.*

**Word - Key:** Education; Theatricality; Image.

## Introdução

A imagem, desde os tempos primórdios, foi executada como ferramenta de comunicação e expressão. Após ser transportada do imaginário do homem primitivo para as paredes das cavernas, ela já estava suscetível a diferentes leituras. A sociedade se transformou em um mundo de imagens que saturam o estético cotidiano, carente de som e movimento, entretanto impossível de permanecer silenciosa, comunicando em cores, expressões, gestos, entre outros signos visuais, informações e interesses múltiplos. Ernst Hans Gombrich compara a relação que o artista tem no processo de construção da obra de arte, com relações corriqueiras que os homens comuns estabelecem no cotidiano. O caos e a angústia que o artista vivencia com intuito de encontrar a forma que anseia e a perfeição que idealiza, se assemelha a busca do homem por tentar dialogar imagens e encontrar belezas que agradam ao seu gosto pessoal: como combinar um sapato com uma roupa, enfeitar um prato de comida, combinar e harmonizar cores e organizar os moveis na casa . Desta forma, é possível constatar, que existe um desejo permanente de comunicação e expressão, somos essencialmente estéticos, destinatários e receptores de mensagens vivendo no tempo constante da cultura visual.

A partir da constatação de Alberto Manguel sobre a possibilidade de leituras distintas sobre uma mesma imagem, que oculta histórias para serem contadas, traduzidas e interpretadas a luz da subjetividade do leitor, os estudos embarcam na leitura perceptiva de diferentes visualidades, compondo a base e a estrutura para um projeto na qual a teatralidade de um não-teatro, ou especificamente, a teatralidade das imagens, será o objeto de estudo a ser reconhecido nas diferentes cenas, entendendo essa relação de leitura como um exercício pedagógico que se estabelece entre a obra e o seu receptor

Essa pesquisa busca realizar uma análise a partir das percepções de Rosalind Krauss sobre a interdisciplinaridade que a arte adquiriu na modernidade, através da interlocução que se estabeleceu entre as linguagens artísticas, passando a culminar todas em um único acontecimento. Segundo a autora, diante dessa conexão adquirida pela interdisciplinaridade entre as diferentes linguagens artísticas, a teatralidade passa a ser um atributo da arte moderna, e não especificamente do teatro, mas da escultura, da pintura, das instalações, atuando com características que antes eram consideradas de domínio cênico, mas que passaram a estar presente na execução das outras artes: como as cenas e as narrativas visuais expressas nas pinturas, gerando uma teatralidade na plasticidade; as encenações nas instalações e intervenções artísticas; a visualidade explorada em cores, luzes, objetos e figurinos; a presença e a percepção do espectador no o processo artístico, entre outras práticas.

Alberto Manguel reconhece na potência da imagem, seja ela pintada, esculpida, fotografada ou construída, um palco para representação que pode expressar narrativa e teor dramático. Segundo o autor, o pintor italiano, Michelangelo Merisi da Caravaggio, expressou em sua pintura essa narrativa realística ao escolher os pobres, mendigos, miseráveis, doentes, esfarrapados, enfim os excluídos da sociedade, para serem os modelos dos seus quadros. Assim, Caravaggio deu continuidade a apropriação de um palco público, pintando pessoas reais que carregam sofrimentos reais, uma narrativa cênica que se configura através de uma dramaturgia pictórica do cotidiano.

A teatralidade é um dos conceitos apropriados no artigo no processo de reconhecimento da cena, da procura pelo lugar onde ela se encontra e das

possibilidades de leitura imagética, percebendo a relevância da constituição de leitores críticos diante de uma sociedade formada por uma forte cultura visual. Todavia, a peça fundamental não está focada na teatralidade do próprio teatro, mas na teatralidade que as outras artes, como pintura, escultura, fotografia, ou uma simples imagem cotidiana e não artística pode explorar em seu silêncio corriqueiro, expressivo e presente de teatralidade.

Com o objetivo de ir além da constatação de Rosalind Kraus sobre a teatralidade do não-teatro, essa pesquisa dialoga com o conceito do *Quadro (Tableau)* de Denis Diderot para especular a dramaturgia do silêncio que tal teatralidade pode expressar, a partir dos gestos pantomímicos, de sua força imagética que independe da dramaturgia do verbo, tão soberana no teatro anterior ao drama moderno e contemporâneo, conforme aponta Jean-Pierre Sarrazac.

O processo de leitura da imagem será conduzido por meio de conceitos, filosofias e ferramentas formuladas por críticos e teóricos no campo da leitura de imagem, como Ernst Gombrich, Jacques Aumont, Alberto Manguel, Jacques Rancière e Georges Didi-Huberman. A teatralidade será investigada em cenas visuais, apoiada nos conceitos do seu precursor Denis Diderot, com referência na dramaturgia do *Quadro*, na qual o autor propôs uma expressão dos personagens dispensando o uso convencional dos diálogos e explorando a força de comunicação das poses e dos gestos pantomímicos.

A leitura visual, crítica e perceptiva da teatralidade, será ferramenta para entender uma verdade, um sentimento e uma carga de energia que as imagens podem exprimir, traduzindo mundos particulares e conceituais, como obras do artista Christian Boltanski, e traduzindo posteriormente a partir dessas análises, verdades sobre o tempo na qual elas foram produzidas.

Guy Debord atribui as imagens um caráter expressivo que reflete a sociedade do espetáculo, expressando as relações sociais do poder da burguesia e a alienação do proletariado. Segundo o autor, as imagens traduzem o mundo real, que é possível apreender pela visão e o espetáculo reconstitui sempre que houver a representação. Desta forma, perceber na cena representada a teatralidade imagética é o mesmo que desmistificar a ingenuidade das visualidades que compõe a sociedade; é salientar a sua produção como uma representação, uma dramaturgia que se constitui sem diálogo, ou como defende o próprio autor; “-A sociedade do espetáculo visual é o contrario do diálogo que se estabelece sobre ela.”

Portanto, a justificativa para essa pesquisa está apoiada na percepção da sociedade de imagens da qual vivemos e na constatação sobre a importância de existir um exercício de educação do olhar que percorre diante dessas imagens, para que a partir da sua própria cultura e conhecimento, correlacionada não com as imposições de verdades dita sobre essas imagens, mas com a sua própria percepção, sentimento e memória diante daquilo que ele vê figurado, esse olhar possa ser libertado, realizando desta forma a sua leitura individual da imagem e a sua leitura individual de mundo. Entender a teatralidade para além do âmbito das artes cênicas, é entender a sociedade do espetáculo em que vivemos, é se atentar para as visualidades sensivelmente e perceber o seu expressivo silencioso.

### **Desenvolvimento (referencial teórico)**

Nas artes cênicas, o conceito de teatralidade está direcionando a potência das visualidades, valorizando o teatro enquanto ato, rompendo com o teatro puramente

literário. Sarrazac cita como um exemplo do teatro de teatralidade, o teatro crítico, o que não é limitado a crítica social por meio do teatro, mas trata-se de uma produção cênica que busca a liberação de um potencial de teatralidade, o avesso do teatro psicológico e burguês cujos valores são a interioridade e o natural e a continuidade entre a realidade e a cena.

Jean Pierre Sarrazac relata a existência do silêncio de forma negativa nas artes cênicas no período que antecede ao drama moderno e contemporâneo, atuando somente como uma pausa entre as réplicas dos personagens, tornando assim sua presença coadjuvante no teatro. Mas o nascimento do drama moderno, e posteriormente contemporâneo, emancipou a presença do silêncio, com autores como Maeterlinck, Beckett e Handke.

A dramaturgia tradicional perdeu a soberania da dramaturgia do verbo, o silêncio passou a tencionar as encenações, uma força crescente que começou a pulsar e se comunicar através de um grito silencioso da imagem. Sarrazac cita Beckett como o inaugurador de uma nova estética apoiada no silêncio, criando através de "Um ato sem palavras", encenações de ações silenciosas, diálogos que são bombardeados por muitas pausas, o silêncio sempre constante e passando assim a adquirir uma importância tão grande no espetáculo quanto às falas dos personagens.

Denis Diderot, embora sendo um escritor de um período muito anterior ao drama moderno e contemporâneo, do séc. XVIII, foi um grande precursor e inaugurador de estudos e práticas voltadas para a percepção do silêncio no teatro, através do *Tableau* (Quadro) criou a dramaturgia do silêncio, em que recorre a pantomima, ao gesto expressivo do rosto e do corpo que atua, para expressar as emoções dos personagens em cena. Diderot buscou uma expressão no silêncio discursivo, o que seria o avesso da estética teatral dominante que imperava, centrada na dramaturgia do verbo.

Segundo Joaquim Cesar Moreira, os quadros de Diderot se associam ao *Tableau Vivant*, técnica utilizada no renascimento e na idade média, que congelava as ações expressivas dos atores em uma cena, como uma pintura. Essa prática do *Tableau Vivant* foi criada a partir da prática de Bertinazzi, que reconstituiu uma pintura de Greuze com os atores.

O quadro e, com efeito, uma composição de signos gestuais que se constitui numa ilha de sentido correspondendo a uma pausa no avanço em arrancos da ação dramática, ele realiza o anseio diderotiano de um momento capaz de se separar do movimento dramático e consolidar-se em sua autonomia. A dramaturgia do *tableau* contesta então o primado da ação lógica e permite passar a uma nova economia da fábula, fundada numa sucessão de momentos compostos para si mesmos, como telas de pinturas, e no interior dos quais o sentido se organiza num modo paradigmático. A fluidez do movimento é substituída assim por um regime da ênfase, a ênfase de verdade que Diderot percebe por exemplo em Greuze, e o efeito de uma captura por parte do pintor. (SARRAZAC, 2012, p. 176)

Franklin de Matos, no artigo a dramaturgia do quadro exemplifica com a peça *Interior* de Diderot, a força da expressão e comunicação da cena sendo transferida da palavra e deslocada para a fotografia da cena e a pantomina dos personagens. Na cena a camponesa envia seu marido a casa dos pais dela que moram em um vilarejo vizinho, mas lá o marido foi morto por um dos cunhados, no dia seguinte a



mulher foi a procura do marido e ao entrar em casa viu o corpo dele desfalecido com as pernas pendendo para fora da cama. A mulher descabelada estava no chão e segurava os pés do marido chorando. Franklin Matos ressalta que a energia e a força da cena se revelaram na cena muda, no marido deitado, com as pernas para fora da cama, a mulher desgrenhada no chão, segurando seus pés e chorando. A cena poderia ser uma pintura, dispensando o movimento dos corpos e o som das palavras, assim como Diderot refere-se as pinturas de Greuze, para afirmar a possibilidade da verdade que pode imprimir uma imagem, ainda que estática e silenciosa.

O dramaturgo, na concepção de Diderot não deve tentar tocar o público despejando-lhe palavras, e sim com gestos pantomímicos e com impressões de sua aparência, o que aproxima o espetáculo teatral da pintura, tornando o gestual mais expressivo do que a palavra e o diálogo.

A teatralidade tornou-se uma das características mais relevantes da arte contemporânea. Contra toda possibilidade de pureza, de uma essencialidade que depura e separa radicalmente as diversas formas artísticas, a arte reconhece-se hoje como "uma estrutura de acontecimento", de situações, de práticas in situ, de teatralidades, de performatividades e (re) apresentações. (...) A teatralidade como campo expandido não só nos exige reconhecer as outras cenas e o outro teatro que emerge nos interstícios artísticos, mas também nos intima a reconhecer a teatralidade que habita na vida e nas representações sociais, tal como o fizeram Artaud e Evreinov. A teatralidade como campo estendido para além das artes. (DIEGUEZ, 2014, p. 128 e 129).

Pensando no teatro como um acontecimento que ocorre em um espaço físico, com o exercício da expressividade de atores em cena e um ou mais espectadores assistindo, é notório reconhecer que se estabelece desta forma uma corrente de comunicação. É possível vislumbrar essa mesma corrente de comunicação com as imagens, pensando nestas como atores, que se comunicam e podem ser lidas por um leitor-espectador, e nesse diálogo, assim como nas artes cênicas, uma recepção da teatralidade imagética acontece.

A teatralidade não está contida no diálogo, mas existe na potência visual da imagem cênica, no onde, nos gestos, nas cores, nas luzes, no estético dos espaços exteriores e no semblante emocional dos corpos e faces dos personagens. É teatral aquilo que é expressivo através do visual, o que não restringe essa esfera unicamente ao teatro. Adamov assemelha a teatralidade a representação, uma projeção no mundo sensível, dos estados e imagens que constituem suas molas ocultas, uma manifestação do conteúdo latente, que coita os germes do drama (PAVIS, 1964).

O teatro de teatralidade, como a pintura moderna, tendo seu auge no abstracionismo, proclamou a ruptura entre o real e a cena, o que Sarrazac definiu como um teatro enquanto forma autônoma, o esgotamento do conteúdo pela forma. É possível assimilar essa concepção de Sarrazac sobre o esgotamento do conteúdo pela forma, com os anseios dos artistas plásticos na pintura moderna, especificamente o abstracionismo, que buscou anular a figuração, a fim de libertar a arte do compromisso de retratar a realidade. Esse fato (aliado a outros) fez nascer um gradativo desejo de abandono da representação, uma crescente tendência à abstração e a autonomia da arte, deixando ela de se preocupar com questões

sociais, históricas ou políticas, e passando a ser feita pura e unicamente por ela mesma, a arte pela arte.

O objetivo maior, seja das artes plásticas moderna ou do teatro de teatralidade foi a criação de uma arte autônoma e auto-referencial, não mais refém do mundo real: social, histórico, político ou seja ele qual for. A pintura abstrata parece não querer dizer nada, é indefinida e inconcreta, mas é uma expressão, um grito de opressão de um homem real, vivendo em uma sociedade real, de padrões estabelecidos, ela diz de uma maneira não convencional, mas ela diz alguma coisa. O teatro de teatralidade assim como a pintura abstrata, parece não querer ser compreendido ou nem sempre soa com coerência e lógica, mas ainda que não explore convencionalmente o uso do diálogo para comunicar, em seus outros aspectos cênicos expressivos ele está ali contido de discurso, seja no silêncio, na imobilidade ou nas inúmeras ausências expressivas.

Além do teatro crítico, Sarrazac cita como outro exemplo de teatro de teatralidade os gestus sociais de Brecht. E Barthes e Dort também nomeiam Brecht como responsável pela criação da teatralidade, porque integrou a partir da dimensão da história, do social, do político, ao partido da literalidade.

Toda obra dramática pode e deve reduzir-se ao que Brecht denomina gestus social, a expressão exterior, material, dos conflitos da sociedade de que é testemunha. Cabe ao encenador descobrir e manifestar esse gestus, esse esquema histórico particular que fundamenta todo espetáculo, para isso tem a sua disposição o conjunto das técnicas teatrais, o jogo dos atores, a espacialização, o movimento, o cenário, a iluminação (...) o figurino. (SARRAZAC, 2013, p. 68).

Na compreensão dos conceitos de Adamov, Barthes e Dort, Sarrazac conclui que no teatro da literalidade e da teatralidade, o sentido é sempre apreendido na materialidade da cena, terminando com uma arte fundada na interioridade, da psicologia e da profundidade, passando a considerar a superfície das coisas. Segundo Sarrazac a literalidade faz surgir a teatralidade, fazendo surgir a presença e a materialidade do teatro, em que as presenças deixam de simbolizar, e passam simplesmente a estar presente.

Arnold Aronson atribui aos objetos cênicos dispostos no palco como uma representação platônica daquilo que ele é, o que caracteriza um sentido oposto ao do teatro de literalidade. O autor relata que os objetos expressam através das suas características visuais, significados para além das suas qualidades estéticas; como tamanho, cor, forma, linha, textura, representando emblematicamente um tempo, um lugar e informações sobre os personagens representados, ou seja, esses objetos segundo ponto de vista do autor estariam simbolizando em cena.

A teatralidade é uma palavra, segundo os dicionários da língua portuguesa, definida por ser uma qualidade daquilo que é teatral. É atribuído de teatralidade aquilo que poder ser representado no teatro e tem como objetivo produzir efeito no espectador. Essa definição é bastante complexa, pois se a teatralidade fosse uma atribuição somente do teatro, desta forma, somente ele, o teatro, teria a finalidade de produzir um efeito no espectador? A pintura ou uma outra arte não teatral não poderia ter essa mesma potência de tocar o outro sem necessariamente ser proveniente daquilo que é teatral?

Patrice Pavis discorda das definições atribuídas pelo dicionário que fazem dela uma propriedade do teatro, e conceitua a teatralidade sem restringi-la ao campo das

artes cênicas. Assim, a teatralidade está contida na força da visualidade, o autor a caracteriza como uma representação visual, desta forma é possível estar presente no teatro e para além dele, como por exemplo em uma cena pictórica, impressa em uma fotografia ou observada do cotidiano. Pavis descreve a teatralidade como uma potência visual, como signos e sensações que se edificam em cena a partir do texto escrito, uma percepção ecumênica dos artifícios sensuais, dos gestos, dos tons, das distâncias, das substâncias e das luzes, que submerge o texto sob a plenitude de sua linguagem exterior. (PAVIS, 2011.)

Essa visualidade segundo o autor se encontra nos espaços exteriores, na caracterização e expressão física dos personagens, nas descrições cênicas que descrevem o mundo exterior, presente na espacialidade e do que nela estiver contido visualmente.

Josete Féral, assim como Pavis, defende que a teatralidade não está restrita exclusivamente ao teatro, e acrescenta ainda que ela se trata de um processo que depende da intenção de ambos, criador e espectador. O nascimento da teatralidade provém do criador da obra em questão, contudo, ela nasce também do olhar do espectador, sendo assim um processo fruto da criação e da recepção da obra. A autora acrescenta que para o nascimento dessa teatralidade é necessário uma certa distância entre a cena e aquele que observa, para que seja possível acontecer a observação e conseqüentemente a experiência estética. Desta forma, é possível perceber a teatralidade não somente nas outras linguagens artísticas, mas também no não-artístico, na vida e nas imagens que se desenrolam nela em cenas reais.

Eldécio Mostaço, assim como Féral e Pavis, associa a teatralidade ao processo de percepção e observação, entretanto o autor concentra suas observações sobre outro enfoque, para além dos palcos, nas relações sociais das quais a representação e performatividade se fazem presente, através da imagem, do discurso e das linguagens, considerando estudos como do sociólogo Erving Goffman, que afirma existir uma dramatização na vida social, na autoapresentação dos indivíduos e nos laços de interação, desta forma, essas representações sociais segundo o sociólogo, constitui o corpo da teatralidade e transforma o mundo em teatro, através do que ele chama de “atores sociais”.

Mostaço deflagra a teatralidade para além do teatro, sendo qualidade daquilo que é teatral, entretanto a própria vida real o autor denuncia como teatral, um palco onde é exercido papéis diferenciados por homens, atuando em uma dramatização social e real do cotidiano. A teatralidade não é resultado somente daquele que exerce e compõe a cena, mas depende do olhar que capta a cena, conferindo o drama, a história e a ficção perceptiva que se construiu no processo de observação; a teatralidade depende da espessura criativa e imaginativa desse olhar.

São os olhos que captam a teatralidade a partir das coisas e do mundo, conferindo-lhes uma qualidade peculiar. (...) Um olhar perspicaz, experiência ativa de construção de uma alteridade, outro que faz ensejar uma ficção. Não importa se o ser olhado possui ou não consciência de ser um ator; uma vez que a teatralidade é uma resultante na consciência daquele que olha, um processo de percepção. (MOSTAÇO, 2010, P. 49)

Alberto Manguel defende a imagem como um palco para representação, segundo o autor o espectador ao observar uma imagem, confere um caráter dramático e passa a ampliar o potencial da obra, ao contar por ela e a partir dela uma história. Segundo o autor toda imagem tem uma história para contar, iniciada

pelo artista-criador e finalizada pelo espectador, podendo assim sofrer variações nesse enredo final dependendo da singularidade da leitura e recepção subjetiva de cada espectador. Sendo assim, Alberto Manguel define e vislumbra a imagem como uma potência capaz de expressar a teatralidade.

Em uma imagem real como fotografias do cotidiano e as pinturas figurativas, ou nas abstratas e indefinidas obras rítmicas de Kandinsky, ou indo além na inconcretude das pinturas fragmentadas e desfacetadas: as cubistas analíticas, todas elas independente das variações de representação visual e induzem o leitor para algum lugar, representam alguma presença, um estado de espírito ou consciência. Contudo, até mesmo nas pinturas que se dizem o contrário dessa lucidez, as irracionais e inconscientes surrealistas, ainda sim evocam um mundo de estranheza particular do seu criador e se situam em outro universo estranho e desconhecido que passam a habitar, do seu leitor e recriador, ou como diria Manguel, finalizador da sua história.

Uma moldura é o que separa a arte da vida. É a moldura teatral, seja literal, implícita ou mesmo criada pelo espectador ( como quando nos retiramos do mundo cotidiano e observamos uma cena de rua ou paisagem como teatro, emoldurada pela nossa própria imaginação), que transforma tudo em signo. (ARONSON, 2013, p. 14)

Nas imagens da cena cotidiana, a moldura seria desta forma o enquadramento e o foco do olhar, a seleção que este faz de dar o zoom e a ênfase. O recorte que a retina faz trata-se de uma percepção sobre uma imagem que poderia ser corriqueira, mas tem a sua teatralidade capturada por este olhar, que fotografa e percebe a cena, a poesia, os sentimentos, a dramaturgia construída através da narratividade que se desenvolveu sensorialmente no espectador.

A visualidade expressiva que uma imagem figura comunicando em seu silêncio discursivo sentimentos, emoções e verdades, mesmo sem utilizar do recurso comunicativo das palavras, escritas ou faladas, costuma popularmente ser designada como teatral. E o que seria teatral sem ser denominado como teatro e estar dentro das esferas artísticas cênicas e dos espaços convencionais? E o que seria teatral sem estar diante de um público que espera ver esse tal teatro?

Seria possível encontrar e reconhecer a teatralidade onde não há o teatro? Nas imagens, nas pinturas, na fotografia cotidiana, nas cenas mudas e estáticas que comunicam, expressam, riem ou choram silenciosamente? Seria possível reconhecer o teatro nas outras formas de artes, como performance, dança, artes visuais, e até mesmo na não arte, na imagem da vida cotidiana que realiza estaticamente o seu espetáculo teatral?

A cena existe e independe de um texto dramático, ela acontece e se desenvolve naturalmente, é vital, não se desenvolve somente como representação, repetição ou reprodução de uma cena real, mas trata-se de uma apresentação, uma pura presentificação do teatro como define Jean Pierre Sarrazac, que dá origem a narratividade e a construção ou percepção da teatralidade, a partir da leitura de um olhar imaginativo.

As artes visuais se apropriaram dos elementos cênicos, elementos que antes eram exclusivamente explorados pelo teatro, produzindo através da plasticidade uma forte presença cênica. Na modernidade os objetos estranhos e os *ready-made* começaram a substituir os quadros nas paredes, o não convencional passou a ocupar o lugar daquilo que sempre foi contemplado e obteve destaque e relevância: a beleza da obra de arte sendo fruto de um processo obtido pelas mãos sagradas do

artista; o conceito e as ideias entraram no campo artístico estabelecendo a presença cênica, passando a demandar atenção, percepção e a expectativa do público, possibilitando um diálogo e não mais imposição e contemplação. Kraus aponta que os críticos acreditavam que essa arte gerava uma presença em cena, exatamente por esse diálogo que solicitava uma relação de cumplicidade com os espectadores.

### Metodologia ( leitura de Imagem )

Os trabalhos do artista Christian Boltansk<sup>1</sup>, explora através de instalações a espacialidade, criando na imagem da cena cotidiana uma interrupção contemporânea, uma interação com o espectador que percorre por entre as roupas questionado a sua forma-túmulo que ela compõe, reconhecendo e assimilando a memória dos fatos que a obra recorda, participando da ficção e gerando essa cumplicidade com o artista.

Figura 1: Local Grand Palais à Paris en 2010 pour Monumenta 2010.



Fonte: [www.artisteboltanski.canalblog.com](http://www.artisteboltanski.canalblog.com)

Rosalind Krauss descreve que o apoderamento do espaço, a exploração do tempo dramático projetado pelo movimento real e o espectador passando a incorporar fisicamente a obra de arte, foram características teatrais que entraram no domínio estético das outras linguagens artísticas. Desta forma, elementos cênicos, ou a teatralidade, passou a não ser mais um atributo das artes cênicas, tornando-se inspiração e transpiração das outras artes no processo artístico.

Teatralidade é um termo de sentido amplo que se pode vincular tanto a arte cinética como a arte de luzes, e a escultura ambiental e aos quadros vivos, além de às artes performáticas mais explícitas, como os happenings ou os acessórios cênicos construídos por Robert Rauschenberg para as coreografias de Merce Cunningham. (KRAUSS, 2007, p. 246)

A imagem da cena de uma respectiva encenação, sendo ela teatral ou não, pode expressar uma teatralidade de conceitos, de sugestões e sensações, que nos induzem a algum lugar. Nos trabalhos do artista Christian Boltanski ele propõe espécie de instalações-cenários que sugerem um Onde ( lugar ) e um acontecimento histórico que nos remete a um tempo, desprovido de atores a imagem da cena explora unicamente o uso da luz, da organização poética dos objetos e da

<sup>1</sup> <http://casavogue.globo.com/MostrasExpos/noticia/2012/10/boltanski-espalha-arte-por-buenos-aires.html>

composição dramática da imagem de uma cena real. A construção de suas instalações propõe um dos primeiros esquemas para a logística na construção dos jogos teatrais, um 'Onde', que sistematiza a metodologia e define a priori o local que o personagem está, assim como quem é ele e o porque da sua ação executada. As instalações ambientam o espaço, sugerindo um onde não para o ator, mas para o público que caminha por entre ele. O lugar e os objetos dispostos se insinuam como espécie de atores, que se impõem e fazem o outro habitar e se deslocar para o mundo que Boltanski sugere, despertando sentimentos ou evocando sensorialmente um outro ser, um outro lugar e outro tempo.

Figura2: Migrantes, Instalação Christian Boltanski.



Fonte: [www.casavogue.com/MostrasExpos/noticia/2012/10/boltanski-espalha-arte-buenos-aires.html](http://www.casavogue.com/MostrasExpos/noticia/2012/10/boltanski-espalha-arte-buenos-aires.html)

Figura3: Migrantes, Instalação Christian Boltanski.



Fonte: [www.casavogue.com/MostrasExpos/noticia/2012/10/boltanski-espalha-arte-buenos-aires.html](http://www.casavogue.com/MostrasExpos/noticia/2012/10/boltanski-espalha-arte-buenos-aires.html)

Figura4: Migrantes, Instalação Christian Boltanski.



Fonte: [www.casavogue.com/MostrasExpos/noticia/2012/10/boltanski-espalha-arte-buenos-aires.html](http://www.casavogue.com/MostrasExpos/noticia/2012/10/boltanski-espalha-arte-buenos-aires.html)

Na obra *Migrantes* o artista explora a ausência através das roupas dispostas sem os corpos, a luz contrasta exibindo a silhueta das vestimentas evocando pessoas que passaram pelo Hotel de Imigrantes, edifício em Puerto Madero, que fica situado na av. Antártida, Argentina. O hotel serviu como primeira parada e hospedagem de imigrantes na primeira metade do século 20. A memória, a morte, a

perda e a ausência são sentimentos gritantes em uma instalação que ficou longe de ser contemplativa, mas sensorialmente, através da imagem e do som que cita o nome e dados sobre esses imigrantes, coloca o espectador em proximidade com esse fato histórico passado. A teatralidade nos permite isso, um espetáculo biográfico em um não teatro, que recebe um novo significado através do ponto de vista e da percepção visual do espectador. Assim, o público deixa de ser espectador para ocupar o lugar do encenador, ele não vê a cena, ele se vê em cena, habitando em um outro espaço com lembranças de um outro ser que não é ele.

A roupa sem o personagem, a cadeira vazia e a cama sem o corpo evocam dolorosamente a ausência destas pessoas comuns, a repetição da ênfase ao vazio abrupto que deixaram, da ênfase na dor sobre as vidas interrompidas, a efemeridade é o que interessa para o artista, e isso é estampado na imagem em espaços não ocupados, e suas repetições que traduzem milhares de outros que se foram, que traduzem singularidades de vidas que não estão mais aqui, a roupa, a cadeira, o casaco pendurado, e a cama vazia com uma luz fúnebre, falam de pessoas distintas que se foram, que vivenciaram um acontecimento em comum, e deixaram lacunas, espaços entre os que ficaram.

A leitura da imagem, segundo Gombrich (1999), pode ser dividida em duas categorias, o reconhecimento e a rememoração. Reconhecer seria identificar, associar as formas, os objetos, a espacialidade. Rememorar é identificar, recordar aquilo que foi memorizado. O público de imediato identifica a imagem da instalação de Boltanski, devido às roupas amontoadas, as cadeiras vazias, o espaço não ocupado, tão características do autor. Em seguida ele associa a imagem com o acontecimento a que ele se refere, o holocausto, os campos de concentração e as crianças judias vítimas do genocídio, ele identifica como algo que ele tomou ciência, leu nos livros, ouviu falar e guardou na memória. Nessa categoria o leitor-espectador se debruça na sua própria percepção e cria expectativas sobre esta imagem.

Em um terceiro momento, o espectador passaria pela leitura cognitivista conceituada por Jacques Aumont, ou seja, independente do que Boltanski projetou e conceituou sobre a realidade para a instalação, independente do que ele desejou expressar ou provocar, cada espectador, singularmente fará a sua leitura, apoiada nas suas sensações e percepções sobre a teatralidade do mundo visual que percorre, e acrescentará algo de novo a ele.

## **Resultados e análises**

Vivemos em uma cultura visual permanente, e que cresce como uma forte potência em todos os setores. Platão foi um dos primeiros filósofos a tratar dessa relação do homem com a imagem, descrevendo sobre o período rupestre na *Alegoria da caverna*. A imagem foi desde a pré-história até os dias de hoje a primeira ferramenta de comunicação do homem, a criança antes mesmo de saber falar, andar, escrever e ler, começa a desenvolver seus traços, suas impressões sobre aquilo que vê. Antes mesmo da alfabetização, de aprender a ler e a escrever Coca-Cola, ela entende do que se trata, pelo branco das letras, pelo designer sinuoso e inclinado das palavras desenhadas, ela é capturada pela repetição de uma imagética constante. Diversas áreas e setores passaram a utilizar a imagem como um constante instrumento para alcance do cliente, público, ou espectador, seja lá como for definido esse cidadão consumidor involuntário de uma cultura de imagens, que teatralizam a sociedade moderna.

A política se apropria da imagem fotográfica dos eleitores e até mesmo do designer dos números que correspondem a sua chapa, para gravar na memória visual daqueles que não se afiliam a nenhum partido. Os asfaltos nas ruas são tomados por panfletos dos candidatos, competindo para ver se através da poluição e saturação visual, convencem e ocupam os lugares disputados.

A publicidade e a imagem caminham lado a lado em constante companhia uma da outra, o nome de um fast-food não se compõe somente de letras, a palavra é desenho, é forma, que busca assim como a Coca-Cola faz na criança ainda não alfabetizada, seduzir, familiarizar e marcar a retina e os bolsos dos consumidores de imagens, que são atraídos pela capa e pela estética que os seduz.

O questionamento sobre o belo não é aqui o lugar para a discussão, mas desde a dona de casa, passando pelo padeiro, pelo jardineiro do condomínio pelo chef de cozinha e indo até os designer e profissionais da imagens, somos todos esfomeados por uma estética do belo, o belo pessoal, singular e subjetivo, mas ainda sim o belo. A dona de casa ajusta os móveis, busca compor a espacialidade dos cômodos com uma disposição agradável dos objetos de decoração, o padeiro confeita seu bolo, buscando ondulações e formas sinuosas com o glaze, a fim de confeitaria e chegar a uma forma exuberante, o jardineiro agrupa as plantas, forma imagens, grupos de cores, compõe a paisagem, o chef de cozinha não busca fazer somente a boa comida, mas compõe a bela, além de boa comida, da qual o cliente sacia-se antes mesmo da primeira garfada, contemplado o prato “belo,” e os designer, esses são os conscientes e voluntários, que sabem do poder da imagem e produzem tudo em imagens.

Entretanto o diálogo com as imagens não está conectado exatamente através da ânsia pelo belo, e sim por uma relação vital de estética que homem estabelece com o meio que vive. A palavra estética vem do grego *aisthesis*, e significa ‘percepção’, envolvendo os nossos sentidos, e o sentido não existe somente pelo que é belo e agradável, o oposto de tudo isso também desperta, provoca e estimula os sentidos. Uma pintura sobre a guerra por exemplo pode suscitar sentimentos horrendos de pavor para quem tem laços afetivos com ela, e indiferença e contemplação, para um leitor que aprecia seu fato histórico, mas não perdeu entes queridos mutilados pelo acontecimento. A imagem é a mesma diante de diferentes espectadores, mas através da percepção, está conduz singularmente cada distinto leitor em sua leitura particular.

Segundo Alberto Manguel, toda imagem carrega uma história, e diversos fatores podem auxiliar para instrumentalizar esse processo de leitura, como os conhecimentos adquiridos referentes à imagem e ao seu criador, às escolas e aos livros, ao estilo no caso das pinturas, entre outras informações obtidas que podem interferir na leitura, porém a leitura é subjetiva, envolvendo a percepção de cada leitor. O autor defende a ideia de que o espectador comum tem a condição, a responsabilidade e o direito de ler essas imagens, não somente historiadores e especialistas da arte, e essa leitura produz conseqüentemente uma narrativa sobre essa imagem. Manguel afirma que no processo de leitura da imagem atribuímos o caráter temporal da narrativa.

A narrativa se constrói pela percepção e intenção do criador da imagem, e se relaciona com o universo subjetivo de cada leitor, ao mesmo tempo que despe a imagem a fim de tentar decifrar o enigma do outro, deposita nela a sua memória, emoção e a sua forma de ver, correlacionando com características expressas na configuração visual por parte do autor, e transformando a leitura em uma narrativa, uma tradução da sua própria experiência.



Ler uma imagem consiste antes de qualquer coisa em saber VER. Ver compreende a ideia de que toda cena visual, olhada durante um certo tempo, nunca será definida por um ver inocente. A multiplicidade de percepções particulares, sucessivas, configurará no que podemos chamar de percepção visual.

A percepção visual pode ser definida como realidade perceptiva das imagens. A realidade perceptiva é um fenômeno psicológico que nos possibilita perceber, simultaneamente, a superfície plana da imagem e o espaço tridimensional representado. Esse fenômeno determinará a dupla realidade perceptiva sobre a visão que construímos da imagem. (CESAR ALMEIDA, 2014, PG 26)

Joaquim César Almeida afirmará que a pedagogia da Imagem é defendida por educadores, artistas, filósofos entre outros estudiosos do assunto, exatamente por criar uma consciência crítica na sociedade, deixando o mundo de ser o mundo da narrativa das palavras para ser o mundo das imagens. É um diálogo que exercite o olhar diante dessas imagens trata-se de um processo de alfabetização estética, que remonta ao poder de comunicação e expressão utilizado na pré-história, nos desenhos rupestres, entretanto, reafirmam sua potência e teatralidade em pleno século XXI, em um mundo teatral e completamente imagético.

## Considerações

A leitura propõe uma relação entre aquilo que foi produzido, textual ou visual, composto por uma carga de emoções e intenções do autor, com o universo cognitivo daquele que lê. Desta forma seria a relação do olhar do leitor com o texto visual, não um olhar desmistificador e crítico que antecede a relação de leitura, mas um olhar flexível e aberto, e mesmo que recorra a repetidas ferramentas e técnicas de leitura e interpretação, encontra sempre resultados e leituras distintas ainda que sobre os mesmos lugares, paisagens e seres.

Diante do processo de leitura perceptiva das imagens, as pesquisas mergulham a prática em um campo de transformações, que possibilitam o diálogo constante com o mundo globalizado, apresentado em imagens, bombardeando o cotidiano nos caminhos que percorremos, nos panfletos e *outdoors* que visualizamos e nos ônibus que nos conduzem estampados por propagandas. Embora exista esse acúmulo de imagens, passamos por elas sem que ocorra uma relação, existe apenas a imposição dessas imagens, absorvemos exatamente a verdade que a mídia e a publicidade deseja que se acredite sobre elas.

A experiência de ler e pensar sobre as imagens coloca o espectador na posição de estranhar e indagar diferentes verdades impostas, de se colocar como leitor de uma sociedade camuflada em signos visuais. A criação de um processo educativo que permita um olhar investigativo, nos situa como pensadores autônomos, que captam e interpretam o sentido da sociedade através do mundo imagético.

Desta forma, analisar a teatralidade das imagens, constatando a cena que existe, por exemplo, nas fotografias e nas instalações analisadas, é reafirmar a potência de discurso da dramaturgia do silêncio, que Denis Diderot percebeu nas pinturas de Jean-Baptiste Greuze. Resultando este trabalho em uma análise que envolve referências biográficas dos artistas-autores, uma leitura perceptiva, subjetiva e crítica sobre imagens que refletem e se propagam em outras distintas imagens.

## Referências

ARONSON, Arnold. **Cenografia Hoje in A[L]Berto**. Revista da SP Escola de Teatro. N. 5, 2013.

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea**. (trad. Alexandre Krug e Walter Lellis Siqueira) São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

AUMONT, JACQUES. **A imagem/ Jacques Aumont**. tradução: Estela dos Santos Abreu e Claudio C. Santoro- Campinas, SP: Papirus, 1993.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte**. São Paulo: Editora perspectiva, 1994.

CAGE, John. **Silence**. Middletown: Wesleyan U.P. 1961

CANONGIA, Ligia. **O Legado nos anos 60 e 70**. Rio de Janeiro: Arte +, 2005.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea**. (trad. Rejane Janowitzzer) São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. E-book digitalizado por Coletivo Periferia e eBooks Brasil, 2003.

DIDI-HUBERMAN, Georges, 1953. **O que vemos, o que nos olha**. Trad. Stéphane Huchet e Paulo Neves. São Paulo: 2ª Edição. Editora 34, 2010.

DIÉGUEZ, Ileana. **Um teatro sem teatro: A teatralidade como campo expandido**. Sala preta, PPGAC, DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v14i2p125-129, junho de 2014.

FÉRAL, Josette. **Acerca de La teatralidade**. Buenos Aires. Nueva Generación:2003.

FERNANDES, Sílvia. **Teatralidades Contemporâneas**. São Paulo. Perspectiva, 2010.

GOMBRICH, E. H. ( Ernest Hans), 1909-2001. **A história da Arte**. Trad. Álvaro Cabral. – Rio de Janeiro: LTC, 2008.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht na pós- modernidade**. São Paulo: Editora perspectiva, 2001.

KRAUSS. **A escultura no campo ampliado**. *Revista Gávea*, Rio de Janeiro, n. 1, dezembro de 1984.

KRAUSS, R., **Caminhos da Escultura Moderna**, S. Paulo, Martins Fontes, 1983.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**/ Alberto Manguel; trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch. – São Paulo: Companhia das letras, 2001.

MATOS, Franklin de. **A dramaturgia do Quadro (Ensaio sobre o filho natural de Diderot)**. *Discurso* (26), 93-112, 1996.

MOSTAÇO, Eldécio (org). **Teatralidade, a espessura do olhar in para um historia cultural do teatro**. Florianópolis: Design editora. 2010.

RANCIÉRE, Jacques, 1940- **O destino das imagens**. Trad. Mônica Costa Netto; org. Tadeu Capistrano. – Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2012.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura de arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. **Teatralidade: da pedagogia da imagem ao sujeito biopolítico**. Juliano Casimiro de Camargo Sampaio (organizador). – Palmas: Universidade Federal do Tocantis/ EDUFT, 2014. 342 p.

SARRAZAC, JEAN-PIERRE. **Léxico do drama moderno e contemporâneo**. Tradução: André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

SARRAZAC, Jean-Pierre. **A invenção da teatralidade**. *Revista Sala Preta*. Vol .13,n.1,jun 2013, p.56-70.

#### **Jordana Seixas da Silva Alexandre**

Atualmente cursa o mestrado em Artes Cênicas da UNIRIO. Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade do Grande Rio (2008) e Pós graduação em Artes Cênicas pela Universidade Estácio de Sá (2010). Servidora pública do Município do Rio de Janeiro e do Estado do Rio, como professora de Artes Visuais. Atriz ( DRT 45749 ) e Ar tista plástica, com trabalho específico de Máscaras Instalações.

**[https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG\\_MENU.menu?f\\_cod=38A9DA3264584A9A773CB5D710F26DB7](https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=38A9DA3264584A9A773CB5D710F26DB7)**



GT: TEATRO Eixo Temático: TEATRO\EDUCAÇÃO: INTERDISCIPLINARIDADE, MULTIPLICIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

## PEDAGOGIA PARA O INVISÍVEL

Carminda Mendes André (UNESP, São Paulo, Brasil)

**RESUMO:** O artigo apresenta resumidamente as ações do projeto de pesquisa intitulado *INTERVENÇÃO COMO TÁTICA ARTE EDUCATIVA. Encontro com Foliões*, fomentada pela Fapesp.

Trata-se, nesse texto, do início da elaboração de procedimentos de análise que emergem da experiência nos locais. A pesquisa envolve três comunidades, a saber: a Escola de Samba LAVAPÉS (São Paulo-SP), a *Folia de Reis* PENA BRANCA (Uberlândia-MG) e a *Festa do Divino* (Palmas-TO) e intenciona, com os estudos de campo, aprofundar a prática artística da intervenção urbana para alcançar uma possível pedagogia que provisoriamente leva o nome de “pedagogia do invisível”.

Nesse texto, apresentam-se noções norteadoras emergindo da experiência de campo para a análise do que está sendo vivido. Nessa perspectiva, surgem as noções cidade-espetáculo e cidade-obra, trocas ou modos de abordar, pedagogia do olhar, ética do olhar. Tudo para compreender o fenômeno da Festa nos contextos estudados.

**Palavras-chaves:** arte educação, intervenção urbana, cidade.

## FOR A PEDAGOGY OF THE INVISIBLE

**ABSTRACT:** The article summarizes the actions of the research project entitled *TACTICS AS ART EDUCATIONAL INTERVENION. Meeting with Foliões*, fueled by FAPESP.

It is in this text, the star of the development of testing procedures that emerge from the experience in the localities. The study involves three communities: Escola de Samba Lavapes (São Paulo-SP), FOLIA DE REIS PENA BRANCA (Uberlândia – MG), FESTA DO DIVINO (Palmas – TO) and intends to field studies, deepen artistic practice of urban intervention to achieve a possible pedagogy that temporarily takes its name from “pedagogy of the invisible”.

In this text, they present guiding notions emerging from lived experience to the analysis of what is being lived. From this perspective, there are the notions city-spectacle and city-art, exchanges or ways of approaching, pedagogy of view, the ethical view. Everything to understand the phenomenon of the Party in the studied contexts.

**Key words:** art education, urban intervention, city

## 1.Introdução

Em todas as épocas o Homem tem se inclinado sobre o seu destino, fazendo a si mesmo a tríplice pergunta: "Quem somos?, De onde viemos?, Para onde vamos?" - Se não podemos ainda antecipar sobre o futuro ou preconceber sobre o devir, isso se deve na verdade a uma razão bem simples: não conhecemos a outra face de JANUS, que é a do passado, ou antes, julgamos ver seu rosto, e esse rosto, entretanto, continua afogado na sombra.

Jean-Michel Angebert - O Livro da Tradição

A pesquisa nasce de uma cartografia que se formou, no acaso, por três localidades marcadas no mapa do Brasil: Palmas-TO, Uberlândia-MG, São Paulo-SP.

Em viagem de trabalho acadêmico, passamos pela história de um antigo povoado, as margens do Rio Tocantins, chamado Canela que foi inundado com a construção da Usina Hidroelétrica de Lajeado. Fomos tomados pela curiosidade em saber como os antigos moradores desse povoado atualizam sua vida comunitária em novo contexto (antes autossuficiente e agrário e agora insuficiente e urbano). E lá descobrimos a *Festa do Divino* ainda realizada pelos integrantes da Vila Canela.

Na passagem, também à trabalho acadêmico, por Uberlândia, tomamos conhecimento da história do bairro do Patrimônio, localidade mais antiga do que o centro, que deu origem à cidade, e que se caracterizou pela população negra recém liberta da escravidão. Tal localidade, antes periferia invisibilizada pelo poder público, com o crescimento da cidade torna seus terrenos disputa do capital imobiliário. Tal processo de urbanização já dispersou a maioria dos moradores que ali viviam para “novos” conjuntos habitacionais “populares”, construídos em “novas” periferias. Desses reminiscentes, parafraseando Walter Benjamin, nos despertou a curiosidade em observar as pérolas que ainda brilham nas “ruínas” dessa história. E lá descobrimos a Festa de *Folia de Reis* realizada por antigos moradores ainda habitantes do bairro.

Impactados pelas experiências em TO e MG, voltamo-nos para a nossa cidade, São Paulo, e, com olhar estrangeiro, distanciados, chamou-nos a

atenção a história e a presença insistente das comunidades de sambistas. E da proliferação das Escolas de Samba. Da história do carnaval paulistano, deparamo-nos com uma das mais antigas Escolas de Samba da cidade de São Paulo, a *Escola de Samba Lavapés*. Por ali passaram e ainda passam artistas da tradição, uma história e uma prática também em risco de apagamento. Em 2014, assistimos a sua subida para a segunda divisão no desfile carnavalesco institucionalizado na cidade.

Dessas três urbanidades, uma realidade comum: todas sofrem processos de apagamento de sua festividade principal. Cada uma assentada em histórias diferentes, em contextos urbanos diferentes; estão sendo destruídas por armas diferentes, mas vindas de um mesmo grupo de proprietários: o Estado, a industrialização e o capitalismo de concorrência que a sustêm.

A partir da prática artista da intervenção urbana, pretende-se, nessa pesquisa sistematizar uma pedagogia arte educativa a partir das experiências de campo nessas três localidades. Nesse momento, com esse texto, esboçamos alguns procedimentos para elaboração de uma futura sistemática de trabalho em arte educação.

## **2. Desenvolvimento: a cidade e o urbano**

Em nosso entender de viajantes, as cidades atuais são reescritas pelo capitalismo concorrente e pelos impactos do processo da industrialização. As cidades de Palmas, Uberlândia e São Paulo, ou aquilo que se vê delas, são interpretadas por nós no discurso das cidades-espetáculos. A cidade-espetáculo é aquela que se dá a ver para o consumo, uma cidade tornada mercadoria. Uma cidade transformada em valor de troca. Tudo nela é transformado em bem de consumo, sejam as coisas, sejam os corpos, as relações afetivas, os valores morais.

Henri Lefebvre nos traz o conceito da “cidade como obra”, no sentido mesmo de obra de arte. Uma cidade-obra é feita para o uso, e o uso principal das ruas e praças, dos edifícios e os monumentos da cidade-obra é a Festa, nos ensina o autor. Ela contrasta com o valor de troca da cidade-espetáculo que a transforma em produto para a exploração do lucro. Já a Festa “consome improdutivamente, sem nenhuma outra vantagem além do prazer e do prestígio, enormes riquezas em objetos e em dinheiro” (LEFEBVRE, 2001: p.12).

Na história das cidades no continente europeu, contata pelo autor francês, as cidades modernas ou são apropriações da cidade antiga em que o “centro urbano” funcionava como espaço de uso (onde aconteciam as festas e onde se promoviam os encontros) ou são projetos realizados a partir de uma racionalidade complexa (modos de vida imaginários e projetados por poetas e arquitetos, urbanização higiênica e estatal, urbanismo dos vendedores imobiliários).

Na sistemática reflexiva do autor, a cidade aparenta viver entre dois enunciados discursivos nem sempre convergentes. À cidade dá-se a função de mediadora. Há o enunciado descrito como “ordem próxima” que se constitui pelas organizações formadas pelas relações entre indivíduos ou grupos de

moradores; essa relacionada aos modos de vida, às relações diretas entre as pessoas e grupos. O outro enunciado trata do que chama de “ordem distante”:

a ordem da sociedade, regida por grandes e poderosas instituições (Igreja, Estado), por um código jurídico formalizado ou não, por uma “cultura” e por conjuntos significantes. A ordem distante se constitui nesse nível “superior”, isto é, nesse nível dotado de poderes. Ela se impões (LEFEBVRE, 2001: p. 52).

A “ordem distante” contém a “ordem próxima”. Esta se sustenta naquela. A cidade, em seu papel de mediadora, encarna, prescreve, escreve o enunciado da “ordem distante”. No entanto, a inscrição da “ordem próxima” também está na Cidade, porém, não está em texto explícito. Essa última, vivendo em espaços iluminados pela luz da lua ou lâmparinas, produz seu texto em formas inapreensíveis para olhos ofuscados pelas luzes da cidade-espetáculo. Lefebvre nos adverte que para ver esse texto ofuscado é preciso um trabalho de reflexão. Essa “cidade invisível” está camuflada. Essa condição, ao mesmo tempo que preserva sua existência internalizada nos hábitos e inconscientes dos habitantes, por outro, ela não é consciente e pode ser destruída.

Há outros níveis de realidade que não *transparecem* (não são transparentes) por definição. A cidade *escrita e prescrita*, isto quer dizer que ela significa: ela ordena, ela estipula. O quê? Cabe à reflexão descobrir. Esse texto passou pelas ideologias; ele as “reflete” também. A ordem distante se projeta na sobre a ordem próxima. Entretanto, a ordem próxima não reflete a ordem distante na transparência. Esta segunda ordem subordina a si o imediato através das mediações; ela não se entrega. Mais ainda: ela se dissimula sem se descobrir. É assim que age. (Idem: p. 54)

Desse modo Lefebvre nos sugere que façamos nossa reflexão pelo estudo das formas em dois sentidos: morfologia material e morfologia social. No texto das formas da cidade está a “realidade presente, imediata, dado prático-sensível, arquitetônico – e por outro lado o “urbano”, realidade social composta de relações a serem concebidas, construídas ou reconstruídas pelo pensamento” (Ibidem). A sugestão de uma morfologia das formas aproxima Lefebvre dos estudos da arte educação aqui desejado.

Nós, os viajantes (artista e arte educadores), preparamo-nos para **ver** o que a cidade-espetáculo ofusca com seu excesso de luz e por sua velocidade. Nos preparamos para pressentir a presença e os sinais das cidades invisíveis que não se dão a ver com facilidade. Será preciso aprender a ler um tipo de texto não descritivo para lhe traduzir.

Metaforicamente temos trabalho com a noção de “portal” para penetrar além do texto da cidade-espetáculo. Os portais nos transportam para cidades

invisíveis. Reconhecer um espaço como portal é uma tarefa. Aprender “modos de ver” para ver o que está invisível no outro lado, é outra.

As cidades-espetáculo são constituídas por seus discursos urbanísticos e de progresso, lugares hiper-iluminados com a finalidade de deixar tudo visível demais a ponto de ofuscar o olhar sensível. Quando chegamos a Palmas e nos deparamos com um lindo espelho d’água formado pelo represamento do Rio Tocantins, quando, maravilhados pegamos um barco para visitar a Ilha Canela no meio das águas cristalinas e nos banhar em uma lindíssima praia de rio, não enxergamos a Vila Canela afogada. Do mesmo modo, quando nos perdemos em busca do Bairro do Patrimônio e nos aproximamos do Praia Clube na cidade de Uberlândia, somos surpreendidos por um bairro de classe média e o mapa nos confunde: será o bairro de Copacabana? Ou será o Bairro do Patrimônio. Não enxergamos que as duas ou três ruas que ainda conservam as casas de moradores antigos, seus quintais e sua vida coletiva morrem por falta de sol causado pela sombra dos prédios.

Mas para quem intui - como os artistas, os educadores, os nômades, os mendigos - que a vida pode mais do que aquilo que mostra, também sabe que as luzes desse espetáculo não chegam a certos espaços. E são nesses espaços, que o belo e seu sagrado se escondem - no sentido de se preservar - da temporalidade do relógio da cidade-espetáculo, esse, cujo pêndulo indica sempre o caminhar para o futuro. Nessas zonas urbanas opacas<sup>1</sup> de que nos fala Milton Santos, é possível o exercício da alteridade, da descoberta de vidas para além da cidade-espetáculo, caminhadas para além do turismo ou do consumidor.

Nessa pesquisa, temos buscado **ver** as cidades estudadas como obras de arte no sentido acima tratado por Lefebvre. O estudo das formas do “urbano” para essa pesquisa nos aproxima da necessidade de aprender a **ver\contemplar** a beleza e o sagrado refugiados nos textos inteligíveis do urbano (da cidade em sua dimensão humana).

Para os buscadores dessa pesquisa, a vida é compreendida para além do espetaculoso, não somos turistas. O portal tem chegado a nós, metaforicamente, pelo capricho do Deus Janus. Diante das encruzilhadas e bifurcações que a andarilhagem nos impõe, indecisos por qual caminho tomar, nos colocamos em estado de perguntar ao um oráculo imaginário habitado pelo deus Janus.<sup>2</sup> Assim foi, que pela boca de Adriana Martins (naquela ocasião, graduanda do curso de teatro na UFT) que Janus nos teria indicado o caminho para a quadra 508N em Palmas-TO, nosso portal. Do mesmo modo, pela boca de Gabriela Neves Guimarães (naquela ocasião, graduanda do curso de teatro

---

<sup>1</sup> VER SANTOS, Milton. O lugar e o cotidiano. In Epistemologias do Sul. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Org.). São Paulo: Cortez, 2010.

<sup>2</sup> JANUS, deus ou deusa greco-romanos são representados por duas faces, uma voltada para o passado e outra para o futuro. Como Deus das indecisões, Janus pode tomar o sentido dos terminos e dos começos, transições, passado e promessas de futuro; há referências na mitologia em que Janus fala a verdade por uma face e mente por outra, confundindo os indivíduos em horas de fazer escolhas importantes e que podem trazer consequências fatais. Janus, como Deus das indecisões, é dubio: ama, protege e guia e ao mesmo tempo trai, odeia e trapaceia. Janus pode representar também o caos exterior e\ou interior. Outro modo ainda de dar sentido à Janus é apresentá-lo como o oculto e conhecido, a verdade e a mentira, a Lua e o Sol, a dualidade interior que nos confunde e nos incapacita de raciocinar com distância para a melhor escolha.



na UFU) que Janus nos teria indicado o caminho, no Bairro do Patrimônio, para a casa dos patronos da Folia Pena Branca, nosso portal. E do mesmo modo, pela boca de Milene Valentir Ugliara Janus teria nos indicado o caminho do bairro do Glicério, em SP. Ainda não conhecemos seu portal.

Qual experiência Janus nos tem proporcionado?

A desconstrução do “eu”. A experiência vivida tem sido a do desaparecimento da identidade (localidade, gênero, idade, classe social, escolaridade) por meio do embaralhamento do tempo cronológico (nos encontramos com passados e com futuros). Trata-se de uma experiência trágica, pois revivemos a morte de Cronos em nós, o titã castrado, esquartejado e disperso. Somente nessa dissolução é que Janus opera em nós para que possamos sofrer a vertigem da visão do passado e do futuro tomado em simultaneidade. Uma visão insuportável para não iniciados. Por isso, buscamos, na bibliografia acadêmica e com nossos anciões - mestres e mestras populares -, o aprendizado do **ver** com olhos cegos do Tirésias reencarnado.

### **3. Metodologia: arte educação, uma proposição para o ver além.**

Troca (1974-1984)

“A diferença é nosso ponto de encontro. Imagine duas tribos nas duas margens de um rio. Cada tribo pode viver por si mesma, falar da outra. Falar mal ou elogiá-la. Porém cada vez que cruza o rio a vai à outra margem, o faz para trocar algo. Não cruza a água para ensinar, falar, se divertir, mas para dar e receber: um punhado de sal por um pedaço de tecido, um arco por algumas pérolas. Trocamos nosso patrimônio cultural”.

Iben Nagel Rasmussen.

**A rede interuniversitária.** A primeira ação que gostaríamos de destacar, é que essa pesquisa surgiu do relacionamento entre universidades. Só conhecemos as comunidades de Uberlândia e Palmas porque a pesquisadora Dra. Vilma Campos da Universidade Federal de Uberlândia, na coordenação do Projeto de Extensão Partilhas, convida-nos a realizar uma oficina de intervenção urbana com estudantes do curso de teatro e arte educadores da escola básica. Do mesmo modo, graças ao convite da professora Ms Daniela Rosante Gomes, docente da Universidade Federal do Tocantins, cidade de Palmas, então coordenadora da I Semana Intercurso entre Filosofia e Teatro, convidou-me para realizar oficina de intervenção urbana para graduandos. Tenho a ressaltar que ambas as docentes viabilizaram a presença de minha equipe de trabalho constituída pelos pesquisadores Ms. Milene Valentir Ugliara e Ms. Diogo Rios. Essa rede interuniversitária é a matriz de todo projeto.

Nesse texto vamos exemplificar os conceitos em construção por meio da experiência em Palmas.

**Primeiras impressões.** Já em Palmas, iniciamos nosso trabalho antes das aulas propriamente ditas. Trata-se de um passeio para conhecer a cidade. Mesmos que tenhamos lido alguns artigos a respeito do lugar, é com o corpo imerso na urbanidade da cidade, que nosso trabalho começa.

O que fazemos nessa primeira caminhada? Buscamos compreender o enunciado discursivo hegemônico da cidade e rastros de resistências a ele. Palmas é uma cidade planejada e nasce em 1989. Em seu projeto, o marco zero é a praça dos girassóis, onde se encontra o palácio do governador do Estado. Nessa praça, mais do que uma praça, vemos um texto com símbolos para fazer pensar a história da formação do Tocantins (1988). Tudo na praça e no palácio convergem a história da criação do Estado como “conquista” protagonizada por José Wilson Siqueira Campos, figura, no mínimo polêmica. Trata-se de um parlamentar cuja fidelidade partidária não é a sua característica (passou por vários partidos políticos). Como Deputado Federal foi contra o Movimento Diretas Já, mas, em “sua” praça louva tributos à Coluna Carlos Prestes (quando essa passou pelo Tocantins) com um monumento.

Tocantins e Palmas surgem a partir de um discurso político em bases conservadoras e, ao mesmo tempo, de ímpeto econômico desenvolvimentista.

Não há bairros em Palmas. Ela se constitui por quadras planejadas com áreas comuns (lazer, escolas, comércio). E como não tem “centro histórico”, não tem zona comercial, as quadras são distantes e a cidade toda cortada por largas avenidas, é preciso aprender a passear e a ler Palmas. Como ver urbanidade em uma cidade sem memória?

Em 2013 vasculhamos a Praça dos Girassóis e pegamos um ônibus urbano, sem escolher o trajeto, para ver a paisagem urbana e os usuários do transporte coletivo.

Em Palmas, a grande maioria dos moradores vem de fora e de diferentes regiões brasileiras. Gente educada, delicada, de um moreno lindo.

**Modo de abordar.** Movidos pela ideia de troca, nosso grupo de aprendizes da oficina, depois de sensibilização do olhar e de discussão sobre a cidade, nos apresenta a história da Vila Canela, vila submersa pelas águas represadas do Rio Tocantins para dar lugar à hidrelétrica de Lajeado. Logo uma curiosidade contagiou o grupo, em que a maioria era de fora. Desejamos conhecer a história desse povo. Por meio do contado de uma das estudantes, Adriana Martins e de Maria Luiza (naquela ocasião, funcionária do Museu em homenagem a Carlos Prestes desenhado pelo Oscar Niemeyer) pudemos localizar a moradia dos “sobreviventes” da Vila Canela.

Para nos aproximar dos moradores, inventamos uma intervenção urbana que batizamos “Folia Às Anessas”. Trata-se do que podemos chamar de “modos de abordagem” pedagógica. Em nossa sistemática de trabalho, temos iniciado o contato com as cidades em estudo, por meio da arte.

Nós, em figura de foliões universitários, munidos de instrumentos musicais e cantorias aprendidas, batemos na porta de Luciana Batista e Ana Batista, duas ex-moradoras do povoado Canela e oferecemos a troca a elas: nós promovíamos a comilança e elas nos ofereciam cantorias e histórias do Canela. Ali era um portal. Com mesas e cadeiras na rua sem calçamento, passamos para o Portal da invisível Vila Canela Velha (apelido dado

carinhosamente pelos ex-moradores) que hoje vive submersa na nova cidade de Palmas.

**Histórias do lugar, linhas que tecem.** A partir de nossa primeira visita em cada uma das cidades (Uberlândia, Palma e São Paulo) percebemos processos de apagamentos semelhantes, que tais comunidades enfrentam. Todas vivem um cruel processo de transformação involuntário e cada qual por razões aparentemente diferentes, mas todas relacionadas aos discursos da cidade-espetáculo. Nosso interesse é compreender ou observar o que não permite ou anula essa morte cultural\temporal.

Em conversas com a historiadora tocantinense Katia Flores e em bibliografia consultada, a localidade de Canela aparece citada a partir de final do século XIX pelos viajantes. À beira do Rio Tocantins, o povoado tornou-se um entreposto importante para a população local, mas pouco citado pelos viajantes. Em Canela vendia-se produtos alimentícios, tecidos. Tinha Escola para as primeiras letras, Igreja para os batizados, casamentos e as festas religiosas. A Festa do Divina ficou famosa na região por sua fartura gastronômica, cantoria, dança e era antecedida pelas novenas. Tinha a duração de três dias de intensa programação. Canela funcionava como um território de uso para seus moradores e ribeirinhos vizinhos. Palmas poderia ter nascido a partir da Vila Canela, se o projeto de sua construção não ambicionasse construir um símbolo do progresso na região, ideologia que contrasta à vida campesina, festiva e autossuficiente dos moradores de Canela e seus parentes e amigos ribeirinhos.

O afogamento da Vila Canela, em nossa percepção de estrangeiros, indica o desejo de matar o supostamente primitivo da vida sertaneja, vida desqualificada pela ideologia dos políticos regionais, da industrialização e do capitalismo de concorrência. A superação da imagem da “pobreza” impregnada na identidade do norte goiano é o que a pesquisadora Valéria Cristina Pereira da Silva chama de imaginário de futuro, sonhado tanto pelas elites como pelas classes trabalhadoras do atual Tocantins. Talvez somente os sertanejos, aqueles que vivem da terra e conscientes de sua autossuficiência, a ideologia do progresso não tenha seduzido.

Com a construção da cidade de Palmas, Canela foi inundada pelas águas represadas pela Hidroelétrica de Lajeado. Começa, então, a saga dos “narradores de Canela” sobre o rastro dos “narradores de Bajé”. Como manter a memória do que já não é mais? Como a identidade-Canela sobrevive no presente (se é que há desejo de que ela sobreviva)? Nossas perguntas pairam na poeira das ruas não asfaltadas da Quadra 508N: o que é possível viver do que foi Canela? O que é possível ou desejado que permaneça vivo? Quais os desafios e os obstáculos para a memória de Canela? Tudo, sob o enfoque de seus sobreviventes.

Os mesmos procedimentos são realizados na cidade de Uberlândia e São Paulo. Narramos apenas o caso de Palmas por entender que aqui nosso foco de interesse é apresentar uma pedagogia em formação.

**Objetivos.** Porque nos interessamos em observar a *Festa do Divino* dos Canela? Nossa pesquisa não pretende documentar a *Festa do Divino* da Quadra 508N de Palmas ou a *Festa dos Santos Reis da Folia Pena Branca* de Uberlândia ou o Carnaval da Segunda Divisão na paulicéia. Não queremos

manter a memória do que se vai transformando ou se extinguindo, mas aproximar-se disso que acontece e que redesenha a memória dos Foliões. Não pretendemos gerar arquivos para as gerações futuras poderem observar e dizer, “olha só como se vivia antigamente”? Não somos historiadores, antropólogos nem especialistas em cultural popular. Evidentemente, ao estarmos na Festa, procuramos compreender seu roteiro, seus personagens, suas significações coletivas e estamos gerando arquivos para disponibilizar para a comunidade acadêmica. Mas o que buscamos nessa pesquisa, como artistas e educadores, são parceiros construtores de cidades invisíveis. Nossa hipótese é que a Festa é uma alegoria dessa invisibilidade habitada, um rastro do sagrado acuado que pretendemos fazer ver no momento da Festa.

#### **4.Resultados e análise**

**Intencionalidades pedagógicas.** Estamos de olhos abertos para o que acontece nos modos de funcionamento da preparação das Festas, nas relações de parentescos, nos festejos além da Igreja. Estamos atentos ao fato de que os modos de resistência à espetacularização da vida cotidiana podem aparecer tanto no discurso político da comunidade, seus enfrentamentos diante do poder público, organização comunitária, como também nas entrelinhas onde escapam desejos de reunir a família, na devoção, no estado extático provocado pela comunhão - seja no preparo da festa seja em seus modos de usufruir da reunião. Enfim, são processos invisíveis produzidos por esses foliões, é o que nos interessa experimentar. Nossa pedagogia, se assim podemos dizer, aponta sua finalidade para a busca das cidades invisíveis que coabitam no tecido espetaculoso das cidades-espetáculos.

Ao buscar as cidades invisíveis nas cidades-espetáculos ou, ao observar o que os indivíduos ou as comunidades desejam preservar de suas tradições do insaciável e devorador processo de modernização (capital, modelo de progresso, discursos totalitários cientificistas), buscamos aprender seus modos de manter-se invisíveis no que se deseja preservar da destruição. É a invisibilidade que nos une. É a invisibilidade, como tática destinada aos “vencidos”, que dá sentido à arte menor, à educação menor<sup>3</sup>, à vida menor que buscamos aprender. Por uma pedagogia do invisível, por uma educação menor, talvez possamos inventar um instrumento que nos ajude a descolonizar nossos (dos pesquisadores) modos de pensar e agir na vida e no ambiente de trabalho acadêmico. Se o enfrentamento direto não é mais possível (posto que as armas dos poderosos são infinitamente mais potentes), ao assumir a posição do fraco, nós, formadores de arte-educadores, talvez possamos nos descolonizar por outros meios.<sup>4</sup>

**Pedagogia do olhar.** Para as derivas realizadas pelos pesquisadores, derivas que são procedimentos arte educativos, é preciso o aprendizado do

---

<sup>3</sup> VER GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor In Revista Educação & realidade, Porto Alegre – RGS, v.27, n.2, 2002

<sup>4</sup> VER BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E MARIA PAULO MENESES (org.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

“ver o invisível” ou, no mínimo, aprender a pressentir onde está o portal para nos levar à “cidade invisível” que desejamos conhecer.

Nelson Brissac Peixoto em sua tese sobre o conceito de “paisagem” nos apresenta uma atitude do artista, que leva a pensar em uma ética do olhar. Em busca da “paisagem” na imagem, o autor nos propõe modos de ver. A paisagem é o que está invisível na imagem. É a presença de algo importante que nos toca sem que possamos dar nome a ‘isso’. A paisagem de um rosto, por exemplo, conta-nos sobre o mais íntimo do modelo. Algo que não está ali em forma material, mas que indica sua presença. Referindo-se ao cinema, o autor nos fala de uma imagem que contém o indescritível, “imagem do impensável”, “um cinema que faz ver o indiscernível”. Esse cinema traz a paisagem em suas imagens.

A imagem que contém paisagem (cinema, fotografia, pintura, teatro) não precisa de explicações, não necessita de linguagem mediadora, uma imagem-paisagem fala por si só. Ao falar de rostos e paisagens (seja na fotografia, na pintura ou no cinema), nos remete a uma presença invisível que se manifesta e nos arrebatava. Ao falar do gesto como paisagem, o autor nos traz o conceito de sublime. “Os gestos – como os rostos e as paisagens – são da ordem do inenarrável. O gesto não pode tornar-se uma coisa. Ele é inapreensível” (BRISSAC, 2007: p. 426).

Sobre a esteira das reflexões de Walter Benjamin sobre a fotografia e a arte, Brissac afirma que em tempos rápidos, tempos de guerra, da foto jornalística, a imagem é perturbada pela velocidade de registro do que ocorre. Não há tempo de espera. Isso faz com que o fotógrafo não tenha tempo de deixar com que o mundo encontre a sua espiritualidade (a si mesmo, sua interioridade) diante da câmera (um rosto, uma paisagem, o movimento da rua).

Rostos, gestos e paisagens exigem contemplação. A fotografia atual, porém, só consegue ver a paisagem como palco, só consegue olhar para um rosto em busca de uma história. Mas retrata então não rostos, apenas poses e ações. É preciso saber ver, em determinadas imagens de hoje, aquilo que muitas vezes nos escapa. Essas imagens têm a beleza dos pequenos gestos e das grandes paisagens (BRISSAC, 2017: p.430).

O autor nos traz a ideia de que ao deixar de ser sagrada, a arte deixa de expressar as paisagens dos rostos, dos gestos, da vida cotidiana, da natureza. Mas onde teria se refugiado o sagrado na atualidade, pergunta ele? Onde não se suspeita de sua presença, ali poderá estar o sagrado. No pequeno, no sem sentido, nos responde.

O artista que deseja ver paisagem em seres, em coisas, na vida social, busca a presença do invisível na imagem. Tem paciência para esperar com que a imagem (um rosto, um gesto, uma cena, um objeto) se revele. Essa presença “nunca se oferece inteira e imediatamente”, posto tratar-se de “algo que reside na profundidade da imagem, que nos é invisível” (Idem: p.435).

Sob as asas de Roland Barthes, ao falar da paisagem de um rosto fotografado, o autor nos aponta a ver uma presença, um olhar que imprime a expectativa de ser retribuído. Portanto, para poder ver o invisível, o artista precisa de uma **atitude**, uma **ética do olhar**.

Imagens que procure olhar o mundo nos olhos, que tentem deixar as coisas nos olhos. Perceber aquilo que faz as coisas falarem, a sua luz, o seu rio subterrâneo. Essa atitude, esse respeito pelas coisas – é ética. (Idem: p.437)

Brissac Peixoto nos apresenta a ética do olhar e sua linguagem, um olhar de estrangeiro, ou melhor, de viajante benjaminiano, para poder espantar-se e deixar capturar-se por aquilo que não tem palavras, pelo indescritível. O olhar do poeta que busca a paisagem aprende a ver com “olhar desarmado”. É preciso saber ler o que as coisas dizem sem que as palavras façam qualquer mediação. Diante de passagens do livro *A Cidades Invisíveis* de Calvino, Brissac interpreta:

O aventureiro lança mão, para assinalar uma cidade, de pantomimas e objetos os mais variados, que é preciso interpretar. A relação entre os símbolos decifrados e os lugares visitados, porém, resta sempre incerta. Aqueles estranhos símbolos podem representar inúmeras coisas ou acontecimentos diferentes. Mas tudo o que ele mostra acaba ganhando o poder dos emblemas, que uma vez vistos não podem ser mais esquecidos.

(...)

Mas o imperador considera interessante nos fatos referidos por seu inarticulado informante – diz ainda Calvino – é “o espaço que resta em torno deles, um vazio não preenchido por palavras”. Aquilo que não se poderia traduzir em linguagem, os limites da descrição, a possibilidade de nela se perder ou abandoná-la a meio caminho. Tanto é que, com o passar do tempo, as palavras – que servem melhor para apontar as coisas mais importantes – foram substituindo os objetos e gestos nas narrativas de Marco. Todavia, quando conta como devia ser a vida – esse indescritível – naqueles lugares, as palavras escasseiam e ele volta a fazer uso de gestos e caretas. (Idem: p. 438-9)

Brissac afirma anunciar-se, por Calvino, um outro modo de ver e de expressar a paisagem, modo diferente da descrição dos românticos e realistas. Para aquele que descreve, tudo na cidade é símbolo, é linguagem (ícones, estátuas, placas, letreiros, anúncios, nomes), “tudo se presta de imediato à descrição, ao mapeamento da cidade”. “O olhar percorre as ruas como se

fossem páginas escritas: a cidade diz como se deve vê-la”. Nessa abordagem, “o que conta e o que esconde, parece impossível saber” (Idem: p.439). Tratar-se-ia, na percepção de Lefebvre, do texto explicitado pela “ordem distante”?

Para nos ensinar a ver, Brissac Peixoto apresenta a natureza como “paisagens mudas” em que “árvores e pedras são aquilo que são” sem necessidade das descrições. “Seria preciso saber ouvir o seu silêncio, como se fosse uma paisagem feita apenas de árvores e pedras. Deixar as coisas como tais falarem. Livrar-se dos símbolos que anunciam as coisas. Só assim se pode entender a linguagem da cidade” (Idem: p.440), insiste o ensaísta.

No entanto, tal como Lefebvre que busca o texto inteligível da “ordem próxima”, Brissac busca os segredos, os “rios subterrâneos”, aquilo que não se dá a ver com facilidade no texto da Cidade. É preciso deixar que as coisas falem por si mesmas para poder contemplar as cidades invisíveis. Quantas cavernas e vilas estão invisíveis na cidade de São Paulo! Uberlândia! Palmas! O andarilho pressente sua presença, seja o mendigo seja o artista urbano seja o estrangeiro sejam ainda os nômades (indígenas, ciganos). Somente o morador que aderiu completamente à ideologia da “ordem distante” não pode ver. Para o ensaísta, Calvino inventa uma escrita que busca resgatar tais invisibilidades

do limbo escuro em que ficaram confinadas [as cidades] e só se constituíssem nessas histórias. Como se as palavras – as imagens – tivessem de lutar sem descanso contra a opacidade e a retração da paisagem. Uma narrativa que se direciona sempre para um ponto onde algo ainda não foi dito, embora tenha sido obscuramente pressentido, que se desenvolve “na borda extrema do visível”.

O mundo está tomado por um lento, mas inexorável processo de petrificação. O pesadume, a inércia e a opacidade aderem à paisagem, se não soubermos fugir dela. (...) Apoiar-se, diz Calvino, sobre “o que há de mais leve, as nuvens e o vento, e dirigir o olhar para aquilo que só pode se revelar por uma visão indireta”(Idem: p. 441)

Assim, com a ajuda de Calvino, Brissac nos apresenta uma atitude diante do mundo, uma atitude de retirar seu peso sem tirar sua espessura. É desse modo que atentamos nosso olhar para detalhes no caminho percorrido. Nada desprezamos pois ali podemos achar um sinal do portal. Foi assim que encontramos Maria de Lourdes, funcionaria do Museu Prestes Maia em Palma, que descobrimos a história da Vila Canela. Foi assim também que paramos no Bar do senhor José, no bairro de Patrimônio, que nos indicou a casa do Sr. Enercindo, capitão da Folia de Reis Pena Branca.

Mas, quando temos uma paisagem? Com o auxílio de Jean-François Lyotard, pode-se entender que a paisagem é desprovida de função e de um proprietário (não há regras de funcionamento, não a funcionalidade). E que é preciso que o caminhante silencie seus desejos e pensamentos para pressentir

sua presença. Brissac Peixoto nos oferece um esboço de pedagogia do olhar: “Não é preciso ter experiência ou opiniões sobre a paisagem. Ela existe sem associações ou sínteses. É preciso emudecer o espírito para que possa aparecer a paisagem. Aqui não há, definitivamente como falar dela” (Idem: p. 443).

Ao buscar essa atitude de ver o invisível, nos deparamos com a necessidade de exercitarmos-nos. Desacelerar, conquistar um estado de paciência para esperar, persistência, abrir a percepção para pressentir a presença do invisível, são alguns dos alvos a alcançar no próprio fazer (seja no caminhar, na escuta de uma entrevista, na contemplação da Festa). Fora de nossa cidade, buscar o olhar curioso da criança e o olhar de espanto do estrangeiro quando desembarca em terras desconhecidas.

## 5.Considerações finais

**A Festa.** Como conclusão parcial, esboçamos aqui o que temos observado sobre o sentido da Festa. Em Palmas, em particular, a *Festa do Divino* é realizada em três dias. Em cada dia, saem de suas casas reis e rainhas ligados aos capitães dos mastros, os patrocinadores dos festejos do dia. Há o dia do Imperador, e dos reis e rainhas que entram na Igreja com a bandeira do divino e ficam ao lado direito do altar. Alteram as cores e os coroados, em cada dia.

Após a missa da manhã e a coroação do dia, o casal real oferece aos convivas café da manhã, almoço e muita música para animar. Os convidados, que em sua grande maioria são famílias migradas do Canela Velho, com seus parentes vindos de longe para marcar o reencontro com a comunidade (que é entrelaçada de parentescos). Passa-se a tarde em animadíssima conversa, os mais velhos, como bons anfitriões, passam de mesa em mesa relembrando como se faz uma boa conversa, como se faz uma boa piada, como se faz o extático da alegria emergir do ritual da festa. Passa-se a tarde dançando animadíssima música regional. Destaque para a *sussa*, um ritmo afrodescendente. Fomos surpreendidos com o que chamo de irrupção epifânica da alegria transcendental, quando a *sussa* começa. Uma mulher de meia idade, com uma garrafa de licor de jenipapo na cabeça, começa a dançar. Magnífico equilíbrio, sensualíssimo fluir dos movimentos. Rapidamente uma roda de animadores com palmas e vivas se forma em volta da senhora enquanto outras mulheres – mais novas e mais velhas; mais magras e mais rechonchudas – dançam com a mesma destreza e a mesma graça.

A *sussa*, segundo pesquisadores e praticantes, nasceu das tradições africanas e faz referência à dança sagrada de pagamento de promessas (antes ligada à prosperidade da lavoura). Em sua versão africana, a *sussa* está dentro de um complexo festejo religioso com as figuras do imperador, a coroa, a corte em procissão, o mastro, as bandeiras, as espadas (?), o terço com as ladainhas das rezadeiras, fogos... Enfim, muito próximo ao que vimos entrar na Igreja em 2014 em Palmas. O que nos faz pensar que a Festa do Divino dos ex-moradores da Vila Canela é uma anexação, católica, da festa dos negros. O que o pároco do local, Padre Luciano Zilli, ao ser perguntado sobre a origem das indumentárias da festa, reafirma a tese da anexação. A dança no festejo religioso, a princípio, nos surpreende por seu suposto paganismo. O Padre nos



ensina que as Igrejas católicas, com sua política de “inclusão” da cultura local, ao permitir de tais Festas entrem na igreja, transformam-nas em festa sagrada. Ou seja, é a igreja quem legitima o festejo. Tudo que a constitui: personagens, indumentárias, músicas, danças, comida, bebida, famílias, são sacralizados pelo poder hegemônico do ritual cristão. Foi esse um dos modos que os africanos puderam manter seus deuses e ritos, mesmo que com nomes trocados. Assim é também na *Folia de Reis*, assim é no Congado de Uberlândia.

A festa, sendo a continuação do sacralizado, não é vivenciada como entretenimento, mas como louvação. Comer, beber, dançar, conversar, rir, rezar, ficar bêbado, tudo na festa é extático.

Nesse sentido, *A Festa do Divino* é o louvor ao amor de Deus e seu efeito é a presença do sagrado que não deixa “baixar o astral” com brigas e outras desgraças. Tudo é beleza. Não queremos dizer que todos ali estão bem, pois a vida é feita de tragédias e comédias. Muitos reclamavam da “pobreza” do que ofereciam os festeiros (falta de fogos, falta de músicos ao vivo, que é obrigação dos festeiros). Mas, no campo-ritual da festa, os convidados cuidam para que o “sagrado” se mantenha vivo pelos laços familiares e de amizade entre as famílias. Uma experiência que nunca tínhamos experimentado antes.

O próximo passo é criar com Foliões, uma intervenção urbana em que o discurso artístico seja uma conversa entre artistas.

## 6. Bibliografia

ANDRÉ, Carminda Mendes. Arte como mediadora de afesto. In *Rebento: Revista de artes do espetáculo*. UNESP-IA, n.4. São Paulo: Instituto de Artes, 2013.

\_\_\_\_\_. Memórias soterradas. In: *Anais XXI Encontro Estadual de História*. Franca, São Paulo, 2012. <http://www.encontro2012.sp.anpuh.org/site/anaiscomplementares#C> Acessado em 07\09\2015.

BARBA, Eugenio. **Além das Ilhas Flutuantes**. Trad. Luis Otávio Burnier. São Paulo, Campinas. Hucitec e Unicamp, 1991.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E MARIA PAULO MENESES (org.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

FLORES, Katia Maia. **Caminhos que andam: o rio Tocantins e a navegação fluvial nos sertões do Brasil**. Goiânia: Ed. UCG, 2009.

IKEDA, Alberto Tsuyoshi. **Folia de Reis, Sambas do Povo** (Cadernos de Folclore, v.21). Ed SJC-SP, CECP, FCCR, 2011 (Fundação Cassiano Ricardo).

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

PEIXOTO, Nelson Brissac. Ver o invisível: a ética das imagens. *In Ética*. Adalto Novaes (Org.). São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

SALES, Olga Santana. **A construção de barragens e os instrumentos norteadores de planejamento e gestão ambiental para a minimização dos conflitos socioambientais**. Dissertação de mestrado em Planejamento e Gestão Ambiental. 2008. Universidade Católica de Brasília.

SILVA, Valéria Cristina Pereira da. **Palmas, a última capital projetada do século XX: uma cidade em busca de tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

UGLIARA, Milene Valentir. **Errâncias na metrópole: a experiência do Coletivo Mapa Xilográfico**. Dissertação de mestrado em Artes, PPGA, IA – UNESP.

**Carmina Mendes André.**

Doutora em Educação. Pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Artes do Instituto de Artes (IA) – UNESP. Docente do curso Licenciatura em Arte -Teatro, IA-UNESP.



GT: Teatro

Eixo Temático: Poéticas e práticas teatrais na escola: experiências do PIBID e do PIBIC

## **FUNDAMENTALISMO EVIDENTE, EXPRESSÃO INVISÍVEL: DESAFIOS PEDAGÓGICOS ENTRE RELIGIÃO, POLÍTICA E O ENSINO DE TEATRO NA ESCOLA PÚBLICA**

Martha Lemos de Moraes (USP, São Paulo, Brasil)

### **RESUMO:**

Este artigo discute acerca da experiência docente vivenciada na disciplina Artes no Centro de Ensino Fundamental 01 do Núcleo Bandeirante – Distrito Federal, junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES, vinculado ao Departamento de Artes Cênicas – CEN da Universidade de Brasília, em 2015, com turmas de aceleração (CDIS – Correção de Distorção Idade/série) das séries finais do Ensino Fundamental. A partir do diagnóstico paradoxal entre um discurso discente religioso e conservador por um lado e de uma prática agressiva e opressora por outro, busca-se trabalhar por meio da pedagogia do espectador (DESGRANGES, 2003), da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1996) e do Teatro do Oprimido (BOAL, 2005), alternativas de ampliação de leitura de mundo.

Palavras-chave: Pedagogia do Teatro; Espectador; Conservadorismo religioso.

### **RESUMÉE**

Cet article discute autor de l'expérience enseignante vécue à la matière "Arts" au Centre d'Enseignement Élémentaire N° 01 du Núcleo Bandeirante – District Fédéral, sous le Programme Institutionnel de Bourse de Début en Enseignement – PIBID, de la CAPES, associé au Département d'Arts Scéniques – CEN de l'Université de Brasília, en 2015, avec les classes d'accélération (CDIS – Correction de Distortion âge/niveau scolaire) des derniers niveaux de l'enseignement élémentaire. À partir du diagnostic paradoxal entre un discours étudiant religieux et conservateur et une pratique agressive et opprimante, on essaye travailler parmi la pédagogie du spectateur (DESGRANGES, 2003), la Pédagogie de l'Autonomie de Paulo Freire (1996) et le Théâtre de l'Opprimé (BOAL, 2005), des alternatives d'expansion de perspective de monde.

**Mots-clés:** Pédagogie du Théâtre, spectateur, conservatisme religieux.

A Ele diz que tem, que tem como abrir a porta do céu  
Ele promete a salvação  
Ele chuta a imagem da santa, fica louco pinel  
Mas não rasga dinheiro, não...  
Não lembra de nada, é louco  
Mas não rasga dinheiro  
  
("Guerra Santa", Gilberto Gil)

Primeiro bimestre letivo de 2015. Aula de artes, segmento Correção de Distorção Idade Série - CDIS 01, aceleração. Alunos de 13 a 15 anos, no colégio Sapão (Centro de Ensino Fundamental 01 do Núcleo Bandeirante), Brasília – DF. Oficina de Jogos Teatrais. Propus o aquecimento da aula com uma Ciranda de Lia de Itamaracá – PE e na instrução da “coreografia” contextualizei brevemente a Ciranda de Pernambuco. Alguns alunos não quiseram participar. Expliquei que nada tinha a ver com a ciranda infantil (pensando que esse pudesse ser o motivo da rejeição), que na cultura popular do Nordeste são adultos que dançam, mas mesmo assim não se integraram à roda. No final da aula, em círculo de discussão, uma aluna que não participou falou rindo, um pouco constrangida: “professora, eu não quis participar porque parecia macumba”. Perguntei para os demais que se isolaram se era esse o motivo deles também, afirmaram que sim.

Outro momento, aula de Artes no CDIS 3 (16 a 18 anos), sobre o teatro grego antigo, séc. V antes de Cristo. Ao falar sobre a mitologia grega e o semi-deus Dionísio, eis que uma adolescente de aproximadamente 16 anos afirma: “não, professora, que deus do vinho, da uva, o que nada! Deus é um só!”. Sua revolta era tanta, que sequer prestou atenção na minha contextualização, sequer considerou o período histórico – que a bíblia como eles conhecem ainda não existia e nem Cristo havia nascido. “Deus é fiel, Deus é Pai, e só há um Deus no mundo, desde Adão e Eva”, pregava. Vários alunos concordaram com ela.

Poderia citar outros inúmeros exemplos pelos quais se evidencia uma tendência conservadora religiosa no discurso dos alunos, que vem dificultando o engajamento dos mesmos nas aulas de teatro. Por outro lado, paradoxalmente, CDIS é o segmento escolar que mais possui adolescentes em situação de risco, com casos de dependência química, tráfico de drogas, maus tratos, abandono familiar, evasão escolar, repetências acumuladas, etc. São recorrentes os casos de furto dentro e fora da escola, agressão física, ameaça, e alguns alunos cumprem medida sócio-educativa por tráfico, roubo de carros e assalto à mão armada. Diante de todas essas circunstâncias, eu jamais pensei que minha maior dificuldade seria em lidar com a religiosidade dos estudantes. A priori, eu partia do pressuposto que as crenças e práticas religiosas, quaisquer que fossem, contribuiriam para a melhora do “comportamento” humano. No entanto, não é o que eu tenho percebido com as turmas do CDIS, pois a religiosidade parece dificultar ainda mais o trabalho docente e contribuir para um “clima” mais hostil entre os estudantes. Assim, pergunto: Como lidar pedagogicamente com os problemas religiosos que se impõem? Qual é a relação da religiosidade desses estudantes com as situações de opressão que acontecem e/ou reverberam na escola? Por que algumas crenças religiosas têm interferido negativamente no desenvolvimento das aulas de teatro? Que nível de

religiosidade / consciência cristã os alunos realmente possuem? Até que ponto eles acreditam de fato no que defendem ou reproduzem os discursos de seus familiares e igrejas que frequentam? Como trabalhar o senso crítico de alunos que são “guiados” pela fé? Como contribuir para a ampliação de leitura de mundo desses alunos por meio da pedagogia do teatro?

Não pretendo necessariamente respondê-las, no entanto, discuto neste artigo algumas confabulações, que ainda deverão ser amadurecidas ao longo deste ano letivo. Início a reflexão a partir de uma experiência relativamente recente sobre o tema e que muito me intrigou: em 2011, o espetáculo “O Julgamento do Macaco”, do Grupo SESC de Pesquisa Cênica, circulou no Teatro SESC Paulo Autran em Taguatinga (cidade satélite do DF). Como eu trabalhava no Teatro, assisti a peça 03 vezes e observei minuciosamente as reações da plateia. A montagem era baseada na história real do julgamento do professor John Thomas Scopes que, em 1925, foi acusado de violar as leis norte-americanas ao ensinar aos seus alunos a Teoria da Evolução de Darwin. O fato teve grande repercussão nos Estados Unidos e ficou conhecido como “O Julgamento do macaco”, por isso o nome da peça. O espetáculo previa dois finais diferentes: um no caso do professor ser condenado e preso, e outro no caso de sua absolvição. Quem julgava o destino do professor era o público, representado por aproximadamente 20 pessoas que pouco antes de iniciar o espetáculo eram convidadas a subir no palco, sentar em uma arquibancada e assumir o papel de júri popular.

O que me surpreendeu, foi que de três apresentações no Teatro de Taguatinga, em duas o público condenou o professor (com base no discurso do advogado de acusação, sobre o criacionismo). Surpresa, perguntei ao diretor do espetáculo sobre como havia sido a reação do público nos demais Teatros da temporada. Ele afirmou que na Ceilândia o resultado foi igual a Taguatinga (02 condenações para 01 absolvição) e que no Gama foram 03 condenações (nenhuma absolvição). Me pergunto: Como, em pleno século XXI as pessoas continuam não só defendendo o criacionismo como origem do ser humano nas escolas, mas condenando um professor que ensine a teoria da evolução das espécies de Darwin? Longe de ser uma defensora do Darwinismo, muito menos do positivismo, penso que o problema não esteja em debater acerca do criacionismo na escola em si, mas na proibição e na censura de qualquer conteúdo histórico e/ou científico abordado por um professor. A aluna do CDIS 3, citada na minha aula, se fosse júri na peça, certamente teria condenado aquele professor, quando descontextualiza toda a mitologia grega e nega qualquer sistema de crenças que não sejam as suas.

Mas nem precisamos ir tão longe: está tramitando na Câmara Legislativa o projeto de lei 867/15, do DF – apelidado de “Lei da Mordaça” pelo Sindicato dos Professores do DF. Um professor que, por exemplo, discutir sobre a Teoria de Darwin em 2015 (tal como John Thomas Scopes, em 1925, ou como representado no espetáculo “O Julgamento do Macaco”, em 2011), poderá ser criminalizado. Ou mesmo, se falar sobre a física quântica, sobre a fome no mundo, sobre o nazismo, sobre a ditadura militar no Brasil. Obras de arte como a peça “O auto da compadecida”, de Ariano Suassuna ou a “Guernica” de Picasso seriam censuradas. Conforme o projeto de Lei, “deverão ser assegurados como direitos dos pais a que seus filhos menores não recebam a educação moral que venha a conflitar com suas

convicções” (art. 1, inciso VII), assim como o professor “nem incitará os alunos a participarem de manifestações, atos públicos e passeatas” (art. 3, inciso III).

Além disso, o professor “deverá abster-se de introduzir, em disciplina obrigatória, conteúdos que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos estudantes ou de seus pais” (art. 3, inciso V). Caso essa lei seja aprovada, seremos obrigados a trabalhar dentro de uma abordagem de educação tradicional, unicamente conteudista? E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação? E os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais? E os próprios conteúdos que envolvem a sensibilidade e a criticidade, presentes em disciplinas como Filosofia, História, Português, Artes, etc? E mais: o que fazer quando a situação de opressão dos alunos é consequência da própria vulnerabilidade na relação familiar e seus fundamentalismos religiosos, como parece ser o caso dos alunos do CDIS nessa escola?

Mesmo que não seja aprovado, a existência desse tipo de projeto de lei nos mostra que tipo de pensamento vigora na casa pública por alguns (não poucos) de seus representantes. Vivemos o retorno de um conservadorismo hipócrita, de censura, de perseguição de direitos dos cidadãos: Câmara do DF aprova “estatuto da família”, que classifica família como união somente entre homem e mulher; Senado aprova reajuste salarial de até 78% para o judiciário; presidente da Câmara manobra regimento, consegue reverter votação e aprovar redução da maioria penal; aprovado projeto de lei que estabelece critérios e horários para manifestações em Brasília; Lei do silêncio multa e fecha espaços culturais na capital; câmara do DF perdoa dívidas e aumenta ainda mais a imunidade tributária de igrejas e templos (isenção do ICMS nas contas de água, luz e telefone) – enquanto alguns pastores enriquecem, dentre tantas outras. A cada projeto de lei, uma nova sentença, que persegue os direitos dos cidadãos e “assassina” a democracia. Agora compreendo o que significavam aquelas faixas “Abaixo Paulo Freire” e “Intervenção Militar já” nas manifestações contra o governo federal, em março de 2015: solicita-se o retrocesso ora para 1925 (“Julgamento do macaco”, na pedagogia e na ciência), ora para 1964 (volta à censura, golpe militar no Brasil).

Assim, parece estar instaurado na contemporaneidade um conservadorismo religioso em Brasília e, arrisco dizer, no Brasil, para além dos muros da escola. Para o antropólogo social Ronaldo Almeida (2015), situações como o apoio à redução da maioria penal e casos de intolerância religiosa (como por exemplo, o caso recente da menina de 11 anos do candomblé que foi apedrejada por evangélicos), são manifestações do comportamento evangélico – notadamente das denominações neopentecostais – que, mais do que perfilar esse segmento da população, refletem uma onda mais conservadora. Aponta que o Brasil vive um conservadorismo que pode ser percebido em três sentimentos que têm impulsionado a população: o ódio (contra os gays, às religiões diferentes), a fobia (é tanto medo que boa parte dos brasileiros aprova legislação mais permissiva em relação ao porte de armas) e a vingança (refletida no apoio da maioria à redução da maioria penal).

No Brasil, o que se consolida é o pluralismo no interior do cristianismo, cujo movimento principal são católicos se tornando evangélicos. Esse aumento do contingente vai além dos templos, se reflete no âmbito da política, da economia, da mídia. A partir dos

anos 2000, começou um movimento mais agressivo de influência dos fundamentalistas evangélicos que foi além do espaço que antes era ocupado por essa bancada no Congresso. Até então, os parlamentares dessa base se juntavam em comissões específicas, como a de Comunicação – até pelo interesse em espaços de mídia. Nos últimos anos, a área de influência foi alargada para a discussão sobre moralidade pública (ALMEIDA, 2015).

O autor alerta que a bancada fundamentalista reflete a sociedade conservadora, violenta e desigual, e que atualmente, além do presidente da Câmara Eduardo Cunha, a chamada "bancada da Bíblia" congrega 75 deputados. Giumbelli (2004) analisa que vivemos “algo que se associa à expansão dos evangélicos nas últimas duas décadas no Brasil e ao seu impacto social e político” (p. 47), e afirma que as manifestações religiosas na atualidade se evidenciam cada vez mais em espaços públicos (“laicos”). Assim, a presença e atuação política de uma bancada fundamentalista na Câmara dos Deputados (casa pública), bem como cultos evangélicos circulados nas grandes mídias de comunicação, têm reforçado este ciclo conservador que se retroalimenta: sociedade mais conservadora elege políticos conservadores que, por sua vez, promovem políticas conservadoras que refletem na sociedade.

Este ciclo tem gerado um fenômeno: a inversão do cenário da igreja católica como hegemonicamente dominante. Conforme dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no período de 2000 a 2010 aumentou em 60% o número de evangélicos no Brasil (em sua maioria os pentecostais), enquanto que a quantidade de católicos têm diminuído significativamente. Ainda não há dados oficiais mais recentes divulgados, mas certamente no mínimo manteve-se a proporção. Carvalho (1999) lembra que, historicamente, as igrejas evangélicas já foram minoria oprimida pela hegemonia católica. Os evangélicos já sofreram, inclusive, de intolerância religiosa e preconceito. No entanto, ao ganhar força e visibilidade, o que antes era oprimido parece estar se tornando opressor, tanto em relação ao catolicismo quanto às religiões afro-brasileiras. Quando por exemplo um pastor da Igreja Universal do Reino de Deus chuta a imagem da Nossa Senhora Aparecida (“padroeira do Brasil”) em um programa de televisão (1995), ou se faz apologia à famosa frase “chuta que é macumba” (a qual muitos católicos também compactuam do preconceito com os rituais afro-brasileiros), é possível visualizar essa inversão de papéis entre opressor / oprimido.

É importante ressaltar ainda que o Candomblé e a Umbanda não são religiões incolores. Carvalho (2004) alerta que as tradições performáticas afro-brasileiras são constituídas por pessoas negras e o preconceito racial também se evidencia. Assim, a chamada “guerra santa”, deflagrada pela Igreja Universal do Reino de Deus contra os cultos afro-brasileiros, possui cunho opressor tanto no âmbito da intolerância religiosa quanto racial, e se constitui no confronto religioso de maior visibilidade no Brasil contemporâneo. Conforme Carvalho (1999),

O bispo Edir Macedo fundou esse movimento [Igreja Universal] com um nível de beligerância retórica que não se via na história do país desde o período da inquisição no séc. XVII. Através de uma atividade intensa de rádio, TV e cultos massivos em estádios e praças públicas, desenvolveu rituais de exorcismo, nos quais as entidades

cultuadas nos templos afro-brasileiros são identificadas diretamente com o demônio e exorcizadas dos corpos dos fiéis através de mecanismos dramáticos de transe. Mais ainda, grupos de fiéis da Igreja Universal têm hostilizado os membros de casas de candomblé e de umbanda, postando-se perto delas e insultando-os através de altos falantes e às vezes envolvendo-se em ofensas diretamente pessoais. Como se isso não bastasse, as entidades afro-brasileiras são atacadas diariamente nos programas de televisão e rádio da igreja (p. 14).

Trata-se de rejeição agressiva e de violência explícita contra as religiões afro-brasileiras e qualquer outra que represente divergência ideológica ou ameaça de migração de seus fiéis. Essa inversão de papéis sociais do oprimido para o opressor é o maior desafio da “Pedagogia da Libertação”, proposta por Paulo Freire (1994):

Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado à pedagogia libertadora. É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou sub-opressores” (p.21).

Assim, fazendo uma análise à luz de Paulo Freire, observo que há um grande movimento de evangélicos oprimidos tornando-se opressores. Freire (1994) aponta que “O ‘medo da liberdade’ de que se fazem objeto os oprimidos, medo da liberdade que tanto pode conduzi-los a pretender ser opressores também, quanto pode mantê-los atados ao status de oprimidos, é outro aspecto que merece igualmente nossa reflexão” (p. 22). Portanto, seja a partir da situação histórica de opressão sofrida pela igreja católica, seja pela opressão sofrida por alguns pastores-deputados e/ou pastores-milionários (medo da liberdade, temor a Deus), ou mesmo pela opressão social – uma vez que os fiéis pentecostais são em sua maioria de classes populares materialmente menos favorecidas – a opressão se evidencia, ora de um lado (opressor), ora de outro (oprimido). Assim, também no caso dos alunos do CDIS, suponho que ocorra algo parecido: o fundamentalismo religioso provoca um certo “medo de liberdade”, e este, por sua vez, ora os mantém oprimidos, ora os conduz a opressores.

A atuação fundamentalista e conservadora em diversas esferas da sociedade (atuação política dos deputados-evangélicos, “guerra-santa” entre religiões, preconceito nas escolas) têm ainda dificultado avanços nas políticas de direitos humanos, afetando negativamente os direitos das minorias como os movimentos LGBT`s, os movimentos feministas, os direitos das crianças e dos adolescentes, o direito à liberdade religiosa e de qualquer outro tipo de expressão.

Em uma aula no CDIS 2 (15 a 17 anos), ao questionar a turma sobre o papel do teatro e das artes na sociedade, uma aluna respondeu: “depende! tem uns que só servem pra mostrar indecência e pouca vergonha”. Pedi que explicasse e ela afirmou estar se referindo à novela das nove da rede Globo, “Babilônia”, após o polêmico beijo gay “selinho” entre as duas atrizes idosas Fernanda Montenegro e Nathalia Timberg. Mas ressaltou que “não era por preconceito não. Era porque eram duas senhoras de idade”. Perguntei então se a turma estranharia a mesma cena (o mesmo “selinho”), com dois atores idosos, com a mesma idade das atrizes, porém



sendo um homem e uma mulher, “um vovô e uma vovó”. A resposta foi unânime: “Claro que não”. “Seria fofo”, disseram.

Nesta turma (CDIS 2), junto aos bolsistas do PIBID Tiago Teixeira e Leonardo Paiva, começamos<sup>1</sup> a desenvolver um trabalho com o Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Iniciada a prática pedagógica do PIBID na escola, aplicamos um questionário diagnóstico chamado “Carteira de Identidade”, com a seguinte instrução: “Uma nova lei substituiu a antiga Carteira de Identidade por um cartão muito mais pessoal, que mostra de verdade que tipo de pessoa você é. Preencha os dados abaixo com sinceridade para que você também possa receber sua nova carteira de identidade direto em sua casa”. Trata-se assim, de uma diagnose lúdica e que demanda respostas abertas e pessoais. Os questionários trouxeram os seguintes dados: 1/3 das respostas fazem referência religiosa em questões abertas como “eu tenho medo: de Deus”, “Eu não posso: brincar com Deus”, “para afastar o medo: eu oro”, “eu me orgulho de mim quando: eu ganho uma vida para Deus”, “eu gostaria de ser: Jesus”, “eu gostaria de ser: Deus”, “meu salmo da bíblia favorito é Matheus”, “a palavra Deus e o número 7 me representam”. Ou seja: evidencia-se um Deus temeroso, vingativo, punitivo. Outra questão dominante em grande parte dos questionários respondidos foi um fatalismo divino presente nos discursos, como se o “destino” fosse determinar suas histórias, seus futuros, que são entendidos como já escritos por Deus: “eu sou como: Deus me desenhou”; “eu gostaria de ter: o que Deus escolher para a minha vida eu aceito”. Para Paulo Freire (1994), trata-se de um tipo de postura de auto-defesa do oprimido:

Quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma distorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza, encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta “desordem” organizada (p. 31).

Destacamos também 04 questionários “contraditórios”, que ao mesmo tempo faziam alusão à Deus como os anteriores, mas apresentavam traços fortes de violência como por exemplo “Eu não gosto de: viado”, “o mundo seria muito melhor se as pessoas: não fossem viados” e “eu realmente perco a calma quando: um viado me encara”; e o questionário respondido por um aluno homossexual, que denuncia situações de bullying sofridas na escola e desabafa a sua má relação familiar, consequência da falta de compreensão de sua orientação sexual: “Eu gostaria que: meus pais me compreendessem e meus colegas me aceitassem como eu sou”. “Eu tenho medo: de apanhar na rua e na escola”. Entendemos neste caso o comportamento homofóbico como opressor, ligado de alguma forma ao discurso fundamentalista.

Por outro lado, é fato que preconceito, violência, homofobia e intolerância religiosa existem desde que o mundo é mundo e, conforme lembrado pelo antropólogo americano dos estudos da performance Richard Schechner (2014), “a cultura – a cultura profunda, reforçada historicamente – adora a guerra” (p. 713). O

---

<sup>1</sup> A partir daqui o artigo será redigido na primeira pessoa do plural, por tratar de experiência e reflexão coletiva junto aos bolsistas do PIBID.

autor complementa: “a ignorância é a praga. A xenofobia é a praga. A ganância dos outros é a praga. O ódio pelos outros é a praga. O desrespeito pela natureza é a praga. Erradiquem a praga” (716). Nessa perspectiva, seria ingênuo considerar que o preconceito dos alunos seja causado somente pela influência evangélica fundamentalista. As relações humanas são complexas (não causais) e a violência e o preconceito fazem parte de nossa cultura. As tantas injustiças sociais reverberam dentro dos muros da escola. Adolescentes invisíveis pela sociedade, que muitas vezes têm na igreja o seu único momento de socialização fora do ambiente escolar. Ou que encontram “Na Palavra” um raro momento de diálogo com seus pais e/ou familiares. Portanto, não se trata de “culpar” igrejas, líderes religiosos ou fieis evangélicos pelo preconceito e intolerância na contemporaneidade. Conhecemos diversas igrejas evangélicas que fazem um trabalho social importante, com destaque para o resgate da dignidade de meninos de rua e jovens viciados em crack, intervenções em presídios, etc.

Além disso, se o problema estivesse nas religiões, como a maioria dos brasileiros se diz “cristã”, não era pra haver tanto preconceito, certo? A lógica de Jesus Cristo, segundo a bíblia sagrada, não era o Amor? Perdão? Bondade? Caridade? O que se diz não é que Jesus morreu por nós (ele não só se colocou no lugar dos outros, como morreu pelos outros)? Porque então tanta gente se intitula “cristã” no discurso mas na prática julga, condena e persegue quem é diferente ou pensa diferente? Neste sentido, o discurso fundamentalista de um Deus punitivo e/ou a defesa do antigo testamento ao menos é coerente entre o discurso e a prática. Falar de amor mas incitar o ódio, na nossa opinião, chama-se hipocrisia.

Ademais, Carvalho (1999) pressupõe que vivemos em um país religiosamente híbrido, rico em sincretismos religiosos:

O Brasil oferece um panorama extremamente vasto das transformações da esfera religiosa ocorridas a partir desse momento em aberto no tempo do Ocidente que costumamos chamar de modernidade. Do catolicismo e do protestantismo mais tradicionais aos estilos de cultos cristãos calcados na indústria cultural e no simulacro televisivo; das tradições religiosas afro-brasileiras mais ortodoxas, como o candomblé, o xangô, o batuque e o tambor de minas, às variantes mais sincréticas, híbridas ou imaginativas, como a umbanda, jurema, a umbanda esotérica, etc; dos grupos religiosos altamente etnicizantes e fechados, como os de muitas nações indígenas, aos novos movimentos internacionais ou cosmopolitas, tais como os da Nova Era; de discursos extremamente inovadores e radicais, como os da Teologia da Libertação a várias formas conservadoras e mesmo fundamentalistas de valores cristãos, tanto católicos quanto protestantes; além de tudo isso, ricas tradições orais e míticas, como os frequentes surtos messiânicos e as práticas xamânicas que se expandem para além de seu contexto indígena original (p.2).

O autor defende que, no Brasil, muitas pessoas costumam frequentar diferentes religiões sem que isso seja um problema e as próprias crenças e ideologias em muitas religiões se misturam. Que comparado a outros países, possui um cenário de relativa leveza em relação às diferentes formas de pensar a espiritualidade. Neste sentido, pode ser que a intolerância religiosa e a homofobia testemunhadas nas

turmas do CDIS sejam situações superficiais e transitórias, e que consolidado um trabalho pedagógico sobre o tema, os alunos aprendam facilmente a lidar com as diferenças.

Reconhecemos as religiões como manifestações culturais intrinsecamente humanas da esfera do sensível... Tal como as artes. Ambas podem ser transformadoras sociais. Como Giumbelli (2004) e Carvalho (1999) sinalizam, não se trata de identificar a ciência como sinônimo de progresso em oposição à religião. No Brasil, temos uma diversidade de mitos e ritos manifestados pela dança, pela música, pela comunhão. Os complexos fenômenos da fé e do sagrado demonstram que não há problema estritamente nas religiões, nos deuses ou nos livros sagrados. A diversidade religiosa é positiva. O problema, a nosso ver, é o que algumas pessoas mal intencionadas fazem com as religiões: Alguns pastores (geralmente deputados e empresários milionários) aproveitadores que enriquecem às custas do suado dinheiro dos fiéis (dízimos chegam a 30% dos salários dos crentes); fanáticos que fazem más interpretações dos livros sagrados para justificar as suas próprias maldades; intolerância, preconceito e violência com o diferente de si e com quem pensa diferente do seu próprio umbigo (racistas, homofóbicos, intolerantes religiosos, etc).

Para Almeida (2015), a expectativa é de que se tenha uma contra-ofensiva: bons pastores, mais igrejas inclusivas. O autor diz que a boa notícia é, quanto mais o país se torna evangélico, mais os evangélicos se tornam brasileiros. Isso significa religiosos não praticantes e mais circulantes, que buscam conveniência. “Se eu quero louvor, vou a determinada igreja. Se quero estudo bíblico, vou a outra. E assim vou calibrando minha espiritualidade”, afirma. Ou seja: trata-se da leveza e positividade dos sincretismos religiosos no Brasil, como Carvalho (1999) defende.

Assim, considerando por um lado, a crítica à opressão presente no fundamentalismo evangélico neopentecostal, e por outro, reconhecendo o valor social da religiosidade bem como o trabalho potente e transformador de resgate social que muitas igrejas evangélicas exercem, entendemos que, no âmbito escolar, o trabalho pedagógico teatral não deva ser de intervenção direta acerca das religiões, pois respeitamos as diferenças, mas sim nas relações de opressão – inclusive em religiões. Fundamentados no diálogo entre a antropologia e o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, a partir da diagnose realizada, pressupomos que assim seja possível não somente contornar a situação de intolerância religiosa e preconceitos de uma forma geral (homofobia, racismo, etc), mas refletir criticamente sobre os fenômenos paradoxais da fé e suas relações de poder. Colocando o teatro em diálogo com a antropologia, Schechner ensaia um manifesto sobre “como os estudos da performance e as artes performáticas podem salvar o mundo, ou, pelo menos, podem ajudar a salvar o mundo” (p.711). Para ele,

Performances são – ou podem ser – modelos de sociedades utópicas; seu exercício fomenta a destruição da ignorância; os ensaios sempre dizem respeito a ações criativas realizadas em grupo não para acobertar ou simplesmente ignorar as diferenças, mas para traçar novos caminhos para que todos juntos sigam adiante; as performances podem ser mostradas ao público com o resultado dessas pesquisas “proativas”. O largo espectro dos estudos da performance oferece lentes críticas para o entendimento

das sociedades, dos grupos e dos indivíduos que encorporam e encenam as suas identidades pessoais e coletivas (p. 716).

Pretendemos, por esse caminho, não exatamente salvar o mundo (apesar de idealizar transformações sociais), mas contribuir para a sensibilização e ampliação do olhar (e de todos os sentidos) dos alunos, do teatro para a vida cotidiana e vice versa. Neste sentido, o Teatro do Oprimido (Boal, 2013) têm nos apresentado possibilidades metodológicas mais assertivas dentro de nosso contexto escolar. Voltando à “estaca zero”, buscamos nos “jogos para atores e não atores” as etapas do Teatro do Oprimido, desde a proposta de desmecanização física e intelectual do jogador, a partir de jogos, exercícios e técnicas de percepção tátil, visual e auditiva para despertar os sentidos dos participantes (ver vendo, ouvir ouvindo).

Por outro lado, Desgranges (2010) alerta que é fundamental propor uma articulação harmoniosa entre o fazer e o fruir teatro. Neste sentido, o conceito de espect-ator proposto por Boal no Teatro Fórum<sup>2</sup> (e oficina-fórum) inspira nossa prática pedagógica. Desgranges (2010) reforça que os sentidos despertados possibilitam uma interpretação aguda dos signos utilizados nos espetáculos diários. Com um senso crítico apurado, esse cidadão-espectador, consumidor-espectador, eleitor-espectador, procura estabelecer novas relações com o entorno e consigo mesmo. Um dos grandes objetivos de Boal é transformar o espectador, a priori passivo, em ator, que é um ser ativo. Assim, tanto a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (1994) quanto o Teatro do Oprimido de Augusto Boal (2013), buscam esse resgate do sujeito sobre si mesmo. Propõem uma leitura crítica das situações cotidianas de opressão, que no teatro podem ser revividas, reinventadas, criadas, transformadas. Depois que essas situações são resolvidas em cena, podem ser resolvidas também na vida. Assim as pessoas podem se tornar protagonistas de suas próprias vidas, escrever suas próprias histórias, ao invés de cruzar os braços e “seja o que Deus quiser”.

O trabalho está em desenvolvimento. “Tocar na ferida” é difícil e desafiador, mas estimulante, tanto para nós quanto para os alunos, que têm se envolvido mais nas aulas depois que começamos a provocá-los sobre o tema pelo Teatro do Oprimido. Nas oficinas, diversas questões latentes se evidenciam, como por exemplo, quando sorteamos personagens “opressores e oprimidos” para eles realizarem cenas de improviso. Alguns grupos tiveram que representar cenas em que o opressor era o pastor e o oprimido o fiel; ou, o opressor sendo um pastor-deputado e oprimido Jesus; ou, opressor o crente e oprimido, o gay. Alguns travavam na hora de representar um pastor opressor, ou o gay, mas com a técnica do Teatro Fórum (em que a cena congela e alguém da plateia troca de lugar com um ator), puderam ver outras possibilidades de desfecho da cena, possibilidades de solução de problemas por meio do diálogo. Trabalhar com a noção de espect-ator tem sido potencialmente transformador, pois para entrar em cena no lugar do ator, os espectadores precisam estar atentos à apresentação dos colegas, e com isso trabalhamos também a formação de espectadores. Mesmo quando não se chega a uma solução libertadora e humanista em cena, depois de diversas “versões” repetidas com “atores” diferentes, abrimos debate mediado sobre cada improviso e

---

<sup>2</sup> O espectador que entra em cena substituindo o protagonista converte-se imediatamente em protagonista, adquirindo a propriedade dicotômica: mostra sua ação, sua proposta, sua alternativa e, ao mesmo tempo, observa seus efeitos e consequências, julga, reflete e pensa em novas táticas e estratégias (BOAL, 1996, p. 39).

discutimos sobre outras possibilidades de resolução teatral para cada situação. Ou seja, refletimos criticamente sobre o que nos leva a tomar determinadas decisões, tanto em cena teatral quanto em cena da vida cotidiana.

Em um exercício de Teatro Fórum, em que propomos o improviso a partir da referência “opressor: branco” e “oprimido”: negro, a cena se desenvolveu a partir de atitudes racistas como o “nojo” que a branca sentiu ao cumprimentar a negra (3 beijinhos). Congelamos a cena a partir daí e diversas foram as ações dos espectadores: uns assumiram o papel da negra e partiram pra agressão (bateram na branca). Outros demonstraram nojo da branca (pagando na mesma moeda). Outros, assumindo o papel da branca, foram até as últimas consequências racistas, xingando a moça negra de macaca “para baixo”. Depois disso, uma menina assumiu o papel da negra, acusou a branca de racismo e chamou a polícia, que prendeu a branca. No círculo de discussão com a turma, perguntei aos alunos: e se ao invés de uma negra, fosse um gay que sofresse a opressão verbal? O agressor iria preso? Chegamos juntos à conclusão que não, pois a homofobia não é considerada crime. Eu estava preparada pra ouvir coisas do tipo “gay merece ser xingado”, “gay merece apanhar”, mas para o meu espanto, isso não aconteceu. Eles seguiram a lógica construída na cena a partir da experiência racista, coerentemente, colocaram a homofobia em pé de igualdade ao racismo. Ou seja: a partir da experiência artístico-estética, eles se colocaram verdadeiramente no lugar do outro, se sensibilizaram e refletiram criticamente sobre a cena tanto no teatro quanto na vida cotidiana.

Enfim, temos consciência da ousadia que é tratar sobre temas tão delicados, que extrapolam a escola. Por outro lado, se as próprias religiões se utilizam do teatro como ferramenta de “catequização”, aproveitamos a sua potência não para “descatequizar”, mas para emancipar olhares, estimular a tolerância com a diversidade, a autonomia, o respeito e a cidadania. Conforme Carvalho (1999), “o respeito cidadão à crença alheia afasta o perigo do fundamentalismo (presente, concretamente, em algumas variantes do pentecostalismo) e garante a atitude secular” (p. 15). Para isso utilizamos nossa arma: o teatro. Finalizamos esse artigo com as sábias palavras de Schecner (2014):

Peço – a quem está me lendo – que considere o quase inimaginável, porque é tão difícil para as pessoas levarem a sério aqueles que não estão engajados nos grandes negócios, no fabrico de artefatos de guerras ou reforçando a vontade Deus. Levam a sério aqueles que jogam jogos, aqueles que brincam, os que criam playgrounds e espaços artísticos... levar a sério a força pessoal, social e construtora dos mundos da performance... Devemos rejeitar a rigidez ideológica, econômica e religiosa em favor da flexibilidade e da fluidez (p. 721).

“Axé pra quem é de axé, saravá pra quem é de saravá, aleluia pra quem é de aleluia, amém pra quem é de amém, shalom, Namastê geral!” (monobloco – os orixás).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ronaldo. Banca evangélica reflete a sociedade conservadora, violenta e desigual. **Entrevista Último Segundo**. IG São Paulo, por Ocimar Balmant, de 04/07/2015. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br> Acesso em 05/07/2015.

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

\_\_\_\_\_. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

\_\_\_\_\_. **O Arco-íris do desejo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

CARVALHO, José Jorge. Um espaço público encantado. Pluralidade religiosa e modernidade no Brasil. **Série Antropologia: 249**. p. 2 a 22, BsB, 1999.

\_\_\_\_\_. Metamorfoses das tradições performáticas afro-brasileiras: de patrimônio cultural à indústria de entretenimento. **Série Antropologia: 354**. BsB, 2004.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. 2a ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do oprimido** (23 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GIUMBELLI, Emerson. Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios. Estud. av. da Universidade de São Paulo, **Dossiê Religiões do Brasil**. vol.18 no.52 São Paulo Set/Dez. 2004.

SCHECHNER, Richard. Podemos ser o (novo) Terceiro Mundo? **Revista Sociedade e Estado**. Volume 29 Número 3, Setembro/Dezembro 2014, pp. 711-726.



GT: Teatro

Eixo Temático: Pedagogia do Teatro: Pesquisa do Ensino do Teatro

## AUTO DO BUMBA-MEU-BOI DO MARANHÃO: UMA ANÁLISE DE CONSTRUÇÃO CÊNICA NO JARDIM MARILICE

Cristiane Rodrigues Serra (Unirio, RJ, Brasil)

### RESUMO:

*Este trabalho tem como objetivo analisar a construção cênica do Auto do Bumba-meu-boi do Maranhão através do Projeto Marilice em Cena, realizado no Colégio Estadual Jardim Marilice em Nova Iguaçu- Rj. O projeto faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Artes Cênicas, tendo como ponto de partida o Livro Bumba-meu-boi do Maranhão de Américo Azevedo Neto e a sistematização feita por ele sobre a tradição do Boi. Sendo que, a História Cultural através de pontos trazidos no Curso História e Historiografia do Teatro da UNIRIO, é destacada como um ponte entre o Bumba-meu-boi do Maranhão e o Projeto Marilice em Cena. Essa pesquisa proporcionou um discurso de formação cultural, social e artística de uma manifestação folclórica que existe no Brasil todo, mas tornou-se diferente no Maranhão, a partir de suas peculiaridades, sendo exportada para Nova Iguaçu num Processo de apropriação e deglutição, onde os alunos conheceram, contextualizaram e adaptaram a sua realidade, acrescentando elementos da sua própria cultura.*

**Palavras-chave:** Educação; Teatro; Bumba-meu-boi.

## SELF FROM BUMBA-MEU-BOI FROM MARANHÃO: AN ANALYSIS OF CONSTRUCTION IN THE GARDEN SCENIC MARILICE

### ABSTRACT:

*This work aims to analyze the scenic construction of the Auto from Bumba-meu-boi from Maranhão through Marilice Project on the scene, held in State College Marilice Garden in Nova Iguaçu Rj. The project is part of a Master's research in Performing Arts, taking as its starting point the Book Bumba-meu-boi from Maranhão from Américo Azevedo Neto and systematization made by him on the tradition of the Ox. And the cultural history through points brought the Course History and Historiography of Theatre UNIRIO, is highlighted as a bridge between Bumba-meu-boi from Maranhão and Marilice Project scene. This research provided a discourse of cultural, social and artistic of a folkloric manifestation that exists throughout Brazil, but became different in Maranhão, from its peculiarities, being exported to Nova Iguaçu in a process of appropriation and swallowing, where students know, contextualized and adapted to their reality prepending elements of their own culture.*

**Key words:** Education; Theater; Bumba-meu-boi.

## **Introdução**

Este artigo encontra-se estruturado em três fases. Na primeira é estabelecida a ligação entre História Cultural e Bumba-meu-boi, partindo do Texto Clio e a grande virada da História. Destacando ainda, a formação do Historiador Américo Azevedo Neto através da sua família. Pois os Azevedo contribuíram muito para a História Cultural, através das Letras e do Teatro, no Maranhão e no Brasil. Já a segunda diz respeito ao Bumba-meu-boi e sua sistematização. A terceira é uma análise sobre o Projeto Marilice em Cena feito no Colégio estadual Jardim Marilice em Nova Iguaçu-RJ. Esse projeto destaca a importação de uma Cultura, no caso o Bumba-meu-boi do Maranhão através de seu auto e a forma que ele é recebido pelos alunos, analisando a construção cênica e os resultados obtidos ao longo do processo.

## **O Bumba-meu-boi através da História Cultural**

No Curso Prazeres do Historiador: reflexões em torno de noções e experiências dos estudos históricos e suas contribuições para a História do Teatro, ministrado pelas Professoras do Mestrado em Artes Cênicas da UNIRIO- PPGAC, Beti Rabetti e Angela Reis. Vários tópicos sobre História e Historiografia do Teatro foram apresentados, sendo que, o tópico 2 “Por uma nova visão de estudos históricos: vertentes da nova história e fronteiras com a história do Teatro”, possibilita uma visão contemporânea, sobre a Nova História Cultural. Que será feita a partir do parágrafo do texto “Clio e a grande virada da História”.

Se a História Cultural é chamada de Nova História Cultural, como o faz Lynn Hunt, é porque está dando a ver uma nova forma de a História trabalhar a cultura. Não se trata de fazer uma História do Pensamento ou de uma História Intelectual, ou ainda mesmo de pensar uma História da Cultura nos velhos moldes, a estudar as grandes correntes de ideias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. (PESAVENTO, 2003,p.15)

Mediante a isso, Tenho em Américo Azevedo Neto, maranhense e Historiador contemporâneo, uma forma de pensar a História Cultural do Maranhão, através da sua principal manifestação folclórica e artística, o Bumba-meu-boi. Tendo como ênfase, a sistematização do Boi feita por ele, em seu livro Bumba-meu-boi do Maranhão que foi lançado pela primeira vez em 1983, pela Editora Alcântara. e depois em 1997, com sua segunda edição aumentada.

Busco fazer uma ligação partindo do Curso Prazeres do Historiador, com a minha pesquisa no Mestrado em Artes Cênicas da UNIRIO, sobre Auto maranhense, onde o objeto de estudo é turma 701 do Colégio Estadual Jardim Marilice, que fica em Nova Iguaçu- RJ.

## **Américo e sua formação familiar e intelectual**

Os Azevedo representam, na intelectualidade nacional, grupo que merece destaque. Aluísio, Arthur, Américo, depois Emílio e em seguida, o filho deste, Américo Azevedo Neto, são maranhenses que engrandecem a sua terra natal. O



Maranhão tem, na história dos homens de cultura de nosso país, especial auréola que o identifica como terra de acentuado pendor para as letras

Arthur Azevedo é considerado por muitos o primeiro comediógrafo brasileiro, teve seu interesse pelas letras manifestado bem cedo. Uma das suas principais peças de teatro é o Mambembe e o cenário principal de suas peças era o Rio de Janeiro. Seu Irmão Aluísio Azevedo foi o responsável por iniciar a escola literária Naturalista no Brasil.

Consagrou-se com suas obras literárias O Mulato, Casa de Pensão e O Cortiço, que são reconhecidas internacionalmente. Apesar do merecido respeito lá fora, no Maranhão o autor é pouco conhecido. Na Academia Brasileira de Letras, Arthur e Aluísio Azevedo fundaram as Cadeiras 29 e 4, sendo, na Academia Maranhense, patronos das Cadeiras 3 e 2, respectivamente.

Emílio Azevedo foi poeta e ocupava na Academia Maranhense de Letras, a Cadeira 19, patroneada por Teófilo Dias e fundada por Maranhão Sobrinho. Américo Azevedo Neto se escreve ao quadro da Academia Maranhense de Letras e foi eleito em 28 de agosto de 1980. Para a Cadeira 19, vaga pelo falecimento de seu pai, Emílio Azevedo.

Foto 1: Américo Azevedo Neto



Fonte:Site <http://www.aquilesemir.com.br>

Américo Azevedo Neto, recebeu esse nome em homenagem ao seu avô, seguindo os exemplos dos tios-avôs e do Pai, também se dedicou as letras e ao teatro. Escreveu alguns livros e em janeiro de 2015, foi nomeado diretor do Teatro Arthur Azevedo, segundo Teatro mais antigo do Brasil e que leva o nome de seu Tio-Avô.

Já escreveu crônicas, poesias, lançou alguns livros, mas sem sombra de dúvida a sua maior obra é o livro Bumba-meu-boi do Maranhão. Onde ele como historiador cultural, consegue coloca em texto e sistematizar, o que era apenas oratória, passada de geração a geração.

## O BUMBA-MEU-BOI E SUA SISTEMATIZAÇÃO

O Bumba-meu-boi do Maranhão, é um livro clássico, através de estudos cuidadosos e da oratória popular, sua singularidade constitui uma elaboração do lido e do ouvido de terceiros, possibilitando assim, após anos de observação do autor, as facetas mais indetificadora da História Cultural do Bumba-meu-boi maranhense.

Foto 2: Boi e Vaqueiro.



. Fonte. Site <http://cosemsma.org.br/>

O conhecimento foi sistematizado e disponibilizado, não apenas para os amantes do Bumba-meu-boi do Maranhão, mas para todos aqueles que tenham interesse de saber mais sobre o assunto. Possibilitando assim, a comunidade acadêmica e ao povo, uma pesquisa científica que foi realizada com objetividade, auxiliando o desenvolvimento social, cultural e artístico.

O Maranhão é, com certeza, um dos Estados brasileiros que reúnem as mais numerosas e variadas manifestações folclóricas no que se refere a dança. Umas exclusivas, embora comuns ao resto do Brasil, adquiriram neste Estado, características tão peculiares que podemos considerá-las como só no Maranhão existindo. E é uma destas que vamos tratar.

Mesmo sendo encontrada em todo o Brasil, ganhou, no Maranhão, formas, cores e sons tão próprios que acabou tornando-se única. “De sua Origem nada se sabe. E tudo o que se possa dizer não passará de suposições ou de pretense e duvidoso conhecimento. Não há registros anteriores, e os mais velhos apenas repetem: quando me entendi já encontrei Boi brincando assim”. (AZEVEDO NETO, 2007, p.20)

Desta forma, o acontecimento de um Boi dançando no centro de um círculo de pessoas que tocam, cantam e dançam é universal. Em razão disto, não se pode determinar o “onde”, conseqüentemente, o “quando”. Alguns estudiosos tentam relacionar o Bumba-meu-boi no ciclo de gado no nordeste. Para aceitar essa hipótese, esta manifestação folclórica deveria ser um fenômeno apenas nordestino ou, quando muito brasileiro. Ou então: aceitando-se isto como verdade, teríamos

que aceitar a existência, em vários outros países do mundo, de um ciclo de gado também.

Antigamente no Bumba-meu-boi do Maranhão, usava-se apenas fitas, espelho e papel colorido. Não tinha paetê e nem canutilho. O que permanece igual é o som, a estória e a devoção a São João. Só que antes havia mais respeito pelo santo, mais acato e mais cabeça baixa. Mas, a festa continua a mesma. Sobre o Bumba-meu-boi, nada pode se fixar e nem uma lei pode determinar sem correr o risco de ser desmentido depois num futuro breve. Pois, ela não é uma manifestação caduca ou fossilizada. Ao contrário, está em pleno vigor.

Os grupos, os subgrupos e os sotaques são bem diferentes entre si. As raízes são claras e incontestáveis. Em uns há uma marcante influência indígena no ritmo, nos instrumentos, no guarda-roupa e no baiado. Esse é o Grupo Indígena. Em outros que formam o Grupo Africano, o ritmo, os instrumentos são negros. E a influência maior do guarda-roupa é negra também.

Há também umas coreográficas recentes, com guarda-roupas e instrumentos tipicamente do Grupo Branco. A verdade é que todos os Bois, em princípio, foram fundados tendo por alicerce as tradições de um subgrupo. Ninguém, ao organizar um conjunto, tentou criar estilo inteiramente novo. Os Bois do Maranhão se distribuem em Grupos Indígenas, Africanos e Brancos.

O Grupo Africano é, indiscutivelmente, o mais amplo. Seus subgrupos espalham-se por todo o Estado. Os instrumentos usados por esse grupo são maracá, zabumba e tambor-de-fogo. O ritmo é puramente negro, seu guarda-roupa é constituído por chapéus em forma de cogumelo, recoberto por fitas que chegam até perto do calcanhar.

Esse grupo se afastou muito do auto original, criando inúmeras variações e até mesmo novos enredos. No seu baiado, ao se apresentar, os bois africanos organizam-se numa grande roda que dança toda, no sentido do centro. A mesma postura das rodas-de-samba, tambor-de-criola, capoeira e outras manifestações de origem negra.

No Grupo Indígena, existe algumas influências negras e brancas, por exemplo, em alguns passos de dança e alguns chapéus de rajados. Mas, a influência maior é exercida pelos índios brasileiros, seus instrumentos são pandeirões e matracas, todos os pandeirões e matracas tem a mesma batida. Diferenciando-se assim, da batida feita pelo Grupo Africano. Seu ritmo é mais dolente, com entusiasmo menos vibrante, menos guerreiro e mais festa.

Seu guarda roupa predomina penas, chapéus baixos, destacando-se neles penachos, palas altas de penas e grandes capacetes. No Auto, o enredo original é mais respeitado. Mas, ele fica um tanto esquecido durante os ensaios, devido a própria finalidade deles, que é mais de divertir do que ensaiar. Além do mais, quem ensaia hoje, pode não ensaiar amanhã, talvez por isso falte tempo para alterar o enredo. No seu baiado, os gestos são bruscos, rápidos e curtos. Uma autêntica dança indígena timbira.

O Grupo Branco surgiu entre as cidades de Rosário e Axixá e vai desde sua origem a tudo que não está convencionado ao Bumba-meu-boi do Maranhão. De qualquer modo, nada, a não ser o ritmo. Ligeiramente, o aproxima dos bois de outras regiões brasileiras. Não tem instrumentos fixos, variam conforme as condições financeiras do dono. Basicamente no ritmo são utilizados banjos, bumbos e taróis, para o apoio da melodia, saxofones, trombones, clarinetas e pistões.

O Ritmo é uma mistura de matraca e baião. Seu guarda roupa utiliza peças de outros bois, como saiotas e golas, o chapéu lembra o dos Reisados. O Auto original

não é respeitado, embora não se afastem muito . Geralmente utilizam o dobro de personagens (duas Catirinas, dois ou até três Chicos, dois ou três bois). Admitem e retiram personagens, o fato de mexerem no elenco determina a alteração do enredo.

Américo Azevedo Neto destaca a sequência feita pelos grupos de Bumba-meu-boi durante o ano. Mostrado o misticismo da brincadeira e a devoção aos santos, principalmente a São João. Desta forma, em maio tem início a uma série de ensaios que acontecem geralmente aos sábados.

O ensaio começa quando o Amo apita. Um detalhe interessante é que cada um toca o instrumento que desejar, mesmo que durante as apresentações vá tocar outro. Não há nada determinado. No Bumba-meu-boi do Maranhão, talvez dez ou vinte por cento do conjunto tenham funções definidas. Os outros tocam e ficam onde querem, e se quiserem. E o ensaio transcorre normalmente.

Sendo assim, fica claro, que a preocupação maior é de brincar, a intenção de treinar é bem menor do que a de divertir-se. A verdade é que, nesses ensaios poucas coisas ficam estabelecidas. Apenas quem viverá esta ou aquela personagem durante o Auto. Mas é comum ouvir-se: se tu não fores, fulano ou sicrano faz.

De um modo geral, os ensaios se sucedem até o dia 13 de junho. Este dia é consagrado a Santo Antônio, é o dia do ensaio-redondo, o ensaio geral, o último ensaio. Depois disso Boi nenhum toca até a véspera de São João que é o dia do Batismo do Boi.

Louvação prossegue, atijam o defumador e a fogueira. E na fumaça que sobe, sobe também, a inocência e a pureza desse povo místico, que reza, canta, dança, bebe cachaça e faz um bezerro, um ídolo de veludo e canutilho, de couro ricamente bordado, em louvor de um santo católico. Depois de batizados, os bois já estão prontos para fazer suas apresentações. (AZEVEDO NETO, 1997, p.71)

Um altar a São João é erguido com um aglomerado de papeis de seda coloridos, velas e defumadores que completam o ambiente. Todos os brincantes estreiam suas roupas. Cachaças, foguetes e fogueiras em frente a porta da rua dão um clima de festa necessário. O Boi é colocado numa mesa ao lado do altar, e assim é batizado.

As louvações continuam durante as apresentações sendo uma sequência rápidas de toadas de louvor. O Chico faz umas gaiatices, Catirina chora ou ri grotescamente, os índios ameaçam Chico. Mas a representação, por questão de tempo, não é feita. E por isso quando é puxada a despedida, percebe-se um leve acento de tristeza pela estória que não foi contada.

Os pesquisadores que têm estudado o Bumba-meu-boi são unânimes e apontar a falta de fixidez do texto. A estrutura central que acabamos de descrever se mantém mais ou menos semelhante, mas todas as vezes que o pequeno drama é representado, cenas secundárias são suprimidas, outras são criadas, segundo a vontade do organizador do espetáculo, ou segundo os acontecimentos importantes que se passaram e que se quer comentar. (QUEIROZ, 1967, p.89)

A estória original é de um Boi furtado por Pai Francisco, para atender aos apelos da mulher. Catirina, que, grávida, deseja comer língua do Boi. Há no entanto,

nos dias de hoje outros enredos, inteiramente diferentes, cuja única aproximação com a estória básica é a existência de um Boi.

A morte do Boi acontece de agosto a outubro, o dono do Boi, escolhe o melhor momento para fazer a morte do seu Boi. De um modo geral, a festa acontece da seguinte forma, enterra-se o mourão (grande poste todo enfeitado de fitas, papéis coloridos e flores artificiais). Prende-se a ele garrafa de cachaças, vinho, tiquira e bombons. No lugar da ladainha do Batismo, agora é a ladainha da morte.

A mesma ladainha, o mesmo bendito, apenas a expressão dos que cantam e rezam é diferente. Depois ainda há um batuque, uma apresentação, o boi foge para não mais ser encontrado. É hora de guardar as indumentárias protegidas por pimenta-do-reino para não dá mofo ou traça. E assim começa a festa final com o seu nome incoerente: a festa da morte. Na hora da Matança do Boi, o texto é improvisado e o Auto demora o tempo correspondente ao entusiasmo do conjunto nessa noite.

### **Pedagogias Teatrais na escola através do Auto do Bumba-meu-boi**

A partir do Livro Bumba-meu-boi do Maranhão de Américo Azevedo Neto e da contribuição do Curso Prazeres do Historiador: reflexões em torno de noções e experiências dos estudos históricos e suas contribuições para a História do Teatro, ministrado pelas Professoras Beti Rabetti e Angela Reis. Desenvolvi com os meus alunos do 7º ANO do Colégio Estadual Jardim Marilice, que fica no Bairro Corumbá, Nova Iguaçu-RJ. A Criação do Auto do Bumba-meu-boi maranhense, fazendo uma exportação de uma cultura que eles ainda não conheciam, através do Teatro.

Utilizei a Pedagogia Teatral como suporte para o desenvolvimento desse projeto, para que a experiência artística vivenciada por eles, fosse uma relevante atividade educacional. Desta forma, o apreciar, o pesquisar, o produzir e o estar em cena foi de suma importância para a realização desse trabalho. Observa-se que tudo que foi feito antes, no Curso Prazeres do historiador e na Pesquisa sobre o Livro Bumba-meu-boi do Maranhão contribuiu para o desenvolvimento desse projeto em sala de aula.

Os alunos foram apresentados ao Boi (como é chamado no Maranhão), através de imagens e vídeos que destacavam não só ele, mais toda cultura maranhense. A princípio, parece muita informação. Mas, o objetivo era mostrar, a cultura maranhense de maneira ampla. Num segundo momento o Boi foi enfatizado, destacando o Auto, que é o ponto crucial para o projeto, pois é nesse momento que o Bumba-meu-boi, deixa de ser, apenas dança dramática e passa a ter uma encenação teatral. “Esse mergulho na linguagem teatral , provoca o espectador a perceber, decodificar e interpretar de maneira pessoal os variados signos que compõe o discurso cênico”.(DESGRANGES, 2006, p.23).

Além disso, os alunos fizeram pesquisas sobre o Boi, tiveram acesso a um par de Matracas (dois pedaços de madeira que são batidos ritmicamente, essas batidas são realizadas de acordo com uma ritmica bastante complexa, que é específica dessa manifestação) que foram trazidas de São Luís-MA, instrumento tradicional do Boi maranhense. Esse instrumentos foi utilizados nos jogos teatrais feitos em sala de aula, buscando desenvolver uma metodologia teatral que contemplasse o aluno através da sua sensibilidade, da compreensão do fazer artístico de forma democrática, despertando um senso crítico e uma relação social, artístico-cultural.

Foto 3: alunos confeccionando o Boi



Fotografia de Cristiane Rodrigues  
Fonte: Portifólio do Projeto Marilice em Cena

Foto 4: alunos e o Boi do Marilice



Fotografia de Cristiane Rodrigues  
Fonte: Portifólio do Projeto Marilice em Cena

Os alunos confeccionaram o boi e os adereços dos personagens com materiais recicláveis, a Escola disponibilizou cola quente e tnt. Os professores de outras disciplinas se disponibilizaram a ajudar no que fosse preciso. Esse projeto mobilizou toda a escola e tivemos aqui uma interdisciplinaridade, por causa da boa recepção da Escola. O Projeto recebeu o nome de Marilice em Cena, em referência ao Nome da Escola, "Jardim Marilice" e também por causa da relação com o fazer teatral "Em Cena".

Foto 5: Pajé batendo as matracas e Boi



Fotografia de Cristiane Rodrigues  
Fonte: Portifólio do Projeto Marilice em Cena

Os alunos receberam com entusiasmo esse nome. Durante os ensaios, os alunos puderam colocar elementos do contexto cultural deles, fazendo com que acontecesse uma degustação antropofágica, onde os alunos conheceram a cultura do outro, não negaram essa cultura, e ela não foi imitada. Pois foi tirada dela o que eles absorveram de melhor e acrescentaram elementos do contexto socio-cultural deles. Desta forma, se apropriaram e criaram uma nova forma de representar o Auto do Bumba-meu-boi do Maranhão, que agora não era somente do Maranhão, era o Auto do Bumba-meu-boi do Marilice.

Elementos do cotidiano foram inseridos, como por exemplo, duas fogueiras, que anunciavam a toda a cidade, que o fazendeiro João queria matar Chico, por ele ter tirado a língua do mimoso, seu boi mais precioso. Outro elemento colocado foram os pandeiros que tem ligação com o samba carioca. No Boi do Maranhão existe os pandeirões, instrumentos grandes que tem que ser afinados em fogueiras antes das apresentações, instrumento esse, que nada tem haver com os pandeiros de roda de samba do Rio de Janeiro.

Os alunos se envolveram na releitura do Auto, no figurino mais local, na cenografia, na música e na dança. Fazendo assim uma ligação completa com toda as Artes que existem no currículo escolar. Sendo que, na maioria das vezes, eles não tem, a oportunidade de desenvolvê-las. Esse projeto propiciou através do Teatro, a oportunidade desse desenvolvimento e da sensibilidade através da Música, a Dança e das Artes Visuais contidas na construção.

A culminância do projeto foi na festa junina da escola, realizada em junho de 2015. O Auto do Boi do Marilice, foi uma das apresentações do evento, toda escola pode assistir a peça, pois os três turnos (manhã, tarde e noite), estavam presentes no local. O envolvimento do Professor de Ciências Felipe Rodrigues como Miolo (pessoa que fica debaixo do boi), fez com que os alunos que assistiam a peça, ficassem mais atentos e curiosos sobre o que estava acontecendo. Pois para eles, era novidade, ver um professor fazer uma papel que não fosse o tradicional, de sempre está em sala de aula lecionando seu conteúdo.

Desta forma, os alunos se sentiram convidados a participar, pois conseguiram ver no professor, um mediador, não mais uma autoridade. O Auto do Boi do Marilice,

buscou o contato do público no momento da dança, assim como acontece nos Bois que ainda guardam a tradição no Maranhão. O público não tem que só observar, ele tem que participar, pois o Boi antes de ser espetáculo, é comunhão, é feito pelo povo e para o povo e assim deixamos permanecer, entre os alunos, professores, diretores, funcionários, pais e convidados. Para que todos participassem e comungassem daquele momento dentro da escola.

Foto 6 : O Boi com o Seu Dono João e o Pajé



Fotografia de Cristiane Rodrigues  
Fonte: Portifólio do Projeto Marilice em Cena

Foto 7: encenação



Fotografia de Cristiane Rodrigues  
Portifólio do Projeto Marilice em Cena



Foto 8: Momento em que todos dançam junto com o Boi



Fotografia de Cristiane Rodrigues  
Fonte: Portifólio do Projeto Marlice em Cena

Foto 9: Elenco (alunos e o Professor de Ciências Felipe Rodrigues) e Direção (Cristiane Rodrigues)



Fotografia de Cristiane Rodrigues  
Fonte: Portifólio do Projeto Marlice em Cena

## Considerações

Américo Azevedo Neto com um olhar atento e sensível, como Historiador Cultural, buscou um resgate histórico e conseguiu sistematizá-lo. Sendo um historiador que não só pesquisou, mas vivenciou essa brincadeira. Partiu primeiramente das origens, destacou as características de cada grupo, o misticismo relacionado aos santos, a forma de apresentação e representação e o valor histórico, cultural e artístico. Ressaltando o Bumba-meu-boi do Maranhão como manifestação de maior representatividade na cultura popular maranhense.

Assim sendo, o Bumba-meu-boi, apesar de ter características peculiares, constituindo assim transformações, tem elementos antigos que se aglutinam com elementos modernos. Desta forma, o Bumba-meu-boi além de ser uma brincadeira folclórica que diverte o povo e traduz o seu misticismo, está relacionado ao social daquele povo. E através dessa aglutinação, foi possível que os alunos do Jardim Marlice conhecessem outra cultura, se apropriassem dela, e utilizassem a sua própria formação cultural, para fazer uma releitura teatral.

“A Cultura ainda é uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica” (PESAVENTO, 2003, p.15), ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se representam de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa. Desta forma, funciona vigorosamente, como um aglutinado social. Pois é um pólo de influência não só para as pessoas que participam diretamente, como para as que, indiretamente são envolvidas.

## Referências

ANDRADE, Mário. **Danças dramáticas do Brasil**. Org. Oneida Alvarenga. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982. (Obras completas de Mário de Andrade).

AZEVEDO NETO, Américo. **Bumba-meu-boi do Maranhão**. São Luís: Alumar, 1997

BURKE, Peter. “Prefácio”, “O Antigo Regime na Historiografia e seus críticos”, “Os Fundadores: Lucien Febvre e Marc Bloch” (p.11-37); “ Os Annales numa perspectiva global” (p.123-143). In: **A escola dos Annales (1929-1989), a revolução francesa da historiografia**. Trad. Nilo Odalia. São Paulo: UNESP, 2010.

CARVAHO, Luciana Gonçalves de. **A graça de contar um pai Francisco no Bumba-meu-boi do Maranhão**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2011.

CASTRO, Silvio. **Evento cultural: o bumba-meu-boi de São Luís do Maranhão**. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado) ECA-USP.

CASCUDO, LUÍS DA Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2001.

DESGRANGES, Flávio, **Pedagogia do Teatro: provocações e dialogismo**. São Paulo: Hicitec, 2006.

GINZBURG, Carlo. **“Sinais: raízes de um paradigma indiciário”** (149-179). In: Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **“Clio e a grande virada da História”**. ( p.07-17). In: História & História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **O Bumba-meu-boi, manifestação de teatro popular**.1961

REIS, José de Ribamar Sousa dos. **São João em São Luís: o maior atrativo turístico-cultural do Maranhão**. São Luís: Aquarela, 2003.

**Cristiane Rodrigues Serra**

Mestranda em Artes Cênicas na Unirio. Pós-graduada em Arte em Educação e Saúde e em Docência do Ensino Superior pela UCAM. Licenciada em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão. Possui Curso Técnico em Artes Cênicas pelo Centro de Artes Cênicas do Maranhão. Professora de Artes Cênicas na SEEDUC-RJ.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4298041A7>



GT: Teatro

Eixo Temático: Pedagogia do Teatro: pesquisa do ensino de Teatro

## A DOR E A DELÍCIA DA EXPERIÊNCIA: EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA ESCOLA

Neibe Leane da Silva (UFU/MG/Brasil)

### RESUMO:

O presente artigo socializa uma vivência enquanto professora da Rede Municipal da cidade de Uberlândia, as dificuldades enfrentadas. Registra e apresenta uma reflexão sobre as possibilidades de mudanças nas práticas pedagógicas no contexto escolar a partir da apresentação do exercício cênico *Entrelaçando Memórias*, dialogando principalmente com Jorge Larrosa, verificando a potência da experiência que se dá nos encontros. Destacando a oportunidade de aprendizagem que se efetivaram pelas trocas.  
Palavras-chave: Educação; experiência; Pedagogia Teatral.

### DOLOR Y LA EXPERIENCIA DE PLACER

#### RESUMEN:

En este artículo se socializa una experiencia como profesor de la Red Municipal de la ciudad de Uberlândia, las dificultades que enfrentan. Récorde y reflexiona sobre las posibilidades de cambios en las prácticas de enseñanza en el contexto escolar desde la presentación de la pintoresca ejercicio *Tejiendo Recuerdos*, hablando principalmente de Jorge Larrosa, el control de la potencia de la experiencia que se lleva a cabo en las reuniones. Destacando la oportunidad de enterarse de que le ha afectado por los cambios.  
Palabras clave: Educación; experiencia; Pedagogía Teatral.

#### Introdução

Ali, em pleno salto, o homem, suspenso no abismo, entre o isto e o aquilo, por um instante fulgurante é isto e aquilo, o que foi e o que será, vida e morte, num ser-se que é um pleno ser, uma plenitude presente. O homem já é tudo o que queria ser: rocha, mulher, ave, os outros homens e os outros seres. É

imagem, casamento dos opostos, poema dizendo-se a si mesmo. É, enfim, a imagem do homem encarnado no homem. (PAZ, 1982)

Na busca constante do aprimoramento e da escuta pessoal referente ao meu ofício, refletir minha prática no contexto escolar, é sempre um desafio. Uma vez que minha pesquisa de mestrado, ainda em andamento, que tem como foco a investigação do olhar do professor de teatro dentro do contexto escolar, identificando como se dá sua prática docente (aulas, conteúdos, didáticas e metodologias), intitulada: **Meu olhar, sobre o olhar dos professores de teatro da Rede Municipal de Uberlândia**.

Sou professora da Rede Municipal de Uberlândia há dez anos, ministrando aulas para variadas faixas etárias, que vai do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e agora discente do programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES. Durante esses anos de docência percebo-me presa, desforme, fechada, quadrada, parada dentro dos muros da escola e dentro da minha prática. Repensar, reinventar, refazer, esperança, mudança e crescimento são as primeiras palavras que surgem na minha cabeça e motivam à pesquisa, já citada anteriormente.

São muitas as dificuldades e desmotivação que tenho enfrentado na minha prática docente. Como, por exemplo: porque a escola é um espaço cheio de limitações e antagonismos? Será que minha prática pedagógica também se encontra limitada e alienada pela estrutura desta instituição? Porque não consigo proporcionar ao aluno a oportunidade de conhecer a arte através da vivência, da prática? Porque estou presa na teoria? Será que sou artista? Será que sou docente? Sou apenas mais uma como todas as professoras de arte, que ministra aulas para cobrir o módulo de outras professoras? Porque tantas angústias, tanto desânimo em minha prática? São questões que ainda me intrigam, mas que como discente do curso de mestrado, tem sido possível esclarecer, como será perceptível a seguir.

### **Experiência artística na escola: Abordagens Metodológicas**

A motivação para esse artigo, partiu das conversas em sala de aula com colegas mestrandos da disciplina: *A Experiência Artística e a Prática do Ensino de Artes na Escola*, ministrada pela Profª Drª Vilma Campos dos Santos Leite, oferecida pelo PROFARTES, no 1º semestre de 2015, nas reflexões pós visitas em escolas básicas, onde era realizado apresentações de um exercício cênico desenvolvidos pelos alunos de graduação em teatro pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU),

que resgatava através de narrativas memórias de momentos marcantes em suas vidas.

Durante a disciplina em questão, realizamos visitas em escolas municipais e estaduais de Uberlândia, escolas ligadas aos alunos participantes do PROFARTES, levando o exercício cênico: *Entrelaçando Memórias*, em que após apreciação, exercíamos um papel de mediação com os alunos/espectadores); nas dinâmicas vivenciadas durante a disciplina; nas relações que se estabeleceram entre nós mestrandos, os graduandos em teatro - UFU envolvidos e as escolas visitadas. Foram momentos marcantes e reveladores que evidenciaram a importância da prática teatral na escola e a redescoberta do prazer adormecido em mim diante das adversidades que constituem a o cotidiano escolar.

São apontamentos que diante dessa experiência que me fizeram “acordar”, pois como diz Pupo: “entusiasmo é o vetor mais efetivo das ações” (Pupo, 2010, p. 275). No dia a dia, ministrar teatro em 50 minutos é uma tarefa difícil, pois diferentemente e outras áreas do conhecimento, requer mais tempo de imersão para que assim o aluno possa vivenciar a potencialidade do teatro na escola. Proporcionar aos alunos esse momento, é como dizer a eles, que podemos. Mesmo com pouco tempo, são diversas as possibilidades de ação cênica que podem ser pensadas e executadas.

A rotina de uma escola é maçante e muitas vezes tediosa. É notável na escola o desague constante de forças tensoras que enfraquecem a potência das relações. É comum o muro de lamentações que se torna uma reunião, por motivos variados: violência dentro e fora da escola; pilhas de trabalhos para corrigir; alunos desinteressados; conflitos de interesses entre alunos, pais e professores; burocratização da educação. Há ainda mais do que se lamentar. Mas neste momento, prefiro me deter as possibilidades do que aos problemas porque isso só aumentaria minha impotência diante das possibilidades.

Começo entendendo que estamos em constante transformação, porque na verdade não somos um sujeito pronto, acabado. Nosso aprendizado, se dá através da relação, do estar em contato com o outro. Paulo Freire entendia a educação como algo dinâmico, onde há o autoconhecimento, aceitando-nos como somos e a partir daí sentir-se seguro e se relacionar com os outros indivíduos e com o mundo.

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer essa auto-reflexão. Pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a razão da educação. (FREIRE, 1979, p. 27).

Percebo que nós professores de uma maneira em geral estamos numa busca constante dessa reflexão, desse aperfeiçoamento, somos inconclusos e requeremos a todo momento aprendizagem sobre nossa profissão, sobre o outro e sobre nós mesmos.

### **Experiência: tão rara quanto necessária**

Reinventamo-nos a partir das nossas experiências, a partir da necessidade de (re)criar o que está em nós e o que está no devir. Segundo Jorge Larrosa “a experiência não é outra coisa se não a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em que algo nos passa, nos acontece.” p.186. Constantemente algo passa por nós, porém nem sempre podemos entender e compreender isso como uma experiência que realmente tenha nos acontecido, que realmente tenha nos afetado de uma maneira ou de outra, como propõe Larrosa.

Fica a pergunta: quando algo que acontece comigo é experiência? A experiência acontece e se comunica a partir do momento que eu encontro uma ressonância no outro, daí se verifica a potência dos encontros, sejam em sala de aula, na rua, no teatro, no bar, nos relacionamentos. A partir desse estar com o outro, Antoine de Saint-Exupéry diz:

Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única, e nenhuma substitui outra.  
Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa só.  
Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo.  
(EXUPERY, 1943).

Tenho a convicção que dos encontros algo nos toca, nos mobiliza, e eu quero ser esse individuo que leva algo do outro, mas que também deixa algo no outro, a partir da experiência de ser tocada, atravessada. Acredito que a arte abre o caminho para esses encontros, uma vez que ela é necessária e mostra aquilo de mais natural

do ser humano, sua capacidade de se relacionar, de se sentir representado através de suas ações.

Pensar nesse compartilhar dentro da educação, é pensar no educador como um tecedor de momentos que podem ou não ser significativos para o educando que é um sujeito aberto: “O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto, ou seja, receptivo, aberto, sensível e vulnerável. Além de ser também um sujeito que não constrói objetos, mas que se deixa afetar por acontecimentos.” (LARROSA, 2008, p. 187).

Na medida em que a experiência acontece no contexto escolar, verifica-se nas interações, nos partilhamentos, na convivência entre educadores e alunos onde há trocas, há vivências múltiplas que são resignificadas e aproveitadas de formas diferentes pelos envolvidos, uma vez que experimentar é vivenciar, é significar, é (re)criar, é compartilhar. Compartilhamos aquilo que vivemos.

O contexto escolar permite um constante entre olhar e o fazer dos sujeitos que se encontram nesse processo, no qual formamos e reformamos o mundo e o espaço que estamos inseridos. É notável que em cada experiência que nos acontece, que nos atravessa dentro do ambiente escolar, somos capazes de modificar a nossa forma de ver e fazer determinadas ações antes não percebidas.

Estar em contato com a arte dentro do contexto escolar é muito revelador. *Esse contato é uma importante experiência*: o tocar, o olhar, o relacionar-se com o outro, ser tocado, sentir-se afetado pelos acontecimentos, são aspectos fundamentais para os indivíduos envolvidos. O contato dota de sentido as experiências, faz com que sujeito encontrem-se numa relação horizontal, sem hierarquias, na qual todos são igualmente importantes, uma vez afetados por esse contato.

Larrosa bebendo nas fontes de Walter Benjamim, acredita que vivemos num mundo em que a pobreza de experiências se faz gritante, pois passamos por várias coisas, mas é cada vez mais raro vivenciarmos de fato uma experiência, como algo que realmente toque, atravesse os sujeitos envolvidos.

Larrosa de acordo com Benjamim afirma que vivemos em um mundo com excesso de informações, que não podem ser entendidas como experiência:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa o tempo buscando informação, o que mais lhe preocupa é não ter bastante informação, cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de estar informado), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2009, p. 154).



Destaca-se também um segundo ponto em que a experiência é cada vez mais rara pelos excessos de opiniões, “em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre a qual nos sentimos informados” (p. 155)

Em terceiro lugar, Larrosa sublinha que a experiência é rara pela falta de tempo. Tudo acontece rapidamente, através de estímulos efêmeros e fugaz, em forma de vivências instantâneas:

O acontecimento nos é dado na forma de choque, de estímulo, de sensação pura, na forma de vivência instantânea, pontual e desconectada. (...). O sujeito moderno é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. (...). Por isso a velocidade e o que ela acarreta, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. (LARROSA, 2009, p. 157).

Destaca-se por último a falta de experiência em função do excesso de trabalho. Confunde-se experiência com trabalho, que é uma atividade remunerada ou não, modalidade que se relaciona com as pessoas, e que nada tem a ver com a experiência em questão.

As razões apresentadas por Larrosa, afeta o contexto escolar, uma vez que a experiência está cada vez mais rara, por esse excesso de informação e opinião sobre tudo; pela falta de tempo e excesso de trabalho. Nós professores precisamos refletir como conduzir o tempo e a experiência dentro do espaço escolar.

É preciso parar pra pensar, parar pra sentir, ir mais devagar, demorar-se nesse sentir, calar, ser paciente, despir-se para se relacionar com o que nos acontece, a fim de efetivarmos a experiência, como propõe Jorge Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe, ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, (...) requer parar para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, (...) cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos (...) escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência, e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2009, p. 160).

Porque estou refletindo os conceitos de experiência dentro do ambiente escolar? Por ser o universo que estou inserida e é o que tenho experienciado, de forma tal, que tudo me atravessa, tudo me toca e tudo me impulsiona, porque o meu

aprendizado não está apenas no outro ou em mim, mas no meu eu com o outro, com o mundo, com o meio, com a escola.

Como um sujeito da experiência, pesquisadora, me coloco diante da pesquisa e intimamente dentro da pesquisa. Não basta olhar de fora, é necessário se implicar, se colocar diante dos fatos que apresentam, diante de das buscas, dos questionamentos, dos atravessamentos.

O sujeito de experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (...) o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar ao que chegam coisas, como um lugar que recebe o que lhe chega e que, ao receber, lhe dá lugar (LARROSA, 2009, p. 158).

São nas potências dos encontros que acontecem as possíveis transformações. E posso afirmar que de uma forma transformadora a experiência de levar para meus alunos o exercício cênico: *Entrelaçando Memórias*, perceber no olhar, no estar atento, na lágrima que teimava para não cair, nos sorrisos de prazer, a presença viva deles, como sujeitos da experiência que se deixaram atravessar pela apresentação, pelo momento.

São alunos de três turmas de 7º ano do ensino fundamental II da Escola Municipal Professor Sérgio de Oliveira Marquez, da cidade de Uberlândia-MG. Ministro aula de arte para esses alunos, desde fevereiro deste ano. Como todo início de ano, sempre ocorrem aqueles momentos tensos de reconhecimento. Trabalhar os vários vieses da arte com esses alunos, oportunizaram momentos de reflexão crítica e criativa que possibilitaram uma valorização e um resgate da autonomia e senso de percepção desses alunos.

### **Reflexões sobre os processos experienciados**

Receber o exercício cênico *Entrelaçando Memórias* na escola que leciono, foi com certeza um divisor. Eu acreditava que seria um passo a frente na (re)descoberta de novos olhares, novos lugares, de novas sensações e de uma nova aproximação com os alunos. Tenho certeza que com os alunos eu alcancei esses objetivos. Ficamos mais próximos, nosso envolvimento em sala e fora dela se deu de uma forma mais verdadeira, o retorno que me trouxeram em relação a apresentação foi bastante

positiva. Pelos corredores da escola ressoavam comentários alegres, agradecimentos espontâneos pela oportunidade, sorrisos marotos e olhares desejosos de mais.

Pensando na escola como um ser movente, em que às vezes esse movimento não apresenta resultados tão satisfatórios ou que esse movimento muitas vezes se perdem um pouco do seu fluxo, se tornam inconstantes, o que me leva a refletir sobre a falta de desejo nos membros da escola: da direção, dos professores, e demais funcionários. Quando você pede a liberação de uma turma, os professores acreditam que a partir daquele momento não são mais responsáveis pela turma, ficam ali, parados, estáticos, longe do acontecimento, como se aquele momento não os pertencesse. O que percebo com isso é que essa experiência é minha, é dos alunos, mas não daqueles professores, uma vez que não toca, que não lhes atravessa, é apenas mais um acontecimento na escola que de fato não atinge a escola como um corpo.

Pergunto, se, nós, enquanto mediadores, educadores, não deveríamos ser os primeiros a ser tocados e porque isso não acontece? Será falta de desejo, de exposição para o acontecimento, de vazio, de excesso de informação, excesso de trabalho, falta de tempo, ou simplesmente falta de vontade em se despir e se relacionar com o que nos acontece?

Larrosa, afirma que os estabelecimentos educacionais estão cada vez mais acelerados e que destroem, não valorizam e impossibilitam que algo nos aconteça:

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a Universidade e os cursos de formação do professorado formam parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é o sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem de aproveitar o tempo porque não pode ser que fique defasado em alguma coisa, não ser que fique pra trás, e por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e mais curtos. Com o quê, também em educação, estamos sempre acelerados e nada nos acontece (LARROSA, 2009, p. 158).

Os momentos vivenciados como espectadores pelos meus alunos determinaram momentos de reflexão, de crítica, conhecimento e entendimento, do que está na arte de representar, mas também naquilo que conhecemos e descobrimos dos indivíduos que somos e estamos inseridos em espaços diversos: família, sociedade, escola. As cenas apresentadas falam de morte, traição, abandono, drogas,

sexualidade, educação familiar, assuntos que interessam e são tão próximos desses adolescentes.

Levar, receber e mediar o exercício cênico *Entrelaçando Memórias*, foi algo que despertou nos alunos e em mim um desejo enorme de narrar. Narrar histórias minhas, ouvir as histórias deles, compartilhar. Passamos umas três aulas, narrando, contando, ouvindo o que o outro tinha pra contar.

Para Pupo, espera-se que o professor de arte lance para seus alunos um impulso considerável de fruição, no sentido de abrir caminhos para as diversas manifestações artísticas.

Quando penso na narração, a primeira lembrança que vem a minha mente são as histórias narradas pela personagem *Xerazade* (do conto das Mil e uma Noites):

Suas palavras penetram os ouvidos virginais do Sultão. Suavemente como musica. O ouvido é feminino, vazio que espera e acolhe, que se permite ser penetrado. A fala é masculina, algo que cresce e penetra nos vazios da alma. (...) Xerazade sopra suavemente. Fala. Erotiza os vazios adormecidos do Sultão. Acorda o mundo mágico da fantasia. Cada estória conte uma outra, dentro de si, infinitamente. Não há um orgasmo que ponha fim ao desejo. (...) Somos todos homens e mulheres, masculinos e femininos ao mesmo tempo. É preciso saber ouvir. Acolher. Deixar que o outro entre dentro da gente. Ouvir em silencio. Sem expulsá-lo por meio de argumentos e contra razões. E é preciso saber falar. Somente sabem falar os que sabem fazer silencio e ouvir. E sobretudo, os que se dedicam à difícil arte de adivinhar: adivinhar os mundos adormecidos que habitam os vazios do outro (ALVES, p. 24-25, 1992).

Walter Benjamin, escreve que a experiência da arte de narrar está em baixa, senão até em vias de extinção:

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 1987, p. 198).

A nossa existência, e minha experiência de narrar com os alunos me mostra que de certo modo, que a nossa maneira, a narrativa não acabou e não se encontra em vias de extinção. Se assim tivesse acontecido, não ficaríamos três aulas mergulhados em narrativas diversas, com sabor de quero mais. Alunos que nunca participam, se colocaram a disposição para narrar suas histórias, que em sua maioria

traziam a dor, a tristeza. Porque nossas lembranças, nossas memórias são tão carregadas de sentimentos dolorosos?

A narrativa ainda se faz presente em nossa essência, mas há quem ela interessa? Vivemos em um mundo onde não temos tempo para ouvir o outro, porque falar, contar é mais importante e nos interessa muito mais do que ouvir o outro. A questão é que assim como não ouço, também não encontro quem queira me ouvir.

Vivemos esse caos na educação, nas fatigantes reuniões que viram mais um muro de lamentações do que propriamente um momento de troca, de crescimento, de escuta para transformações. Marina Marcondes aponta que:

Para fazer surgir uma prática educativa enraizada, ancorada (...), com clareza e reflexão sobre a noção do ser humano, se faz necessário, conexões onde pensar, discutir, refletir é o caminho andado para delinear projetos, avaliar processos, desenhar continuidades, fazer escolhas futuras (MARCONDES, 2012, p. 4).

A partir dessa reflexão, dessa escuta, desse estar com o outro é que comungo das ideias de Jô Bilac, no texto *Conselho de Classe*, “você precisa sair da sala de aula e entender o aluno como indivíduo... o professor como indivíduo. E os indivíduos perceberem a escola como parte da sua continuidade e o que você pode fazer por ela”.

### **Considerações finais**

Diante do exposto, me encontro literalmente em processo de transformação. Abrir as portas do meu espaço escolar, expor minhas fragilidades, meus medos, minha maneira de estar e me relacionar com a escola que leciono, é um passo.

São sentimentos latentes e adversos que fazem esse meu processo. O que me atravessa, me toca, me move é saber que meus alunos de uma maneira mais intensa ou menos, foram de fato sensibilizados pelos compartilhamentos das histórias do *Entrelaçando Memórias*, pelas narrativas ouvidas ou contadas em sala de aula. Observar o olhar atento, olhares marejados, sorrisos tão escondidos e outros tão evidentes. Até os momentos de dispersão, que muitas vezes me incomodavam, nesse momento me satisfazem como docente, como parceira desses meninos, como mediadora e intermediária. Me sinto representada pelos artistas inteiros e dispostos em cena e fora dela.

Encerro este texto, sentindo, cantando, partilhando, a canção *Redescobrir* –  
Elis Regina:

Como se fosse brincadeira de roda  
Memória...  
Jogo do trabalho, nas danças das mãos  
Macias...  
O suor dos corpos na canção da vida  
História...  
O suor da vida, no calor de irmãos  
Magia...  
Como um animal que sabe da floresta  
Memória...  
Redescobrir o sal que está na própria pele  
Macia...  
Redescobrir o doce no lamber das línguas  
Macias...  
Redescobrir o gosto e o sabor da festa  
Magia...  
Vai o bicho “homem” fruto da semente  
Memória...  
Renascer da própria força, própria luz e fé  
Memória...  
Entender que tudo é nosso sempre esteve em nós  
Memória...  
Somos a semente, ato, mente e voz  
Magia...  
Não tenha medo, meu menino, povo...  
Memória...  
Tudo principia na própria pessoa  
Beleza...  
Vai como a criança que não teme o tempo  
Mistério...  
(...)  
Como se fosse brincadeira de roda  
Memória...  
(REGINA, 1980)

Redescobrir, vivenciar, saborear cada instante como momento latente de aprendizagem, de mudança. Não sei de fato se existe um modelo ideal de escola, de aluno, de professor, mas acredito que já não ando tão afastada de mim como outrora. É como “renascer da própria força”. A escola já não me parece tão feia. Os muros, os maus olhares, os alunos difíceis, as bocas venenosas, tudo continua como sempre foi. O que muda, o que respiro, o que está na minha pele, é a maneira como olho, como me percebo dentro dessa escola, dentro dessa tão intensa e verdadeiramente experiência.

## Referências bibliográficas

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino de teatro em sala de aula)**. São Paulo: Editora Unesp, 2011 p. 68-69.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, v. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. Editora Brasiliense.3ª ed, 1987 pg. 114 – 119, 197 – 221.

BILAC, Jô. **Diário de Classe**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LARROSA, Jorge. **Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa**. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (org.). Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACHADO, Marina Marcondes. **Fazer surgir antiestructuras: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.8, n.1, abril 2012, p. 3-21. ISSN 1809-3876 Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048/664>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

PAZ, Octaviano. **O arco e a Lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para alimentar o desejo de teatro**. Sala Preta, v.9, p. 269-278, nov. 2009. ISSN 2238-3867. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57411>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

<http://letras.mus.br/elis-regina/1862048/> acesso dia 25/07/2015 às 18:35

### Neibe Leane da Silva

Mestranda em Teatro – PROFARTES pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia; Especialista em Supervisão Escolar e Inspeção Escolar pela Faculdade Politécnica / Instituto de Pós-Graduação (IPG); Professora de Arte efetiva na Escola Municipal Professor Sérgio de Oliveira Maquez (Uberlândia/MG).

<http://lattes.cnpq.br/5627457488755230>



GT: Teatro

Eixo Temático: Pedagogia do Teatro: pesquisa do ensino de Teatro

## PERSPECTIVAS DE POTENCIALIZAÇÃO DA TEATRALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR A PARTIR DO ACONTECIMENTO

Frederico de Carvalho Ferreira (UFU/MG/Brasil)

### RESUMO

O presente artigo trata-se de uma reflexão acerca do panorama encontrado pelo professor de teatro na educação básica, imerso em conflitos e paradigmas internos e externos e realimentado, intensamente, pela experiência e pelo acontecimento perante as próprias atividades artísticas. Neste trabalho é discutido concepções filosóficas de Jorge Larrosa, Celso Favaretto e diálogos com propostas metodológicas acerca do Parangolé de Hélio Oiticica e do *Happening* proposto por Carminda Mendes André. Destaca-se ainda que este estudo faz parte de uma pesquisa em processo de finalização do programa de pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Artes – Profartes.

Palavras-chave: Artista-docente; Educação; Experiência; Pedagogia do Teatro.

### LA TEATRALIDAD APROVECHANDO PERSPECTIVAS EN ENTORNO ESCOLAR DEL EVENTO

### RESUMEN

Este artículo trata de una reflexión sobre la escena encontró el profesor de teatro en la educación básica, inmerso en conflictos y paradigmas internos y externos y retroalimentada, intensamente, la experiencia y el evento antes de que las mismas actividades artísticas. Este artículo discute las concepciones filosóficas de Jorge Larrosa, Celso Favaretto y diálogos con propuestas metodológicas sobre Parangolé de Hélio Oiticica y *Happening* propuesto por Carminda Mendes. Es de destacar también que este estudio forma parte de un programa de postgrado proceso de terminación de la investigación *stricto sensu* Master Profesional en Artes - Profartes.

Palabras clave: artista-profesor; Educación; Experiencia; Pedagogía del Teatro.



## Introdução

As pessoas então em crise, as relações estão em crise, as cidades estão em crise, os estados estão em crise, os países estão em crise, a crise está em crise, e a educação? O que dizer sobre a educação? Como detectar as bases desta crise? Como nasceu essa crise? Como sair disso? Não basta só falar sobre a crise que atravessa os diversos setores da sociedade, as pessoas tem que gastar todas as suas energias tentando encontrar respostas obsoletas e vazias a fim de ocupar-se de um tempo que já se foi.

A imagem que tenho acerca da comunidade escolar como um todo, no que tange os sentimentos e as sensações que a perpassam pode ser sintetizada de diversas formas, entre elas lanço mão do vídeo da música The Wall, da banda Pink Floyd, disponibilizada no site Youtube. Para a apreciação e fruição, segue o link: <<https://www.youtube.com/watch?v=vrC8i7qyZ2w>>.

No segmento educacional as ações são invalidadas perante a quantidade de metas, sendo a grande maioria das reuniões mediadas pelo palavrório infundável. Muito se diz e bem pouco se faz. E quando algo acontece, é a partir de uma estrutura engessada, milimetricamente estruturada, incansavelmente planejada, visando resultados quantitativos, quase sempre relacionados a uma melhor colocação diante de processos de avaliação interna e externa. Uma simples reunião de professores se transforma em um muro de lamentações sem fim e quando surge uma ideia, ela vem carregada de objetivos consolidados por uma inocente razão. Essa infinidade de concepções estanques acaba contrapondo as possibilidades de repensar a estrutura educacional. Acerca disso destaco as ideias de Favaretto:

Este é o desafio e a tarefa contemporânea: configurar e decifrar uma paisagem desconhecida, indeterminada, o que exige não a aplicação de um modelo ou sistema legitimados, inclusive os dispositivos articulados pela modernidade, mas o mergulho no heteróclito e na diferença, aí procurando inventar um ponto estratégico para fazer face à indeterminação. Entender, por exemplo o conhecimento como processo, como devir que tem as propriedades do acontecimento, cujas regras e categorias não são dadas, mas se estabelecem na produção das relações (FAVARETTO, 2012).

Concluir um curso de graduação e se lançar na rede de ensino é um choque. Muito se ouve sobre as possibilidades de transformação do contexto escolar, mas pouco se vê, o que prevalece é uma política de automatismos calcada na produção sequencial de pares e

similares, produtos de uma sociedade capitalista e antropofágica. O homem continua a construir caminhos que o consome diariamente. Aprendemos sobre teorias libertadoras dentro de uma estrutura tolhedora e insana.

A instituição escolar parou no tempo e os jovens que lá estão não se sentem motivados em permanecerem numa condição imobilizadora, num ambiente que tenta moldar generalidades para o mundo do trabalho. Cabe ressaltar aqui que essa escola como preparadora para um bom emprego tem também raízes familiares. Ao encaminharem seus filhos à escola, os pais, vislumbram a educação não como um processo de descobertas, de fortalecimento das relações e crescimento cultural, mas sim como um espaço promissor que fomente escolhas profissionais futuras mais rentáveis, a conquista de altas posições hierárquicas e a supremacia da competitividade. Invertem-se valores singulares a fim de construir uma falsa igualdade. Essa situação é compartilhada em territórios diversos, sendo encontrado pontualmente práticas pedagógicas de resistência e confronto com a atual deformidade do atual regime escolar.

Faz-se necessário repensar diversas estruturas, entre elas a própria formação do professor, uma formação mais reflexiva que evidencie seu caráter mais psicológico, dotação de subjetividades em detrimento do pedagogismo alienado. A esse respeito, retorno a Favaretto, ao dizer que:

Portanto, a suposição que está na base dessas reflexões provém da necessidade de se pensar o destino atual da concepção de educação como formação espiritual e cultural, gerada no horizonte das proposições iluministas. Sabemos que o espírito das Luzes se funda no desejo de esclarecimento, cujas fontes são a razão e a experiência, na tentativa de realização da razão no indivíduo e na história, tendo como finalidade a emancipação (FAVARETTO, 2012).

E como repensar uma estrutura de formação de professores mais humanizados e mais humanizantes uma vez que a sala de aula se transformou em uma teia de conexões virtuais? O mergulho na atmosfera digital transformou a própria universidade num amontoado de maquinarias interconectadas em rede que possibilitam o acompanhamento de discursos à distância. Esses recursos, por diversas vezes, têm se tornado muletas inseparáveis e condicionantes ao título de uma boa aula. Como não cair nessas armadilhas da tecnologia? Como utilizá-las de maneira saudável?

No intuito de promover maiores inquietações sobre o assunto, indico o vídeo intitulado: “Tecnologia ou Metodologia”, disponível no site Youtube. Para apreciação, segue o link: <[https://www.youtube.com/watch?v=IJY-NIhdw\\_4](https://www.youtube.com/watch?v=IJY-NIhdw_4)>.

### **Aspectos acerca da inserção das novas tecnologias em sala de aula**

Quadro digital, computador, impressora e até mesmo os tradicionais quadro de giz e retroprojetor, tudo isso pode e deve servir como suporte pedagógico para o professor durante a aula, no entanto é imprescindível que o conhecimento não esteja condicionado ao virtuosismo tecnológico. O ensino e aprendizagem está muito além, ele transpassa a relação virtual, ele se constrói na relação e na experiência.

Acerca das inquietações sobre o uso saudável das novas tecnologias no processo de ensino, entra em discussão a formação e a capacitação do docente, tanto dentro das licenciaturas como depois, em efetivo exercício. É preciso saber que não se trata apenas de ligar ou desligar um botão, mas de saber qual recurso, quando e como utilizá-lo para alcançar o melhor resultado.

Ao contrário do ensino privado que investe alto na obtenção, manutenção e treinamento da equipe multidisciplinar, as escolas públicas ainda se encontram muito dependentes dos projetos governamentais e políticas públicas educacionais que subsidiem a entrada e permanência dos equipamentos nas escolas. Além dessas questões administrativas, ainda é preciso repensar as metodologias que capacitem a utilização desses recursos por parte dos professores. O que se observa, em linhas bem gerais, é que grande parcela da classe docente se sente muito presa diante da inserção das novas tecnologias em sala de aula. Segundo Martins e Giraffa:

O ambiente escolar recebe a cada ano alunos que se movimentam naturalmente pelo ambiente virtual, viajam virtualmente por lugares imaginários, conhecem relíquias da cultura mundial, interagem com pares de mesmo interesse, navegam nos espaços experimentando novos limites, sensações, produzem e consomem conhecimento de uma maneira totalmente diversa da tradicional. Essa revolução nas formas de buscar informações, conhecimento e comunicação diferem da forma de trabalhar e interagir da maioria dos seus professores. Os docentes, na sua grande maioria, ainda fazem uso preferencial (ou quase exclusivo) das tecnologias associadas aos meios tradicionais e baseiam sua pesquisa e produção no papel. Quando trocam experiências com seus pares, buscam aqueles que estão próximos geograficamente. Os docentes vivem os dilemas e desafios

de um tempo de transição. Eles foram formados na cultura oralista e presencial, acostumados a olhar o outro e interagir no mesmo meio físico de forma síncrona (MARTINS; GIRAFFA, 2008).

De acordo com Prensky:

Os professores que atuam na escola e possuem mais de vinte anos são imigrantes no ambiente digital, ou seja, nasceram em outro meio e aprenderam a construir conhecimento de forma diferente do que esta geração denominada de “nativos” o faz. Os nativos digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes (PRENSKY, 2001).

Apesar desses novos paradigmas do processo de educação e da extrema relevância de discussões mais acaloradas sobre o assunto, me atentarei em discutir a educação a partir de um prisma que me chama mais a atenção. Não desconsidero com isso, a potência das novas tecnologias em sala de aula, no entanto prefiro me apoderar do processo educacional a partir de propostas que valorizem a relação humana e a arte, mais especificamente, o teatro como ferramenta de mediação educacional.

A transformação dessa realidade, caracterizada por propostas de ensino estanques, condicionantes ao ser passivo e dissonante perante a formação do indivíduo crítico e reflexivo pode encontrar seu protagonismo na atuação de um professor de resistência, que construa a educação a partir de uma nova relação com o espaço, com o tempo, com o alvo do estudo. Tendo como cerne o respeito e potencialização às singularidades, e possibilitando a educação como fruto do acontecimento diário.

### **A experiência a partir do acontecimento**

Mergulhando um pouco mais na discussão do acontecimento e na formação a partir da experiência, um dos caminhos poderia ser repensar a educação valendo-se da experiência, o que segundo Larrosa (2008):

A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou que acontece, ou que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. O sujeito da experiência é um sujeito

é um sujeito ex-posto, ou seja, receptivo, aberto sensível e vulnerável. Além de ser também um sujeito que não constrói objetos, mas que se deixa afetar por acontecimentos (LARROSA, 2008).

Muitas vezes confundimos a experiência com informação, acreditamos que quanto mais bem informados mais experientes. Isso faz com que passemos várias horas buscando inúmeras informações, fato que hoje é realimentado constantemente a partir da inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC's), nos mais variados espaços. Passamos horas escorregando os dedos em telas ultrassensíveis em busca de novas informações que saciam essa compulsão obsessiva por novas informações, que se tornam descartáveis a cada novo segundo.

Outros incidentes acabam nos afastando da experiência defendida por Larrosa:

A experiência é cada vez mais rara pelo excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que além disso opina. É alguém que tem uma opinião supostamente própria e às vezes supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo do qual tem informação. Passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre a qual nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem julgamento preparado sobre qualquer coisa que lhe apresente, sente-se falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem que ter opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também cancela nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça (LARROSA, 2008).

Somos impelidos a opinar constantemente, em qualquer tipo de encontro, seja no meio profissional, seja diante da família e de amigos. Quando optamos por manter-nos em silêncio, somos associados a uma ausência de personalidade e até mesmo de maturidade para discorrer sobre tal assunto. A própria estrutura educacional da Universidade nos coloca neste lugar da emissão constante de opiniões acerca desse ou daquele assunto. Algumas vezes precisamos digerir certas informações, nos abstermos de pré-conceitos, analisarmos e para que, enfim, se torne experiência, algo raro na velocidade frenética da realidade, premissa defendida por Larrosa:

A experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. acontecimento nos é dado na forma de choque, de estímulo, de sensação pura, na forma de vivência instantânea, pontual e desconectada. O sujeito

moderno é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio (LARROSA, 2008).

O processo de escuta de si, de entrega ao silêncio, de permitir-se ao devir é engolido diante de tantos compromissos com a instituição escolar. Segundo Larrosa:

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a Universidade e os cursos de formação do professorado formam parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre que aproveitar o tempo porque não pode ficar defasado de alguma coisa, não pode ser que não possa seguir o passo veloz do que passa, não pode ser que fique para trás, e por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, já não tem tempo. A experiência é cada vez mais rara pelo excesso de trabalho (LARROSA, 2008).

A transformação em sujeito da experiência talvez possa ser entendida a partir da imagem do pirata que se entrega a caminhos indeterminados, que permanece à deriva, que atravessa e é atravessado pela experimentação constante, que se deixa ser tocado, afetado, que não desenha uma trajetória linear, que não se deixa levar por objetivos engessados, mas que brinca, que joga, que se escuta. Acredito ser esse o caminho para a transformação do ser enquanto humano, enquanto educador de resistência, enquanto comprometido consigo mesmo e com o outro, afinal ninguém transforma o meio se o interior continua imóvel.

Uma das possibilidades para a quebra desses paradigmas pode ser melhor vislumbrada a partir do mergulho em práticas artísticas que realmente constantemente o princípio criador adormecido na figura do professor estático.

### **Experienciando o parangolé**

Início esta reflexão a partir de uma música da Adriana Calcanhoto do álbum Marítimo (1998), hospedada no site Youtube, e que pode ser apreciada a partir do link: <<https://www.youtube.com/watch?v=1bY1Zejo86s>>. Essa escolha deriva do gosto particular que tenho pela obra de Adriana como também pelo fato da música ter sido escrita justamente a partir das ideias de Oiticica que descreverei a partir de leituras e exercício,

realizados durante o primeiro semestre de 2015, na disciplina Artes do Corpo e Práticas Pedagógicas, ministrada pelo Prof. Dr. Narciso Telles no programa de pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Não é impossível experimentar o Parangolé sem perceber uma relação umbilical com o samba e com as festas populares. Aprofundando um pouco sobre a história de nascimento dessa “antiarte”, como era definido por Oiticica, vemos a ligação que o seu progenitor tinha com o samba, especialmente com a Mangueira. E com certeza isso está no cerne de sua experimentação.

A partir do exercício entendemos um outro lugar da criação, o devir, a potência da experiência. Para Oiticica:

A criação é o ilimitado; não adianta querer mentalizá-la. A mente tem o poder de aprisionar o que deve ser espontâneo, o que deve nascer. Dessa maneira, porém, só consegue atrofiar o movimento criativo. Precisa-se da mente, mas com isso não nos deixamos escravizar por ela; é preciso movimentar o ilimitado, que é nascente, sempre novo; faz-se (OITICICA, 1986).

Observando os trabalhos de Oiticica e sua forma de pensar a arte e sua necessidade de expandir, transgredir, uma estrutura artística, percebo uma valorização da cor e da forma que clama por ganhar um outro espaço. Para Oiticica (1986), “a cor não está mais submetida ao retângulo, nem qualquer representação sobre este retângulo, ela tende a se “corporificar”; torna-se temporal, cria sua própria estrutura, que a obra passa então a ser o “corpo da cor”.

Na busca de “corporificar”, de encontrar esse outro lugar da obra, não a obra estática, mas a obra viva, a obra inacabada, a obra que surge a partir do espaço de intersecção entre o artista e o espectador, surge a ideia do Parangolé. Segundo Oiticica:

A descoberta do que chamo Parangolé marco o ponto crucial e define uma posição específica no desenvolvimento teórico de toda a minha experiência da estrutura –cor no espaço, principalmente no que se refere a uma nova definição do que seja, nessa experiência, o “objeto plástico”, ou seja, a obra (OITICICA, 1986).

O exercício com o Parangolé, realizado no Campus Santa Mônica – UFU, foi um desses momentos de redescoberta do fazer artístico adormecido, pela falta de tempo, pela falta de espaço e pelo excesso de trabalho intrínsecos ao cotidiano de um professor mergulhado na burocracia da educação básica. A experiência me fez recordar os tempos de graduação, quando me entregava aos exercícios de maneira “desintelectualizada”. Esse retorno ao passado, embebido de prazer, me fez lembrar Elis Regina ao entoar uma de suas mais incríveis obras, Redescobrir, que marcou profundamente aquele período, e que dialoga com essa experiência. Disponível para apreciação e fruição no site Youtube, segue o link: <[https://www.youtube.com/watch?v=P39f0\\_aYv-Y](https://www.youtube.com/watch?v=P39f0_aYv-Y)>.

O fazer parte da obra, o estar dentro, o ser a própria obra, o brincar entre as pessoas, a comunhão dos brincantes é o próprio “redescobrir”. A esse respeito destaca Oiticica:

O vestir já em si se constitui numa totalidade vivencial da obra, pois o desdobra-la tendo como núcleo central o seu próprio corpo, o espectador como que já vivencia a transmutação espacial que aí se dá: percebe ele, na sua condição de núcleo estrutura da obra, o desdobramento vivencial desse espaço intercorporal. Há como que uma violação do seu estar como “indivíduo” no mundo, diferenciado e ao mesmo tempo “coletivo”, para o de “participar” como centro motor, núcleo, mas não só “motor” como principalmente “simbólico”, dentro da estrutura-obra (OITICICA, 1986).

Enxergo nessa “violação do seu estar como indivíduo” ao próprio ato transgressor das regras, das normas pré-estabelecidas, do senso comum, talvez uma ligação, também umbilical, com a palhaçaria. A potência do Parangolé intimamente ligada à máscara do palhaço, do subversor, da figura que joga com o prazer da infância, que descobre a cada novo movimento uma nova forma de se relacionar com o mundo, da não linearidade do pensamento, do devir, sujeito da experiência.

Esse movimento do tecido no corpo, no vento, as cores, os giros, nos leva à dança, uma dança pessoal, de descoberta, expressiva e singular. Para Oiticica:

A dança é por excelência a busca do ato expressivo direto, da imanência desse ato; não a dança de balé, que é excessivamente intelectualizada pela inserção de uma “coreografia” e que busca a transcendência desse ato, mas a dança “dionisíaca”, que nasce do ritmo interior do coletivo, que se externa como característica de grupos populares, nações, etc. A improvisação reina aqui no lugar da coreografia organizada; há como que uma imersão no ritmo,



uma identificação vital completa do gesto, do ato com o ritmo. Esse ato, a imersão no ritmo, é um puro ato criador, uma arte (OITICICA, 1986).

Oiticica propõe um jogo com a existência e não com simples estruturas, sendo a obra constituída pelo ato da realização. Arte como parte da experiência, do devir, da (re)invenção de novos formatos. Levanta a ideia de que a arte contemporânea nada mais é do que uma miscelânea de todas as outras artes, que o passado é somente uma antecipação do presente. A partir da ausência de espaço entre a vida, submete a experiência como força matriz do ato artístico. Retirando do indivíduo sua própria passividade e propondo despertar nele a potência do ato criativo. Quebrando com o consumo cultural verticalizado a fim da experimentação e fruição horizontal. Ao criar o Parangolé, Oiticica, promove ao indivíduo momentos de dilatação do ser criador adormecido na ausência do devir.

### **A potência do happening**

O reflexo da experiência vivenciada durante o Parangolé fez despertar um olhar diferenciado acerca de algumas práticas pedagógicas por mim adotadas. Uma delas, ainda em processo de estudo, resultou em uma estrutura de aula alimentada por recursos da narração, do protagonismo da deriva, aliada a alguns conceitos da utilização do teatro pós-dramático na escola. Como referência tomo a ideia de *happening* descrita por André:

No campo das manifestações teatrais dos anos de 1960, podem-se encontrar duas propostas de “formação” para os atuantes do *happening*. Pode-se entendê-las como “atitudes formadoras” desenvolvidas pelos encenadores que, buscando uma nova cena, elaboram processos criativos capazes de fazer surgir novos procedimentos de criação para a realização do teatro improvisacional do *happening*. Esses processos são o resultado das aproximações da atitude participativa do *happening*, ora com o teatro político, ora como o teatro ritual. Nessas propostas, o *happening* é utilizado como técnica para a flexibilização do ator (ANDRÉ, 2011).

Esse desejo em repensar a estrutura das aulas tem bases sólidas na resistência. Tenho que resistir bravamente ao conceito de teatro eurocêntrico disseminado na instituição escolar. Para a coordenação pedagógica lecionar teatro na escola é fazer com que os alunos decorem grandes monstros sagrados da dramaturgia. Por vezes chegam

com textos dramáticos e acreditam que o professor de teatro tem como obrigação apresentar um resultado nas datas festivas e final de ciclos. Segundo Ligiéro:

Quando fechamos os olhos e imaginamos o teatro, nos transportamos para a casa onde acontece as peças, casa de espetáculos, entramos no espaço, são cadeiras numeradas, poltronas confortáveis, pagamos um preço também razoável para assistir essas peças, escolhemos o nosso lugar. Esse é um teatro que reflete as nossas classes sociais, o nosso sistema, e também reflete o nosso jeito de querer ser europeu, então, basicamente esse é o teatro que conhecemos (Ligiéro, 2011).

Para resistir a esses conflitos de ideias e na tentativa de propor novas formas de trabalhar com o teatro na formatação da escola tradicional lancei mão da estrutura de “teatro foro”, ainda que de forma superficial devido à ausência de estudos, por minha parte, mais aprofundados, idealizada por Augusto Boal e citada por André:

No teatro foro, a narrativa dramática, elaborada anteriormente, centra-se na construção de uma situação conflituosa (contraditória) em que o desfecho é dado pelos espectadores. Nessa modalidade de teatro político, a participação popular se efetiva no evento teatral como “ensaio” político (ANDRÉ, 2011).

Minha experiência, e aqui tomando o conceito de experiência a partir da discussão de Larrosa (2008), com o que denomino como “perspectivas de potencialização da teatralidade no ambiente escolar a partir do acontecimento”, ocorreu com uma turma de quinto ano do ensino fundamental I (10 a 11 anos de idade), numa escola da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, na qual me encontro atualmente como professor temporário, responsável pela área de Arte. Nesta circunstância, estava eu acompanhado por dois estagiários do curso de Teatro – Licenciatura / UFU, Sâmara e Thiago. A turma não os conhecia e esse foi o gancho para a experiência de entrelaçamento da ideia de acontecimento com a estrutura de *happening* descrita por André (2011).

Preferi não contar nem mesmo aos estagiários o que aconteceria naquela sala. Era o último horário e os alunos estavam muito agitados. Quando chegamos até a porta, os alunos nos viram e continuaram agitados na mesma intensidade. Fomos entrando devagar, sem soltar uma palavra. Deixei que os estagiários se sentassem à mesa do professor e fui até o meio da sala. Lá comecei a olhar nos olhos de cada um dos alunos, as mesas estavam

em círculo. Aos poucos deixei uma emoção percorrer meu corpo e se transformar em lágrimas que percorriam meu rosto. Todos acharam aquilo muito estranho e aquele caos foi, aos poucos, se organizando. Era como se o mar revoltoso durante uma chuva torrencial avistasse de longe o sol que afugentava toda aquela situação, dando lugar a um céu sereno e refletindo sua luz num mar calmo.

Assim que o silêncio tomou corpo comecei minha narrativa. Disse que tinha uma notícia muito triste à turma e que era necessária muita atenção de todos, pois aquele momento único e imprescindível para resistirmos e lutarmos contra uma possível fatalidade que estava prestes a ocorrer.

Apresentei os estagiários como sendo dois engenheiros, recém-chegados de São Paulo, que seriam responsáveis pelo gerenciamento de obras que aconteceriam em nossa escola. Os estagiários ficaram atônitos, não entendiam o que estava acontecendo e permaneceram calados, se entregando, vagarosamente, ao jogo que estava se estabelecendo. Os alunos também se mostravam confusos, não conseguiam compreender que história era aquela apesar de continuarem atentos.

Disse aos alunos que a escola seria destruída logo após o final daquela aula, pois o proprietário do terreno havia requerido sua posse juntamente à prefeitura do município, pois tinha novos projetos para aquele espaço. Os alunos começaram a questionar onde seria construída uma nova escola, uma vez que eles precisavam continuar estudando. Relatei que o projeto de destruição daquele espaço escolar não contemplava a construção de uma nova instituição e que infelizmente todos ficariam desamparados, e que seria necessário que cada um procurasse uma nova instituição de ensino.

A desordem, novamente, tomou conta da sala. Ficaram revoltados por não terem o direito de expor suas opiniões acerca do acontecimento. Neste momento intervi dizendo que havia sim essa oportunidade de defenderem sua opinião e que era por isso que os “engenheiros” ali estavam. Eles seriam também porta-vozes da comunidade, levando as sugestões e reclamações dos alunos ao proprietário do terreno da escola.

Pedi que toda a turma se organizasse em quatro grupos, discutissem entre si os argumentos que usariam, e escolhessem dois representantes de cada grupo que defendessem as ideias discutidas.

Enquanto eles discutiam, posicionei duas cadeiras no meio da sala, criando um verdadeiro tribunal onde cada dupla se sentaria frente aos “juízes” na tentativa de reverter

tamanha desventura. As duplas, uma a uma, sentavam-se à frente daquele tribunal e proferiam seus fortes argumentos em defesa da escola. Falavam da importância daquela escola para a comunidade local, sobre os sonhos que tinham e que somente seriam possíveis com o apoio da instituição e ainda sobre os sentimentos de pertencimento àquele espaço que não poderia ser destruído.

Me recolhi na posição de espectador daquele grande engodo e pude perceber como é possível potencializar momentos de teatralidade numa concepção inversa a dos coordenadores pedagógicos. Os alunos compraram a ideia, era possível ver brilhar o prazer pelo protagonismo numa cena compartilhada.

A essa altura os estagiários também “incorporaram” seus respectivos personagens e assim que terminaram as exposições dos alunos deram o veredito daquele “juízo”. Disseram que perceberam a importância que a escola tinha para aquela comunidade e que também não permitiriam a destruição daquela instituição. Os alunos começaram a se abraçar, se sentindo vitoriosos. O alvoroço foi espetacular e o barulho chamou a atenção da própria escola. Logo a diretora adentrou à sala querendo entender o porquê de tanta gritaria. Eu me encaminhei até ela e disse que estava tudo bem. O sinal bateu e todos os alunos foram embora agradecendo aos “juizes” pelo veredito.

Assim que todos se foram, sentei com os estagiários que explicitaram suas sensações e questionaram se eu, em outra oportunidade, contaria aos alunos que tudo não passava de uma encenação. Me reportei a eles dizendo que não achava necessário, uma vez que o conflito havia sido resolvido e que meus objetivos tinham sido alcançados: criar um ambiente de jogo, favorecer aos alunos momentos de deriva a partir de uma situação proposta, protagonizarem situações transgressoras e possibilitar o ensino através da experiência.

### **Considerações finais**

Confesso que retornar à Universidade, em um curso de pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES, criou em mim a ilusão de que o programa me forneceria uma metodologia de trabalho dentro do ensino regular. Essa visão se diluiu num piscar de olhos quando percebi que na verdade “não se serve o peixe, mas se ensina a pescar”.

A partir das leituras, experiências artísticas e filosóficas realizadas durante o processo do mestrado, ainda em curso, possibilitou-me repensar diversas estruturas da pedagogia teatral e suas implicações no ambiente escolar, forjando novos horizontes e perspectivas para o ensino de teatro na educação básica.

O estudo exposto neste artigo, de um trabalho em processo, é um dos recortes da minha pesquisa de mestrado, e que aos poucos vai tomando forma, contornos mais definidos, e estruturando novas indagações que devem ser esmiuçadas em novos estudos que sucederão este em um momento mais oportuno.

## Referências

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino de teatro em sala de aula)**. São Paulo: Editora Unesp, 2011 p. 68-69.

BRAGA, Paula. **Oitica. Singularidade Multiplicidade**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FAVARETTO, Celso. **Transformação em processo**. Revista *entreideias: educação, cultura e sociedade, América do Norte*, 1, out. 2012. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/6516/4762>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

LARROSA, Jorge. **Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa**. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (org.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LIGIÉRO, Zeca. **Outro teatro: do ritual à performance**. Direção e fotografia: Zeca Ligiéro. DVD (22min). FAPERJ, 2011. Disponível em: < <https://vimeo.com/84986707>>. Acesso em: 22 jul. 2015.  
OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

MARTINS, Cátia Alves; GIRAFFA, Lúcia M. MARTINS. Formação do docente imigrante digital para atuar com nativos digitais no ensino fundamental. In: **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. III Congresso Ibero-americano sobre violências nas escolas-CIAVE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná**. 2008. Disponível em: < <file:///D:/bcp/Downloads/Nativos%20digitais%20e%20imigrantes%20digitais.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza**, 2001. Disponível em: < <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/etch/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

### **Frederico de Carvalho Ferreira**

Aluno do programa de pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Licenciado em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas – UFU; Professor de Arte temporário na Escola Municipal Odilon Custódio Pereira (Uberlândia/MG).

<http://lattes.cnpq.br/0612382259980852>



GT: Teatro

Eixo Temático: 6. Pedagogia do Teatro: pesquisa do ensino de Teatro

## DESCORTINANDO O TEATRO PARA OS JOVENS AMAZONENSES DO ENSINO MÉDIO

Eneila Almeida dos Santos (UEA-AM. Brasil)

### RESUMO:

Este artigo surge com a intenção de registrar e refletir as memórias trazidas do segundo ano do projeto de extensão intitulado Formação contextualizada do espectador: olhares emergentes na cotidianidade escolar, uma proposta pensada para a instituição pública escolar com investimentos no espectador estudante e no docente de arte para que possam assumir e exercer seu papel de cidadãos conscientes e críticos diante da procura e da oferta como consumidores de um bem artístico. Nele focamos as diversas leituras das obras teatrais assistidas e as metodologias que levam à decodificação dos signos e valores presentes nesses espetáculos.

**Palavras-chave:** Pedagogia do Teatro; Educação; Formação do espectador.

## REVEALING THEATRE FOR YOUTH MEDIUM EDUCATION AMAZONAS

### ABSTRACT:

This article rises with the intention to register and reflect the memories brought from the second year of the extension project entitled Contextualized Formation of the Viewer: emerging looks in school daily life, a proposal thought to the public school institution with investments in student viewer and the art of teaching so they can take and play its role as conscious and critical citizens in face of demand and supply and as an art consumer, as well. We focused the various readings of assisted theatrical works and methodologies that lead to the decoding of signs and values present in these shows.

**Key words:** Theatre Pedagogy; education; Viewer's training.

## 1 Introdução

O importante, podemos concluir, não é somente o que a cena quer dizer, mas o que cada observador pode elaborar artisticamente a partir daquilo que a cena diz.

Flavio Desgranges

O referido artigo surge no cenário amazonense logo após os primeiros contatos com os docentes de arte da educação básica, em negociações referentes ao estágio do curso de licenciatura em teatro, componente que ministrou e coordenou na Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Amazonas - ESAT.

Com apenas dois egressos do curso de Licenciatura em Teatro no Estado do Amazonas até meados de 2014 não tínhamos como atender às demandas das escolas em suprir a ausência de docentes habilitados para o ensino e aprendizagem dos conteúdos da linguagem Teatral, presentes nas propostas curriculares das secretarias estadual e municipal.

Os docentes consultados nessas visitas de estágio supervisionado lamentavam as perdas ocorridas na educação nos últimos anos, principalmente as interrupções nos projetos pedagógicos que envolviam as saídas dos estudantes para apreciação e análise de espetáculos artísticos realizados nos diversos espaços culturais da cidade e as produções teatrais realizadas nas unidades de ensino, muitas vezes com intenções competitivas.

Por isso foi pensado e elaborado um projeto de recepção em atividades teatrais nas escolas públicas de Manaus, uma parceria entre a universidade e a instituição escolar através do viés da extensão, um dos tripés da universidade que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável, proporcionando aparatos teóricos, debates e experimentações que os deixem (estudantes e seus professores de arte) aptos ao diálogo com as obras, no caso específico, as teatrais, investindo pedagogicamente nas etapas do projeto que ocorrerão antes, durante e depois do espetáculo assistido.

O tempo urge nessas relações formativas, pois no Amazonas temos somente uma aula de arte no ensino fundamental e duas aulas no primeiro ano do ensino médio, esta focada na teoria, nos conteúdos de história da arte cobrados nas diversas avaliações que classificam as instituições, definindo-as em uma escala de valores no *Ranking* da região.

O critério de escolha das escolas é a proximidade com a universidade, item facilitador no deslocamento dos estudantes e de seus docentes aos ambientes artísticos e culturais selecionados para as práticas do projeto. Conseguimos articular essa estrutura priorizando uma escola por semestre, com encontros semanais pensados para a logística e as necessidades que surgem no decorrer do processo.

O projeto na sua versão original objetiva ampliar a capacidade de reflexão, de fruição e de avaliação das vivências artísticas ocorridas dentro e fora do contexto escolar, por parte do estudante e do docente, aprimorando as escolhas das diferentes manifestações teatrais ofertadas no circuito cultural da cidade de Manaus e ser uma formação contínua do próprio docente de arte que, como alerta Desgranges, “é preciso educar, formar os formadores, propiciar experiência para se criar gosto por essa experiência. Propor processos apaixonantes para formar apaixonados” (2003, p. 68), para



que possam assumir posteriormente essas mediações pedagógicas teatrais, conclui o pesquisador.

Almeja, também, propiciar aos estudantes de licenciatura experiências imprescindíveis, nas quais o confronto entre teoria e prática é necessário ao processo de formação do professor de Teatro para a Educação Básica. Analisando dessa forma os diversos textos das artes teatrais: visual, gestual, corporal, sonoro, musical e suas relações com a recepção e mediação no contexto escolar, construindo discursos reflexivos e críticos sobre obras teatrais visitadas, seus códigos e valores.

Por fim, tende a qualificar, a partir dos debates e das reflexões, as experiências artísticas e os fenômenos culturais presentes na cultura de massa e seus reflexos no âmbito escolar, conquistando dessa forma, novos repertórios adquiridos com as experiências pessoais e coletivas.

### **Desenvolvimento**

A capacidade crítica e criativa do estudante espectador em dialogar com a obra teatral passa por um processo cíclico entre o fazer, o ler e o contextualizar, ações propostas por Ana Mae Barbosa na década de 1990 referentes à produção, contextualização e leitura de imagens que se coadunam com as investigações de Desgranges, no que se refere ao ato criativo do espectador, às leituras dos signos presentes na obra teatral, a partir de uma experiência triangular de movimentos sequenciais na qual o espectador reconhece o signo; depois o decodifica para poder então interpretá-lo.

O projeto parte dessas abordagens, inspirado inicialmente nos questionamentos, geradores da pedagogia do espectador,

Como se estabelece a relação do espectador com a obra teatral? Essa recepção pode ser dinamizada? Que procedimentos utilizar visando provocar esteticamente a recepção? Como provocar o espectador a empreender uma atitude artística, produtiva, em sua relação com o mundo lá fora? Qual a importância atual de se pensar uma pedagogia na contemporaneidade? Como compreender o processo de formação de espectadores? Formar para quê, afinal? (DESGRANGES, 2003, p.17).

As ações formativas se direcionam às relações presentes entre a obra e o sujeito que a especta, para que este conquiste uma atitude mais autoral diante do fato artístico, trilhando caminhos opostos à leitura bancária alertada por Paulo Freire no contexto do ensino-aprendizagem, com a certeza de que para revertê-la, é preciso "... sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor" (FREIRE, 2003, p.124).

A arte teatral na educação escolar deve propiciar experiências artísticas que levem os sujeitos estudantes a um diálogo mais investigativo, um leitor que reflete e constrói suas próprias relações com a obra, pois "sem espectadores interessados neste debate, o teatro perde a conexão com a realidade que se propõe a refletir..." (DESGRANGES, 2003, p. 27).

Desse modo, os estudantes se revesam nos diversos protagonismos da arte teatral, todos aprendem e ensinam simultaneamente, uma dialética que requer,

[...] trabalhar o ator e o espectador, ou seja, o fazer e o apreciar (o produtor e o receptor). Como ator, o aluno é envolvido na construção e produção da cena, o que significa fazer e apresentar; como espectador, ele é levado a assistir espetáculos, ou a seus próprios colegas, e é assim envolvido nos processos de apreciar e avaliar (ROSSETO, 2008, p.69).

## **Metodologia**

Em sua segunda edição, experienciada no período de agosto de 2014 a julho de 2015, buscou-se um método de trabalho mais dialógico, voltado aos diversos perfis, experiências e demandas individual e coletiva dos sujeitos estudantes e docentes participantes da pesquisa.

A metodologia de trabalho é de cunho qualitativo e participativo denominada pesquisa-ação, pensada nas etapas dialéticas da ação e reflexão. Nela o objeto de pesquisa é a própria educação em suas relações com a arte, uma escuta sensível por parte do pesquisador-coletivo que a divide nas etapas de investigação bibliográfica e pesquisa de campo, retornando, conforme necessidade, aos estudos condizentes com as demandas surgidas.

Os procedimentos dessa investigação foram organizados em registros, informações, experiências, reflexões e análises da instrumentalização do espectador estudante e professor para que possam decodificar os signos e valores presentes nos espetáculos teatrais assistidos no decorrer do projeto, assim pensados:

- a) levantamento bibliográfico, escolha das escolas e sondagens de repertórios dos participantes;
- b) organização de um método artístico e pedagógico para a formação de espectador;
- c) planejamento das etapas referentes às escolhas de repertórios teatrais viáveis ao processo almejado, dentro e fora do ambiente escolar;
- d) agendamento das visitas aos espaços artísticos e culturais;
- e) observação e acompanhamento do processo artístico e pedagógico das experiências do espectador estudante e docente dentro e fora do âmbito escolar;
- f) avaliação do projeto: pesquisadores, graduandos extensionistas bolsistas e voluntários, docente de arte e estudantes espectadores do ensino médio.

## **Escola 1**

A escolha da primeira escola foi bem intencional, pois além de ser próxima à universidade, no passado foi a maior referência na formação inicial, antigo curso técnico do magistério, dos docentes do Amazonas, hoje aberta aos segmentos do ensino fundamental e médio em tempo integral, motivo para tantas mudanças nos aspectos pedagógicos e físicos da instituição.

O cenário nos remete de imediato a um espaço fabril, muitas salas inspecionadas por funcionários preparados para manter a ordem, os corredores devem estar sempre vazios, até na ausência dos docentes os estudantes permanecem em suas salas. Essa

escola funciona com oito aulas diariamente, interrompidas apenas pelos toques da sirene para os intervalos e as refeições.

Chamou-nos a atenção o currículo focado prioritariamente nos conteúdos dos componentes “clássicos”, ao comparamos com a realidade de outros estados ou países que buscam flexibilizar nesse tipo de educação, a distribuição horária entre os investimentos esportivos, pedagógicos, artísticos e culturais e a dosagem entre os componentes curriculares obrigatórios e os eletivos, de interesse particular dos estudantes.

A gestora insistia, quando indagada, sobre a possibilidade de saída dos estudantes aos espaços culturais, “nós somos uma escola conteudista, temos que verificar com os professores desses dias de saída se haverá perdas”, o que nos levava a reflexões acerca da diferença entre escola de tempo integral e educação, ensino de tempo integral, uma que estende quantitativamente os conteúdos e atividades dentro da escola e a outra que investe em concepções e fazeres educativos, valorizando a educação integral que vai além dos muros escolares, um sinal de alerta para todos nós sobre o risco de tornar esse tempo ampliado na escola uma extensão do que antes já estava em discrepância no quesito quantidade.

A professora de arte foi bem receptiva e logo se integrou à proposta abrindo possibilidades para os encontros fora do espaço escolar. A aceitação do projeto foi unânime entre os estudantes de uma sala do primeiro ano do ensino médio, uma turma com perfis variados em experiências artísticas, quadro justificado pela localização da escola, próxima a museus, teatros, praças, monumentos e pelas ações artísticas pedagógicas da professora, que dosava em suas aulas experiências teórico-práticas nas quatro linguagens da arte com experiências vastas em dança, música, teatro e artes visuais, o que mudava todo o contexto formativo.

O questionário de sondagens artísticas e culturais, anexo 1, imprimiu aos formadores e à coordenação do projeto desafios diferenciados das formações anteriores, os estudantes, na sua maioria, já conhecia e/ou fazia teatro dentro e fora do ambiente escolar, com um diferencial, sempre essas experiências ocorriam dentro de um espaço fechado, eram espectadores artistas em processo.

A equipe responsável pelo projeto, coordenadora e graduandos extensionistas bolsistas e voluntários, iniciou uma sondagem de ofertas no circuito artístico profissional e nos repertórios do curso de teatro da universidade, principalmente nos componentes curriculares de interpretação e direção teatral, de espetáculos com estéticas diferenciadas em espaços alternativos da cidade de Manaus com a possibilidade de participação no projeto de formação de espectadores.

Logo, chegamos ao espetáculo dos estudantes finalistas do curso de bacharelado em teatro, intitulado “O Mala da Arte”, na modalidade teatro de rua. Após negociações com o grupo iniciou-se a etapa mais complexa desse tipo de formação, a operacional: que envolve as demandas de transporte para o cenário, viabilidade da parte elétrica, alimentação e um detalhe importante, essa formação se daria em uma praça pública da cidade, o que requer autorização dos órgãos competentes e ensaios no local para algumas adequações.

### A primeira saída: espetáculo “O Mala da Arte”.

O acordo firmado com a escola incluía dois encontros com os estudantes antes e depois das saídas aos espaços culturais, o que possibilita uma conversa inicial sobre as experiências artísticas dos estudantes espectadores, um preparo para uma leitura mais aprimorada dos espetáculos a serem assistidos, os itinerários a percorrer, a organização na escola, a obrigatoriedade das autorizações dos responsáveis, a presença da docente de arte e de toda a equipe do projeto e o lanche a ser oferecido durante a saída para a formação.

Outro momento relevante desse processo são as rodas de conversas propostas antes da saída da escola para que todos busquem em suas experiências com o lúdico, com as brincadeiras de infância, com as linguagens artísticas e memórias a ser compartilhadas no coletivo que estimule a autonomia narrativa e posteriormente a autonomia interpretativa.

Os estudantes no dia dos espetáculos são dispensados das suas aulas do turno da manhã, parte da equipe fica no apoio ao grupo de teatro e o restante na escola organizando a saída que requer registros na portaria da instituição por um funcionário responsável pela segurança.

A alegria era estanke, muitos registros fotográficos, conversas em tom mais elevado que o habitual e aquele alvoroço no momento da distribuição dos lanches, o que, verdadeiramente, refletia o bem-estar de todos naquela manhã de sol amazonense. Estavam curiosos uma vez que não tinham assistido a um teatro de rua, lançavam perguntas que competia a eles mesmos respondê-las: local que iriam sentar? Como os atores iriam lidar com o público itinerante, já que o local era uma praça pública? E o trânsito intenso no local? O barulho dos veículos durante a encenação?

Fotografia 1 – concentração dos estudantes na escola antes da formação



Fotografia de um dos estudantes extensionista  
Fonte: Registros do projeto

Alguns cuidados como conferência das autorizações de saída pelos responsáveis são tomados antes da caminhada ao local do espetáculo, opção adotada pela proximidade entre a praça pública e a escola em formação, o que proporciona momentos

relevantes de conversas e aquecimento dos corpos que ficarão à vontade no chão de terra do espaço teatral escolhido.

A organização dos elementos de cena e os atores já caracterizados despertam curiosidades nos espectadores transeuntes, que se aproximam para conferir de perto o evento que muda a rotina semanal do espaço, que no passado acolhia muitas manifestações artísticas e culturais, hoje distante do conceito de convivência e diversão para a população, principalmente nos finais de semanas e feriados.

A trama do espetáculo proporcionava aos espectadores participantes e não participantes do projeto, momentos de descontração, participação direta no espaço das cenas, um cenário urbano, possibilitando uma maior apropriação dos signos, dos elementos teatrais apresentados.

Fotografia 2 – Estudantes e professora em formação



Fotografia de um dos estudantes extensionista  
Fonte: Registros do projeto

Após o espetáculo os estudantes dialogaram com toda a equipe do “A Mala da Arte”, indagavam sobre a direção, os atores, os colaboradores, e mantinham-se focados nos questionamentos e curiosidades acerca do texto, maquiagem, figurino, sonoplastia, preparo corporal da equipe, trilhando os caminhos investigativos apontados por Desgranges (s/d, p. 5).

[...] apreendendo os mecanismos de construção e desconstrução do aparato teatral, ao investigar os elementos de significação que constituem esse aparato, possibilitando que os participantes sintam-se aptos a travar uma relação efetiva de comunicação, estabelecendo um diálogo produtivo com a obra teatral.

Os estudantes espectadores sabiam que parte do grupo era finalista do curso de bacharelado em teatro e aproveitaram para perguntar sobre processo seletivo, dificuldades encontradas durante o curso, mercado de trabalho para a profissão de diretor e intérprete, as diferenças existentes entre o teatro de rua e o teatro convencional, aumentando a complexidade nessas leituras.

A equipe de formação de espectadores elabora um roteiro de conversas, Anexo 2, para o momento posterior à formação, uma exploração de cunho pedagógico das

experiências artísticas vivenciadas, são concepções pessoais, registros orais, corporais, escritos relativos ao espetáculo, mais um momento cedido pela professora de arte no espaço escolar.

**A segunda saída: espetáculo “Gotas de Chico”.**

A segunda formação é tranquila para a equipe que já está familiarizada com a escola, os estudantes e a docente de arte. Outra proposta cênica é apresentada, um espaço teatral convencional com aparatos técnicos que aguçam outras provocações às leituras do espaço e das cenas. O espetáculo escolhido foi “Gotas de Chico”, um musical produzido pelo Liceu de Artes e Ofícios Cláudio Santoro, um centro cultural estadual que oferece à população curso de formação em teatro.

Fotografia 3 – Estudantes saindo da escola



Fotografia de um dos estudantes extensionista  
Fonte: Registros do projeto

O percurso até o espaço teatral é um elemento formador de igual importância, os estudantes conseguem estabelecer relações de tempo, memórias, pertencimento, trazendo fatos importantes associados às ruas, aos estabelecimentos. Eles estão mais presentes, atuantes nessa modalidade que nos percursos feitos por transporte, observam com mais detalhes e interagem com os grupos sociais presentes nesses cenários: vendedores ambulantes, motoristas, pedestres, lojistas, guardas de trânsito, reclamando, lógico, do sol e da falta de hábito de caminhar pela cidade durante o dia.

Programamos uma conversa que antecedia ao espetáculo, enquanto os artistas se preparavam, a intenção era descortinar o teatro, apresentar as partes que integram o todo nessa estética bem diferenciada da primeira formação, compartilhar a montagem do cenário, a passagem de luz, o aquecimento corporal e vocal, a correria da produção, enfim, a exploração do avesso do teatro, desmistificando a magia que acontece após o terceiro sinal, com direito às interrupções para as curiosidades e observações dos estudantes espectadores.

Fotografia 4 – Estudantes, a professora de arte e a equipe de formação no teatro



Fotografia de um dos estudantes extensionista  
Fonte: Registros do projeto

Era a obra se compondo diante daquele que a especta, convidando-o para a dialética entre a realidade e a ficção para que pudesse, embebido nesses signos, tomar partido, traçar novos rumos, sequenciar uma história que se apresenta como fragmentos para que o outro assuma autorias e funções, “cabe a eles e a mais ninguém a tarefa de efetivar uma compreensão da experiência teatral, ainda que esta possa se enriquecer muito na conversa com outros [...] o ato do espectador é necessariamente autoral, e exige uma produção pessoal” (DESGRANGES, 2008, p.81).

## **Escola 2**

A segunda escola possui características opostas à primeira, poucos espaços interno e externo. A presença constante de estudantes pelos corredores, justificada pela ausência de docentes não atribuídos até o momento aos componentes curriculares. A gestora muito receptiva já nos alerta que a docente de arte estava em uma fase difícil com muitas licenças por motivo de saúde, mas que o momento era propício e que se comprometia em acompanhar todo o processo juntamente com a equipe da universidade.

O perfil dos estudantes também contrastava, a maioria não tinha experimentado a arte teatral dentro e fora do espaço escolar, o que exigiu da equipe um maior número de encontros com esses novos espectadores.

## **A primeira saída: espetáculo Agreste**

O espetáculo selecionado foi “O monólogo Agreste de Newton Moreno”, produzido no curso de teatro. O espaço escolhido foi uma sala laboratório, queríamos que os estudantes espectadores iniciantes dessa arte adentrassem na instituição, conhecessem o prédio, as salas de aula, a estrutura que abrigava o curso de teatro, a base do que para eles era algo distante e quase invisível, pois desconheciam esse espaço e as suas produções. Um ritual de passagem para os desafios dessas experiências estéticas que requer uma leitura crítica dos signos presentes na obra por parte do espectador.

O público fazia parte do cenário, estava dentro das cenas, no mesmo plano que a atriz e seus personagens. O espetáculo sofreu algumas alterações para atender às

demandas do projeto, a estudante e atriz do curso de bacharelado fez cortes e reduções das cenas propiciando um tempo maior para as conversas com os espectadores em formação.

Fotografia 5 – Estudantes e professora em formação na ESAT



Fotografia de um dos estudantes extensionista  
Fonte: Registros do projeto

A roda de conversas demorou mais do que o previsto, queriam saber os detalhes da composição do espetáculo, o tempo dos ensaios, a autonomia que tinha em relação às criações, as opções de elementos que compuseram o cenário, como conseguia interpretar vários personagens, se seguiria a carreira de atriz em Manaus, criticavam a complexidade do texto, “no início foi chato, mas com o passar das cenas tudo foi ficando atraente”. Comentaram sobre a temática do espetáculo e a pertinência com alguns conteúdos que estão estudando na escola, por fim exploraram os efeitos de luz, as sombras e algo que nos intrigou: “legal que cada um imaginou o fogaréu na casa, se fosse num filme assistiríamos bons minutos de destruição”. Aqui o discurso teatral desses jovens apresenta-se mais crítico e criativo, eles assumem a continuidade da narrativa, é autoral, estão sendo sacudidos a dialogar com a trama e fazer seus próprios julgamentos.

#### **A segunda saída: espetáculo “A valsa nº 6”.**

Os estudantes espectadores demonstravam interesse maiores pelos bastidores que pela produção final, não esgotavam as dúvidas e interesses pelo processo que antecipava e finalizava a obra, o que nos inspirou a combinar com uma das estudantes de bacharelado em teatro, que na ocasião estava dirigindo o espetáculo “A Valsa n. 6” de Nelson Rodrigues, a abertura de um ensaio para os estudantes em formação, orientando-a que ficasse à vontade na condução do seu trabalho, porém, aberta às interrupções e dúvidas que surgiriam naquela manhã de trocas de conhecimentos a partir das leituras da obra a ser apresentada.

Chegamos a tempo para acompanhar a organização do espaço, a afinação do som, da luz, ajustes no cenário, aquecimento corporal e vocal da atriz e a composição gradativa do seu primeiro personagem.



Fotografia 5 – bate papo com a atriz e a diretora do espetáculo



Fotografia de um dos estudantes extensionista  
Fonte: Registros do projeto

Apresentamos o espaço teatral relatando um pouco da sua história e importância artística e cultural para todos nós, principalmente nas relações existentes entre quem faz e quem assiste ao teatro, ou seja, do espectador com as cenas. A diretora ajustava a luz da cena inicial auxiliada por um técnico de iluminação e orientava a atriz a se posicionar nas marcações. Os estudantes espectadores observavam em silêncio cada etapa que prefaciava o espetáculo naquela manhã, o tempo da atriz ao encontro dos seus personagens e um conjunto de símbolos e signos que se formavam abrindo um espaço de relações.

O debate após o ensaio aberto foi de caráter emancipatório, os estudantes dialogavam com precisão com as proposições cênicas apresentadas, queriam detalhes do método de interpretação da atriz referente à assimilação, memorização dos textos, composição dos personagens, das relações da atriz com a encenadora, investigando como conseguiam conciliar os ensaios com os estudos da graduação, e se o teatro afetava a rotina da sua vida pessoal.

A diretora do espetáculo fez uma retrospectiva de todas as etapas do processo de criação daquela obra, as mudanças ocorridas, a complexidade e os desafios da trama, a logística da produção, os estudos em andamento da maquiagem, o cenário, o figurino, mas que estava feliz com os resultados até aquele momento, e, que, se sentia muito honrada com a presença dos estudantes espectadores antes da estreia, pois as diversas leituras ocorridas seriam grandes contribuintes no processo prestes a se encerrar.

De volta à escola e com a certeza de termos cumprido mais uma etapa de acompanhamento e qualificação de espectadores estudantes, pedimos uma pausa para as nossas avaliações que servirão de base para a continuidade desse pensar propostas que atendam às necessidades desse público tão especial à arte das cenas no Amazonas.

## Resultados e análises

“[...] formar espectador consiste em provocar a descoberta do prazer do ato artístico mediante o prazer da análise”, com essa afirmativa de Desgranges (2003, p.173), analisamos as experiências formadoras das duas escolas participantes como contributos engrandecedores ao despertar artístico dos espectadores participantes, para que possam

no retorno às suas escolas, criar os seus próprios processos estéticos, em diálogos constantes com a realidade.

Priorizamos nesse relato de memórias individual e coletiva a apresentação estrutural desse pensar a formação do espectador estudante, dando visibilidade às atitudes dos estudantes espectadores durante as saídas escolares, deixando as reflexões e problematizações desses apreciadores críticos da obra teatral, que ocorriam após as visitas, no espaço escolar, para um outro momento de diálogos já organizados conjuntamente com as leituras e análises proferidas pelas duas professoras durante o projeto, aqui o diálogo só começa e não tem pretensão de se extinguir, o processo é árduo e muito temos que aprender a aprender nesse universo fantástico da pedagogia teatral.

Mas adiantamos que a relação das professoras de arte com o projeto é bem significativa, pois conforme relatos tornam-se mais seguras na condução do pensar, fazer e contextualizar propostas artísticas e pedagógicas na mediação de um espetáculo, dentro e fora da sala de aula.

O projeto em sua fase inicial é bem ousado, pois se imaginarmos as centenas de escolas que temos que percorrer no Amazonas para obtermos, estatisticamente falando, um resultado relevante na formação do espectador, para que este possa decodificar os valores e signos das obras visitadas no decorrer das atividades escolares, precisaríamos de investimento financeiro e parcerias com as secretarias estaduais de cultura e educação, para que juntos possamos coordenar com qualidade e competências essas experiências estéticas, referendando o já exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte,

Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo [...] (BRASIL, 1997, p. 44).

### **Considerações**

Cabe ressaltar que as escolas participantes do projeto tornam-se parceiras do curso de teatro, convidadas às apreciações das estéticas teatrais apresentadas, principalmente as Mostras Cênicas de final de semestre e que os sujeitos de pesquisa, os estudantes espectadores, conforme necessidade, são indicados para as análises e juízos dos espetáculos concebidos no curso.

Bem mais que ensinar nesse processo de mediação, atingimos outros patamares no desenvolvimento coletivo dos envolvidos como a escuta sensível, ouvir às perguntas, os questionamentos e análises direcionadas à arte das cenas e, principalmente, os acompanhamentos investigativos às buscas dos espectadores pelas suas próprias respostas.

## Referências

- BARBOSA, A. M. (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte – São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DESGRANGES, Flávio. A Pedagogia do Espectador. São Paulo, Hucitec, 2003.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo. São Paulo, Hucitec, 2006.
- \_\_\_\_\_. Oficina de Espectadores: formar os formadores. São Paulo, s/d.
- \_\_\_\_\_. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação. 2008. Acessado em [http://www2.eca.usp.br/inerte/sites/default/files/media/paper/urdimento\\_10\\_especial.pdf](http://www2.eca.usp.br/inerte/sites/default/files/media/paper/urdimento_10_especial.pdf)
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ROSSETO, Robson. Pedagogia do Teatro: Um estudo sobre a recepção. Dissertação (Mestrado em Teatro) Universidade do Estado de Santa Catarina, 2007.
- \_\_\_\_\_. O Espectador e a relação do ensino do teatro com o teatro contemporâneo. R. cient./FAP, Curitiba, v.3, p.69-84, jan./dez. 2008.
- SANTOS. Eneila. Possibilidades estéticas e pedagógicas na formação do espectador. ConFAEB – Ponta Grossa, 2014.

## ANEXO

### Anexo 1

#### Sondagem de Perfis

Nome:

Idade:

Bairro onde reside:

#### **Experiências extraescolares**

Quantas vezes você já participou de atividades extraescolares? Onde e quando?

Essas experiências foram significativas? Justifique.

Houve um momento de preparo que antecedeu a saída da escola? Conte-nos um pouco dessa experiência.

Como foi a sua participação durante a saída da escola: percurso, no local, durante o evento e no retorno à escola?

Já na escola, vocês (estudante e docente) desenvolveram alguma atividade relacionada ao que foi visitado? Explique.

### **Participação do docente**

Como se deu a etapa de preparação para a saída escolar?

Durante o evento e/ou espetáculo assistido, o professor relaxou e curtiu o momento artístico/cultural/pedagógico ou ficou preso às diversas atitudes e reações dos estudantes?

Na escola, as discussões sobre o que foi apreciado/assistido/vivenciado ganharam espaço nas aulas do professor que organizou a atividade extraescolar?

O professor interagiu como mediador do evento (parte integrante do processo) ou como um espectador desta atividade extraescolar?

### **Experiências com o teatro**

Você já realizou atividades teatrais dentro da escola? E fora dela? Onde e quando?

Quais espetáculos de teatro você já assistiu?

Você consegue lembrar o nome de um espetáculo teatral já assistido e o nome de algum ator ou atriz da cidade de Manaus?

A sua família frequenta espaços artístico/culturais? Quais?

O que mais chama a sua atenção durante uma apresentação teatral?

### **Experiências Pedagógicas**

Quais os conteúdos de teatro já foram trabalhados nas suas aulas de arte?

O teatro estudado/experimentado, no contexto escolar, possibilita uma formação mais integral, incluindo estudantes e seus docentes? Justifique.

O que é teatro para você?

## **Anexo 2**

### Leituras do espetáculo

Quais foram os momentos relevantes do espetáculo? E os mais fragilizados?

Descreva as vestimentas das personagens presentes no espetáculo. Quais eram os seus estilos?

Em que época se passava essa história?

Algum objeto cênico foi utilizado pelos personagens no decorrer do espetáculo? Qual a função particular no todo observado?

Como era o cenário do espetáculo? De quais Materiais eram confeccionados? A que época se remetia? Dialogava com a trama apresentada?

Existiam músicas, efeitos sonoros no espetáculo?

Fale do gestual dos atores.

Havia uma iluminação específica para o espetáculo ou era modificada dependendo da cena apresentada?

O espetáculo tinha um diretor?

Quem era o autor da peça?

Descreva o conjunto observado nos atores do espetáculo: voz, gestos, ritmo, atuação, relacionamento com os espaços e os elementos das cenas.

Esses elementos que compõem o espetáculo teatral apresentavam-se de forma articulada?

### **Experiência sensível**

Quais as suas impressões ao adentrar no espaço teatral?

O que você sentiu quando iniciou o espetáculo? Durante? No final?

Existiam expectativas em relação à história que seria apresentada?

Comente como iniciou a peça, a primeira cena?

Escolha e descreva, fisicamente e psicologicamente, uma das personagens do espetáculo assistido.

Como o espetáculo se encerra?

Existia um conflito na trama apresentada? Ele foi solucionado?

Vamos experimentar outras saídas para os problemas observados?

### **Eneila Almeida dos Santos**

Doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialização em Educação Artística. Graduação em Educação Artística: Artes Cênicas e em Pedagogia. Professora Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas - UEA: Departamento de Teatro. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4706245D1>

---



GT: Teatro

Eixo Temático: Ensinar e aprender em Teatro na Escola.

## **PRÁTICA ARTÍSTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Caio César Silva Rocha (UESB, BA, BRA)  
Cristiane Santos Barreto (UESB, BA, BRA)

### **RESUMO:**

Trata-se de um relato de experiência, cujo objetivo é compartilhar a vivência na disciplina “Estágio Supervisionado III: Prática Artística Pedagógica na Educação Básica”, no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, situado no Município de Jequié, Bahia. Ao inserir-me como professor de Teatro, numa turma de 1º ano do Ensino Médio, na referida escola, pude perceber que tal disciplina ainda encontra-se à margem do Currículo Escolar. Todavia, no decorrer do estágio, as práticas teatrais tornaram-se, para os alunos, valiosos elementos em/no processo de emancipação política, crítica e reflexiva dos mesmos.

**Palavras-chave:** Pedagogia do Teatro; Estágio Supervisionado; Relato de Experiência.

## **PEDAGOGICAL ARTISTIC PRACTICE IN BASIC EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT**

### **ABSTRACT:**

This is an experience report, which aims to share the experience of the subject "Supervised Internship III: Pedagogical Artistic Practice in Basic Education" at the Modelo Luís Eduardo Magalhães School, located in the city of Jequié, Bahia. When inserting me as a theater teacher, in a group of 1st year of high school, I realized that this subject still is the margin of School Curriculum. However, during the internship, the theatrical practices became, for students, valuable elements in / on political emancipation process, critical and reflective of the same.

**Key words:** Theater Pedagogy; Supervised Internship; Experience Report.

## 1 Introdução

No ano de 1996 o ensino de Artes tornou-se obrigatório nas escolas, da Educação Fundamental ao Ensino Médio. Esta vitória se deu a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9.394, que via nas artes fundamental importância para construção da aprendizagem dos alunos.

Recordo-me que à época iniciava o meu processo escolar, numa instituição de ensino da rede privada de Brumado/Bahia, o Centro Educacional Doze de Outubro – CEDO. Nessa escola, as artes, sobretudo, as artes visuais, eram fundamentais no desenvolvimento intelectual dos alunos.

Com o fechamento do CEDO fui matriculado em outra instituição, dessa vez da Rede Municipal de ensino, a Escola Municipal Professora Zilda Neves. A matéria Artes foi inserida, na escola, no ano 2000, quando cursava a 3ª série do antigo Ensino Fundamental. Durante todo o ano a professora trabalhou com leituras de obras literárias infantis.

Ainda neste ano fui convidado pela mesma professora para atuar no espetáculo “A Bruxinha que era Boa” da Maria Clara Machado, a qual foi apresentado num evento promovido pela escola. Após a apresentação passei a me interessar pelo teatro, entretanto, nas aulas de Artes, o teatro não era trabalhado.

No Ginásio Escolar (atualmente Ensino Fundamental II), estudando na instituição Ginásio Municipal Professor Clemente Gomes, nas aulas de Artes as professoras trabalhavam com textos enormes sobre moral e ética, filmes religiosos, pinturas e leituras de clássicos da literatura mundial. O teatro, a dança e a música sequer eram comentados. Para mim Artes era uma matéria chata e, sobretudo, desnecessária para o meu processo de aprendizado.

Atualmente estou me graduando no curso de Licenciatura em Teatro, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *Campus Jequié*. Após iniciar os meus estudos sobre a realidade do ensino de Artes/Teatro no Brasil, principalmente nas escolas do Estado da Bahia, comecei a refletir sobre o período em que estudava em Brumado e percebi que, mesmo com a obrigatoriedade do ensino das Artes proposta pela LDB de 1996, meus antigos professores não possuíam formação na área, por isso não sabiam lidar com tal disciplina.

Quase vinte anos se passaram desde a implementação da referida Lei, entretanto, a disciplina Artes ainda se encontra à margem do currículo escolar, sendo ministrada por professores que não possuem formação na área. Esta triste realidade acaba reduzindo as Artes (Teatro, Dança, Artes Visuais e Música), na sala de aula, como mero divertimento e/ou passatempo.

Atualmente curso o 7º semestre do curso de Licenciatura em Teatro, uma nova realidade surgiu para mim e para os meus colegas: o *Estágio Supervisionado III: Prática Artística Pedagógica na Educação Básica*. A disciplina, ministrada pela professora Ms. Cristiane Barreto teve por objetivo nos inserir, como professores (ou artistas docentes) da disciplina Artes/Teatro, numa escola do Ensino Básico do Município de Jequié/Ba.

Antes de iniciar o meu estágio, as lembranças de um período tenebroso em que passei, ao estudar a disciplina Artes, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, passaram a me assolar e não queria que meus futuros alunos se frustrassem com tal disciplina, como me frustrei.

Neste artigo pretendo relatar uma experiência como estagiário, no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, numa turma de 1º ano do Ensino Médio, onde lecionei a disciplina Artes/Teatro.

## 2 O Início do estágio: dúvidas e incertezas

Durante as minhas visitas ao Colégio Modelo, para ingressar como estagiário na disciplina Artes/Teatro, percebi que a escola possui total interesse no ensino dessa arte, sobretudo por parte da coordenadora, que vê no ensino de Teatro uma prática política, pedagógica e emancipadora. Todavia, as professoras que lecionam a disciplina Artes não possuem formação na área teatral, o que dificulta a realização de tais atividades, na sala de aula. Além disso, outros fantasmas que atormentam a qualidade do ensino de Teatro na escola são

[...]turmas abarrotadas de alunos; espaços inadequados para a prática teatral; tempo insuficiente para a preparação e o desenvolvimento das aulas; má qualidade do material didático; diálogo trucado e falta de parcerias, mesmo entre docentes; inexistência ou descontinuidade no aperfeiçoamento profissional; mentalidade servil e avessa à ousadia; e baixa remuneração dos trabalhadores da educação. (SANTANA, 2009, p.33)

Diante de uma realidade difícil, o apoio da escola em relação às atividades teatrais foi bastante motivador para o desenvolvimento do estágio na referida instituição. Porém, a maior dificuldade seria trabalhar o teatro com os alunos, afinal, por (até então) não conhecerem a importância das práticas dessa arte para o aprendizado, muitos discentes viam o teatro, em sala de aula, como mero divertimento e/ou passatempo. Em confronto a esse impasse, questionei-me: 1) como ensinar Teatro?; 2) qual(is) o(s) melhor(es) método(s) para se trabalhar em sala de aula?; e 3) como avaliar em Teatro?.

Na busca incessante de responder tais questões deparei-me com a proposta triangular da Ana Mae Barbosa (2003) – Conhecer, Fazer e Apreciar - que me orientou em como ensinar Teatro. É válido ressaltar, como assevera Barreto (2015), que a Proposta Triangular de Barbosa foi elaborada, inicialmente, para o ensino das Artes Plásticas. Posteriormente, contudo, após ser inserida nos PCNS de Artes, foi ampliada e adaptada para outras linguagens artísticas como Teatro, Dança, Música e Artes Visuais. Embasado nesta proposta, o estágio foi dividido em três fases, são elas:

Conhecer e/ou contextualizar: proporcionar aos alunos o conhecimento acerca da história do teatro grego.

Fazer e/ou produzir: estimular a turma o fazer artístico-teatral.

Apreciar e/ou fruir: desenvolver a capacidade crítica dos alunos a partir da fruição estética de um espetáculo teatral.

### 2.1 Conhecer a origem do teatro grego

Após um período de observação da turma, como também uma primeira aula de apresentação, minha segunda aula foi sobre a história do teatro grego. A aula teve por objetivo proporcionar aos alunos o conhecimento acerca do teatro na Grécia Antiga.

O livro didático “Arte em Interação” (2013) me auxiliou no preparo da aula. O mesmo aborda, de forma simples e didática, sobre o teatro grego. Com isso, os alunos puderam conhecer um pouco sobre as festas ditirâmicas, o deus Dionísio,



os tragediógrafos e suas tragédias mais famosas, etc. Após a explanação foi realizada uma gincana, como exercício de fixação, sobre o tema. Dividi a turma em duas equipes A e B. Para cada equipe, dez perguntas. A equipe vencedora foi a equipe B.

Para a minha tristeza, os alunos não foram tão receptivos nessa aula. Houve muitas conversas paralelas na turma, o que atrapalhou boa parte da aula. Nesse dia, a professora Cristiane foi me visitar. Após a aula, conversamos sobre a mesma e ela me orientou para, na aula seguinte, trabalhar com jogos, o que poderia ser mais atrativo para a classe.

## 2.2 Experienciar com o corpo as práticas teatrais

Fazer ou experienciar a prática teatral foi a segunda etapa do estágio. Contudo, a minha grande dúvida era qual(is) o(s) melhor(es) método(s) para se trabalhar em sala de aula?. Esta não é uma questão simples, pois cada profissional escolhe qual a melhor metodologia para se trabalhar com seus alunos.

Após uma conversa com a professora da disciplina Artes, decidi trabalhar o Teatro do Oprimido (T.O), de Augusto Boal. Entretanto, dispondo de 48 horas para o cumprimento da carga horária de estágio, não era possível trabalhar com todas as técnicas do T.O., por isso optei por trabalhar com a técnica do Teatro-Imagem. Para Boal

[...] no Teatro-Imagem, dispensamos o uso da palavra – a qual, no entanto, reverenciamos! – para que possamos desenvolver outras formas perceptivas. Usamos o corpo, fisionomias, objetos, distâncias e cores, que nos obrigam a ampliar a nossa visão *sinalética* – onde significantes e significados são indissociáveis, como o sorriso da alegria no rosto, ou as lágrimas de tristeza e do pranto -, e não apenas a linguagem *simbólica* das palavras dissociadas das realidades concretas e sensíveis, e que elas apenas se referem pelo som e pelo traço (grifos do autor). (2013, p.17)

Durante as práticas teatrais foram utilizados os jogos presentes no livro “Jogos Para Atores e Não-Atores” (2012), do mesmo autor, sobretudo os jogos presentes em um dos tópicos do capítulo três, “Algumas técnicas do Teatro-Imagem”. A primeira aula prática ocorreu fora da sala de aula, no estacionamento da escola. A princípio houve certa dispersão da turma, contudo, com a realização dos jogos, eles se concentraram.

Solicitei à turma que se dividisse em cinco grupos e que criasse, com seus corpos, cenas de Teatro-Imagem e deixei-os à vontade para abordarem o tema que eles tencionassem. Ao apresentarem as cenas, tive uma grande surpresa: todas abordavam a violência. Em todas as imagens havia alguém portando uma arma, como também duas pessoas (ou um grupo) se agredindo fisicamente. Tal problema me deixou muito preocupado.

Por fim, durante a roda de conversa, todos os alunos disseram que a aula foi excelente, sobretudo pelo fato de saírem da sala de aula. Este ambiente ainda assusta muitos discentes pelo fato de impor uma disciplina ou uma norma a ser seguida. Nas aulas de Teatro, contudo, como assevera Gilberto Icle (2011) tal disciplina é “quebrada”, pois há nessas aulas uma desestabilização do dado, do

idêntico, da regra; há na atividade teatral algo de transgressor, uma alternativa à disciplina.

Fotografia 1 – Alunos construindo cenas de Teatro-Imagem no estacionamento da escola



Fotografia de Caio César Silva Rocha  
Fonte: Relatório de Estágio

Para a aluna A “foi a melhor aula da minha vida!”<sup>1</sup>

A terceira aula foi muito legal, porque a gente saiu da sala e foi para o ar livre (risos). Tipo a gente saiu do padrão, foi demais, foi uma coisa diferente para mim, a gente fez um teatro só com gesto (Aluno B).

Eu gostei da aula, pois foi divertida, comunicativa, cada um deu sua opinião sobre ela, e não é toda vez que a gente pode se divertir e opinar em uma aula (Aluno C).

Velho, foi muito massa! Me diverti bastante com a aula e também aprendi. Espero que todas as aulas sejam assim, pois foi muito, mas muito legal! (Aluna D)

Nas aulas que se seguiram resolvi abordar o tema violência. A ideia foi incentivar os cinco grupos a criarem imagens que remetessem às violências de gênero, de raça e a violência social para, na última aula da I unidade, fazer uma exposição dessas imagens no pátio da escola, como atividade avaliativa. A ideia foi aceita por todos. Durante a execução dos jogos, como também na construção das cenas, os alunos afinaram suas percepções sobre eles mesmos e sobre as situações do cotidiano (BRASIL, 1998).

As práticas teatrais presentes no arsenal do T.O. são, como assevera Boal (2013), armas muito eficientes e “o seu manejo dará contornos políticos no processo

---

<sup>1</sup> Os relatos dos alunos foram retirados dos diários de bordo e transcritos, neste artigo, fidedignos aos registros.

de emancipação dos sujeitos” (CANDA, 2014, p.31), desenvolvendo a capacidade crítica, criativa, política e reflexiva da turma.

### 2.3 A apreciação estética como Pedagogia Social

A fruição estética seria a terceira e última etapa do meu estágio. A ideia era levar os alunos para assistirem aos espetáculos do Engenho de Composição<sup>2</sup> e debater, em sala de aula, sobre suas percepções acerca do que viram. Contudo, por conta da greve dos professores da UESB, o Engenho foi cancelado. Por este motivo resolvi proporcionar a turma o fruir estético de seus próprios trabalhos, durante a mostra de Teatro-Imagem, na escola.

Foi acordado com a classe que no decorrer das apresentações convidaria um grupo de cada vez para assistir, comentar e solucionar os problemas apresentados nas imagens. Foram cinco cenas de Teatro-Imagem, cada uma representando um tipo de violência (gênero, racial e social).

Fotografia 2 – Alunos apresentando uma cena de Teatro-Imagem sobre violência social



Fotografia de Caio César Silva Rocha  
Fonte: Relatório de Estágio

Durante a apreciação estética de um grupo, uma aluna se emocionou com a cena sobre violência de gênero. Na cena, um homem agredia sua esposa. As filhas do casal tentavam acabar com aquela situação, entretanto, também apanhavam. Questionei ao grupo o que eles viam naquela cena. Após isso pedi que eles tentassem solucionar aquele problema. A aluna, que havia se emocionado, disse que a violência evidenciada na imagem poderia ser solucionada com amor e afeto, por isso, sugeriu um abraço coletivo, o que foi reproduzido pelo grupo. Após a nova imagem – ou imagem ideal – questionei aos apreciadores se aquele problema exposto teria sido resolvido. Todos foram unânimes: “sim!”

A mesma metodologia foi aplicada às outras cenas, e todos os alunos tentaram, a sua maneira, solucionar os problemas ali apresentados. Durante a

<sup>2</sup> O Engenho de Composição é um Programa dos Cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança, da UESB, que tem por objetivo apresentar espetáculos teatrais e de dança, a cada final de semestre letivo.

apreciação das cenas, bem como na tentativa de solucioná-las, os alunos desconstruíram conceitos hegemônicos, o que corroborou para a tomada de uma atitude crítica, para além da estética das cenas, acerca das questões sociais. Com isso, o teatro passou a assumir uma função de pedagogia social (KOUDELA, 2010), pois os alunos, no momento da fruição estética, questionaram-se criticamente

[...] diante das contradições de uma realidade que a cena já não lhe apresenta mais como evidente, mas sim como passível de ser transformada, o espectador se prepara para agir sobre o mundo e modificá-lo. (p. 25).

Ao debater com os alunos acerca de suas percepções sobre as cenas, pude proporcionar aos mesmos, como afirma Desgranges (2009), a tomada de um posicionamento crítico frente às representações dominantes, pela necessária aptidão dos alunos-espectadores questionarem e desmistificarem os códigos espetaculares hegemônicos. Sendo assim, é válido salientar, segundo Keiserman (2011) que

[...] o teatro ensina mesmo quando não se propõe a fazê-lo. De fato, se a experiência estética modifica o ser humano, então, quando o teatro consegue se converter em verdadeira obra artística, sua função transformadora ocorre inevitavelmente (p. 109).

Para o aluno D “Fazendo e assistindo cenas de Teatro-Imagem, podemos falar de coisas tão importantes de uma forma séria, mas divertida”. Com o êxito dessa experiência, ficou evidente que, em minha prática artística docente, a fruição estética é fundamental, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, para/no processo de emancipação política, crítica e artística do sujeito.

Fotografia 3 – Alunos apresentando uma cena de Teatro-Imagem sobre violência racial



Fotografia de Caio César Silva Rocha

Tendo um caráter altamente transgressor, o teatro propicia – dentro e/ou fora da sala de aula – o questionamento acerca dos assuntos evidenciados, o que ocasiona o questionamento, a réplica, a tréplica e o debate, proporcionando assim o preparo dos sujeitos nele inseridos para agir na vida em sociedade, em processos de mudanças (BOAL, 2009).

### 3 Aspectos avaliativos em Teatro

A avaliação da disciplina Artes, durante o meu período escolar, era diferente das disciplinas tidas como “tradicionais”, pois os professores pontuavam a presença do aluno, na sala de aula. Este tipo de avaliação proposta pelos docentes corroborou para que eu e meus colegas não víssemos a matéria Artes como importante em nosso processo de aprendizado, tendo em vista que não havia uma cobrança por parte dos professores pela dedicação da turma, bem como nenhum incentivo à pesquisa sobre o teatro, a dança, as artes visuais ou a música.

Antes de iniciar o meu estágio, minha maior dúvida era: Como avaliar em Teatro? Nos encontros da disciplina Estágio Supervisionado III percebi que tal questionamento não era apenas meu, mas de toda a turma. Todavia, em mim existia uma maior preocupação, afinal, diante de um passado tenebroso com Artes, na escola, sabia o quanto a avaliação em Teatro se constituiria como elemento fundamental para que os alunos percebessem a importância do teatro no processo de emancipação política e crítica dos mesmos.

Para sanar os questionamentos da turma acerca da avaliação em Teatro, a professora Cristiane apresentou-nos um texto extraído da sua dissertação, intitulado “a professora e sua práxis – metodologia do ensino de teatro”, que serviu como grande esclarecedor sobre nossas incertezas acerca do processo de avaliação. Segundo Barreto (2011), o processo avaliativo, nas aulas de Teatro deve considerar que

A participação e o envolvimento são elementos avaliativos essenciais nas aulas de teatro, no contexto escolar. O compromisso com os prazos estabelecidos também passam a constituir elementos significativos no diagnóstico dos alunos. Desse modo, a avaliação passa a se estabelecer a partir de referenciais concretos, tanto quantitativamente, como qualitativamente. É importante ressaltar que o professor de Teatro precisa estar atento às diferenças individuais, mas também às relações coletivas. O que se avalia no ensino de Teatro nos processos educacionais não é o talento dos alunos, mas o desenvolvimento gradual das habilidades e das competências, tanto individual, quanto coletivas, como está caracterizado nos PCNs – Arte/Teatro. (p. 35).

Com base nessa assertiva pretendi avaliar a turma de forma processual considerando, além do cumprimento e entrega, no prazo estabelecido, das atividades propostas, a assiduidade, pontualidade, participação e o trabalho colaborativo.

#### 4 O fim como começo: a relevância do Teatro em sala de aula

Ao final do estágio, questionei aos alunos sobre como foi a experiência com o teatro, em sala de aula. Alguns disseram apenas que gostaram, outros, entretanto, relataram que não esperavam que as aulas de Teatro pudessem auxiliá-los em seu processo de aprendizado. Tais opiniões dos discentes evidenciam o quanto o ensino de Teatro se constitui como elemento valiosíssimo no processo de aprendizagem. Vejamos alguns relatos:

Nas aulas nós nos divertimos e aprendemos sobre os assuntos.  
(Aluno E)

As aulas de Artes foi muito interessante, aprendizado, explicado, gostei demais, aprender com o professor, me dediquei nas aulas e espero aprender muito mais (sic). (Aluno F)

Não imaginava que iria aprender tanta coisa bacana através do teatro. Estou maravilhada! (Aluna G)

Me diverti bastante nas aulas. Com elas aprendi que arte não é só desenhar, arte é teatro, dança, etc. (Aluna H)

As aulas de Artes se tornaram dinâmicas e divertidas. Não ficávamos apenas em sala de aula. Mas descobrimos que a arte pode acontecer em outros espaços do colégio e expressamos a arte de maneira diferente. (Aluna I)

Os ensinamentos em Teatro foram muito além dos conteúdos da ementa curricular. Tivemos aprendizados importantes para a vida.  
(Aluna J)

Sobre o teatro na educação, Desgrandes (2003) afirma que as aulas podem ser “um espaço imaginativo e reflexivo em que se pense e se inventem novas relações sociais, dentro e fora da escola” (p. 72). Com base em tal assertiva, é possível asseverar também que o teatro constituiu-se para esses discentes, como um instrumento poderoso de comunicação, leitura e compreensão da realidade humana (JAPIASSU, 2012).

De acordo com Icle (2011), o Teatro possui um “laivo de potência dionisíaca” (p. 17), pois, além de agir como transgressor e de ser uma alternativa à disciplina, essa arte possui práticas, teorias, conhecimentos específicos e metodologias de ensino que propiciam aos estudantes o desenvolvimento da criatividade, da oralidade, e da expressão (CARVALHO, 2013).

#### 5 Considerações finais

Um verdadeiro professor não é apenas aquele que ensina sobre determinado assunto. Ser professor é também ser um guia e um pai que está disponível para todas as dificuldades dos seus alunos. Eu tive a sorte de ter um professor preocupado, atencioso e interessado

em tocar o coração de cada pessoa a quem dá as suas aulas. Obrigado por ser como um pai e por tornar a aprendizagem em uma experiência magnífica! (Aluna L)

Esta epígrafe - relato de uma aluna sobre mim, como professor de Teatro - faz-se bastante oportuna para iniciar as considerações finais, pois, aqui, pretendo discorrer acerca do meu processo de construção como artista docente. Sendo assim, é relevante relatar também que, uma semana antes de finalizar o meu estágio, fui convidado pela coordenadora do Colégio Modelo para participar do plantão com os pais.

Neste encontro, pais, professores, direção e coordenação da escola discutiram sobre o comportamento dos alunos, como também divulgaram as médias dos discentes. Conversando com a mãe de uma aluna, ela disse: “Professor, minha filha fala muito bem de suas aulas. É uma das disciplinas que ela mais gosta”. A fala dessa mãe, além de me emocionar, me fez refletir sobre o quanto o estágio supervisionado foi importante para o meu processo de desabrochar da professoralização (PEREIRA, 2010).<sup>3</sup>

Vilma Campos (2011) salienta que o processo de estágio em Teatro é como um fio a ser desembaraçado, tendo em vista que o ser professor não se faz apenas nesse momento, mas de forma gradativa, no decorrer de toda uma longa trajetória no ofício. Além disso, a autora propõe a seguinte reflexão (p. 159)

Ruth Rocha termina uma história infantil intitulada *A primavera da Lagarta* com o enunciado *É preciso ter paciência com as lagartas, se quisermos conhecer as borboletas*. Poderia fazer uma analogia dessa construção com o tempo de estágio? O professor já está no aluno em formação, assim como a borboleta já está em potencial na lagarta? (grifos da autora).

Pude concluir, através da experiência como estagiário (ou artista docente) na disciplina Artes/Teatro, no Colégio Modelo, que a docência em Teatro se constrói arduamente, a partir de um trabalho de pesquisa que entrelaça teoria e prática, como também através de um trabalho coletivo, entre o artista docente e os alunos, na construção de um trabalho coerente, em que o respeito e a colaboração sejam fatores de fundamental importância.

#### Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

---

<sup>3</sup> Para Marcos Vilela Pereira (2010, p. 67), o termo “professoralização” significa a “[...] operação proposital de certas tecnologias, certos aparatos e certos artefatos no sentido de pôr em movimento processos e percursos formativos, para si e para os outros. E é estudando a professoralização que alcanço vislumbrar a *professoralidade*. É investigando *como me tornei o professor que sou, por que me tornei o professor que sou é que investigo a professoralidade*. O professor que sou, o professor que estou sendo é apenas um estado, um estágio, um efeito dessa *professoralidade que se professoraliza*. Aquilo que sou é um caso particular de um vasto leque de possibilidades de eu ser. A realidade é um caso particular do possível.” (Grifos do autor).

BARRETO, Cristiane Santos. A professora e sua práxis – metodologia do ensino de Teatro. In: BARRETO, Cristiane. **A travessia do narrativo para o dramático no contexto educacional**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, Escola de Dança, Salvador, 2011.

\_\_\_\_\_. **Teatro no ambiente escolar**: enfrentamento de preconceitos e equívocos históricos relacionados ao ensino da arte. (Texto produzido para a disciplina Estágio Supervisionado III: Práticas Artísticas Pedagógicas na Educação Básica.) Jequié, UESB. 2015.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

\_\_\_\_\_. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

\_\_\_\_\_. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naif, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CAMPOS, Vilma. Tempo de estágio: acolhimento e sementeira. In: CAMPOS, Vilma; MERÍSIO, Paulo (orgs.). **Teatro: ensino, teoria e prática**. – Uberlândia: EDUFU, 2011.

CANDA, Cilene. Pedagogia do jogo e aprendizado do Teatro do Oprimido. **Revista Trapiche: educação e artes**. Ano 01, n° 01. 2014. Disponível em: <http://seer.ufs.br/index.php/trapiche/article/view/1942> Acesso em: 25 de abril de 2015.

CARVALHO, Carla. **Professora, no teatro pode rir?** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2013.

DESGRANDES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

\_\_\_\_\_. A posição do espectador: perspectivas pedagógicas. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (orgs.) **Cartografias do ensino de Teatro**. – Uberlândia: EDUFU, 2009.

FRENDIA, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina; BOZZANO, Hugo Luís Barbosa. **Arte em interação**. – 1°. Ed. – São Paulo: IBEP, 2013.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**. Vol 2, N° 17. p. 70-77 Setembro de 2011. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/3356>. Acesso em: 30 de abril de 2015.



JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. 9º ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KEISERMAN, Nara. O artista-docente: considerações esparsas. In: CAMPOS, Vilma; MERÍSIO, Paulo (orgs.). **Teatro: ensino, teoria e prática**. – Uberlândia: EDUFU, 2011.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. 2º ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PEREIRA, Marcos Vilela. Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 52, p. 61-80, 2010. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie52a03.pdf>. Acesso em: 05 de agosto de 2015.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Metodologias contemporâneas do ensino de Teatro – em foco, a sala de aula. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (orgs.) **Cartografias do ensino de Teatro**. – Uberlândia: EDUFU, 2009.

**Caio César Silva Rocha**: Licenciando em Teatro, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Membro do grupo GAP Motus – Grupo de Ações Performativas *Motus*, coordenado pelo professor Ms. Aroldo Fernandes. Bolsista PIBID/CAPES, pelo Subprojeto “Tempos de Vida, de Teatro e de Literatura”, coordenado pelo professor Ms. Thiago Assis.  
<http://lattes.cnpq.br/0649904994272906>

**Cristiane Santos Barreto**: Professora do Curso de Licenciatura em Teatro, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas – PPGAC, da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Mestre em Artes Cênicas pela mesma instituição. Graduada em Licenciatura em Teatro, pela UFBA. <http://lattes.cnpq.br/3979465154325416>



GT: Teatro

Eixo Temático: Metodologias do ensino do teatro

## O ENCONTRO ENTRE O CORINGA DE TEATRO DO OPRIMIDO E O BUFÃO: PROPOSTAS PARA A CORINGAGEM NO TEATRO FÓRUM

Sarah Reimann Oliveira (UFG, Goiás, Brasil)

### RESUMO

*Este artigo*

*trata da pesquisa realizada na graduação da autora que teve como resultado seu trabalho de conclusão de curso. A pesquisa teve como pressupostos iniciais estabelecer conexões entre o coringa do Teatro do Oprimido e a figura cômica do bufão. Os objetivos do projeto foram: pesquisar e praticar um método de coringagem em que a teatralidade se inserisse como parte de um sistema que pressupõe transformações sociais; discutir o cômico enquanto interface política nas representações de Teatro do Oprimido; estudar as possibilidades de aproximação entre o bufão e o coringa do Teatro do Oprimido para que as reflexões acerca das abordagens ao público fossem ampliadas, a fim de contribuir para o desenvolvimento da poética do coringa contemporâneo. A pesquisa estruturou-se a partir dos seguintes procedimentos: realização de oficina teatral; entrevistas junto a dois profissionais praticantes do Teatro do Oprimido; análise do material em duas instâncias: frente à bibliografia e frente à fruição dos espectadores. Os resultados parciais obtidos e aqui descritos são posteriores à iniciação científica e TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), porém estão sendo aprofundados na pesquisa de mestrado da autora que está em andamento.*

**Palavras-chave:** Teatro do Oprimido; Teatro Fórum; Coringa; Bufão.

## THE MEET BETWEEN THE JOKER OF THEATER OF THE OPPRESSED AND THE BUFFOON: PROPOSAL FOR THE JOKERING IN THE FORUM THEATER

### ABSTRACT

*This article*

*treats about the research done during the authoress' graduation that had as a result her course conclusion paper. The research had as initial presupposition to establish connections between the Theater of the Oppressed's joker and the comic figure, the buffoon. The project's objects were: to research and practice a jokering method where the theatricality was inserted as a part of a system that presuppose social transformations; to discuss the comic as a political interface in the Theater of the Oppressed's representations; to study the approximation's possibilities between the buffoon and the Theater of the Oppressed's joker so that the reflections about the audience approaches were amplified in order to contribute for the development of the contemporary joker poetic. The research has been structured as from the following proceedings: realization of a theater workshop; interviews with two professional Theater of the Oppressed's practitioners; analysis of the material*

*in two instances: compared to the bibliography and compared to the spectators' fruition. The partial results obtained and described here are later of the scientific initiation and the CCP (Course Conclusion Paper) but they are being depth during the authoress' mastering research that is in progress.*

the Oppressed; Forum Theater; *Joker*; Buffoon.

**Key words:** Theater of

## Introdução

O Teatro do Oprimido é um método teatral sistematizado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal e desenvolvido em mais de setenta países. Tem como principais objetivos a democratização do teatro e o uso dele como ferramenta política. Surgido nos anos de 1960, ele atende, em especial, a necessidade de que o teatro seja um ensaio para a revolução. A maioria das técnicas do Teatro do Oprimido é sistematizada em contexto hispânico americano, durante o exílio de seu pensador. O Teatro do Oprimido parte do princípio de que todos podem fazer teatro, inclusive os atores e as atrizes. Essa afirmação realça sua característica popular e de transformação social, pois o Teatro do Oprimido evidencia as qualidades do ser humano como teatrais e desmistifica o talento “imprescindível” da atuação no teatro. Através dessa prerrogativa surge um movimento de questionamento da sociedade e, principalmente, das opressões praticadas nela, suas técnicas podem ser constantemente revisadas de acordo com as necessidades das pessoas envolvidas no processo. Boal afirma (1980) que o Teatro do Oprimido não é cultura *para* o povo, mas feito *por* ele.

Seu primeiro livro (Augusto Boal), por sugestão do editor, foi intitulado de *teatro do oprimido*, por conter procedimentos de alfabetização inspirados diretamente no título do livro e na metodologia de Freire “*Pedagogia do Oprimido*”, de que “*todo mundo pode ensinar a todo mundo*”, através da democracia e do diálogo. Seguindo o princípio de uma pedagogia elaborada “*pelos e não para os oprimidos*”, Boal denomina seu método de intervenção social e política através do *Teatro do Oprimido*. Propondo uma prática teatral revolucionária, que estimula os oprimidos a lutarem pela libertação: *a ficção antes da realidade, a repetição antes da revolução* (2000) (TEIXEIRA, 2007, p. 80).

O Teatro do Oprimido possui seis modalidades: o Teatro Imagem, o Teatro Jornal, o Arco-Íris do Desejo, o Teatro Legislativo, o Teatro Invisível e o Teatro Fórum. A modalidade mais conhecida e praticada do Teatro do Oprimido é o Teatro Fórum. A peça de Teatro Fórum surge a partir de uma opressão compartilhada por um grupo por analogia ou por identidade. Ao longo de um processo que engloba jogos e exercícios a percepção social e artística dos participantes é aprimorada e, por vezes, reconstruída. O

grupo se encontra e percebe uma opressão partilhada coletivamente ou se une para discutir uma opressão específica. O trabalho feito se baseia na construção de uma cena-fórum, na qual será exposto e discutido o tema escolhido pelo grupo. A peça do Teatro Fórum não tem um final, ela é “inacabada”; os finais serão propostos pelas intervenções do público. O Teatro do Oprimido usa as histórias reais dos participantes de modo que elas sejam generalizadas para apresentar uma opressão que é comum, suas encenações estão diretamente ligadas à reflexão das ações opressoras no dia a dia.

O Teatro Fórum atua por meio de jogos e exercícios sistematizados por Boal; os jogos, em sua maioria, não foram inventados por ele, mas repensados de acordo com os objetivos do Teatro Fórum. Os jogos são divididos em cinco categorias: sentir tudo que se toca (diminuir a distância entre sentir e tocar); escutar tudo que se ouve (diminuir a distância entre escutar e ouvir); ativando vários sentidos (desenvolver os vários sentidos ao mesmo tempo); ver tudo o que se olha (ver tudo aquilo que olhamos); memória dos sentidos (despertar a memória dos sentidos). As categorias foram criadas para serem seguidas em sequência e ativarem as partes do corpo e da mente aos poucos, porém, algumas vezes, se faz necessário alterar a ordem de acordo com as necessidades de cada grupo envolvido no trabalho. Os participantes dos encontros de Teatro Fórum passam pelo processo da, segundo Boal (2000), “desmecanização” de seus corpos nos jogos e exercícios para a montagem da peça e quando se encontram na condição de *espect-atores*.

Os *espect-atores* são espectadores que irão se tornar atores; serão convidados a entrar em cena para propor alternativas às opressões apresentadas, eles se revezam entre assistir e atuar na peça. Boal (2009) traçou um plano geral para sistematizar a conversão do espectador em ator dividido em quatro etapas: a) conhecimento do corpo: conjunto de exercícios que permite ao espectador conhecer o próprio corpo, suas limitações e possibilidades; b) tornar o corpo expressivo: sequência de jogos para que o indivíduo explore formas de expressão com o corpo sem a fala; c) o teatro como linguagem: prática de construção do teatro para a comunicação; d) teatro como discurso: “formas simples em que o espectador-ator apresenta o *espetáculo* segundo suas necessidades de discutir certos temas ou de ensaiar certas ações” (BOAL, 2009, p. 189).

A sessão de Teatro Fórum funciona da seguinte maneira: Uma cena-fórum é apresentada no teatro, na rua, no campo de futebol, na sala de uma casa ou escola, etc.,

quando a apresentação se “encerra” (o final da cena-fórum é dado pelos *espect-atores*), os *espect-atores* são questionados a respeito do que viram em cena. A partir de suas respostas, se dá o debate político em relação às opressões apresentadas na obra. Nesse momento, a plateia é incitada a pensar em outros caminhos para as cenas vistas. Quando alguém se propõe a falar uma alternativa é interrompido e convidado a mostrar a alternativa cenicamente, ou seja, entrar no lugar do ator ou da atriz que faz a personagem oprimida (porém pode acontecer de algum espectador pedir para entrar no lugar de alguma personagem opressora na situação, caso isso aconteça o pedido deve ser cedido e, após a intervenção precisa ser avaliado, afinal, é mais provável que as personagens oprimidas busquem por mudanças do que as opressoras), porém com outra proposta cênica. Quem faz a mediação entre a peça e o público é o *coringa*.

O *coringa* é o diretor da peça de Teatro Fórum, multiplicador das técnicas do Teatro do Oprimido e o mediador entre o público e a cena de Teatro Fórum. O *coringa* precisa desenvolver habilidades improvisacionais, afinal a presença do *coringa* está susceptível a intervenções de opiniões do público, ações, movimentos e enfrentamentos que não são previstos para o fórum, e, por vezes, as reações são de natureza adversa à proposta do Teatro Fórum. As habilidades improvisacionais serão usadas sempre que o roteiro de sua atuação for atravessado por situações imprevistas que são recorrentes quando lidamos com seres humanos, teatro e política. A desestabilidade corporal do *coringa* desconstrói a imagem de alguém que sabe de tudo, afinal ele não deve ser prepotente, é necessário que ele esteja aberto as proposições do público mesmo que elas sejam contraditórias ao tema da obra de Teatro Fórum.

A função empática na relação entre o público e o *coringa* está intrinsecamente ligada à teatralidade. Josette Féral afirma (2002) que a teatralidade é um conceito, prioritariamente, associado ao teatro, porém a autora atesta que a teatralidade é encontrada em outros lugares da vida cotidiana; ela é a criação de um espaço distinto, um espaço ficcional. Segundo Patrice Pavis, a teatralidade pode ser uma maneira de atenuar o real para torna-lo estético; “ou um modo de sublinhar esse real com um traçado cênico obsessivo, a fim de reconhecê-lo e compreendê-lo político” (FERNANDES, 2011, p. 12). A empatia é importante para gerar conflito no espectador, não catarticamente<sup>1</sup>, mas

---

<sup>1</sup> A tragédia grega aristotélica “existe em função do efeito que persegue: a ‘catarse’.” (BOAL, 2009, p. 65). A catarse é a correção ou purificação dos erros dos homens. Na tragédia eles encontravam as paixões, vícios humanos e suas más consequências; ela ensinava as virtudes a serem seguidas pelos cidadãos gregos.

politicamente, os *espect-atores* não podem estar completamente confortáveis, eles precisam estar acomodados em seus lugares na plateia, mas não se sentir acomodados em relação ao assunto da obra de Teatro Fórum. Para isso, se faz necessário que aconteça um bom debate entre o público e a cena apresentada, além disso, é necessário que o *coringa* faça uma boa condução do fórum. O que é um bom debate e uma boa condução? Todas as modalidades do Teatro do Oprimido buscam o debate político e estético das opressões sociais; um bom debate é aquele em que os *espect-atores* se intrigam com as cenas apresentadas e sentem a necessidade de investigar alternativas para a luta contra a opressão em cena. O bom debate pressupõe que os *espect-atores* sintam segurança na condução do *coringa* e estímulos para que participem. E a boa condução? A boa condução possui doses de teatralidade e reflexão. O *coringa* precisa “conduzir” as intervenções de modo que elas possam ser claramente visualizadas pelo público, mas ele não interfere na “opinião” do *espect-ator*.

Existe na atuação do *coringa* a necessidade de propor novas formas de criação e relação que envolvam o jogo e a teatralidade. Para o aprimoramento da coringagem foi feita a escolha pelos corpos e proposições do bufão, um palhaço com origem na Idade Média e no Renascimento, que usa formas irônicas e de deboche em sua atuação. O bufão é o espírito carnavalesco na vida cotidiana, segundo Mikhail Bakhtin (2010), ele está na fronteira entre o permissivo e o não-permissivo, carrega consigo a crítica à humanidade através do sub-humano. É, por excelência, uma figura grotesca e traz a ligação com a mãe-geradora terra e as capacidades fisiológicas humanas. Suas origens estão ligadas também a cultura cômico-popular, na qual sua aparição é mítica e burlesca. Por trás dessa máscara corporal, a risada provocada surge em diferentes graus de intensidade, e, parece, que a ridicularização do “feio” e “anormal” é reveladora de grandes verdades. Os bufões têm como característica marcante, especialmente em tempos próximos a sua origem, deformações corporais. O corpo deles é engrandecido, com corcundas e seus rostos assimétricos, as deformações físicas, apesar de parecerem opções estéticas são originalmente mais obscuras de serem explicadas do que o surgimento do bufão. Na história da cultura, a imagem do bufão sempre esteve associada a gozação, ou seja, a comicidade grosseira. Ainda assim, sua origem é indefinida, entendia-se o bufão como uma profissão ligada a uma máscara cômica, que é inseparável do ator que a pratica, como se a profissão de bufão fosse também um modo de vida,

como uma carreira hereditária dentro de uma família. Muitos dos bufões que praticavam suas chocarrices, onde é que estivessem, possuíam essas características que se tornaram atributos estéticos sob o olhar de uma geração de espectadores e artistas.

Os bufões e bobos são as personagens características da cultura cômica da Idade Média. De certo modo, os veículos permanentes e consagrados do princípio carnavalesco na vida cotidiana (aquela que se desenrolava fora do carnaval). Os bufões e bobos [...] não eram atores que desempenhavam seu papel no palco [...]. Pelo contrário, eles continuavam sendo bufões e bobos em todas as circunstâncias da vida. Como tais, encarnavam uma forma especial de vida, ao mesmo tempo real e ideal. Situavam-se na fronteira entre a vida e a arte (numa esfera intermediária), nem personagens excêntricos ou estúpidos nem atores cômicos (BAKHTIN, 2010, p. 7).

É possível que o *coringa* faça uso das formas estéticas do bufão em cena. O caráter político das duas práticas também é de muita relevância para a pesquisa, especialmente, pela crença na transformação social através do teatro. Os bufões têm a qualidade de improvisar e promover o jogo cênico com qualquer estímulo dado a eles, possuem qualidades corporais que desafiam a percepção fixa do público e o levam a ver a obra com ambiguidade crítica. A poética do bufão pode ser usada para a construção de outras possibilidades teatrais para o *coringa*. A formação do ator através da máscara do bufão pede um alto grau de teatralidade e aprofundamento no espírito do jogo do artista. O trabalho corporal nas oficinas e exercícios da bufonaria desenvolve a complexidade física da personagem e, ao mesmo tempo, o olhar crítico pautado na comicidade.

A comédia está ligada à ebulição das manifestações populares, sua forma de imitação parece prescindir regras fixas de criação. Ela é uma ferramenta de extrema importância nos estilos teatrais que perpassam a história do teatro mundial. Atualmente, o riso toma outras formas de consideração, o estudo da prática do cômico ganha lugar relevante nas discussões e propostas acerca da cena teatral. O cômico também tem sua face libertadora, muitos estudos o colocam como um modo de crítica a sociedade. Bakhtin lembra (2010) a importância das cerimônias carnavalescas na Idade Média como contestação dos costumes católicos da época. Os momentos de carnavalização da vida são essenciais para o ser humano que parece sempre levar o riso como gênero paralelo ao cotidiano, o cômico está relacionado a fatos político-sociais devido à predominância de sua marginalidade enquanto estética teatral, o cômico está ligado as manifestações populares que, na maioria das vezes, se pautam na crítica ao padrão. O foco que Aristóteles dá à obra teatral escrita reforça a importância das fontes escritas para a história, a partir deste reforço dado ao texto, empreende-se a qualidade direcionada à

literatura escrita noutras épocas e hoje. A oralidade vem a escanteio com essa valorização do que está no papel oralidade esta que é parte fundante das formas populares do teatro, em especial, as cômicas. Portanto, o cômico comenta a política, de forma (in) direta, afinal as formas cômicas são, por excelência, populares, ou seja, nasceram através de práticas de pessoas que não eram ligadas as formas hegemônicas e padronizadas do fazer teatral. Assim, usar a comédia no Teatro do Oprimido é totalmente coerente com a proposta de transformação social do Teatro do Oprimido. Além da preocupação estética, optar pela estética cômica, dá ao praticante de Teatro do Oprimido, multiplicador e *coringa* possibilidades de criação teatral, fazendo com que a opção pelo teatro político possa ser explorada através de uma forma que prescinde explicações sociais e didático-políticas, a comédia. A coringagem cômica lançará mão da teatralidade para potencializar a relação entre o *coringa* e os *espect-atores*.

O *coringa* é o representante do grupo e tem a responsabilidade de conduzir os fóruns no Teatro Fórum, se ele lança mão da teatralidade para tal o processo de conversão do espectador em ator tem maior efetividade e, possivelmente, as intervenções do público adotarão meios, prioritariamente, corporais-imagéticos que reiteram as ações das imagens corporais no Teatro do Oprimido. O bufão é a margem e enquanto tal pode proporcionar as práticas do Teatro do Oprimido uma nova dimensão de contestação, não apenas pelo discurso de seus textos ou roteiros nas peças, mas também pelo corpo em cena. Um corpo que será paradigmático, um corpo que enuncia colisões com as estabilidades da sociedade e, por isso, acredita que a revolução só acontecerá se pudermos novamente nos movimentar.

## Referencial Teórico

O principal teórico que escreve sobre o *coringa* do Teatro do Oprimido é Augusto Boal, o criador da técnica. Em alguns de seus livros (1980, 1988, 2000, 2009) ele explica como o *coringa* deve agir, porém não há tantas especificações sobre sua construção cênica. O processo de formação do *coringa* ainda é um campo misterioso no Teatro do Oprimido. Boal apenas trouxe alguns tratados para a essa atuação. A partir dessas regras de conduta, são montados meios de constituição da figura, e a outras conclusões também pode-se chegar. O livro *Stop: c'est magique* é uma das principais obras do Teatro do



Oprimido onde podem ser encontrados esses apontamentos para o *coringa*. Algumas dessas condutas são:

O *coringa* deve evitar qualquer tipo de manipulação, de indução do espectador. Não deve tirar conclusões que não sejam evidentes. (...) O *coringa* não decide nada por conta própria. Enuncia as regras do jogo, mas a partir daí deve aceitar até mesmo que a plateia modifique essas regras (...). (...) O *coringa* deve constantemente reenviar as dúvidas a plateia para que ela decida. Vale ou não vale? (...). (...) O *coringa* deve estar atento a todas as soluções *mágicas*. Ele pode interromper uma ação de um espectador-protagonista quando acredita que tal ação é *mágica*, mas não deve *decretar* que é *mágica*, e sim interrogar a plateia. (...) A *atitude física do coringa* é de extrema importância (...). (BOAL, 1980, p 149)

Com esses princípios, podemos traçar possibilidades de treinamento para o *coringa* do Teatro do Oprimido. Porém, todas as possibilidades encontradas podem ser questionadas e revisadas, principalmente, se consideradas as respostas do público durante os fóruns. Em relação aos procedimentos de suas ações no Teatro Fórum foi dado um roteiro a ser seguido, mas, principalmente, o modelo de atuação do *coringa* foi construído a partir da coringagem feita por Boal.

O *coringa* faz sua primeira intervenção antes da apresentação da cena. Nesse momento ele aquece público, o aquecimento costuma ser feito com algum exercício que envolva coordenação motora e percepção rápida. O aquecimento tem o intuito de preparar o público para o fórum, ou seja, predispor o público para a ação. Os *espectatores* levantam no início da função, despertando o corpo e a mente, para assistir à peça e serem provocados durante ela. Durante a apresentação da peça, o *coringa* permanece fora de cena, porém em um lugar onde possa ser visto, apenas observando a ação dramática da qual ele não faz parte. Após a apresentação cênica, o *coringa* volta para a cena, aparentemente fora da ação teatral, e questiona o público sobre o que foi visto. Ele nunca deve chegar a nenhum tipo de conclusão precipitada, as dúvidas são sempre reenviadas aos espectadores. Ele começa perguntando sobre o que se trata a peça em questão, se há algum problema na história, algum tipo de opressão, se existem personagens oprimidas e quem são elas, depois questiona os *espectatores* e há alguma possibilidade de mudança em relação ao que foi visto e quando alguém se manifesta para falar, ele pede para que a resposta seja dada em cena, pela ação. Por fim, sempre que cada intervenção de um espectador acaba, o *coringa* avalia a proposta questionando o público sobre as táticas usadas, os objetivos da proposta, os resultados dela e sua possibilidade de acontecer na realidade.

Outros autores já abordaram questões para a expansão das possibilidades estéticas do *coringa*. A análise feita pelos autores mostra que as propostas acerca de uma nova estética para o *coringa* são hipóteses criadas no âmbito teórico, não há vasto aprofundamento dessas ideias e a figura do bufão é visada mais como um espírito de loucura do que como força de teatralidade para o artista. Os autores são Tim Prentki, Márcia Pompeo Nogueira, Sonia Laiz Velloso e Mady Schutzman.

Schutzman questionou (2006) possíveis mudanças para o *coringa*. No capítulo “Joker runs wild”, em português “O *coringa* enlouquece”, as perguntas estão em torno da revitalização do *coringa*, propondo sua maior semelhança com a atuação dele no Sistema Coringa<sup>2</sup> do Teatro de Arena e o uso do humor no trabalho com as opressões, ela delinea estas possibilidades na atuação do *coringa*.

O que aconteceria se revitalizássemos os princípios básicos do Sistema Coringa com a prática contemporânea do TO? O que aconteceria se o *coringa* do TO fosse mais parecido com o *curinga* do Sistema Coringa? E se o ativismo fizesse uso de piadas e coringas de todo tipo, incluindo, palhaços, *tricksters* e coringas das cartas dos baralhos de tarô e jogos? Pensando na estrutura de piadas e coringas que incorporam piadas, *vivem* a piada (em comparação a apenas *conta-la*), estou buscando uma abordagem alternativa para a oposição política, uma forma indireta de resistência; estou buscando uma abordagem para a opressão que primeiro se mostre, e depois, descarregue o soco do humor (SCHUTZMAN-CRUZ, 2006, p. 134).<sup>3</sup>

Prentki (apud NOGUEIRA-VELLOSO) traz as mesmas ideias de enlouquecimento *docoringa*, porém pensando em outra figura, o *trickster*, uma personagem de origem mitológica que tem a função de interligar dois mundos (o profano e o sagrado). São essas suas principais perguntas:

Por outro lado, este autor investiga as relações e herança compartilhada entre o *curinga* e o bobo da corte, e questiona: será que o *curinga* deveria confrontar os

---

<sup>2</sup> O Sistema Coringa é um sistema fixo de dramaturgia e encenação desenvolvido por Augusto Boal e praticado no Teatro de Arena. O Sistema rompe bruscamente com a estética naturalista e realista (que busca a verossimilhança com a realidade cotidiana) até então usada pelo grupo e se opõe a construção da arte que integra e defende a ideologia das classes dominantes. Além disso, possui qualidades econômicas usadas para enfrentar a crise financeira pela qual passava o grupo; o Sistema era economicamente mais viável, ele era mais uma alternativa para o teatro nacional de resistência. O Sistema Coringa tinha como base quatro técnicas: a desvinculação ator/personagem; o ecletismo de gênero e de estilo; a narração coletiva; e a música como suporte de conceitos. Todos podem fazer qualquer personagem, não há mais a fixação de um papel por ator ou atriz.

<sup>3</sup> Todas as traduções do inglês para o português feitas no artigo são de minha autoria.

sem poder, da mesma forma que o louco confronta os poderosos? Será que o curinga tem licença de revelar as contradições também nos oprimidos? Em outras palavras, será que o curinga é uma figura que pode negociar espontaneamente entre o impulso democrático dos espectadores e a perspectiva política da peça? Será que o bobo só pode provocar um dos grupos? Estaria o outro grupo isento dessa provocação? (PRENTKI apud NOGUEIRA-VELLOSO, 2012, p. 104).

Nogueira e Velloso trouxeram em seu artigo uma reflexão sobre novas propostas estéticas para o *coringa*, basearam-se, principalmente, nos últimos autores citados. Depois de ler e refletir sobre estes escritos que pensam sobre novas características para o *coringa*, pude perceber a necessidade de aprofundar essas propostas, do ponto de vista estético e teórico, mas com foco na prática, tendo em vista a construção de outras possibilidades teatrais físicas para o *coringa* no Teatro Fórum.

## **Metodologia**

A pesquisa se caracterizou como qualitativa descritiva. Foi adotado um referencial teórico para Estudo e a partir dele uma oficina de teatro foi desenvolvida e aplicada. Após a proposta da oficina teatral as impressões e relatos dos participantes durante ela foram analisados a fim de caminhar rumo à constituição de uma nova técnica para a formação do *coringa* de Teatro do Oprimido. Os participantes da oficina eram todos atuantes no Teatro do Oprimido, essa especificidade se mostrou importante para o desenvolvimento da formação do *coringa*, porém outras pessoas que ainda não tivessem contato com a técnica não seriam impedidas de participar. A pesquisa se deu por análise da bibliografia, observação das respostas e impressões dos participantes da oficina teatral e entrevista junto a dois profissionais do Teatro do Oprimido envolvidos no processo da oficina. A oficina foi desenvolvida a partir de jogos do Teatro do oprimido e exercícios de formação do ator bufão. Os jogos e exercícios foram mesclados e sistematizados de maneira que pudessem englobar os ensinamentos das duas modalidades. As entrevistas foram desenvolvidas a partir de questionamentos em relação à oficina teatral oferecida e à formação do *coringa* no Teatro do Oprimido. Os dados resultantes da oficina teatral e das entrevistas foram analisados frente à bibliografia levanta para o trabalho.

A oficina aconteceu durante o evento da Feira Paulista de Teatro do Oprimido na cidade do Guarujá no estado de São Paulo em 2013 e as entrevistas foram feitas via email.

## Resultados e Análise

Os resultados e reflexões que a pesquisa permitiu que fossem formulados são parciais, afinal a pesquisa continua sendo desenvolvida no mestrado (em andamento) da autora, porém novos procedimentos metodológicos e referenciais teóricos estão sendo buscados. Após o TCC foi possível encontrar alguns caminhos gerados no processo do estudo.

Um novo procedimento de coringagem começou a ser desenvolvido a partir da aproximação das duas linguagens propostas na pesquisa. Tal procedimento compreendeu a teatralidade do *coringa* como um fator necessário em sua atuação, que pode ser alcançado através dos jogos e exercícios sistematizados pela pesquisa. Os exercícios sistematizados na pesquisa e aplicados na oficina gerada nela foram formulados a partir da aproximação das técnicas de formação do *coringa* do Teatro do Oprimido e de jogos e exercícios para o trabalho do ator com a figura cômica do bufão. A oficina gerou resultados que puderam atender as expectativas da pesquisa em um primeiro momento, porém, ao longo dela surgiram outros questionamentos que antes não haviam sido vislumbrados, em especial, em alguns pontos do trabalho em que os jogos pareciam não focar diretamente na formação do *coringa* com influências do bufão; os jogos sistematizados para a oficina não tinham seu conteúdo organicamente conectado, ou seja, a mistura das técnicas bufonescas e do Teatro do Oprimido não produziu o efeito de aproximação necessário entre as linguagens.

Para o aquecimento dos atores durante a oficina foi usada a técnica da Meditação Dinâmica desenvolvida pelo guru indiano Osho com o objetivo de trabalhar corpo e mente durante a meditação; após seu uso surgiu a busca pela justificativa da meditação para o treinamento, afinal, ela atinge um estado de inconsciência que pode não ser proveitoso para o *coringa* e para o bufão. A Meditação Dinâmica chega a níveis de emoção durante seu processo que se mostraram inevitáveis e com necessidade de canalização para o trabalho. As emoções que não foram reaproveitadas geraram perda de energia que poderia ser usada em outro momento do processo.

É preciso sempre voltar ao que se é esperado do *coringa* e treinar para que o objetivo da oficina não se perca. O aprofundamento nas questões estéticas da coringagem precisa ser aprofundado; também foi verificado que a discussão do teatro

político deve estar constantemente em pauta, por ser inerente ao processo artístico dentro do Teatro do Oprimido. O Teatro do Oprimido é, por vezes, reduzido a uma modalidade que não faz usos das diversas possibilidades cênicas e de representação teatrais. O estudo dessas características é um mergulho no campo das discussões sobre o refinamento possível no envolvimento entre a arte e a política.

Os bufões eram seres anárquicos, ou seja, não objetivavam suas críticas, o espírito da gozação guiava suas ações, sem haver preocupação com intenções engajadas. Mesmo assim, atualmente, a máscara bufonesca é ligada ao engajamento político, as críticas sociais são ações conscientes dos atores e atrizes que fazem uso da máscara. Por isso, a opção pela teatralidade do bufão para a formação do *coringa* do Teatro do Oprimido é uma alternativa (diversas outras podem ser usadas, mas aqui proponho esta) que propicia o uso do cômico através da disposição corporal e do desvelamento das opressões.

### **Considerações**

Os objetivos desenvolvidos no Trabalho de Conclusão de Curso e os questionamentos surgidos pós-aplicação da oficina teatral embasaram a continuidade da pesquisa em nível de mestrado.

Tornou-se necessário que se estudasse com maior profundidade a relação entre a peça de Teatro Fórum e seu público; o processo de constituição da coringagem em alguns grupos de Teatro do Oprimido também será analisado para que se possa entender como se dá a atuação do *coringa* no Teatro Fórum; e as manifestações do Teatro do Oprimido serão aproximadas do campo das Performances Culturais.

Os caminhos que serão adotados no mestrado ainda estão sendo desenvolvidos, porém a contribuição que o trabalho trará para o campo artístico e acadêmico é inédita, pois ainda não foi pesquisado o Teatro do Oprimido e as relações com as Performances Culturais que norteiam o PPG na Universidade Federal de Goiás onde a autora estuda.

### **Referências Bibliográficas**

ARISTÓTELES. **Poética**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

BAKTHIN, Mikhail. **Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

\_\_\_\_\_. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Arco-Íris do Desejo: Método Boal de Teatro e Terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

\_\_\_\_\_. **Stop: ces't magique**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

\_\_\_\_\_. **Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular**. Apresentação: Fernando Peixoto. São Paulo: Hucitec, 1988.

FÉRAL, Josette; BERMINGHAM, Ronald P. **Theatricality: The Specificity of Theatrical Language**. SubStance, Issue 98/99. Wisconsin, v.31, n.2&3, p. 94-108, 2002.

FERNANDES, Sílvia. **Teatralidade e Performatividade na cena contemporânea**. Repertório, Salvador, n 6, p.11-23, 2011.

GAZEAU, A. **Historias de Bufones**. Tradução: Cecílio Navarro. Madrid: Miraguano Ediciones, 1995.

LECOQ, Jacques. **O Corpo Poético - Uma Pedagogia da Criação Teatral**. São Paulo: Senac, 2010.

LOPES, Elizabeth Silva. **A blasfêmia, o prazer, o incorreto**. Revista do Departamento de Artes Cênicas ECA/USP. São Paulo, v. 5, n 1, p. 9-21, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ainda é Tempo de Bufões**. 2001. 176f. Dissertação (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, USP, 2001.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo; VELLOSO, Sônia Laiz V. **Reflexões Estéticas: um caminho para um novo curinga**. Artigo vinculado ao Projeto de Pesquisa “Banco de Dados em Teatro para o Desenvolvimento de Comunidades: práticas teatrais comunitárias influenciadas pelo grupo “Ventoforte”, do Centro de Artes da UDESC, 2012.

PRENTKI, Tim. “Acabou a brincadeira: o teatro pode salvar o planeta?”In: **Urdimento**, Florianópolis: UDESC/CEART, 2011.

SCHUTZMAN, Mady. “Joker Runs Wild” in: **A Boal Companion: dialogues on theatre and cultural politics**. Londres: Routledge, 2006.

SILVA<sup>1</sup>, Anderson de Souza Zanetti da. **A estética da subjetividade rebelde na poética teatral do oprimido**. 2008. 142f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes de São Paulo, UNESP, 2008.

SILVA<sup>2</sup>, Maria Christina da. **O teatro de arena na arena do Brasil**. 2008. 188f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2008.

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões Sócio Educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal**. 2007. 335f. Tese (Doutorado em Educação e Sociedade) – Departamento de Pedagogia Sistemática e Social, Universidade Autônoma de Barcelona (U.A.B.), 2007.

OSHO. **O Livro Orange: Meditações de Osho**. São Paulo: Cultrix, 2013.

### **Sarah Reimann Oliveira**

É mestranda no Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás (UFG) e graduada em Licenciatura em Arte-Teatro na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Tem experiência como atriz, produtora e professora de teatro com especialidade em Teatro do Oprimido.  
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4436405P6>



GT: Teatro

Eixo Temático: Metodologias do Ensino de Teatro

Leandro Augusto e Silva Miranda Cavalcante (UFRN,RN,Brasil)

### O PODER TEATRAL EM DESPETRIFICAR ALUNOS DE UMA MEDUSA CHAMADA ESCOLA

#### RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo fazer uma analogia do mito da Medusa arcaica com o simbólico de uma escola pública de Felipe Camarão em Natal-RN, no qual torna os corpos de seus estudantes petrificados ao postergar um sistema de ensino engessado por olhares tradicionais paralisantes. Ao mesmo tempo, propõe o ensino de Teatro como forma de decapitar a Medusa e fazer mover estátuas que não acreditavam mais ser possível voltar a viver por suas próprias mãos, transformando-os em alunos “Perseus” de seus destinos. O artigo se utiliza das experiências com jogos teatrais, vivenciadas com adolescentes do 9º ano da escola Veríssimo de Melo, junto aos discentes de licenciatura em Teatro, da UFRN, a partir do PIBID de Teatro e constrói para o leitor a ideia da transformação do espaço escolar e do entendimento de corpo de alunos oprimidos ressignificando o processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chaves:** Medusa Escolar; Teatro; Alunos Perseus; Mito;

### THEATRE STUDENT IN-PERSEUS A SCHOOL MEDUSA BROKEN STATUES

#### ABSTRACT:

This article aims to make an analogy of the myth of archaic Medusa with the symbolic of a public school in Felipe Camarão, Natal-RN, which makes petrified the bodies of their students to postpone a system of plastered teaching by traditional stun looks. At the same time, it proposes the teaching theater as a way to decapitate Medusa and make move statues that didn't believe anymore to be possible return to live with their own hands, turning them into “Perseus' students” of their destinies. The article uses the experiences with theater games, experienced with teenagers from 9th year of school Verissimo de Melo, along with undergraduate students in Theatre, UFRN, from PIBID Theatre, and builds for the reader the idea of transforming of school space and understanding of body of studentes oppressed, resignifying the process of teaching and learning.

**Keywords:** School Medusa; Theatre; Perseus students; Myth;



## Introduzindo-se no antro da Medusa

O início se dá na perspectiva do olhar. Ser herói ou monstruoso nunca dependeu apenas de si, pois se consagra nas relações estabelecidas com outros entes, bem como a partir das imagens que estas relações levantam acerca dos atos realizados dentro de um espaço chamado “escola”. Por isso, é importante um olhar paradoxal que conecte imaginação às formas de compreensão míticas inseridas numa realidade educacional **específica**, apontada por este artigo (em Felipe Camarão), e **geral**, por suas implicações em qualquer recinto educacional.

Imagens são carregadas de símbolos arquetípicos que, por vezes, nos levam a pensar sobre os significados e a origem de quadros sociais dentro da família ou da escola como espaço secundário da realidade. Nesse ponto, os mitos convergem para uma ilustração, esclarecendo a partir de histórias processos turvos de nosso consciente, mas em si acumulam um trajeto que lhes são peculiares. Estes exprimem uma realidade alterada e funcionam como a Arte, concomitantemente real e ficcional. Diz Everardo Rocha sobre o mito:

O mito é uma narrativa. É um discurso, uma fala. É uma forma de as sociedades espelharem suas contradições, exprimirem seus paradoxos, dúvidas e inquietações. Pode ser visto como uma possibilidade de se refletir sobre a existência, o cosmos, as situações de "estar no mundo" ou as relações sociais. (ROCHA, 2006, p. 03)

Sendo o mito uma narrativa reflexiva devemos pensar também, se ela é feita de uma voz isolada dentro de uma experiência pessoal, ou se é refração de um coletivo mergulhado nas formas de vida conjunta. Campbell traz uma explicação elucidativa sobre isto quando remete a analogia do sonho:

[...] o sonho é uma experiência pessoal daquele profundo, escuro fundamento que dá suporte às nossas vidas conscientes, e o mito é o sonho da sociedade. O mito é o sonho público, e o sonho é o mito privado. Se o seu mito privado, seu sonho, coincide com o da sociedade, você está em bom acordo com seu grupo. Se não, a aventura o aguarda na densa floresta a sua frente (CAMPBELL; MOYERS, 1999, p. 42)

Neste sonho coletivo, ou seja, mítico, peço ao leitor que adentre no objeto específico deste artigo pensando inicialmente no significado da palavra **aluno** e **escola**. Comumente, associamos o primeiro a alguém que está em processo de aprendizagem, frequentador de um espaço chamado escola, detentora de pessoas preparadas para lhe ensinar algo de “utilidade”. Nesta descrição, temos que a palavra aluno significa, na verdade, alguém sem luz própria: a (não) *luno* (luz). Este conceito traduz o pensamento que ainda se constitui, na atualidade, sobre um estudante. E a escola – com seu sistema compartimentado e tradicional – continua reproduzindo este estereótipo de pessoas sem luminosidade. Corpos dóceis (FOUCAULT, 1987) e disciplinados para se renderem ao sistema de adestramento, onde a escola ocupa lugar de destaque.

Desta maneira, podemos tomar como exemplo a escola do município de Natal Veríssimo de Melo, que reproduz este sistema em sua “dinamicidade metodológica” e passa a ser corpo de estudo deste artigo. Nela entendemos como ocorre a quebra de alguns paradigmas educacionais das pessoas e das coisas. Por meio de uma tríade direta entre professor, estudantes da graduação (participantes do PIBID) e estudantes da educação básica (9º ano), podemos entender a construção de novos olhares despetrificadores. Porém, **Quem é Medusa?**

Nesta analogia, a Medusa não está fixada apenas no ser que detém um olhar, mas em tudo aquilo provedor de ações educacionais paralisantes. Assim, os seres e as coisas assumem igual responsabilidade no processo de aprisionamento do próprio corpo freqüentador de uma escola. Estão implícitas nela, o professor que põe o aluno em seu lugar, as salas de aula emparedadas, os conteúdos encaixotados, as didáticas reguladoras do saber, a burocracia rastejante do acesso a recursos, enfim o sistema educacional a que não divirjo público e privado.

Na mitologia grega Medusa significa protetora guardiã. Mas a quem a escola guarda e protege? Que cartas marcadas a escola quer mostrar para sociedade? Por fim, quando se guarda algo, também não se deixa a carta dentro do baralho infinito da conformidade, sem nunca revelar sua plenitude?

Há, portanto, uma analogia do mito da Medusa com os corpos presentes nesta escola supracitada aonde o aluno vai se transformando (dependendo das experiências) em uma estátua petrificada, sem movimento, sem luz, sem vontade própria. As várias Medusas bloqueiam afim de que se tornem formatados para

sociedade de maneira cinza e fria. Na mitologia, a Medusa descrita em “Prometeu Acorrentado” de Ésquilo:

Eram as Górgonas três filhas de Fórcis, chamadas Euríala, Medusa e Esteno. Somente Medusa era mortal, mas possuía admirável beleza. Netuno, apaixonando-se por ela, marcou-lhe encontro num templo de Minerva; a deusa, indignada com tal profanação, mudou o rosto de Medusa, cujos cabelos se tornaram serpentes. As Górgonas eram assaz temidas. "São, diz Ésquilo, virgens aladas, monstros detestados pelos mortais, e que ninguém encara sem morrer." Era, por conseguinte, difícil chegar à Medusa, e quando se conseguia, corria-se o grave risco de ficar petrificado, pois a sua cabeça tinha a propriedade de transformar em pedra todos os que a contemplavam. (MENARD, 1991, p.213)

### **Fugindo da “Medusologia” da Pesquisa**

O artigo teve um caráter exploratório construído dentro de uma abordagem qualitativa por não pretender alcançar uma verdade absoluta, com o que é certo ou errado, e sim com a preocupação em compreender a poética a partir da prática teatral na realidade dos alunos de uma escola municipal. Com isso temos que:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais.[...]. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Após estas discussões é preciso entender como se encaminhará aprioristicamente os métodos de investigação e coleta de dados desta pesquisa. Por isso, foi importante para me basear na etnografia (já que lida com uma realidade comunitária específica). Segundo Patton (2002) a etnografia é um método de pesquisa que considera a dimensão cultural. Assim, a etnografia estaria voltada para observar como o contexto cultural ajuda a compreender a quebra das estátuas educacionais. Com isso, “são as valorações da cultura em que vive o indivíduo, os chamados valores de uma época que representam o padrão referencial básico para o indivíduo, que qualifica a própria experiência pessoal e tudo a que o indivíduo aspire ou o que faça, quer tenha ele consciência ou não.” (OSTROWER, 1987, p.101)

O bairro de Felipe Camarão surgiu no final da década de 60, e sofre com o estigma de ser um bairro violento, onde a baixa renda e a baixa escolaridade retroalimentam essa situação. Sobre isso comenta Correia Sobrinho:

Os moradores do bairro de Felipe Camarão encontram-se numa luta constante contra uma rede de imagens, fruto de dispositivos construídos pelo discurso estigmatizador circulante na Cidade, criador-recriador de uma violência imagética que os prendem, aviltam-nos e colaboram para o esgarçamento do seu sentimento de orgulho. (CORREIA SOBRINHO, 2001, p.47)

A escola Municipal Professor Veríssimo de Melo, âmbito específico da pesquisa foi criada em dezembro de 1996, mas apenas começou sua jornada educacional em outubro de 1997. Da mesma forma como funcionava na data de sua criação, a escola conta hoje com o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) nos turnos matutino, vespertino e noturno, além da Educação de Jovens e Adultos - EJA, e é uma das escolas mais requisitadas do bairro de Felipe Camarão (BEZERRA, 2005).

Para a coleta dos dados, além da observação e gravação das aulas juntos aos graduandos em Teatro (PIBID), foram feitos questionários e a entrevista semi-estruturada, com 20 estudantes do 9º ano (AD01-AD20), tendo como fonte de informações dados primários e secundários combinando perguntas fechadas e abertas, com o objetivo de possibilitar ao sujeito a oportunidade de se pronunciar sobre a temática em questão.

[...] o que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. (MINAYO, 1996, p.109)

Para a análise dos dados me utilizei da proposta de Análise de Conteúdo desenvolvida por Demartini (1988). De acordo com a referida proposta, após serem realizadas as entrevistas transcreve-se integralmente todo o conteúdo gravado, tendo a preocupação de ser o mais fiel possível ao discurso falado. Desta forma é importante que a transcrição seja feita pelo próprio entrevistador sem que este faça divisões por assunto.

Passa-se então para uma nova etapa do trabalho na qual o pesquisador começará a trabalhar com o material escrito, o que lhe exige novas atenções. No entanto, o fato do pesquisador ser participativo no processo gera uma facilitação, que diz respeito à construção de informações que porventura venham a lhe faltar ou estejam aparentemente “desorganizadas”, a partir de outros dados. Segundo Demartini:

A dialética entre os dois tipos de registros – o escrito e o oral – parece existir durante toda a pesquisa, e acreditamos que seja fundamental; o pesquisador, mesmo ao trabalhar apenas com material escrito, está constantemente utilizando as imagens que ele próprio registrou em sua mente, e que, embora às vezes incompletas, lhe permitem estabelecer a todo momento a ligação entre uma informação particular dada por um informante, e o contexto todo do qual ela foi tirada. (1988, p.64)

Após a transcrição, lê-se cuidadosamente o material coletado, com o objetivo de fazer uma primeira divisão de blocos de perguntas tendo sempre em mente o objetivo primeiro da pesquisa. O fichamento passa a ser imprescindível nesta fase por conter informações que contribuem para a compreensão geral do texto, daí passa-se para os recortes das perguntas e o reagrupamento das informações segundo temas e subtemas. A análise final do material dá-se quando o conjunto das informações coletadas, fichadas e agrupadas por temas começa a ser observado em suas especificidades, em suas semelhanças e diferenças.

Nesta parte da pesquisa, apenas apresento algumas discussões surgidas a partir da observação das aulas, juntamente com a análise das reuniões de planejamento. No que diz respeito às entrevistas, elas estão diluídas na escrita e no surgimento das temáticas das próprias Medusas, estando as transcrições para aprofundamento da pesquisa.

### **Discutindo a Medusa: As paredes e as coisas**

Reporto às paredes como um ser petrificador, porque cria entre os corpos um corte de relação incrustando na mente dos seres da escola que o contato deve ser evitado. As paredes servem como isolamento, delimitando o controle de deslocamento dos corpos, bem como os objetos (carteiras, mesas, portas fechadas) se tornam barreiras intransponíveis. Claro que é possível passar por uma mesa e

porta aberta, mas falo aqui da representatividade deste objeto, pois faz o “aluno” carregá-lo para onde for, e vira uma espécie de ímã atraindo pela mente inconsciente, este objeto que deve sempre fazer com que o aluno se ponha em seu lugar, auxiliando o “professor” nesta tarefa desrespeitosa, como afirma Paulo Freire:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 2009, p. 59-60).

Discutida em seguidas reuniões do PIBID, as paredes geram hierarquias, e desigualdades de poder, porque dividem o espaço entre aqueles que podem ter acesso livre e os outros, apenas viradores de cabeça. Sala dos professores, sala de cada ano de estudo, sala da biblioteca, sala da direção, sala da secretaria, todas as salas funcionando para manter o sistema, e as paredes servem a este sistema. E mesmo as paredes invisíveis existentes dentro da sala bloqueiam a integração. Abaixo os estudantes explicam:

[...] grupos que antigamente não se interagem, agora estão interagindo, porque lá na sala é bem diferente, grupo dos meninos e grupo das meninas, agora estão interagindo. (AD04)

No começo foi bem difícil, porque [...] o clima da sala, aquela coisa separada, eu não tinha afinidade com o pessoal do outro lado, então até me adaptar, conversar com eles, chegar pra ter uma conversa sobre o que tava trabalhando. (AD14)

Assim, os bloqueios se desenvolvem em outras partes da escola. O portão bloqueia o andar, com a mesma força da frase: “Não pode sair!” O refeitório, junto com o toque do sino, propõe o jeito certo de comer, sentar, ficar e rotinar o ato de comer. Enquanto isso, os banheiros (espaço escondido) se transformam em objeto de revolta, e quebra destas barreiras.

## **Medusa: As pessoas**

Esta Medusa é uma das mais daninhas ao freqüentador da escola, já que fazem parte dela todos àqueles desdenhosos ou indiferentes ao estudante. Muitos que por meio do olhar julgador congela o ato de pensar, e por demais a ação do caminhar. Quando um aluno, inicialmente, se vê diante de um problema, ele busca uma solução naquele ser que professa sobre assuntos desconhecidos. Isto por si, já é difícil, tendo em vista que o processo de confiança ainda está se formando. Portanto, quando o professor o olha com desdém, dando margem para outros alunos rirem de sua situação, por exemplo, o bloqueio perdura por um tempo longínquo. Desta forma, perguntamos como solicitar uma forma ética de relacionamento, se nem ao menos o exemplo advindo da *práxis* docente acontece.

(...) houve muitos conflitos pessoais que levou pessoas a não cumprirem os seus papéis, porque os seus papéis estavam ligados a outras. Pessoas que eram inimigas, aí ficaram tensas, ficaram com raiva, e disse “eu não vou fazer isso, porque tal pessoa tá nesse grupo e eu não quero fazer essa função com ela”. (AD16)

Sendo as pessoas (que fazem a escola) responsáveis por todo aprendizado formal e informal, como ensinar a relacionar pessoas “medusadas” há tanto tempo? A informalidade (muitas vezes desestimulada) está nas conversas paralelas, nos intervalos, nas brincadeiras “fora de hora”, e são resistências a esta paralisia “medusante”. As Medusas retiram notas, colocam faltas, suspendem, humilham e vão destruindo o caminho destes nunca Perseus.

## **Medusa: O sistema pedagógico paralisante**

A educação formal é seguida por didáticas de aulas repressoras ao movimento dos corpos (e da voz que é corpo) dos alunos, ao ponto de se criarem estratégias de controle e punição. O tradicionalismo pedagógico, como serpentes encaracoladas, tonteia e adormece a mente dos alunos, pois as aulas se dão na cópia de textos e no exercício “colado” de outros colegas. As mesmas carteiras enfileiradas marcando o lugar para onde não se deve sair. Nestas carteiras, “avaliações” em papel servem de instrumento para aprovar ou reprovar alunos com

notas numéricas passadas para um diário, também de papel. Portanto, quando experiências “pervertem” esta fôrma tradicional, libertação das estátuas acontecem:

Eu fiquei muito entusiasmado, porque foi a primeira vez que eu vi isso numa escola, eu achei bastante interessante porque mexeu com a minha estrutura e com certeza com a estrutura de todos os alunos que estavam na sala. [...] eu acho que a gente, queria viver aquilo, porque é uma **experiência** que nunca mais vamos ter. (AD18)

Segundo Cambi (1999, p. 51), no mundo antigo “a educação revelava a imagem de uma sociedade nitidamente separada em dominantes e dominados, grupos sociais governantes e grupos subalternos”, um tanto parecido com a pedagogia do Oprimido que defende Freire. Historicamente, variadas ideias pedagógicas se arrastam até hoje e podem ser identificadas na forma como os alunos a serem pesquisados relacionam o significado de escola ou de educação. De certo, a pedagogia tradicional influi diretamente nos discursos deferidos implicando o ensino de conteúdos, memorização e reprodução da aprendizagem em detrimento do processo (CAMBI, 1999).

Com este sistema, vivemos uma hierarquia de disciplinas (Foucault), que gradeia o currículo e sugere a importância da matemática e português em detrimento de teatro, música, dança, artes visuais, filosofia, sociologia. Estas últimas concorrem por mais tempo de aula, enquanto as outras desfrutam do triplo de encontros. Claramente, não defendo a retirada destas “disciplinas”, mas uma educação integral que inclua a todos sem precisar fazer arranjos.

### **Medusa: A Burocracia**

Dentro de um sistema público de educação a Medusa da burocracia entra em evidência. Esta Medusa afeta a todos, mesmo as outras que não querem exercer outro papel se não este. São tantas serpentes agindo para ludibriar a gestão, ou o desejo de crescer, que é impossível se desvencilhar dela. Nesta burocracia estão inclusas às atribuições variadas dos professores, diretores, secretárias e alunos. Planilhas de prestação de contas, diários de classe, listas de frequência, memorandos, ofícios, avaliações, são apenas alguns documentos que servem à organização, mas que paradoxalmente entravam o sistema.



Para poder realizar a manutenção da escola ou a compra de materiais é necessário uma grande organização de documentos. Penso que se a gestão tivesse apenas estes documentos para organizarem daria conta de todo o preenchimento de horários dela. No entanto, a escola é dinâmica e tem necessidades pedagógicas, sociais, políticas, dentre outras, e se torna inviável a ocupação apenas na esfera administrativa e financeira. Falo da gestão, porque é algo que afeta diretamente alunos e professores, quando falta material de higiene, de manutenção, de trabalho, ou mesmo uma merenda.

### **O escudo de Atenas? O elmo de Hades? As sandálias aladas de Hermes?**

Todos estes acessórios fazem parte do arcabouço teórico e prático que o Teatro (ou a arte) traz para um aluno conseguir se transformar em um Perseu. Incito três analogias para eles e posso dizer que são desenvolvidos quando o professor não se coloca como deuses possuidores de tais objetos, e sim, quando por meio do teatro, faz cada aluno encontrar seu próprio escudo, elmo e sandália.

O escudo de Atenas, que na mitologia serve de proteção e espelha o reflexo da Medusa, serve pelo teatro, para preparar o aluno nas questões de argumentação, desinibição e criação de estratégias para **refletir** sobre sua existência, e ainda para dispersar o reflexo negativo despendido pelas várias Medusas da escola. Ou seja, este escudo protege o aluno através do esclarecimento sobre seu corpo e lugar onde se encontra. Com isso, o aluno pode rebater críticas centradas em reflexões consistentes, maduras, não deixando ser atingido por falas de baixa auto-estima.

O elmo de Hades dá a Perseu o poder da invisibilidade. Neste caso, o leitor não deve entender que o teatro dá ao aluno a condição de se fazer invisível, contudo se tornar invisível significa neste contexto, alguém em condições de romper a Medusa das paredes escolares. É através deste elmo que o aluno não mais se sente vigiado por um olhar ameaçador, pois tem a condição de ser feliz do jeito que é. O teatro apresenta a possibilidade do aluno não ser mais um foco de deturpação de sua imagem. Assim, aquele aluno que era um destaque negativo na escola sai deste campo de visão e encontra no teatro um caminho mais suave para reaparecer **transformado**. As paredes se rompem e o Perseu pode se relacionar com as pessoas sem medo do juízo final, ou andar pela escola sem receio de ir ao banheiro.

Ajudou a me soltar mais, porque eu era muito tímida [...] minha família começou a conversar mais sobre o nosso futuro, sobre o que é melhor pra gente [...] (AD01).

[...] mudou [...] às vezes eu tinha vergonha de dar minha opinião pra família e depois não tive mais. (AD04).

Sim, melhorou muito a minha comunicação com as outras pessoas, porque eu [...] mal falava com as pessoas, agora se eu precisar procurar um endereço eu sei me comunicar [...] (AD07).

Eu acabei me tornando mais alegre, dando mais minhas opiniões [...] sabendo a hora de falar [...] (AD09).

[...] eu fiquei mais compreensiva, aprendi a escutar os outros [...] a entender melhor [...] (AD11).

Assim, é possível apresentar novas maneiras de se fazer teatro na escola amparados no saber compartilhado entre professor e alunos, e na crença de autonomia despertada por uma educação libertária, como propõe a discussão entre Paulo Freire e Ira Shor no livro “Medo e Ousadia”:

[...] numa classe libertadora, o professor procura se retirar, gradualmente, como diretor da aprendizagem, como força diretiva. À medida que os estudantes passem a tomar iniciativas mais críticas, o professor encoraja sua auto-organização, sua participação na organização do currículo. (SHOR, 2011, p.155)

As sandálias aladas de Hermes são a personificação da **libertação** dos alunos transformados em Perseu. Estas sandálias que fazem Perseu voar compreende um estado de despetrificação total em que os alunos não são mais desacionados, e sim provocadores de uma ordem inerte. Nem todos chegam a este estágio, mas experimentam por meio dos jogos teatrais a ampliação de seus horizontes criativos. Através das sandálias aladas do teatro que enfatizam o poder dos alunos em soltar sua imaginação, eles experimentam a atuação, exercem o descontrole de seus corpos respeitando um plano de vôo acordado junto ao professor.

Todos estes acessórios congratulam o Perseu em sua missão, mas somente alguém que esteja aberto para viver o teatro poderá encontrar-se com seu Perseu interno. Esta tríplice (reflexão, transformação, libertação) faz da prática teatral uma arte da descoberta, onde o que se encontrava em mito passa por um rito de imersão.

## **O surgimento de Pegasus**

Pegasus o cavalo alado aparece após a cabeça da Medusa ser cortada. Ele é um símbolo de libertação da poesia escondida no mais íntimo ser da Medusa, e neste caso, a libertação poética acontece nos alunos, pois Perseu monta no Pegasus, bem como os alunos se descobrem amantes da arte. A poesia destes Perseus se encontrava acabrunhada, presa e petrificada, nas mesmices didáticas de algumas disciplinas. Ao se sentirem fortes os alunos contestam a educação e a forma com que querem ser ensinados. Neste ponto, Pegasus surge e faz com que estes tenham em sua prática um olhar artístico construído por suas próprias mãos.

## **Algumas Considerações: O Poder do Teatro, muito além de Perseu**

### **Teatro do enfrentamento**

O teatro do enfrentamento se dá na ação propositiva de professores de teatro que não queiram reproduzir apenas modelos pesquisados de sucesso, como também numa investigação mais ampla de seu contexto, para poder propor formas diferentes de aulas. Este enfrentamento ocorre de variadas maneiras, porém eu destaco três delas. Existe o enfrentamento interno, que é um dos mais difíceis de serem rompidos, o enfrentamento das pessoas no qual se encontram professores e alunos, e por fim o enfrentamento do sistema.

O **enfrentamento interno** está sujeito aos valores e formação do professor. Entender-se como alguém mutável não é fácil, pois lida com convicções e certezas que o sistema exige serem ensinadas. No entanto, o professor de Teatro deve saber que não é possível estabelecer conformidades em relação aos saberes desta área, pois o próprio teatro é uma arte da ação e reação. É preciso enfrentar as certezas ditas na universidade (ou propostas) para adquirir repertórios próprios e estabelecer novas maneiras de lidar com o novo. Um espaço “inadequado” pode se tornar o maior aliado de um professor, pois dá a ele o conforto em saber que ali não é o melhor lugar, e mesmo assim, o que se realiza naquele espaço já é surpreendente. Convencer-se de que não é viável trabalhar com teatro numa escola desprovida de recursos é a escolha mais comum, contudo conseguir trabalhar com

teatro rompendo as paredes e o juízo das pessoas torna a empreitada mais digna e reconfortante.

O **enfrentamento das pessoas** também é uma esfera complicada, porque não temos apenas uma ou duas pessoas na condição de antagonista, e sim dezenas, ou mesmo centenas. Professores não estão acostumados a verem aulas que sejam tão distintas das tradicionais, e aí percebermos as posturas com que observam. As aulas não são mais dentro das paredes da sala, o refeitório não é só para comer, a quadra não tem apenas bola, mas juntam-se a elas bastões, cordas, caixas, roupas e outros objetos mobilizadores de outros corpos. Assim, enfrentar “sugestões” de colegas e diretores, ou mesmo outros funcionários que enxergam a aula como indisciplinada é sacrificante.

Além dos servidores, os próprios alunos, adestrados para práticas tradicionais de aula, demoram a compreender o que significa liberdade e respeito. Quando alguém se acostuma a viver em um espaço recluso de 10 metros quadrados e passa a viver em um ambiente com 100 metros quadrados, estranha e não sabe muito para onde ir. A experiência com o teatro é da mesma forma, já que os alunos não estão acostumados a agirem com liberdade e serem avaliados por suas posturas em jogos teatrais. Os alunos vão entendendo aos poucos sobre o que é presença, participação, avaliação, responsabilidade, instrumentos de aprendizagem, reflexão, convivência, saberes compartilhados, e outros, com uma diferença de que vão virando protagonistas de sua autonomia pedagógica com orientações de todos, inclusive do professor.

O último enfrentamento é o do **sistema**, que ainda é engessado em relação ao protocolamento das ações educativas. É exequível uma aula diferenciada, ou formas de avaliação na escola pública, no entanto os registros de aula e notas ainda atam as mãos do professor e dos alunos. Através de pequenos movimentos em concordância com a coordenação ou direção podemos conduzir estes registros de notas com o tempo necessário. A justificativa está em envolver os alunos nos processos avaliativos verdadeiramente, sendo inviável chegar a notações aritméticas em prazos de dois meses. Além disso, é preciso construir na cabeça do aluno a noção de que ir à escola não significa receber uma nota e sim uma aprendizagem compartilhada. Para tanto, estabeleço a estratégia de que todos os alunos começam com uma nota dez e só precisam manter, por meio da participação nas atividades práticas e reflexivas. Isto faz com que alguns relaxem, mas são

lembrados sobre a responsabilidade de manterem suas notas. De início, muitos não se tocam disto e descumprem os combinados, no entanto ao se darem conta de que estão sendo responsáveis diretos por suas perdas, começam a restabelecer uma conduta de respeito para com eles mesmos.

### **Teatro da despetrificação**

O teatro da despetrificação é aquele com o compromisso voltado para acordar corpos acostumados a reproduzirem os mesmos comportamentos e “aprendizagens coladas”. Este teatro trabalha com o intuito de promover a brincadeira, o lúdico esquecido por uma infância bloqueada e reporta ao fato de fazer algo diferente das aulas dadas em outras disciplinas. Para isso, ele propõe a ressignificação de espaços e objetos, jogos teatrais, posturas e condutas tecendo novos combinados.

Despetrificar não é fácil, e por isso uma ordem de alguns jogos se faz necessária. Precisa-se quebrar o olhar preconceituoso do aluno em relação ao espaço da aula. Assim, é importante remodelar a sala de aula em variadas posições das carteiras, sem carteiras e ir saindo do espaço fechado para outros lugares na escola. Os jogos, por sua vez, devem ser contínuos, acostumando os alunos ao universo teatral antes de uma ação mais brusca que exija deles um movimento muito diferente do que estão habituados a fazer. Como diz Duarte Júnior, se faz necessário reeducar os sentidos para alcançarmos uma sensibilidade esquecida pelo cotidiano, e a escola é um espaço cotidiano de corpos, em alguns momentos, insensibilizados. Por isso, os primeiros jogos reeducam o olhar, o ouvir, o tocar a si e aos outros, ensinam a “repensar o pensamento”, termo usado por Morin.

### **Referências Bibliográficas**

BEZERRA, Gilson de Medeiros. **Educar para a vida: Uma Pedagogia da Resiliência na Escola**. Natal [RN], 2005. (Dissertação de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Ciência e Tecnologia da UFRN).

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985, p. 71.

CORREIA SOBRINHO, José. **Imagens da Violência**: mosaicos do cotidiano de uma juventude. Natal, 2001, p. 47. (Dissertação de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFRN).

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **História de Vida na Abordagem de Problemas Educacionais**. In: SIMSON, O. M. V. (Org). **Experimentos em História de Vida: Itália-Brasil**, São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988, p. 64.

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

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar edições, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 31. \_\_\_\_\_ . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 2013.

HADERCHPEK, Robson Carlos. **A poética da direção teatral: o diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos**. Campinas – SP, 2009.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LOPES, Joana. **Pega Teatro**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

MATOS, Adalgisa Helena Gomes de. **A arte na formação da docência**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v.11 n.64, p. 32. jul/ago. 2005, p.32.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo, 1996. p. 109.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: SULINA, 2010

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

Leandro Augusto e Silva Miranda Cavalcante

Professor substituo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte; Representante da FAEB no RN; Mestre em Artes Cênicas pela UFRN; Especialista em Psicopedagogia pela UVACE; Graduado em Artes <http://lattes.cnpq.br/6905874320328285>



GT: Teatro

Eixo Temático: Teatro/Educação em Projetos Sociais

## TEATRO, MEDIAÇÃO E AÇÃO CULTURAL NO PROJETO “JOVENS FORMADORES PARA NOVOS ESPECTADORES”

William Molina (UFRGS, RS, Brasil)

### RESUMO:

*O que há de político em um projeto de formação de espectadores? Partindo desta inquietação, este artigo intenta discutir as questões políticas suscitadas por uma ação teatral que, durante seis meses, mediou o contato de estudantes de escola pública com o teatro. Resgatando o conceito de ação cultural, apresentam-se as relações que o trabalho desenvolvido estabelece com um processo de democratização da arte e da cultura. São referências principais os estudos dos pesquisadores José Teixeira Coelho Netto e Ney Wendell Cunha Oliveira. Ao final, apresentam-se depoimentos dos participantes que elucidam o caráter de transformação social proposto pela ação.*

**Palavras-chave:** Teatro; Ação cultural; Mediação teatral.

## THEATER, MEDIATION AND CULTURAL ACTION IN THE PROJECT “YOUNG MEDIATORS TO NEW SPECTATORS”

### ABSTRACT:

*Can a project with young theater spectators be political? This article intends to discuss the political issues raised by a theatrical action that mediated the contact between students of public school and theatre during six months. Rescuing the concept of cultural action, it presents the relations of the work with a process of democratization of art and culture. Main references are the studies of researchers José Teixeira Coelho Netto and Ney Wendell Cunha Oliveira. Finally, it presents testimonials of participants who elucidate the character of social change proposed by the action.*

**Key words:** Theater; Cultural action; Theatrical mediation.

## 1 Introdução

Durante seis meses<sup>1</sup>, onze adolescentes, alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, participaram do até então chamado *Projeto* “Jovens Formadores para Novos Espectadores” (JFNE) desenvolvido em uma parceria entre a Escola Municipal José Plácido de Castro e a Igreja Nossa Senhora Consoladora, ambas as instituições localizadas no município de Sapucaia do Sul/RS<sup>2</sup>. A proposta do *projeto* foi a de desenvolver oficinas teatrais com o grupo de participantes que, aliadas à frequência a espetáculos de teatro, tiveram a intenção de promover o acesso teatral no seu sentido mais amplo (físico e linguístico) a esses jovens que, no último mês de desenvolvimento do *projeto*, orientaram oficinas destinadas à comunidade moradora do entorno da escola.

Os encontros eram semanais e aconteciam no salão paroquial da igreja, um amplo espaço situado em frente à escola. Nas duas horas e meia de duração que dispunham a cada encontro, os participantes do *projeto* entraram em contato com o fazer artístico a partir de jogos de improvisação, principalmente, e puderam conhecer aspectos da linguagem e da teoria teatral. As oficinas oferecidas aos onze estudantes foram orientadas por mim, coordenador do *projeto* e, a cada semana, propunham jogos que lidavam com as noções de estar em cena, mostrar a ação no espaço cênico e criar coletivamente, além de buscar revelar a importância da participação da plateia durante o acontecimento teatral. No período de realização do *projeto*, assistimos – alguns a todos, outros a apenas um – a seis espetáculos teatrais<sup>3</sup>. Antes e depois de apreciar os trabalhos cênicos, realizamos atividades inspiradas nos processos de mediação teatral. No último espetáculo assistido, contamos com a presença de quatro senhoras que participaram das oficinas orientadas pelos jovens participantes do *projeto*.

Dito isto, inicio a problematização deste texto apresentando a inquietação surgida nos momentos em que tive a oportunidade de apresentar publicamente meu trabalho e seu desenvolvimento em discussões ocorridas em sala de aula nas disciplinas do Mestrado e nas comunicações em congressos nos quais participei. Nessas oportunidades, foi comum àqueles que ouviam a descrição das minhas ações e os relatos que tecia a respeito do desenvolvimento do *projeto*, bem como o envolvimento dos jovens participantes com as propostas, ressaltar o viés político do trabalho. Confesso que minha intenção ao propor esta prática para minha pesquisa não foi, inicialmente, *fazer* política. Porém, ao ouvir a opinião de colegas e de outros pesquisadores, decidi sair em busca de referenciais – em meu trabalho e em outros estudos – que sustentam a atuação social que a pesquisa apresenta, não porque penso que esta característica deva ser justificada ou precise buscar referências para ser, de fato, política, e sim com a intenção de revelar o caráter de transformação social que a prática desenvolvida – e agora analisada – pode provocar nos sujeitos.

---

<sup>1</sup> A iniciativa de formação aqui descrita, depois da fase de preparação e planejamento, teve o seu início no dia 05 de junho de 2014 e se estendeu até o dia 08 de dezembro de 2014.

<sup>2</sup> O “Jovens Formadores para Novos Espectadores” contou ainda com o apoio da empresa privada Gerdau S.A. que, através do seu Programa de Responsabilidade Social, disponibiliza recursos financeiros para a realização de projetos sociais que passam por etapas de seleção e são desenvolvidos na região do Vale dos Sinos/RS, onde a empresa está localizada. O “JFNE” foi contemplado com o auxílio financeiro no início do ano de 2014, junto a outros nove projetos escolhidos.

<sup>3</sup> Os espetáculos assistidos, aqui listados em ordem cronológica de apreciação, foram: “O Feio” (texto de Marius Von Mayenburg na montagem da ATO Cia. Cênica), “Para sempre Terra do Nunca: a volta dos que não foram” (Cia. Teatro Novo), “Adolescer” (Cia. Déjà-vù), “Boca de Ouro” (texto de Nelson Rodrigues na montagem da Cia. Teatro Vestiba), “Santo Qorpo ou O louco da Província” (Cia. Santo Qoetivo) e “Lombay” (Coletivo DAS FLOR).



Assim, neste texto, apresento características de processos de mediação teatral e formação de espectadores para responder as seguintes questões: “Pode uma proposta de formação de espectadores ser entendida como *ação cultural*?” e “Em que medida a mediação teatral desenvolvida no ‘JFNE’ transformou a relação dos participantes com o teatro e a arte?”.

No texto que segue, então, discutirei de início o nome adotado para o conjunto de práticas desenvolvidas junto aos participantes do “JFNE”, pois compartilho da ideia de que “as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras” (LARROSA, 2004, p.153). Em seguida apresento conceitos a respeito de ação cultural e mediação teatral para, por fim, relacioná-los ao processo adotado no “JFNE”, expondo depoimentos dos participantes que acentuam as conexões estabelecidas. Ressalto, no entanto – e antes que a leitura integral do texto seja efetuada – que as opiniões expressas aqui e as características comuns encontradas entre os processos descritos não deixam de carregar meu forte envolvimento emocional como idealizador e realizador do “JFNE” e que talvez, por isso, muitas das relações aqui traçadas, se fossem vistas pela ótica e compreensão de um pesquisador alheio a todo processo, na realidade, não seriam tão perceptíveis ou até mesmo não existiriam.

Figura 1 - Logomarca criada para a ação



Fonte: Próprio autor

## 2 Em busca de uma definição

Quando concebi a ideia do que gostaria de propor como trabalho de análise para a minha pesquisa de Mestrado, nomeei o “Jovens Formadores para Novos Espectadores” (JFNE) como um *Projeto* e, desde então, utilizei essa nomenclatura em todos os materiais que produzi (artigos, apresentações, vídeo, relatório de atividades, prestação de contas etc.). A mim, até então, a definição *projeto* era satisfatória. Mas há algum tempo, motivado por um questionamento feito pelo professor orientador neste estudo, comecei a refletir se o que estava realizando era realmente um *projeto* ou mereceria outro nome. Parti, então, em busca de uma definição que melhor se encaixasse com o processo adotado no “JFNE”.

Alguns dos estudos aos quais tive acesso quando desenvolvi outros trabalhos relativos às questões de recepção teatral e formação de espectadores definiam as ações descritas como *Projetos*. São exemplos o “*Projeto Formação de Público*”, relatado por Flávio Desgranges no livro “*Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo*” (DESGRANGES, 2011); o *Projeto* “*Cuida bem de mim*”, coordenado pelo pesquisador Ney Wendell e exposto no livro “*Cuida bem de mim: teatro, afeto e violência nas escolas*” (WENDELL, 2010); e o *Projeto* executado pela Mestra em Artes Cênicas, Fernanda Marília Rocha, junto a um grupo de adolescentes de uma escola municipal de Porto Alegre/RS no ano de 2010 e que foi analisado em sua dissertação. Familiarizado com o termo, por conseguinte, adotei a palavra *projeto* para definir meu trabalho.

Mas atualmente essa definição não me satisfaz por, basicamente, dois motivos. Por acepção semântica encontrada no dicionário, entre outros significados, *projeto* é “ideia, desejo, intenção de fazer ou realizar (algo), *no futuro*; plano [...] descrição escrita e detalhada de um empreendimento *a ser realizado*” (HOUAISS, 2008, p.2309, *grifos meus*). Nessa concepção, o *projeto* é algo que ainda não aconteceu, que está sendo planejado, um vir a ser. Um dia, portanto, o “JFNE” foi um *Projeto*, mas agora, já posto em prática, deixou de ser, de acordo com o sentido explicitado. E a outra das razões pelas quais sou avesso à adoção da palavra para o trabalho que realizei vai de encontro à definição semântica do termo, pois se refere ao uso que é dado comumente ao vocábulo fazendo menção a práticas efetivamente realizadas, mas com ampla duração. Em dois dos *Projetos* citados anteriormente, por exemplo, o tempo de realização foi superior a quatro anos. Neste outro entendimento do termo, por conseguinte, não consigo inserir o “JFNE” porque os seus seis meses de duração parecem muito pouco quando comparados a projetos que possuíam grandes equipes gestoras e que tiveram um número bem mais expressivo de público atendido diretamente.

Dando continuidade na busca por um termo que me satisfizesse de maneira plena, encontrei provisoriamente na palavra *iniciativa* uma aproximação com o processo efetivado no “JFNE”. Foi inspirado na definição de mediação teatral proposta pela professora Ingrid Koudela que optei pelo vocábulo. De acordo com a autora, a “*mediação teatral, no âmbito de projetos que visam à formação de público, é toda e qualquer iniciativa que viabilize o acesso dos espectadores ao teatro*” (KOUDELA, 2008, p.14, *grifo meu*). Levando em conta que a proposta do “JFNE” foi a de mediar o contato entre os participantes e afinar a sua relação com o fazer e com a apreciação teatral, poderia dar por concluída a busca pela definição perfeita. Mas ao mesmo tempo em que sou simpático ao uso do termo, considero-o carente de abrangência no tempo e redutivo, como se, por exemplo, uma *iniciativa* de somente levar alguns espectadores ao teatro pudesse ser comparada ao que foi realizado no “JFNE”. Parece-me que o trabalho aplicado junto aos estudantes e à comunidade foi além disso. Se antes *projeto* soava deveras amplo, agora *iniciativa* restringe a eficácia do processo desenvolvido. A própria autora, ao falar de *iniciativa*, coloca-a como parte integrante de um *projeto*, ou seja, de algo maior.

Nesse vai e vem conceitual, dando seguimento à procura por uma definição mais próxima do que acredito ter sido o “JFNE”, deparei-me com a expressão *ação cultural* com a qual, até o momento, consigo traçar mais relações com o trabalho e, portanto, sinto-me mais contemplado. E é a essa expressão que vou dedicar os próximos parágrafos deste texto, buscando relacioná-la aos princípios norteadores do “JFNE”.

Segundo o pesquisador Teixeira Coelho (2001, p.8), no Brasil, a *ação cultural* foi o rótulo dado ao “desejo de fazer da arte e da cultura instrumentos deliberados de mudança do mundo e do homem”. Seu estabelecimento nas discussões sobre cultura no país, de acordo com o autor, foi proveniente do discurso de Mário de Andrade que, em 1945, escreveu aos artistas brasileiros que:

[se] quisermos ser funcionalmente verdadeiros e não nos tornarmos mumbavas inermes e bobos da corte (...) temos de adotar o princípio da arte-ação [o que significa sacrificar] nossas liberdades, nossas veleidades e pretensõezinhas e colocar como cânone absoluto de nossa estética o princípio de utilidade. O PRINCÍPIO DE UTILIDADE (ANDRADE, 1945 *apud* TEIXEIRA COELHO, 2001, p.8).

Na análise feita por Teixeira Coelho no livro “O que é ação cultural?”, ser útil ou possuir o princípio de utilidade relaciona-se à promoção, pelos artistas, da consciência da função histórica dos sujeitos, colocando a arte a serviço da educação e da formação de público. Desse modo, a arte-ação não se preocupa com projetos próprios, mas se apresenta ao público como instrumento de mudanças, tanto estéticas quanto sociais.

Ainda conforme o autor supracitado, na *ação cultural* o que interessa é o processo cultural-artístico desenvolvido e seus componentes que faz com que o pensamento e os corpos dos sujeitos se entreguem a uma prática cultural ou artística. Nessa perspectiva, ela se diferencia – e muito – do que Teixeira Coelho (2001) considera *fabricação cultural*. Enquanto na primeira há um início claro, mas não fins específicos ou etapas obrigatórias a serem percorridas e como foi dito, põe-se ênfase no processo, a segunda determina seu início e seu fim, estipulando etapas e prevendo resultados para, ao final, produzir um objeto artístico. Dito de outro modo, a *fabricação cultural* insere-se em um sistema de mercado e está mais próxima da invenção ou criação de um produto que carrega a ideologia de uma instituição e que será consumido pelo público. A *ação cultural*, por sua vez, apresenta-se como uma operação sociocultural na qual os participantes são os agentes do processo, que pode ser cambiável, além de poder ser entendida como a “criação ou organização das condições necessárias para que as pessoas inventem seus próprios fins e se tornem assim sujeitos – sujeitos da cultura, não seus objetos” (TEIXEIRA COELHO, 2001, p.14).

Embora tenha se firmado como um termo de grande conhecimento no contexto brasileiro desde a década de 1960, a *ação cultural* não foi a precursora dos processos culturais e artísticos com vistas à formação de público e transformação de sujeitos. Foi inspirando-se nas *animações culturais*, que acontecem na França e em outros países europeus desde o início do século XX, que a *ação cultural* tomou formas – e foi além. A ideia de democratizar o acesso à cultura e às experiências artísticas foi o que moveu os artistas e os educadores a desenvolverem as animações, como indica Flávio Desgranges (2010) ao falar especificamente das animações teatrais. Partindo da convicção de que a arte é capaz de provocar o questionamento e a transformação da sociedade, essas iniciativas buscam difundir as práticas artísticas para que mais pessoas possam ver e fazer arte. Nas *animações culturais*, então, os artistas conduzem os processos de aproximação do público com os objetos artísticos. Porém, no entendimento de Teixeira Coelho (2001) o termo *animação cultural* deveria ser abolido por ser uma expressão inadequada, viciada e que carrega uma clara ideologia, a de que o agente cultural é um animador e é dele que parte a ação. Nessa visão, os participantes seriam

apenas objetos – e não sujeitos – no processo. A fim de não gerar conflitos de sentido, portanto, defino aqui minha preferência ao termo *ação* em vez de *animação* cultural por acreditar que o processo com os participantes e as reconduções de seu caminho propostas pelo agente cultural ou pelos sujeitos são os fatores essenciais em um trabalho de mediação teatral e formação de espectadores.

De acordo com Teixeira Coelho (2001, p.44), “há um objetivo social que move a ação cultural, há a preocupação com o retorno ao coletivo daquilo que foi possibilitado ao indivíduo”. Dessa forma, agir culturalmente vai além da mera promoção do acesso à arte e à cultura aos participantes de um processo. É preciso que aquilo que lhes foi ofertado e que experienciaram retorne de algum modo ao social, ao comunitário. A *ação cultural* está colocada “dentro da perspectiva de aproximação entre o público e as obras culturais e artísticas, em termos de fruição e criação” (VIDOR, 2012, p.80).

Sob a ótica da *ação cultural*, então, na coordenação dos processos assim denominados, existe a figura do agente cultural. Ele é o indivíduo (ou equipe) que promove a ligação entre a arte, os artistas, a coletividade, os indivíduos e os recursos econômicos envolvidos (no caso de financiamentos públicos ou privados). Conforme Teixeira Coelho, o agente cultural:

serve ao indivíduo, sensibilizando-o para a criação e dando-lhe as armas para repelir a dominação cultural (...) ou abrindo-lhe as possibilidades para tornar-se um artista ele mesmo, objetivo extremado da ação cultural mas não impertinente. Ou ele serve ao coletivo (...) E serve o agente cultural, ainda, ao artista, não apenas criando-lhe um público, mas ocasionalmente dando-lhe condições de aproximar-se de uma comunidade [...] E serve à própria arte, ou cultura, criando, por tudo isso, condições para sua revitalização e atualização (TEIXEIRA COELHO, 2001, p.67-68).

No caso específico do “JFNE”, o papel de agente cultural foi realizado pelo *mediador teatral*. Na verdade, as duas figuras são bastante similares em relação às funções atribuídas, senão idênticas. O que as diferencia é o fato de que o mediador teatral lida especificamente com ações artísticas nas quais o Teatro é o mote para o trabalho, enquanto o agente cultural parece dedicar-se a um processo maior que envolva outras disciplinas e áreas de conhecimento. No “JFNE”, os estudantes e eu, em diferentes momentos, fomos mediadores em um processo pensado para ser de mediação teatral, tema da próxima seção deste texto.

### 3 Mediação teatral em ação

Foi através da *mediação teatral* que o trabalho aconteceu no “Jovens Formadores para Novos Espectadores” (JFNE). Logo, aqui, apresento características de processos desse tipo e exponho alguns depoimentos dos participantes do “JFNE” que demonstram as possibilidades de transformação que podem acontecer quando promovemos o acesso das pessoas à arte e à cultura.

Mas, para falar de *mediação teatral*, considero importante apresentar inicialmente o conceito de *mediação*. Para tanto, exponho a compreensão de José Márcio Barros que entende por mediação:

o processo de circulação de sentidos nos diferentes sistemas culturais, operando um percurso entre a esfera pública e o espaço singular e individual dos sujeitos. Trata-se, portanto, de uma operação cognitiva, simbólica e informacional que se faz presente em processos tanto de formação quanto de educação (BARROS, 2013, p.11).

Para o autor, a mediação pode ser tomada como uma atividade de produção de sentidos que transforma o sensível em inteligível, que favorece o trânsito entre o “eu” e o “outro”, entre o conhecido e o desconhecido. Conforme Barros (2013, p.14), a função central da mediação é “reduzir a distância entre sujeitos e objetos de sentido, tornando, assim, a vida coletiva inteligível e possível”. E é por isso que se pode dizer que a mediação carrega um caráter altamente político, além de ético e pedagógico, pois acontece na relação direta com os sujeitos, às vezes público, às vezes *parceiros*.

Antes ainda de falar sobre a mediação especificamente teatral, considero importante abordar a *mediação cultural*, apontada aqui a partir da compreensão do pesquisador Ney Wendell. Para ele, a *mediação cultural* pode ser vista como uma “metodologia que une processos artísticos e pedagógicos para mediar o público na sua relação com a obra cultural” (WENDELL, 2013, p.6). Conforme o pesquisador, este processo é constituído por ações educativas que acontecem antes, durante e depois do encontro do público com as obras. É importante indicar, ainda segundo o autor, que a mediação no âmbito cultural propicia a criação de vínculos entre os sujeitos e os espaços e entre os sujeitos e as obras, estimulando no público o desejo por se tornar um participante/espectador frequente e leal.

Na verdade, as duas definições acima referentes à mediação são complementares e colaboram muito para o conceito de *mediação teatral*. Esta última, então, caracteriza-se como um processo de mediação cultural efetuado na relação entre sujeitos e obras *teatrais*. Portanto, diz respeito às ações de preparação e reflexão sobre espetáculos ou acontecimentos teatrais assistidos.

No “JFNE” o trabalho de *mediação teatral* foi pensado em conjunto com a ideia de *formação de espectadores*, a qual prevê, além da promoção da frequência a espetáculos, o acesso dos sujeitos à linguagem teatral como fator facilitador e potencializador do contato com o teatro. Semanalmente os participantes eram convidados a jogar e a improvisar cenas, descobrindo novas palavras e noções próprias do fazer teatral. Antes e depois dos espetáculos, conversávamos sobre o tema, acontecimento histórico, grupo teatral ou estilo de interpretação envolvido e, algumas vezes, utilizávamos fragmentos de texto ou assuntos abordados nas obras para realizar novas cenas.

Fotografia 1 - Participantes em oficina teatral orientada pelo pesquisador



Fonte: Próprio autor

Fotografia 2 – Foto de uma das idas ao teatro



Fonte: Próprio autor

Desde o início, o “JFNE” foi pensado para que, nos primeiros meses, eu desempenhasse o papel de mediador no contato entre os estudantes e o teatro – buscando aliá-lo ao de pesquisador – e que, nos últimos meses, os alunos se tornassem os mediadores, proporcionando a outras pessoas algumas de suas vivências e experiências, colocando-as, do mesmo modo, em relação com o teatro. E assim aconteceu: onze jovens coordenaram oficinas teatrais oferecidas aos moradores do bairro<sup>4</sup>, momentos nos quais me coloquei, principalmente, na posição de observador.

Fotografia 3 – Jovens participantes orientando oficina teatral à comunidade



Fonte: Próprio autor

---

<sup>4</sup> Nos quatro encontros, as oficinas teatrais coordenadas pelos estudantes contaram com um público de onze pessoas, todas mulheres. Dentre as participantes, cinco eram senhoras colaboradoras nos eventos da igreja e que já participavam de outras atividades oferecidas no salão, como as aulas de ginástica. Todas moravam nas proximidades da escola.

Figura 2 – Página do grupo do projeto no Facebook



Fonte: Próprio autor

Os comentários dos estudantes participantes do “JFNE” ficaram registrados em diários de experiências, conversas gravadas em áudio e vídeo e também em postagens na página do grupo criada no Facebook<sup>5</sup>. Visto que esse material é bastante numeroso, reproduzo aqui algumas de suas frases que se relacionam com o que já foi discutido em relação à ação cultural e mediação teatral<sup>6</sup>:

Tudo que eu vim aprendendo no teatro, digamos que eu esteja levando para a vida. São coisas que não caberiam em um diário, são coisas que levarei no coração. As risadas, as amizades, as peças, todos os momentos que passei com vocês, os mais loucos. (Nat, 14 anos)

[Aprendi] que atuar às vezes é cansativo, que trabalho em grupo é fundamental, que a imaginação não pode faltar, que confiança é a base de tudo e que “merda” não é um palavrão e sim “boa sorte”. (Bre, 14 anos)

Quando começamos a dar aula foi muito bom. Eu percebi que me soltei! E que me alegrei vendo várias senhoras querendo aprender e tendo aquele entendimento e vontade de aprender! (Deb, 15 anos)

Eu ia muito pouco assistir a espetáculos, mas agora eu quero ir cada vez mais, não para apenas estar na plateia e sim no palco. (Bru, 14 anos)

(...) eu fico orgulhoso de mim só por ter ensinado a um monte de pessoas o que é teatro, como se pratica. Eu nunca vou me esquecer de nada do que aprendi, do que vimos e do que podemos fazer ainda com as nossas próprias forças. (Gri, 14 anos)

<sup>5</sup> Para participar da ação, os estudantes entregaram autorizações assinadas por seus responsáveis, que demonstraram ciência e permitiram que os materiais produzidos ao longo do processo (fotos, vídeos, textos escritos, desenhos etc.) servissem a minha pesquisa de Mestrado, podendo, inclusive, ser publicados. Um dos locais onde deixaram suas opiniões foi na página criada na rede social Facebook.

<sup>6</sup> Com vistas a melhor compreensão e fluência na leitura, transcrevi os textos dos estudantes utilizando a norma culta da Língua Portuguesa falada no Brasil. A identificação dos autores e suas idades aparecem ao final de cada um dos depoimentos, entre parênteses.

#### 4 Considerações finais

Os excertos dos depoimentos dos jovens participantes do “JFNE” já evidenciam alguns dos motivos pelos quais o processo desenvolvido pode ser visto sob a perspectiva da ação cultural. Mesmo assim, busco, sob a minha ótica, tornar a associação mais clara. Acredito que, indubitavelmente, ao propor o retorno à comunidade, pelos adolescentes, de atividades e conhecimentos experimentados durante cinco meses de prática e apreciação teatral, o “JFNE” demonstra sua completa relação com um processo de democratização cultural, pois o objetivo central de ações desse tipo, que é o do retorno ao coletivo daquilo a que o indivíduo teve acesso, foi alcançado.

Conforme as anotações dos estudantes, observo que os vínculos estabelecidos durante o processo foram com a prática e a apreciação teatrais, tanto que nos depoimentos alguns indicam que querem continuar a relação com o teatro, assistindo ou atuando. Com as idas mensais ao teatro, a distância entre os sujeitos e as obras artísticas foi minimizada e novos horizontes de criação se apresentaram aos jovens. Sobretudo, as relações interpessoais se acentuaram. Nos encontros semanais, nas idas ao teatro, nas oficinas coordenadas pelos participantes, pouco a pouco, fui notando que os estudantes estavam mais afinados uns com os outros, que laços de amizade se estreitavam e se fortaleciam. Penso que os jovens assumiram uma nova postura em relação ao seu “estar” no mundo, tornando-se mais autônomos. Exponho, abaixo, o depoimento postado na página do grupo no *Facebook* com a visão que Ana Beatriz Müller, diretora da escola e parceira de fundamental importância na realização do “JFNE”, teve sobre a participação dos alunos:

A cada saída para um espetáculo, [eles] voltavam visivelmente diferentes. Mais seguros, mais falantes, mais vibrantes. Seguramente mais vivos. Não acompanhei todos os programas, mas posso dizer, com certeza, que sempre foi assim... olhos brilhando, arregalados em todas as direções, tentando captar todas as novidades.

Finalizo este texto acreditando ter sido o “Jovens Formadores para Novos Espectadores” (JFNE) uma *ação teatral* ou *ação artística teatral*, modalidade inserida em uma ação cultural e inspirada nos preceitos da arte-ação que, ao longo de seis meses, mediou a relação entre onze adolescentes e o teatro e que pretendeu tornar coletivo o conhecimento cultural, artístico e teatral. Se hoje podemos falar que a forma no teatro é política, de acordo com Lehmann (2003), aventuro-me a dizer que o modo como um processo de formação de espectadores acontece também pode caracterizá-lo como mais ou menos abrangente politicamente. Estando pautado pela ideia de mediação teatral, certamente a ação será mais ampla e completa.

Jovens que se tornaram sujeitos de transformações sociais em si e para outras pessoas. Histórias a contar, momentos para lembrar. Ao refletir pelo processo que vivido no “JFNE”, penso que agimos politicamente, mesmo sem perceber. Não previ resultados, pois em uma ação cultural não se sabe de antemão o que vai se obter ao final. Agora que o “JFNE” já se realizou, debruçado sobre os registros e materiais que ficaram de sua história recente, alegro-me ao reler os comentários de todos os envolvidos no processo e perceber a força social que esta ação teve sobre os participantes. Enfim, cresce em mim o desejo de continuar este movimento de



transformação cultural proposto pelo “Jovens Formadores para Novos Espectadores”.

## Referências

BARROS, José Márcio. Mediação, formação e educação: duas aproximações e algumas proposições. **Revista Observatório Itaú Cultural**, São Paulo, N.15, p. 10-16, dez/13-maio/14, 2013.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2010.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2011.

HOUAISS, Antônio. **Grande dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

KOUDELA, Ingrid. A ida ao teatro. **Sistema Cultura é currículo**. São Paulo, 2008.  
Disponível em:  
<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf/>. Acesso em: 14 jan. 2015.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEHMANN, Hans-Thyges. Teatro pós-dramático e teatro político. **Sala Preta**, São Paulo, n. 3, p. 9-19, 2003 .

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Mediação artística, uma tessitura em processo. **Urdimento**, Florianópolis, N.17, p. 113-121, set. 2011.

ROCHA, Fernanda Marília. **O hábito habitável: a experiência de ser espectador com alunos de uma escola pública de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2012. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

TEIXEIRA COELHO, José. **O que é ação cultural?** São Paulo: Brasiliense, 2001.

VIDOR, Heloise Baurich. De como D. Quixote enfrentou os monstruosos moinhos: a mediação teatral e a escola na perspectiva da ação cultural. **Sala Preta**, São Paulo, vol. 12, n. 1, p. 78-87, jun. 2012.

WENDELL, Ney. **Cuida bem de mim: teatro, afeto e violência nas escolas**. Ilhéus: Editus, 2009.

WENDELL, Ney. **Estratégias de mediação cultural para a formação do público**. Salvador, 2013. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/249715974/Estrategias-de-Mediacao-Cultural-Ney-Wendell-8-9#scribd>. Acesso em: 14 jan. 2015.

**William Fernandes Molina**

Aluno de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC/UFRGS) sob orientação do Prof. Dr. Clóvis Dias Massa. Possui especialização em Pedagogia da Arte pelo Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance (GETEPE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (PPGEDU) e graduação no curso de Licenciatura em Teatro da UFRGS (2011). <http://lattes.cnpq.br/6828541805960798>.



*GT: Teatro*

*Eixo Temático: 10 – Metodologias do ensino de Teatro*

## **ENSINANDO TEATRO – EM CENA, A SALA DE AULA**

Danielle Rodrigues de Moraes (CAp-  
Coluni/UFV, Minas Gerais, Brasil)

### **RESUMO**

O Teatro, já há algum tempo, vem sendo trabalhado como prática educativa. Na escola, seu espaço é garantido pela publicação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, a qual reconhece a arte como área de conhecimento no currículo escolar, tendo o teatro como uma de suas linguagens artísticas a ser desenvolvida nas escolas. O presente trabalho, fruto de minha pesquisa de mestrado, com ênfase teórica em Michel de Certeau, buscará focar, como o ensino do teatro pode promover um movimento tático de reinvenção do cotidiano escolar, a partir de suas "maneiras de fazer", no caso, representadas pelas metodologias teatrais, como o drama, o jogo dramático francês e o jogo teatral.

**Palavras-chave:** Teatro-Educação, Metodologias, Tática.

### **RESUMEN**

El Teatro, desde hace ya algún tiempo, ha sido trabajado como una práctica educativa. En la escuela, su espacio está garantizado por la publicación de LDB - Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, que reconoce el arte como área de conocimiento en el currículo escolar, y el teatro como una de sus lenguajes artísticos que se desarrollarán en las escuelas. Este trabajo, fruto de la investigación de mi maestría, con énfasis en Michel de Certeau teórico, pretende centrarse en como la educación teatro puede promover un movimiento tático de la reinvención de la vida escolar cotidiana, desde sus "maneras de hacer" en el caso, representada por metodologías teatrales, como el teatro, la obra dramática francesa y la obra de teatro.

**Palabras clave:** Educación en funciones, metodologías, Tática.

## Introdução

O Teatro, já há algum tempo, vem sendo trabalhado como prática educativa no sistema formal de ensino. Atualmente, possui um lugar nas políticas nacionais de educação, sendo considerado uma das linguagens artísticas a ser trabalhada dentro da disciplina Arte<sup>1</sup> no currículo escolar. Esse destaque que o Teatro vem ganhando na área da Educação iniciou-se em 1971, através das Leis de Diretrizes e Bases (LDB), que insere no currículo escolar a atividade “Educação Artística”, culminando em um processo de reformulação, através da última promulgação da LDB de 1996. Esta institui definitivamente a arte como disciplina curricular obrigatória, a partir de documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a nível nacional e o Currículo Básico comum (CBC), a nível estadual, que descrevem o teatro como área de conhecimento, devendo ser um conteúdo a ser trabalhado no currículo da Educação Básica. Sendo assim, o texto apresentará reflexões a respeito do processo ensino-aprendizagem do teatro na escola. Utilizando como referencial teórico Michel de Certeau, é possível perceber que o professor, ao ensinar teatro, cumpre a lei, mas vai além, realizando com essa linguagem artística um movimento tático de reinvenção do cotidiano escolar, a partir de suas “maneiras de fazer”.

## Ensino de Teatro no cotidiano escolar

O teatro na sala de aula pode ser um diferenciador entre a pedagogia tradicional de ensino<sup>2</sup> e a pedagogia contemporânea do teatro, já que o corpo é o elemento de concretude para o trabalho com a expressividade e exploração cênica. A pedagogia teatral visa a uma educação que pode acontecer diante de dinâmicas de interação entre os alunos, professor e ambiente escolar, permitindo o traçar de um diálogo entre todos os envolvidos e a busca de pontos de encontro da construção teatral, com a assimilação pelo local no qual se instaura, nesse caso, a escola.

A linguagem teatral ainda se encontra na escola, em um momento de adaptação, em uma posição que ainda necessita de melhor compreensão de sua atuação. É um conteúdo sugerido, a partir dos PCN's, a ser trabalhado na disciplina Arte, que vai depender da ação dos professores para que aconteça. Portanto, esse espaço do teatro na escola precisa ser construído, dependendo muito do ato de quem o executa. Para isso, o preparo dos professores é fundamental tanto para a argumentação, nas reuniões com os pares e cargos dirigentes das escolas, quanto em sua atuação no desenvolvimento do trabalho com o teatro no cotidiano escolar.

Nesse sentido, é possível utilizarmos os estudos de Michel De Certeau (1990), sobre o cotidiano, para situar o fazer teatral na escola, a partir de suas metodologias, que podem ser vistas como táticas de invenção desse cotidiano, ou seja, como

procedimentos que valem pela persistência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a

---

<sup>1</sup> Os PCNs designaram Arte com letra maiúscula para se tratar da área curricular; nos demais casos, arte com letra minúscula

<sup>2</sup> Pedagogia de tendência liberal, que preza pelo acúmulo de conteúdo e informações, tendo o professor como o detentor do saber .

organização do espaço, às relações entre os momentos sucessivos de um golpe, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos, etc (DE CERTEAU, 1990, p. 102).

Trabalhar o teatro no cotidiano da escola significa, portanto, perceber quais táticas o professor utiliza na construção de seu fazer pedagógico, já que elas se revelam como infinitas oportunidades de se proceder, de acordo com as situações ou ocasiões nas quais estão envolvidas.

Para De Certeau (1990), é possível transformar e inventar o cotidiano, a partir do que o autor chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência”, ações próprias dos que conseguem adentrar um espaço. Por uma maneira própria, cada um, taticamente, inventa para si uma forma de se reapropriar do espaço e de usá-lo a seu jeito, a partir de práticas de reutilidade e inventividade, alterando o que já está determinado. Assim, a partir de suas “maneiras de fazer”, as metodologias do teatro, seja, o jogo dramático, o jogo teatral e o drama, podem ser vistas como modos possíveis de se inventar taticamente o cotidiano da escola, de forma a construir um espaço na sala de aula que vise à relação sólida entre teatro e educação.

### **Metodologias Teatrais como Táticas para a Construção do Conhecimento Cênico**

A prática do teatro pode se apresentar de diversas formas na escola, dentre elas, o jogo dramático, o jogo teatral e o drama são bastante utilizados e também discutidos como possibilidades de experiência da prática cênica.

O jogo dramático da tradição francesa (*jeu dramatique*), surgiu na primeira metade do século XX, sendo utilizado, desde então, como forma educativa nas escolas. Desgranges (2006) pode contribuir para distinguir o entendimento do “*child drama*” de Slade, de origem inglesa, e o jogo dramático da tradição francesa. Este seria

(...) uma atividade grupal, em que o indivíduo elabora por si e com os outros as criações cênicas, valendo-se das apresentações no interior das oficinas como um meio de investigação e apreensão da linguagem teatral. Desenvolvem-se, no decorrer do processo, as possibilidades expressiva e analítica, exercitando o participante tanto para dizer algo através do teatro, quanto para uma interpretação aguda dos diversos signos visuais e sonoros que constituem uma encenação teatral; estimulando-o, ainda, a tornar-se um observador atento em sua relação com as diversas produções espetaculares (p.95).

Assim, o jogo dramático francês constitui-se de caráter artístico, buscando o desenvolvimento da capacidade de criação, de organização, de emissão e análise do discurso cênico.

Jacques Copeau (1879-1949), Charles Dullin (1885-1949) e Léon Chancerel (1886-1965) são nomes relacionados ao jogo dramático francês que ficaram conhecidos pela busca da renovação do teatro de seu tempo. Já no que diz respeito à dramaturgia francesa mais recente sobre jogos dramáticos, Jean-Pierre Ryngaert

(2009), professor na Universidade de Paris III e diretor teatral, é um nome importante da pesquisa cênica atual. O autor confere papel central ao jogo dramático, baseado na improvisação teatral de caráter lúdico, de forma a ampliar as possibilidades da linguagem cênica. Para ele, o jogo dramático se coloca “como uma experiência sensível fundadora do desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo” (p. 41).

Uma modalidade cênica que teve repercussão na Inglaterra, com Dorothy Heathcote ao iniciar sua carreira na Universidade de Durham, é denominada *Drama in Education*<sup>3</sup> e prioriza

a ampliação do conhecimento do aluno através de uma preocupação com a *forma*: confrontos espaciais, signos visuais de linguagem (cartões, *posters*, *banners*, rótulos, manchetes), atuação dialética através de uma troca de enquadramento e papéis e foco no *gesto* (CABRAL, 2008, p. 38: grifos da autora).

No Brasil, essa abordagem dramática tem sido investigada por Beatriz Ângela Vieira Cabral, professora doutora do curso de Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A autora, em seu livro *Drama como método de ensino* (2006), relata sua experiência com o drama como possibilidade educativa. “O *Drama* permite explorar questões e problemas centrais à condição humana, e oferece ao indivíduo a oportunidade de definir e clarificar sua própria cultura” (CABRAL, 2006, p. 11).

O drama é um processo construído a partir de uma narrativa dramática, que incentiva os alunos a construir a história teatralmente, através da criação de papéis coletivos (grupos de moradores, de guerreiros, etc.), podendo utilizar também de jogos teatrais. Quem conduz o drama é o coordenador, que, muitas vezes, participa da atividade, podendo assumir um personagem, o chamado professor-personagem<sup>4</sup>.

Resumidamente, são três as características que constituem o drama: o processo, o pré-texto e os episódios. O processo é a definição de situações para o grupo participar. Relaciona-se com temas de interesse do grupo (pode ser textos teatrais, contextos históricos etc.). O pré-texto é como a atividade ou o tema é apresentado ao grupo. Tem a intenção de ativar, dinamizar a situação e envolver os participantes de forma emocional e intelectual. E os episódios, podendo assumir diferentes propostas, são fragmentos que compõem a estrutura narrativa, que ajudam a aprofundar detalhes, não possuindo uma linearidade, “podendo incluir uma variedade de formas, estilos e personagens para engajar o grupo com os eventos que surgirem a partir da situação explorada” (CABRAL, 2006, p. 18).

O drama ainda não foi largamente difundido no Brasil, de acordo com Desgranges (2010), devido ao fato de haver muitas e diferentes compreensões de seu processo, além de sua repercussão na Inglaterra ter ocorrido após a segunda metade do século XX (DESGRANGES, 2010). Na década de 1990, foi introduzido por Beatriz Cabral no Brasil, enriquecendo as investigações de teatro nas instituições educacionais.

---

3 É conhecido também como *process drama*, *drama as a teaching method* ou *learning method*, dependendo da perspectiva em que é investigado (CABRAL, 2008).

4 Tradução de Cabral (2008) para o termo *teacher-in-role*.

Em relação ao jogo teatral, Viola Spolin<sup>5</sup> (1906-1994) é um dos nomes de referência na metodologia do ensino do teatro por meio de jogos, trazendo significativo avanço para a pedagogia cênica através da criação dos jogos teatrais. Estes são um sistema baseado na improvisação teatral com regras explícitas por intermédio do qual Spolin (2000) ambiciona libertar a criança e o ator amador de comportamentos de palco mecânicos e rígidos. Uma característica desse sistema é que o grupo que o pratica pode ser dividido em dois times: sujeitos que jogam e sujeitos que observam, procedimento que leva o aluno a transitar tanto na atuação quanto na plateia. Para ela, o jogo tem a ver com o envolvimento, o estímulo à criatividade, a liberdade criadora e, principalmente, a oportunidade de experimentar.

Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer (SPOLIN, 2000, p. 4).

Sua proposta tem servido de base para a formulação de práticas pedagógicas no país inteiro, tanto no âmbito da educação escolar, quanto no nível do teatro profissionalizante. Sua metodologia permite ao aluno passar pelo processo de criação, estando ancorado por uma estrutura de regras que o norteia durante o jogo. Sua finalidade, na educação escolar, é “o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral numa perspectiva improvisacional ou lúdica” (JAPIASSU, 2001, p. 26).

Para Spolin (2000), o importante é mostrar a história a partir de ações físicas imaginárias, e não contá-la a partir de mímica. O jogo é trabalhado a partir de três conceitos: *onde* – que representa o lugar o qual o aluno escolhe estar; *o quê* – sua ação, o que ele faz nesse lugar; e *quem* – a pessoa que ele representa ou se torna no momento do jogar. Todos esses três elementos têm como base o foco, o ponto de concentração, que permite ao aluno centralizar sua atenção no que está fazendo, sem a chance de ficar preocupado com sua atividade, se está certo ou errado, bom ou ruim. “À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, o indivíduo se transforma em um jogador criativo” (KOUDELA, 2001, p. 43).

Os jogos teatrais tomam por base a improvisação teatral com regras explícitas, com a ambição de libertar o ator de comportamentos mecânicos e rígidos no palco. Segundo Spolin, todas as pessoas são capazes de atuar em cena, a capacidade para a atuação é algo aprendido e não apenas um talento natural. Para Japiassu (2001), que desenvolveu pesquisas na área da educação utilizando o jogo teatral como proposta metodológica, a finalidade do jogo é “o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral numa perspectiva improvisacional ou lúdica” (p.26).

Os jogos propõem uma dinâmica educacional, na qual seus procedimentos acontecem através de um prazeroso aprendizado. Desgranges (2010) acredita que o sistema de jogos teatrais

---

5 Autora americana que criou uma metodologia teatral por meio de jogos e foi inserida no Brasil pela professora da USP, Ingrid Koudela, em 1970, sendo, até hoje, uma das referências nos estudos de jogos teatrais no país.

calçado em jogos de improvisação, tem o intuito de estimular o participante a construir um conhecimento próprio acerca da linguagem teatral, através de um método em que o indivíduo, junto com o grupo, aprende a partir da experimentação cênica e da análise crítica do que foi realizado (p.110).

O jogo, para a autora, é uma forma natural de se trabalhar em grupo e promove o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência.

Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer (SPOLIN, 2000, p. 4).

O professor participa do processo coordenando o grupo que trabalha em conjunto. O sistema descarta um professor autoritário, detentor do saber, portanto, sem uma autoridade de fora impondo aos jogadores o que e como fazer, o jogador escolhe a autodisciplina ao aceitar as regras do jogo, acatando as decisões do grupo com confiança e entusiasmo. De acordo com a autora, não havendo alguém para agradar ou dar concessões, o jogador pode concentrar sua energia no problema e aprender aquilo que veio aprender (SPOLIN, 2000).

Outro aspecto interessante do jogo é a defesa da autora de que esse método trabalha com os participantes nos níveis intelectual, físico, emocional e intuitivo. Este último deve ser bastante considerado, segundo ela, pois pode trazer ao aluno resoluções cênicas inesperadas e surpreendentes. Mas para que o intuitivo seja acionado, é necessário que o grupo esteja instaurado em um ambiente favorável para a experimentação.

Segundo André (2007), o que a autora designa de “intuitivo” tem semelhança com o que o encenador russo Constantin Stanislavski chamava de “subconsciente”, lugar inacessível, de onde brotam as inspirações. Quando o jogo se realiza no nível intuitivo, o jogador está trabalhando além de um plano estritamente intelectual para realizar a experiência.

Como a maioria dos jogos que possuem a particularidade de terem o caráter social e de propor um problema a ser solucionado – um objetivo com o qual o indivíduo precise se envolver, como por exemplo, o futebol, no qual é preciso atingir o gol, os jogos teatrais não são diferentes, seu processo estrutura-se a partir da resolução de um problema de atuação, o qual é apresentado pelo professor ou criado pelo próprio grupo, para que improvisem buscando solucioná-lo. A busca por soluções liberta quem joga de referenciais estáticos, já que o aluno precisa se esforçar para encontrar novas soluções. Aqui, a criatividade seria um dos elementos trabalhados, pois está relacionada com novas formas de solucionar problemas.

A crença da autora de que a criatividade é um dos elementos trabalhados durante os jogos teatrais, aproxima-se dos estudos teóricos da psicologia da década de 50, com repercussão nos anos 60 e 70, principalmente nos EUA. Segundo Kastrup (apud André, 2007), esses estudos diferenciam a invenção da criatividade, entendida como uma capacidade distribuída, até certo ponto, para todos os seres



humanos. Portanto, criar não é visto como um talento raro e excepcional, mas sim como algo comum a todos os indivíduos.

Os jogos teatrais iniciam-se com exercícios mais simples, tornando-se mais complexos à medida que os participantes vão os experienciando. Podemos citar como exemplo, um exercício básico a ser trabalhado inicialmente, o “cabo de guerra”, no qual o problema proposto ao grupo é que mostrem, improvisando em cena, que estão brincando de cabo-de-guerra, de forma que dêem realidade à corda invisível. O foco do jogo, portanto, é tornar real, na cena, a corda imaginária. Ao final, quem observou a cena, analisa-a, definindo o que funcionou ou não e por que. Segundo a autora, a ação corporal deve partir da realidade dada pelos jogadores à corda. Se a concentração for colocada no objeto entre os atores, eles usarão tanta energia como se estivessem puxando uma corda de verdade, inclusive sairão do exercício com todos os efeitos físicos de quem jogou o cabo-de-guerra (transpirando e sem fôlego).

De acordo com a compreensão e respostas do grupo em relação às resoluções cênicas, o professor vai propondo novos desafios, tornando os exercícios mais complexos, levando o grupo a trabalhar elementos e aspectos da encenação, tais como os três conceitos bastante utilizados nesse jogo para embasar o jogador em um foco de investigação: onde – que representa o lugar o qual o aluno escolhe estar, seria a percepção cenográfica; o que –o desenrolar da ação dramática, o que ele faz nesse lugar; e quem – a pessoa que ele representa ou se torna no momento do jogar, o personagem.

Esses três conceitos - onde, quem e o que - foram usados pela autora (são equivalentes aos termos tradicionais - espaço, personagem e ação dramática, respectivamente) acreditando que os jogadores deixam de lado os conceitos tradicionais que podem trazer o peso da inibição da ação espontânea e olhem para a arte teatral de outra maneira. Esses termos propiciam uma gama de possibilidades improvisacionais, havendo muitas formas de trabalhá-los. O professor pode pedir ao jogador que improvise usando apenas um deles, por exemplo, mostrar “onde” o jogador está (em uma praia? em um estádio de futebol?) ou trabalhar com dois ou os três simultaneamente (o jogador decide estar na praia, que é a representação do ‘onde’ e faz um castelo na areia, que representa o ‘o que’).

Não há uma maneira certa ou errada de solucionar o problema, pode-se dar o mesmo problema para três pessoas que elas o resolverão de formas diferentes, ou seja, o modo como o problema vai ser solucionado dependerá da atuação de cada jogador, ele pode correr, cair, gritar, desde que esteja voltado para o problema.

Caso houvesse certo ou errado, essa expectativa do julgamento impediria o desenvolvimento livre dos trabalhos de atuação. A solução do problema permite ao jogo ter um foco, gera estímulo e provoca todo o tempo questionamentos dos procedimentos, mantendo todos os integrantes abertos e atentos para a experimentação. Segundo Koudela (2001),

a solução do problema implica no esforço dos jogadores para chegar até o desenlace e a improvisação espontânea de ações, para vencer o imprevisto. Esta concentração de atenção gera energia e estabelece a relação direta com os acontecimentos e com o parceiro (p.48).

A improvisação nos jogos teatrais ocorre a partir da fisicalização. Esta é a manifestação física, corporal do jogador para solucionar o problema, sem a necessidade de objetos para darem suporte à cena. É o que a autora designa de mostrar e não contar a cena. O jogador utiliza-se de si mesmo, de seu corpo e seus movimentos para executar uma ação, como por exemplo, colocar um objeto em movimento (mostrar que está arrastando um móvel, sem tê-lo em cena). Segundo Desgranges (2010), é proposto ao jogador que "não sinta e sim corporifique, que não imagine e sim veja, que não interprete e sim comunique" (p.115). Dessa maneira, acredita-se que o trabalho do aluno vai ocorrer no nível físico e não-verbal em oposição a uma abordagem psicológica e intelectual.

Sobre a fisicalização a autora comenta: "Estamos interessados somente na comunicação física direta; os sentimentos são um assunto pessoal. Quando a energia é absorvida num objeto físico não há tempo para 'sentimentos'" (SPOLIN, 2000, 14). Essa é mais uma influência que a autora sofreu do encenador russo Stanislavski, que priorizava as ações físicas como procedimento para o trabalho com atores.

A improvisação utiliza-se de poucos recursos ou materiais de cena (figurino, cenário), o foco se volta para o ator, portanto, segundo a autora, este precisa aprender que "a realidade do palco deve ter espaço, textura, profundidade e substância – isto é realidade física (...); o ator cria a realidade teatral tornando-a física" (SPOLIN, 2000 p.15).

A busca por solucionar o problema, dentro do acaso e do imprevisto que fazem parte da improvisação, se torna um dispositivo de ordenação, mostrando ao grupo que, mesmo dentro da incerteza é possível se chegar a algum lugar.

Para Spolin, o objetivo no qual o jogador deve se concentrar e para o qual toda a ação deve ser dirigida provoca a espontaneidade. A partir de então, a liberdade pessoal é liberada, possibilitando o jogador a experimentar e adquirir autoconsciência e auto-expressão. Isso estimula o aluno a, ao ser libertado, penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos.

Ainda segundo Koudela (2001), o jogo teatral permite a expressão, por meio da linguagem artística, sendo o seu processo a efetivação da passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade do palco. Sua criação foi importante para dar um direcionamento ao ensino do teatro, através de suas técnicas, como o uso de um vocabulário especificamente teatral, o desenvolvimento gradual de aquisição da linguagem, de suas convenções, a condução da avaliação, que permite perceber, como o aluno está organizando o conteúdo, ao descrever a forma, dentre outras.

Em todas as metodologias apresentadas, é preciso se guiar por regras a partir da elaboração simbólica que constitui o processo, de acordo com as suas necessidades.

O processo de simbolização é uma capacidade humana que preza pela abstração e possibilidade de transformar uma coisa em outra. Ao criar, o aluno precisa ter ideias e colocá-las em prática. Ter ideias é engajar em um processo de formação de conceitos abstraídos ou criados, ou seja, transformar esses conceitos em realizações formais. Assim, a manifestação da ideia, por meio de linguagens artísticas é uma ordem simbólica secundária, já que a primária é a própria conceituação. Portanto, quando o aluno cria gesto, movimento, sons, está desenvolvendo uma atividade diretamente ligada à necessidade de construir um conhecimento do mundo e de comunicá-lo aos outros. Ao simbolizar, o aluno é transportado para um mundo de fantasia e imaginação, criado por ele mesmo, de

acordo com o seu gosto, sendo permitido praticar, nesse contexto, situações que não poderia realizar no seu dia a dia.

Nas metodologias do teatro, seja o jogo teatral, dramático ou o drama, o aluno é colocado em um espaço simbólico que acontece a partir da experiência, podendo se dizer que, ao serem trabalhadas na escola, propiciam um movimento tático, no qual as linguagens dramática e teatral entram na escola como um “espaço diferenciador das demais disciplinas, um espaço de vivências em oposição ao espaço de aquisição e fixação de conhecimentos” (SOARES, 2010, p. 140).

### **A importância do fazer teatral**

Aprendemos de acordo com o que experienciamos e o teatro é uma possibilidade de experienciar situações. Quando o aluno dramatiza uma situação, “faz-de-conta que”, ele revela uma parte de si mesmo, mostra como se sente, pensa e vê o mundo, tendo a oportunidade de aprender, sentir como os outros e pelos outros e de ressignificar suas sensações, aspectos importantes para o desenvolvimento social.

O jogo também favorece a não-reprodução de comportamentos estereotipados, havendo a possibilidade da mudança de hábitos. É comum nas escolas, o aluno, ao entrar em contato com a linguagem cênica, ter como referência do que seja um ator, um cenário, um figurino, as novelas televisivas. Assim, é possível partir da cultura que o aluno tem, para desenvolver taticamente um trabalho que apresente uma linguagem artística que não a imposta pelos meios de comunicação de massa. Para Lanier (*apud* ALMEIDA, 2001), este é um dos objetivos da escola: ampliar o âmbito e a qualidade das experiências dos alunos. E isso pode ser feito por um processo que ela denomina de “canalização”, ou seja, a ampliação do repertório dos alunos a partir das experiências que eles já têm ao chegarem à escola. Nesse momento da aprendizagem, é possível que o professor crie novas maneiras “que o possibilitem apresentar a diversidade da cultura, outros modos de apropriação de signos, outras significações para o mesmo signo” (ANDRÉ, 2007, p. 142).

Os jogos promovem a socialização do grupo, retirando taticamente o aluno de seu espaço delimitado pela carteira e fazendo com que o aluno perceba sua participação no coletivo. No drama, por exemplo, os alunos são levados a criar coletivamente uma narração dramática, constituindo-se “em uma experiência que solicita a adesão e a cooperação dos diversos integrantes do grupo” (DESGRANGES, 2010, p. 125). Podemos compreendê-lo como uma forma de arte coletiva, em que quem participa assume funções como de dramaturgos, diretores, espectadores, atores *etc.*

O jogar, seja o dramático ou o teatral, deve ser algo espontâneo, característica da atividade lúdica, no qual o aluno precisa querer participar, sem haver pressão ou obrigação. No caso de uma não-participação, o aluno pode aprender ao observar, possibilidade proposta no jogo teatral de Spolin, na qual ela divide o grupo em atuantes e plateia, fazendo com que esta seja parte do jogo, no qual, ao final da prática teatral, o aluno participa dizendo o que viu mediante a avaliação.

Uma vez tomada a decisão da participação no jogo, é criada uma cumplicidade para a formação do grupo. Todo jogo sempre acontece a partir de regras e com o desenvolvimento de ações negociadas pelo coletivo. Esse é um

ponto importante do processo teatral, a consolidação do conceito social de cooperação. Cabe ao professor selecionar o jogo mais adequado para suas aulas. Geralmente, no primeiro momento do processo teatral, trabalha-se com jogos tradicionais<sup>6</sup> que, de acordo com Koudela (2001), funciona como “recurso para estabelecer o repertório comum ao grupo e a liberação da ludicidade” (p. 48). De acordo com a autora, o jogo é mobilizador de energia canalizada para um objetivo comum. Esses jogos tradicionais, além de serem trabalhados como forma de encontro, aquecimento e libertação da espontaneidade, podem ter a função de conduzir e preparar o campo para um trabalho mais voltado para o teatro. Por exemplo, o jogo de pegador se inicia com apenas um aluno escolhido para ser o pegador dos outros alunos. No decorrer do jogo, podem ser inseridas algumas variações dramáticas, tais como: no momento em que o jogador é pego, tem que explodir mediante um movimento e cair no chão, ou ficar congelado, para, ao final, ser criado um labirinto de corpos pelo espaço. Uma das funções importantes que o jogo cumpre no processo é o desenvolvimento da confiança necessária para jogar o jogo.

Outro elemento possível de ser visto como uma tática do processo teatral na escola, que se diferencia do modelo tradicional de ensino, é o trabalho voltado para a comunicação não-verbal, sendo o corpo o instrumento desse aprendizado. Isso acontece justamente para que o aluno compreenda que seu corpo é um instrumento expressivo e que há outra possibilidade de se comunicar, que não somente a verbal. Nesse caso, o aluno é retirado da imobilidade escolar e seu corpo é utilizado para tornar visíveis expressões, objetos, ações, sensações e papéis. No jogo teatral, essa comunicação não-verbal é conhecida por fisicalização. O termo fisicalização é utilizado por Spolin (2000) ao remeter a um trabalho corporal que visa a expressar uma ação sem a utilização de qualquer objeto, tentando dar realidade ao mesmo. Segundo a autora, é “a manifestação física de uma comunicação, a expressão física de uma atitude” (p. 340).

### **Considerações Finais**

O processo teatral a partir de jogos, taticamente, estabelece uma relação de parceria entre professor e aluno, promovendo um trabalho social de coletividade. O professor, diante do processo ensino-aprendizagem, deixa de ser o detentor do conhecimento para ser o coordenador estabelecendo uma relação de confiança mútua. As aulas, não tendo um programa de ensino convencional com conteúdo definido como as outras disciplinas, que inclusive possuem um livro didático a seguir, possibilitam uma liberdade do ensino que promove também um espaço tático aberto para a criação. O professor tem condições de agir de acordo com suas motivações. No entanto, é preciso tomar cuidado para que essa liberdade do ensino não possibilite a entrada do professor no jogo do poder, no qual, caso o professor perca o controle da situação, venha a ter uma postura conservadora de mestre, tornando-se um autoritário, com atitudes disciplinares rigorosas ou dando a última palavra.

No caso do drama, o professor assume um personagem que interfere ou define um novo rumo para a ação dramática solicitada, desafiando posturas, ações e

---

<sup>6</sup> Os jogos tradicionais são aqueles jogos comuns a todas as crianças, como os já citados, boca-de-forno, toca do rato ou os conhecidos “piques”, jogos com bola e passar anel, entre outros.

atitudes. Nesse caso, o coordenador assume uma nova posição tática na qual sua função é ampliada pela aproximação entre o educador e o artista. Dessa forma, como afirma Cabral (2008), “quando o professor assume um papel ou personagem, os alunos relacionam-se com o assunto investigado de forma diferente da vivenciada em uma situação normal da aprendizagem” (p. 20). Um dos objetivos da presença do professor como personagem é sua entrada no jogo proposto de forma a manter seu foco.

Podemos perceber que o ensino do teatro, seja através do jogo dramático, do jogo teatral ou do drama, pode ter um papel atuante no processo do ensino do teatro, podendo fazer a diferença na relação do ensino-aprendizagem, a partir de suas metodologias de ensino. Esse encontro da linguagem teatral com a educação pode ser visto como uma ação possível de inversão dos modos de apropriação de lugares já instituídos, sendo criada pelo movimento tático daqueles que, reinventam percursos, fazendo diferença no que já está instituído. Talvez, aí esteja a lacuna para o teatro se estabelecer como um ensino mais autônomo na escola do que as outras disciplinas, pois, mesmo estando dentro da ordem escolar, tem a possibilidade de tirar partido do que está imposto ao atuar com suas “maneiras de fazer”, podendo criar para si “um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar” (DE CERTEAU, 1990, p. 92).

As “maneiras de fazer” são possibilidades de agir que se originam e se arquitetam no uso e na combinação dos elementos de uma estrutura estabelecida que estejam à disposição. Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe determinadas ordens, o teatro ainda pode instaurar pluralidade e criatividade por meio de seu processo artístico.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O Ensino das Artes: Construindo Caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 11-38.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. 206 p. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CABRAL, Beatriz Â. Vieira. **O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos**. Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas: Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Teatro, v. 1, n. 10, 2008.

\_\_\_\_\_. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1990.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro. Provocação e Dialogismo**. São Paulo: Hucitec; Mandacaru, 2010.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas: Papyrus, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SOARES, Carmela. **Pedagogia Teatral, uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública**. São Paulo: Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

#### **Danielle Rodrigues de Moraes**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei/MG, graduada em Artes Cênicas, pela Universidade Federal de Ouro Preto/MG. Possui experiência como professora de teatro nas escolas públicas de Minas Gerais. Atualmente é professora de Arte do Colégio de Aplicação CAp-Coluni da Universidade Federal de Viçosa/MG.  
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4425900Z4>



GT: Teatro

Eixo Temático: Jogos Teatrais/Jogos Dramáticos

## **A PEÇA DIDÁTICA DE BERTOLT BRECHT A PARTIR DE UMA METODOLOGIA COM JOGOS EM SALA DE AULA**

Larissa de Paula Cândido (IFCE, Ceará, Brasil)

### **RESUMO:**

Fruto de reflexões acerca da pedagogia do teatro a partir da utilização de jogos teatrais/jogos dramáticos e suas colaborações para a construção do conhecimento estético em sala de aula, este artigo traz uma pesquisa de campo realizada no Colégio 7 de Setembro, escola particular da Cidade de Fortaleza – Ceará, com alunos de teatro do Ensino Fundamental II, cuja autora é professora. O texto é construído a partir de planejamentos e relatos pessoais realizados no decorrer do processo. Percebeu-se ao longo do processo o envolvimento com a metodologia aplicada, possibilitando ampla propriedade do discurso cênico.

**Palavras-chave:** Sala de aula, Jogo dramático; Jogo teatral

## **LA PIEZA DIDÁCTIA DE BERTOLT BRECHT DESDE UNA METODOLOGÍA CON JUEGOS EN EL AULA**

### **RESUMEN:**

El resultado de las reflexiones sobre la pedagogía del teatro de la utilización de juegos de teatro/juegos dramáticos y sus contribuciones a la construcción del conocimiento estético en el aula, este trabajo presenta un estudio de campo realizado en el Colegio 07 de Setiembre, la escuela privada en la ciudad de Fortaleza – Ceará, con estudiantes de teatro de la Escuela Primaria II, cuyo autor es un maestro. El texto se construye a partir de los planes y los informes personales realizados durante el proceso. Se observó durante todo el proceso participación con el metodología aplicado permitiendo un extenso terreno del discurso escénico.

**Palabras-clave:** Aula; Juego dramático; Juego Teatral

## **1 INTRODUÇÃO**

A investigação proposta neste artigo é fruto de reflexões acerca da pedagogia do teatro, a partir da utilização de jogos teatrais/jogos dramáticos e suas colaborações para a construção do conhecimento estético em sala de aula.

O estudo é resultado da pesquisa de campo para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da autora, estudante do curso de Licenciatura em Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

A vivência deu-se a partir do trabalho da pesquisadora como professora de teatro do Colégio 7 de Setembro, escola particular da cidade de Fortaleza, com turma de alunos do ensino Fundamental II.

O texto é construído com base em coleta de dados feita na sala de aula (planejamentos, relatos pessoais, fotografias) correlacionada com conceitos de alguns autores que discorrem sobre a prática teatral dentro da escola a partir da experiência com jogos.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

Desde os tempos de Platão o teatro vem sendo abordado com a intenção de educar. Historicamente, atividades de expressão dramática eram estudadas e centradas com valores didáticos, ou seja, o teatro tido como formador da personalidade. O teatro foi um importante instrumento educacional na medida em que difundia o conhecimento.

Discorrer sobre a pedagogia do teatro é deparar-se com questões em relação a ensino de teatro, a sala de aula, a práticas norteadoras dentro da escola, a tipos de metodologias a serem aplicadas, a vertentes pedagógicas que influenciam o trabalho do docente, além de outros assuntos. Destaca-se neste artigo a pesquisa do teatro dentro da sala de aula.

Nessa ótica, é importante ressaltar a existência de, no mínimo, duas possibilidades de se trabalhar com o teatro dentro da escola, como afirma



Coelho (2014, p.1215): “São elas, o teatro como ferramenta pedagógica na sala de aula com o objetivo de fixar conhecimentos, e o teatro-educação com fins socioculturais e artísticos, geralmente oferecido como atividade extracurricular”, a pesquisa que será apresentada norteia-se de acordo com a segunda possibilidade.

Entrando em contato a realidade escolar, é possível encontrar um grande número de professores que lecionam a disciplina de teatro, porém não tem formação na área. Claro que se deve perceber ao longo dos anos um grande avanço no que diz respeito a essa questão. Nota-se que o número de professores formados em Teatro é cada vez maior dentro das salas de aula, especialmente na escola pública. Tal fato é proveniente do aumento também no número de cursos de Licenciatura Plena em Teatro.

Porém, a realidade escolar vai além da graduação do professor. Ao sair do curso de licenciatura o profissional se depara com uma realidade provavelmente apresentada na Universidade, mas não vivida com a intensidade a qual ele passará a experimentar. Sendo assim, o professor encontrará dificuldades e certamente irá se deparar com a questão inicial: O que fazer e como fazer em sala de aula, visto que a disciplina de Artes abrange um currículo com conteúdos múltiplos e de diversas áreas, como música, artes plásticas e dança?

A respeito da questão acima citada, Farias (2014, p.2) nos diz que:

Ao pensarmos na enorme defasagem de formação dos professores quanto à possibilidade de trabalhar a linguagem teatral dentro das escolas, é fundamental a existência de bibliografias que possam suprir esta lacuna. Evidentemente, a consulta ou estudo teórico de uma proposta de ensino de teatro não suprirá as dificuldades apresentadas, já que para um bom entendimento do jogo, é necessário jogar. Entretanto, dadas as circunstâncias de boa parte das escolas e de seus professores, nem sempre será possível participar de um curso que dê continuidade à formação dos professores. Neste caso, é muito importante contar com um texto que apresente de forma clara suas propostas.

Percebe-se na colocação de Farias (2014) a necessidade de que sejam produzidas bibliografias sobre do ensino de teatro na escola, seja ela pública ou particular, a fim de orientar a prática do professor em sala de aula, para que posteriormente ele mesmo fundamente a sua proposição.

Soares (2010) também dialoga acerca do ensino de teatro na escola, abordando o universo da escola pública. A autora reconhece as dificuldades que o professor encontra ao se deparar com a realidade escolar. “O que nos resta saber, no entanto, é se o professor especializado tem conseguido, efetivamente, desenvolver, dentro do modelo atual da escola, uma prática condizente com a sua formação”, diz Soares (2010, p.17).

Tendo apresentado algumas das reflexões de Farias (2014) e Soares (2010) referente ao ensino de teatro na escola, pode-se inferir que ambas as autoras acreditam no teatro-educação como processo que contribui para a formação de jovens e também contribui para uma transformação dentro da própria instituição escolar. As duas autoras trabalham com o jogo teatral/jogo dramático como metodologia dentro do ensino de teatro na escola.

Mas o que é o jogo teatral e o jogo dramático? Será que essa metodologia em sala de aula funciona? Trabalhar com jogos no ensino de teatro é uma metodologia empobrecida, não sendo assim considerada teatro em si? É possível desenvolver o pensamento crítico nas aulas de teatro dentro da escola a partir dos jogos teatrais?

O teatro vem sendo trabalhado, nas mais diversas instituições educacionais e culturais, preferencialmente, a partir da prática com jogos de improvisação, e isto porque se compreende que na investigação proposta por estes exercícios o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer e a ver teatro, estimulando os participantes (de qualquer idade) a organizar um discurso cênico apurado, que explore a utilização dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral, bem como empreender leituras próprias acerca das cenas criadas pelos demais integrantes do grupo (DESGRANGES 2011, p. 87).

Quando o teatro entra na instituição escolar, ele não deve ser um teatro *escolarizado* ou *didatizado* para que tenha importância educacional, mas sim deve ser preservado na sua própria competência.

Todas as práticas possuem um caráter pedagógico, não devendo, portanto, uma prática ser hierarquizada ou ser excluída. É fundamental que o educador tenha ciência da sua prática e da filosofia que a norteia, para que possa aplicar elementos da teatralidade de forma articulada, coesa e continuada, garantindo assim um processo de aprendizado gradual para o grupo que está inserido.

Após a breve reflexão acerca da pedagogia do teatro e suas possibilidades na instituição escolar, será relatada a experiência da autora como professora de teatro de uma instituição escolar particular da sua cidade, tendo o desafio de montar uma obra cênica com seus alunos.

### **3 PRÁTICA EM SALA DE AULA**

A experiência ocorreu no Colégio 7 de Setembro, uma escola particular tradicional da cidade de Fortaleza – Ceará, que possui duas sedes próprias, trabalhando de forma independente. A sede onde foi realizada a prática teatral fica localizada no centro da cidade.

A escola possui um Centro de Artes, onde são ofertados cursos livres para alunos da instituição, nas mais diversas modalidades: artes visuais, coral, bateria, teclado, violão, teatro. O curso de teatro é oferecido após o término das aulas dos alunos pela manhã e à tarde e divide-se em duas turmas em cada período: uma turma de alunos do ensino fundamental I e uma turma de alunos do ensino fundamental II.

O quadro de professores de teatro da escola é formado por três profissionais, sendo dois deles graduados em teatro e um não graduado na área. Existe intercâmbio de saberes e ideias entre os três profissionais, especialmente quando há demanda de produção de obras cênicas.

Os alunos dos cursos de teatro são acompanhados pelos professores durante todo o ano, tendo duas aulas semanais de 50 minutos cada. Ao final do ano, entre novembro e dezembro, é realizado um espetáculo com todos os estudantes envolvidos na mesma obra cênica. O texto é geralmente adaptado a partir de alguma narrativa já conhecida (definida pela gestão da instituição) e os alunos ensaiam com sua turma e seu respectivo professor. Nos ensaios gerais, juntam-se todos os alunos para que se crie uma dimensão do todo do espetáculo.

Em meados do mês junho, onde os alunos estão prestes a entrar no período de férias escolares, a instituição realiza uma apresentação, que tem caráter experimental, onde todos os alunos dos cursos livres apresentam-se no palco do teatro da escola, para amigos e familiares. Esse festival permite que o

professor tenha a liberdade de criar junto aos alunos aquilo que a turma irá apresentar.

A experiência da autora aconteceu ao final do mês de junho de dois mil e quinze, exatamente na realização de um esquete para apresentação experimental com uma turma de ensino fundamental II, composta por seis alunos, sendo quatro do oitavo ano e dois do sétimo ano.

A primeira questão desenvolvida foi a escolha do texto a ser trabalhado com os estudantes, dentro do prazo de construção do esquete teatral (dois meses, totalizando oito aulas). O texto escolhido pela autora foi a peça didática do dramaturgo alemão Bertolt Brecht intitulada *Aquele que diz sim, Aquele que diz não*.

O motivo de escolha desta obra foi um vislumbre da oportunidade de trazer aos alunos um texto que gerasse uma reflexão sobre o mundo; sobre o homem atual e seus questionamentos coletivos e individuais. Além disso, o fato de trabalhar com os estudantes dentro de uma perspectiva que fosse além dos espetáculos infantis encenados costumeiramente dentro da instituição, abordando outras dramaturgias, já indicaria um avanço no processo de ensino aprendizagem.

O trabalho teatral desenvolvido em escolas e outros espaços não profissionais pode ter igualmente como referência noções e princípios que nortearam e ainda norteiam o trabalho de encenadores contemporâneos, mesmo quando a experiência teatral desenvolvida não objetiva a formação de atores, pois as leis essenciais que permeiam os fundamentos e as teorias do teatro são as mesmas (MENDONÇA in TELLES, 2013, p. 125).

A partir da escolha do texto, as aulas seguintes (cinco aulas) foram planejadas estrategicamente para a construção de uma dramaturgia coletiva, que partisse da criação através do jogo dramático, possibilitando aos alunos a apreensão da capacidade de organizar, criar e proferir um discurso cênico.

O conceito Jogo Dramático (*jeu dramatique*), por sua vez, tal como observado em sua tradição francesa, se apresenta enquanto prática teatral, atividade em que, tanto a experiência de estar em cena, quanto a de observar os jogadores no palco, tornam-se relevantes para o processo de investigação (DESGRANGES, 2011, p.94).

Verificam-se em seguida alguns dos exercícios e jogos dramáticos que foram usados com os estudantes nas aulas anteriormente planejadas.

### 3.1 Jogos dramáticos e exercícios desenvolvidos

No primeiro encontro, no dia cinco de maio de 2015, ao entrarem no palco do teatro da escola, os estudantes encontraram o espaço preenchido com canetinhas, lápis de cor, giz de cera, tesoura, cola e algumas imagens em preto e branco. Pode-se dizer que as imagens representavam o homem que ajuda o homem e o homem que não ajuda o homem, evidenciando cenas do cotidiano.

A ideia era que os alunos, divididos em dois grupos de três pessoas, construíssem, livremente, um painel com as imagens expostas e identificassem a que grupo elas pertenciam. A atividade durou mais tempo do que o planejado e ambos os grupos estavam entusiasmados com a mesma.

Fotografia 1 – Painel criado por alunos (grupo 1)



Fotografia de Larissa de Paula Cândido  
Fonte: Portfólio da pesquisadora

Fotografia 2 – Painel criado por alunos (grupo 2)



Fotografia de Larissa de Paula Cândido  
Fonte: Portfólio da pesquisadora

Finalizados os painéis, deu-se início a uma roda de conversa onde os discentes tiveram a oportunidade de, junto a professora, conversar a respeito do que haviam encontrado nas imagens e foram indagados: O homem ajuda o homem na sociedade em que vivemos? A maior parte dos alunos posicionou-se dizendo que geralmente as pessoas têm medo de ajudar umas as outras e que na maioria das vezes acabam por não ajudar.

Após o exercício, ainda em círculo, receberam o texto da peça na íntegra, sem alterações, e a turma fez uma leitura dividindo-se para proferir as falas de cada personagem. O escrito de Brecht tem várias rubricas, que ficaram a cargo da professora pronunciar. Ao final da roda de leitura, o grupo conversou sobre o texto e suas inquietações. As opiniões foram as mais variadas possíveis:

Muito, muito, muito triste. Na parte do que diz sim é triste e na parte do que diz não é triste (ALUNO I).

Há casos em que é mais importante seguir o bom-senso e ser alvo de chacota, do que tentar ser herói ou corajoso para com tolices e sofrer grandes conseqüências (ALUNO II).

É um texto, embora complexo, mas é fácil de ser compreendido e transmite valores (ALUNO III).

Eu acho que o texto tem uma mensagem forte para vida. É um texto difícil e forte. Só a primeira frase para mim já é forte (ALUNO IV).

Eu achei chato. Eu acho que essa parte em que a mãe, o professor e o menino falam juntos pode ficar chato pro público, pode ser que eles

não entendam. Se três pessoas falam ao mesmo tempo eu pelo menos não entendo nada (ALUNO V).

É importante ratificar que, embora a professora tenha levado a peça didática para a construção do esquete, o trabalho com os alunos baseado na dramaturgia de Brecht não ficou enrijecido diante do texto. Ao contrário, o texto serviu como motivo inicial para a construção da obra cênica em sala de aula. Os próprios alunos puderam dar um novo significado a ele. Concilio (2011, p. 158) comenta a versatilidade da obra de dramaturgo alemão: “Suas peças didáticas foram escritas com o intuito de serem transformadas pelas pessoas envolvidas no trabalho”.

*No encontro posterior*, no dia sete de maio de 2015, foi proposto aos alunos, após o alongamento/aquecimento rotineiro das aulas, que fizessem uma leitura dinâmica do texto, buscando reconhecer as intenções e reflexões presentes ali. Eles decidiram entre si quem leria a fala de cada personagem, sem interferência da professora.

Ao término da leitura, uma roda de discussão foi feita tendo como ponto de partida a situação do abandono. Os discentes foram indagados sobre o que sentiram quando o menino do texto foi deixado para trás. Um dos alunos rapidamente citou que o professor era ruim por deixar o menino nas montanhas sem questionar. Outro se manifestou em seguida dizendo que aquilo era um costume daquele povo e que para eles era normal fazer aquilo.

A professora apontou os questionamentos trazidos por eles para a sociedade atual, pedindo que os alunos pensassem em atitudes que são costumeiras do homem, mas que podiam ser diferentes. Uma das participantes citou a idade certa em que as mulheres parecem serem obrigadas a casar e a ter filhos.

Ao término da roda de conversa os alunos individualmente foram instruídos pela docente a pensarem na situação de abandono e representá-la em uma imagem estática usando apenas o seu corpo. Enquanto um dos estudantes fazia os outros observavam. Na segunda rodada, os participantes foram instruídos a fazer novamente a sua imagem, um por vez, e permanecer no espaço do jogo, até que todos os outros adentrassem na imagem do colega,

criando um novo significado para a primeira imagem, mas sem perder o sentido da palavra abandono.

Imagens de pessoas pedindo ajuda; de um homem cortando os pulsos enquanto todos davam as costas para ele e outro o ajudava a se matar; de vários indivíduos pedindo ajuda enquanto outros tapavam os olhos foram criadas pelo grupo.

No segundo jogo proposto naquele encontro, os alunos deveriam realizar uma cena curta, sem falas, em que o homem nega ajuda ao homem, buscando pensar em situações de seus próprios cotidianos. A turma foi dividida em dois grupos. A primeira cena criada foi a de uma velhinha tentando atravessar a rua e um homem passa apressadamente por ela falando ao celular. A senhora pede ajuda, mas ele sequer a enxerga. Ela começa então a atravessar a rua sozinha e morre atropelada. Outra pessoa passa pela cena, fotografa a senhora morta e sai, encerrando a ação.

A segunda cena criada continha três amigos caminhando juntos, conversando e sorrindo. Atrás deles, caminhando a passos mais lentos, está outra pessoa, cabisbaixa e triste. Após caminharem até o centro do palco, o indivíduo que está atrás coloca a mão no ombro de um dos três da frente. Todos param, a menina cujo ombro foi tocado vira-se o olhando com desprezo e depois os três continuam andando e conversando como se nada tivesse acontecido. O menino vira-se, ainda mais entristecido, e caminha pelo lado oposto saindo de cena.

O encerramento do exercício deu-se com uma nova roda de diálogo, permitindo que os membros da equipe pudessem manifestar como foi a realização de cada exercício. Um dos participantes disse que a cena onde o menino foi excluído do grupo dos três amigos, já havia acontecido com ela, que na situação, passou o recreio da escola sozinha.

O *terceiro encontro* os alunos brincaram com o texto nos exercícios de aquecimento propostos pela professora. Ela pediu que cada um deles, pudesse pensar em uma frase do texto, a primeira que viesse a mente, mesmo que não lembrassem a forma exata da frase. Então, caminhando pelo espaço, os membros do grupo proferiram suas frases de variadas formas: sussurrando, cantando, em voz alta, com sentimento de raiva, de paixão:



Sim, mande ele entrar (ALUNO I).

Jogue-me no vale, professor (ALUNO V).

Se é o grande costume, eu estou de acordo, mas eu queria que o professor me jogasse no vale, para eu não morrer sozinho (ALUNO IV).

Lá é onde vivem os grandes médicos que vão nos curar (ALUNO II).

Não quero morrer. Quero voltar, por favor (ALUNO VI).

Você está de acordo (ALUNO III).

Em seguida, os estudantes leram novamente a primeira cena do texto (onde o professor visita o menino em sua casa para dizer que vai fazer a viagem até as montanhas) e ao finalizar a breve leitura, foram instruídos pela coordenadora do grupo a criarem uma pequena dramaturgia para essa cena. O primeiro questionamento: Quem fará qual personagem? A resposta foi que eles pudessem decidir isso em conjunto.

Passados os dez minutos dados pela discente, os estudantes apresentaram a cena. Para a surpresa da professora, um homem fez o papel de pai e não de mãe, como apresenta o texto de Brecht. Na cena, o pai encontrava-se doente no chão com um dos filhos triste ao seu lado e outros dois filhos jogando cartas em outro espaço da cena. O professor bate a porta e a cena prossegue com os três meninos dizendo que queriam ir para as montanhas buscar remédios para a doença do pai.

A cena foi repetida algumas vezes, com inversões de papéis. Todos os componentes do grupo puderam interpretar todos os personagens durante o jogo. Esse modelo de jogo, onde todos assumem os diversos papéis, foi realizado durante todo o processo de construção do esquete e facilitou a apreensão do sentido total do espetáculo, possibilitando que os alunos conhecessem cada personagem.

Por fim, mais uma rodada de debate sobre todo o processo realizado no dia desta aula foi construído pelo grupo. Ao final de cada aula, a coordenadora reservava quinze minutos para essa roda de conversa.

A avaliação coletiva das cenas vai propiciando que os jogadores vão, aos poucos, apropriando-se da linguagem teatral, efetivando análises mais criteriosas dos jogos e aprimorando a qualidade da sua comunicação com os espectadores (DESGRANGES, 2011, p.99).

*No quarto encontro* foi sugerido aos estudantes que narrassem, em primeira pessoa, um fato de abandono/ ajuda ou não ajuda que havia acontecido com eles ou com pessoas próximas. Depois, outro aluno deveria recontar, também em primeira pessoa, o fato narrado por um dos membros do grupo.

Entre as histórias, apareceu uma mulher que pediu carona na rua, mas a motorista teve medo de ceder carona; um deficiente físico que esperava um ônibus, mas nenhum parava para levá-lo, um jovem que estacionou na vaga de um idoso; e por fim, um homem que encontrou uma criança na rua sem seus familiares, levou-a para sua casa, chamou a televisão local para descobrir o paradeiro dos pais do menino. Finalizando toda a etapa de narração, os discentes deveriam escolher uma das cenas contadas para retratá-la. A cena escolhida foi a do motorista de ônibus.

*No quinto encontro*, após os jogos já mencionados e muitos exercícios de improviso, os personagens foram divididos. Antes, a professora perguntou aos alunos que personagem eles gostariam de fazer e para sua admiração, apenas um aluno disse que gostaria de interpretar o professor. Todos os outros alegaram estarem confortáveis com qualquer um dos personagens.

Escolhidos os personagens, todos conversaram sobre cada um dos papéis. Quem eram o professor, o menino, a mãe e os estudantes? Quais sentimentos passavam por eles ou não? Que idade eles teriam?

Para mim a mãe deixou o facilmente o menino ir porque sabia que era a sua última chance. Acho que ela ficou com o coração na mão (ALUNO II).

Os estudantes são indecisos. São o contraponto do menino. Parece que nunca sabem o que fazer (ALUNO IV).

Os estudantes devem ter personalidades diferentes, por mais que sejam iguais (ALUNO V).

O menino é o herói, aquele que muda tudo (ALUNO I).

O professor é frio, mas não é uma pessoa ruim. Ele só segue o grande costume (ALUNO III).

Para o término do quinto encontro, os educandos puderam desenhar seus personagens, conforme imaginavam que eles se vestiam e puderam

também colocar três características que percebiam ser mais marcantes em cada um deles.

Os encontros seguintes tiveram como foco o ensaio do esquete. Algumas cenas ainda foram criadas pelos alunos por meio de jogos de improviso, mas a ação do coordenador passou a ser mais incisiva, buscando organizar as cenas, direcionando o processo de criação para uma conclusão.

O importante é que se mantenha sempre a tensão necessária entre liberdade de criação e interferência crítica do coordenador do processo, numa relação em que os dois pólos são fundamentais (DESGRANGES, 2011, p.98).

A conclusão da pesquisa culminou na apresentação do grupo, como planejado, para pais e educadores. Percebeu-se ao longo do processo o envolvimento de cada participante, de forma ativa, possibilitando assim ampla propriedade do discurso cênico. Essa construção só foi possível a partir das experiências investigativas realizadas por meio dos exercícios e jogos propostos ao longo dos encontros.

Fotografia 3 – Primeira apresentação dos alunos



Fotografia de Larissa de Paula Cândido  
Fonte: Portfólio da pesquisadora

Fotografia 4 – Segunda apresentação dos alunos



Fotografia de Larissa de Paula Cândido  
Fonte: Portfólio da pesquisadora

É significativo dizer que o ambiente de realização das atividades reverberou nos estudantes e na autora de forma leve e prazerosa, opondo-se ao caminho normalmente trilhado quando se criava espetáculos na instituição: devido ao curto prazo, os discentes tornavam-se sujeitos não ativos no processo, sendo apenas dirigidos pelo docente, sem compreensão maior do fazer cênico, gerando um aprendizado superficial.

#### 4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, Márcia Azevedo. **Teatro na Escola: Uma Possibilidade de Educação Efetiva**. Disponível em: <<http://www.polemica.uerj.br>>. Acesso em: 10 de setembro de 2015.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. 3ª. ed. São Paulo: HUCITEC, 2011.

FARIAS, Alessandra Ancona de. **Uma análise possível para o jogo teatral no livro do diretor**. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br>>. Acesso em: 05 de setembro de 2015.

SOARES, Carmela Correa. **Pedagogia do jogo teatral: Uma poética do efêmero – O ensino do teatro na escola pública**. São Paulo: HUCITEC, 2010.

TELLES, Narciso. (Org.). **Pedagogia do Teatro**: práticas contemporâneas em sala de aula. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

### **Larissa de Paula Cândido**

Graduada em Publicidade e Propaganda pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR (2011). Graduada em Artes Cênicas pelo Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Ceará – IFCE (2010) e graduanda em Licenciatura em Teatro pela mesma instituição. Cursando especialização em Arte Educação e Cultura Popular pela Faculdade Darcy Ribeiro – DR. <http://lattes.cnpq.br/8683034254486801>



GT:Teatro

Eixo Temático: Ensinar e aprender Teatro na Escola

## A IMPORTÂNCIA DA IV MOSTRA DE TEATRO ESTUDANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL EXPRESSIVO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

John Karllus Paula (UFU, MG, Brasil)

### RESUMO

A Mostra de Teatro Estudantil, realizada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), foi significativa para os alunos do terceiro ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves (E.E.E.E.R.N.), da cidade de Ituiutaba/M.G, pois apresentou os resultados das improvisações cênicas realizadas durante as aulas de arte, valorizando esses alunos como pessoas com potenciais criativos, e favorecendo a desinibição de suas potencialidades. Após a participação em um evento tão expressivo, esses alunos vêm adquirindo autoconfiança, autoestima e autonomia.

### PALAVRAS-CHAVE

Improvisações, educação especial, deficiência intelectual.

## LA IMPORTANCIA DE LA IV MUESTRA DE TEATRO DE ESTUDIANTES PARA EL DESARROLLO DE LAS POSIBILIDADES EXPRESIVAS DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

### RESUMO

La Muestra de Teatro Estudantil, realizada por la Universidad Federal de Uberlândia (UFU), fue significativa para los alumnos del tercer año de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) de la Estadual de Educação Especial Risoleta Neves (E.E.E.E.R.N.) de la ciudad de Ituiutaba/M.G, pues presentó los resultados de las improvisaciones cênicas realizadas durante las clases de arte, valorando esos alumnos como personas con potenciales creativos, y favoreciendo la desinibição de sus potencialidades. Después de la participación en un evento tan expresivo, esos alumnos vienen adquiriendo autoconfiança, autoestima y autonomía.

### PALABRAS-LLAVE

Improvisações, educación especial, deficiencia intelectual.

## Introdução

A importância da IV Mostra de Teatro Estudantil promovida pela UFU (Universidade Federal de Uberlândia) é relevante, porque apresenta o resultado de um trabalho com improvisações cênicas que teve início em uma sala de aula da educação especial, com alunos portadores de diversas deficiências intelectuais (Síndrome de Down, Síndrome do X frágil, dentre outras), por isso, um fazer artístico prazeroso pode tornar o aprendizado mais significativo, oferecendo estímulos a esses alunos que possuem dificuldades para resolver problemas e realizar atividades cotidianas, portanto, o conhecimento em arte está ligado a:

[...] ser capaz de ler e de expressar utilizando-se de linguagens [...] que possibilita a inclusão, cabendo às escolas garantir tal aprendizagem a todos os seus alunos. Nesse sentido, o ensino da arte assegura, além da produção artística por parte do aluno, a formação do público/leitor sensível, aberto ao conhecimento da diversidade das realizações em arte a qual possa ter acesso (BRASIL, 2002, p.14).

Ao abordar a inclusão faz-se necessário propor improvisações que exercitem o olhar do público, ofertando uma grande variedade de imagens, assegurando aos espectadores a percepção de inúmeras possibilidades de executar arte entre a diversidade, contribuindo assim, para uma produção mais autêntica e voltada para integração desses alunos.

No início do ano letivo foi apresentado para a direção da Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves (E.E.E.R.N) uma proposta de improvisações em vários espaços escolares, com os alunos do terceiro ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A afinidade foi o critério usado na escolha desta turma, já que este autor ministra aulas nesta referida sala por três anos, e os alunos demonstram ter confiança no mesmo, portanto, as atividades são rapidamente executadas, sem resistência.

Acreditamos que todos são capazes de aprender, e a arte potencializa essa capacidade cognitiva, por meio da invenção, do sonho, da exploração, da ousadia e da experimentação, divulgando novas possibilidades de conhecimento sem o medo

do erro, pois para aprender é preciso dar significado, contextualizando o que foi vivenciado nas práticas artísticas com as atividades cotidianas, interagindo dessa forma com outros grupos sociais.

Para Japiassu (2006), a improvisação na educação tem por objetivos: o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos estudantes mediante o domínio da comunicação e do uso frequente dessa linguagem teatral, favorecendo a espontaneidade dos desejos dos indivíduos comprometidos na solução cênica de um problema de atuação.

Para Fuchs (2005)

A improvisação no teatro significa organizar, compor uma cena ou material cênico, sem preparo ou combinação prévia, no instante da ação. Essa característica faz da improvisação uma ação que se forma a partir dos elementos presentes e que se transforma a cada momento (FUCHS, 2005, p. 25).

A autora justifica que “a construção do conhecimento em improvisação ocorre através de uma organização comum, mas que se dá de diferentes maneiras conforme a experiência de cada ator” (FUCHS, 2005, p. 26), e nesse conhecimento, possibilita a “a formação de novas estruturas, produzindo um movimento contínuo e crescente na construção do conhecimento do ator” (FUCHS, 2005, *op.cit*).

## **Desenvolvimento**

No primeiro encontro com os alunos foi explicado que iríamos desenvolver atividades com teatro, e que apresentaríamos em vários lugares, logo, seria importante a dedicação de todos para que obtivéssemos um bom resultado. A partir dessa conversa foi necessário perceber o que eles queriam fazer, levando-se em consideração as suas limitações de fala, de movimentos corporais e de timidez, com base nesse conhecimento prévio, pudemos pensar em alternativas para aprimorar as qualidades básicas para a atuação em uma improvisação.

De forma tímida e desacreditada pela direção e pelos colegas da escola iniciamos o processo de ensaios, reclamações constantes de que estávamos



atrapalhando o andamento das atividades escolares, se ensaiávamos dentro da sala perturbávamos as outras séries, se saíamos para o pátio, ou próximo a sala dos professores causávamos tumulto, e pediam para que falássemos mais baixo. Então, começamos a pensar em possibilidades de lugares para ensaiarmos, andamos com os alunos por todos os cantos, até que, achamos o fundo da escola, um lugar cheio de pedras, com mato ao redor, onde o sol sempre atrapalha a visão. Mas seria nesse espaço nunca antes usado para desenvolver atividades pedagógicas que iríamos conversar, ouvir música e atuar em nossas improvisações.

As aulas de arte acontecem em cinquenta minutos, uma vez por semana. Então, este era o tempo disponível para propor jogos teatrais e ensaiar. Denominamos os jogos teatrais de 'brincadeiras', para que ficasse mais fácil e divertido o entendimento, por exemplo: a brincadeira do espelho, na qual, os alunos em duplas deviam imitar seu par, ou a brincadeira do 'telefone sem fio', em que uma frase é criada e passada ao primeiro da fila, que repassa o que foi dito do jeito que ouviu pela primeira vez.

As tentativas de fazermos improvisações começaram de forma descontraída, cada aluno propondo uma cena diferente, trazendo para a aula um acontecimento visto na novela, ou alguma história ouvida em casa ou na rua, dessa forma, nasciam cenas fantásticas de homens que lutavam com bandidos em favor da liberdade de mocinhas que foram sequestradas e mal tratadas em seus cativeiros. Observando os contextos das histórias comecei a pensar em princesas, castelos e príncipes, até que, sugeri a história infantil 'Cinderela'<sup>1</sup>, fábula mundialmente conhecida do escritor francês Charles Perrault, de 1697.

O terceiro ano da EJA na E.E.E.E.R.N, possui oito alunos matriculados, e nem todos quiseram atuar. A princípio, este fato foi um problema, afinal, as personagens são: Cinderela, Príncipe, Fada Madrinha, Madrasta e suas duas filhas, mas apenas dois alunos e três alunas resolveram participar como atores e atrizes.

A escolha das personagens aconteceu de forma espontânea. Os alunos tiveram autonomia para escolher qual papel de atuação, segundo a afinidade que encontraram com a personagem. Os alunos mais falantes e extrovertidos, por exemplo, decidiram-se pelos papéis principais enquanto a Fada Madrinha ficou com a jovem mais doce e mais tímida. Restaram para compor o elenco as personagens da Madrasta e suas duas filhas, porém, havia apenas dois alunos, sendo um rapaz e

uma moça, e a moça não queria interpretar a malvada, sobrando ao rapaz essa função, portanto, houve uma mudança de gênero, passando de Madrasta para Padrasto. A história foi readaptada, nesse caso, por falta de pessoas para interpretar as personagens.

Com os intérpretes escolhidos, iniciamos os ensaios. Foram realizadas várias versões para o conto, e, a cada versão, testamos novas falas e novos movimentos. Essas marcações foram elaboradas pelos próprios alunos com minha supervisão na condução de ideias. Geralmente, a peça inicia com a narração do professor John Karllus, apresentando, cada personagem em sua vez, de acordo com o que já se convencionou no imaginário desse conto. A partir daí, os alunos conseguem desenvolver a história conforme a direção que é traduzida pelo narrador.

Os trabalhos que foram desenvolvidos durante nossos ensaios, encontram referência nos quatro grupos de atividades sugeridas por Reverbel (1989). Esta autora em questão propôs que os grupos sejam: atividades de relacionamento, atividades de espontaneidade, atividades de imaginação e por último, atividades de observação e percepção. As práticas de relacionamento que desenvolvemos embasadas, conforme a visão da autora, serviram para adaptar o aluno ao grupo, com exercícios de contato, de aquecimento corporal e apresentação pessoal.

Quando o aluno comporta-se de forma espontânea, sem medo de errar, favorece o desenvolvimento das suas capacidades expressivas, criando cenas e produzindo significados a lugares imaginados. Os exercícios de imaginação ativam a memória que é a ação do pensamento que cria roteiros, constrói personagens e desenvolve posturas a partir das sensações propostas. O bom desempenho dos estudantes está relacionado com os jogos de observação que ajudam na criação, e com as atividades de percepção de si mesmos e do mundo que os rodeia, desenvolvendo assim, a comunicação.

O figurino e as músicas que comporiam a improvisação foram vistos por último. Com pouco dinheiro decidimos por um figurino simples, apenas denotando as características principais das personagens através de acessórios. Então, compramos uma coroa e um cavalo de pau para o Príncipe, uma tiara, maquiagem e sapatinhos para Cinderela, para a Fada Madrinha, uma 'varinha mágica', para o Padrasto, uma cartola, e para a irmã malvada de Cinderela dois marabus e uma tiara. As roupas usadas para compor o figurino foram emprestadas pelos

professores, ou trazidas de casa pelos alunos. E para a trilha sonora houve auxílio da musicista Lígia Franco Araújo que atua de forma voluntária e também da psicóloga Karla Natália Costa, que é uma das profissionais da escola. Elas assistiram aos ensaios e interferiram indicando quais músicas seriam pertinentes em cada momento da história, por exemplo: Cinderela entra em cena ao som de ‘Lepo, Lepo’, do grupo Psirico, a Fada Madrinha, aparece magicamente ao som de ‘Loving you’ com a interpretação da cantora Minnie Riperton, o Príncipe surge montado em um cavalo de pau, ao som de ‘O Rei do gado’ da Orquestra da Terra, e Cinderela volta para a cena ao som de ‘Domingo de manhã’ de Marcos e Belutti. O baile começa com a música ‘Beijinho no Ombro’ da cantora Valesca Popozuda, e no final temos a música “Rainha do Baile” de MC Gui e MC Pocahontas.

A música pode ser considerada um elemento importante para os alunos, auxiliando no desenvolvimento cognitivo e psicomotor e ao mesmo tempo estimulando a criatividade e a socialização, trazendo à tona a subjetividade.

Além disso, a música pode ser utilizada como recurso para a aprendizagem, observando que ela faz parte do cotidiano das pessoas desde a infância, um exemplo disso é quando a mãe entoa as cantigas de ninar.

FARIA (2001, p. 24), faz referência que “a música como sempre esteve presente na vida dos seres humanos, ela também sempre está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação”.

De acordo com o autor Birkenshaw – Fleming (1993), as atividades que envolvem a música proporcionam benefícios, como o reforço da auto-estima, a interação social, o desenvolvimento psico- motor e o desenvolvimento da linguagem.

Durante a IV Mostra de Teatro Estudantil da Universidade Federal de Uberlândia houve a apresentação da peça Cinderela, utilizando-se da música como ferramenta para o desenvolvimento das improvisações cênicas.

O início da peça utiliza-se da música Lepo-lepo, por ser conhecida pelos integrantes, e a aluna que faz a protagonista da história, aparece em cena com uma vassoura nas mãos, com a qual varre a “casa” ao som de Lepo-lepo, mostrando-se a vontade para criar uma dança.

Durante as apresentações e o processo de desenvolvimento da peça teatral que ocorreram inicialmente na Escola Estadual Risoleta Neves e depois ganhou proporções com apresentações em outras localidades, percebemos a interação da linguagem artística entre o teatro-dança e a música.

O contexto da peça possui a história similar à da Cinderela porém, com improvisos, onde a mesma será criada e recriada durante as diversas apresentações, e a música possui um papel importante pois, faz com que eles desenvolvam a interação durante a improvisação.

A linguagem utilizada na peça remete à linguagem coloquial, que é a linguagem usada pelos alunos no dia a dia.

As músicas apresentadas fazem parte em sua maioria do cotidiano destes alunos, acreditamos que a música neste contexto é de fundamental importância não somente como trilha sonora, mas como um elemento que auxilia na socialização e na criação, tornando a improvisação mais intensa.

Outro momento em que a música possui um papel importante auxiliando na interação da peça de teatro é no momento em que a fada madrinha vai transformar a “cinderela” para ir ao baile conhecer o príncipe, preparando a entrada da fada madrinha, onde a aluna troca de roupa para ir ao baile, neste momento o foco é de ficar arrumada para o príncipe, percebe-se que há uma conexão em certos momentos o que deverá ser feito para prosseguir a peça teatral de acordo com a música.

Observa-se isso, por exemplo, no momento em que ocorre o baile na história e eles dançam a música “Domingo de Manhã” de Marcos e Belutti nota-se que os alunos possuem envolvimento em dançar a música sertaneja, como também na música “Beijinho no Ombro” da Valesca Popozuda que traz à tona a espontaneidade dos alunos em executar a dança, e demonstram sentir prazer na interpretação.

Percebe-se no decorrer da improvisação que os alunos identificam muitas vezes as entradas de suas personagens através da música. Por exemplo, em um dado momento da peça em que há a entrada do príncipe na encenação, utiliza-se da música Rei do Gado, o mesmo consegue identificar a sua entrada e a música também tem a finalidade de auxiliar em sua improvisação.

A finalização da peça se dá com a Cinderela se casando com o príncipe, utiliza-se a música Festa da cantora Ivete Sangalo, o ritmo desta música em questão faz com que todos os participantes se envolvam dançando durante a encenação.

A música durante o desenvolvimento da peça é um elemento essencial para demarcar as entradas, as mudanças de quadro cênico, e auxilia ao mesmo tempo a interação social, tanto dos atores como também do público, influenciando diretamente na autoestima dos integrantes.

A utilização das músicas do cotidiano faz com que eles se sintam mais a vontade na encenação, auxilia na criação e no desenvolvimento do roteiro da peça, como também interagindo com o meio.

Apesar das músicas serem as mesmas em todas as apresentações, vão acontecendo modificações no texto, já que as improvisações não tem como finalidade exigir um texto decorado, mas sim promover nos alunos o desenvolvimento da memorização, através do contexto da obra, e também da criatividade, pois a história toma novos rumos a cada apresentação.

Ensaíamos a improvisação 'Cinderela' nos meses de março e abril, com estreia prevista para o dia onze de maio, em comemoração ao dia das mães. Na semana anterior os alunos foram comunicados que a Rede Vitoriosa, uma rede regional, filiada ao Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) estaria em nossa escola no dia da estreia, no turno matutino, para fazer uma matéria sobre a nossa improvisação.

A repórter chegou com um câmera, e dirigiu-se para a sala que estávamos concentrados, a moça nos deixou a vontade, perguntando como surgiu a ideia de desenvolver o teatro na escola de ensino especial. Então respondemos que a iniciativa partiu da pesquisa de Mestrado do professor John Karllus, na qual, propôs estudar as contribuições das improvisações cênicas para o ensino de arte na educação especial. Após o diálogo, os entrevistados foram: o Príncipe e a Cinderela, e ambos responderam que estavam gostando de representar aquelas personagens, e que poderiam fazer outras montagens. Ao final da entrevista a repórter avisou que ficaria para ver e filmar a apresentação, em seguida desejou boa sorte e retirou-se da sala.

O pátio estava lotado de alunos, de alguns pais e dos profissionais da escola, todos sentados para assistir a nossa apresentação. Nós ainda estávamos dentro da sala, e o nervosismo começou a tomar conta do ambiente, mas logo pedimos para que segurássemos as mãos uns dos outros, e falamos da nossa potencialidade como grupo, mostrando que conseguiríamos fazer o melhor e que a nossa estreia seria um sucesso. Então, saímos da sala e fomos à frente do público, cada um posicionou-se em sua marcação e começamos o nosso espetáculo, que naquele dia marcou quinze minutos de improvisação. Ao término fomos aplaudidos de pé, e o público presente emocionou-se com a encenação, elogiando a atuação de cada ator.

No dia seguinte a estreia, fomos para a sala de aula conversar sobre a nossa apresentação, e individualmente cada um foi ouvido sobre como tinha sido a experiência de atuar, e as respostas foram simples, mas pontuais. O Príncipe, disse que sua mãe havia gostado, mas que chorou durante toda a improvisação, o Padrasto, mencionou também a mãe, mas o que mais chamou a atenção em seus comentários foi a vontade em querer repetir a experiência. Já Cinderela, se mostrou envaidecida, dizendo que havia conquistado muitos fãs, e a Fada Madrinha, repetiu o que Cinderela disse. Este comportamento é comum nesta aluna, pela afinidade existente entre as duas. A filha do Padrasto da cinderela, por ser muito tímida não quis falar, e a nossa conversa terminou apontamentos, nos quais, pudemos corrigir alguns comportamentos, como por exemplo: xingamentos, que haviam acontecido durante a apresentação, dissemos que não seria permitido tal atitude, também falamos sobre as marcações, lembrando que não devemos ficar de costas para o público, e por último entregamos o pedido de autorização de imagem para ser assinada pelos responsáveis, uma vez que, as imagens das nossas oficinas, ensaios e apresentações seriam colocadas em redes sociais.

Com a permissão dos responsáveis, fotografei e gravei, com a câmera do celular, todos os trabalhos produzidos durante o percurso de oficinas e ensaios, postando, posteriormente, as fotos e vídeos no *Facebook*<sup>ii</sup>. As postagens foram úteis para obter apontamentos e comentários. Essas sugestões tornaram-se, em algum momento, intervenções auxiliares na condução da peça, uma vez que os pontos de vista diversificados foram expostos e discutidos em sala de aula. Esses debates favoreceram o despertar da criatividade, no qual os alunos poderiam ser

responsáveis por suas próprias atividades, ganhando autonomia, fator importante para a educação especial, pois, ao trabalharmos com o inesperado, os diálogos e *performances* são únicos, exclusivos, e se renovam a cada apresentação.

Segundo Agra (2009), as possibilidades que surgem dessa atividade educativa oferecem muitos proveitos, porque são inclusivas, abandonando a noção de talento, no qual, qualquer corpo pode *performar*, e também mostra ao aluno que ele pode fazer do seu cotidiano matéria prima para sua criação artística, ao entender que a arte nasce do ser humano, das questões humanas que movem cada um em sua época.

Os ensaios continuaram após a estreia, porque iríamos levar a improvisação para outras escolas, e também para a IV Mostra de Teatro Estudantil de Uberlândia. Vislumbrando a nossa participação na Mostra os alunos dedicaram-se aos ensaios, tornando-se responsáveis por cada detalhe, corrigindo o colega quando o mesmo falava algum palavrão, ou pedindo para falar mais alto, ou para não dar as costas à plateia.

O figurino que até então foi visto como menos importante, passou a fazer parte das preocupações do elenco. O príncipe exigiu uma 'capa de verdade', pois a que ele usava era uma cortina amarrada em volta do pescoço. Cinderela, pediu um vestido rodado e volumoso igual ao das princesas dos desenhos animados da *Disney*. A Fada Madrinha, quis asas grandes e brilhantes. O Padrasto, disse que precisava de roupas novas, pois, não queria mais usar roupas emprestadas, e sua filha era a única que não fazia nenhuma exigência, mas também não queria mais usar a saia que havíamos conseguido emprestada.

As reclamações e os pedidos eram anotados por mim, que os repassava aos colegas na tentativa de obter ajuda para conseguir doações de roupas e acessórios. A viagem para Uberlândia era o assunto mais comentado pelos alunos, e como havia mais de um mês era possível melhorarmos a atuação, assim como o figurino. Mas os pontos que mais chamavam a atenção, eram os ganhos proporcionados pelo teatro na vida dessas pessoas, antes dessa exposição proporcionada pelas improvisações os alunos tinham um comportamento mais apático, tímido, autoestima e autoconfiança baixas, pouca vaidade e nenhuma popularidade.

De acordo com Costa (2000), o trabalho com arte capacita o deficiente intelectual, tornando-o ativo e com elevada autoestima. Por meio da arte, o ser humano expressa sua singularidade, suas habilidades e emoções, auxiliando-o na inserção social. Um indivíduo apto a expressar-se artisticamente será capaz de ser atuante no seu contexto sociocultural, uma vez que, modifica o seu progresso em um contínuo percurso de aprendizagem e de reconstrução de suas formas de expressão, exercendo assim, sua cidadania.

A autoestima e a vaidade foram os primeiros ganhos que pudemos observar nos alunos. A aluna que interpreta Cinderela, começou a se preocupar com os cabelos e unhas, todos os dias ela pedia pra alguma colega pintar suas unhas dos pés e das mãos, os cabelos passaram a ser penteados e adornados com tiaras, além de trazer diariamente seu estojo de maquiagem para usar na escola.

A autoconfiança também foi um ponto observado, a Fada Madrinha, começou a expor mais as suas vontades, diminuindo a necessidade de copiar as atitudes de sua melhor amiga, a Cinderela.

A filha do Padrasto de Cinderela, sempre foi tímida, mas o teatro estava oportunizando na vida desta jovem o desejo por aparecer, por ser reconhecida como atriz.

O Padrasto de Cinderela, sempre foi indiferente as aulas, apresentando uma atitude apática com os acontecimentos em sua volta, mas a partir dessas novas possibilidades este aluno começou a se inteirar dos assuntos relacionados a peça, tornando-se ativo, falante e participante das decisões do grupo.

O Príncipe trabalha em uma farmácia, onde organiza prateleiras, recebe clientes e mostra as ofertas do dia. Este jovem é o mais carismático, apresentando uma grande desenvoltura para lidar com pessoas. No caso dele o teatro ajudou na espera, aprendendo a dar a vez ao outro.

A nossa apresentação na IV Mostra de Teatro Estudantil, foi marcada para a primeira sexta-feira do mês de julho de 2015. Então, faltando uma semana para viajarmos pedi para que os alunos levassem uma autorização de viagem para ser assinada pelos responsáveis.

O grande dia chegou, saímos de Ituiutaba as 7:30 da manhã, e nossa apresentação estava marcada para as 9:30 da manhã. Chegamos em cima da hora,



portanto, os organizadores do evento conversaram comigo para que fossemos o segundo grupo a apresentar, pois tínhamos um tempo para descansar. Então, aproveitamos para vestir o figurino e maquiar com tranquilidade.

O momento da nossa apresentação chegou, já estávamos ansiosos, mas logo esse sentimento deu lugar a segurança, uma vez que, tínhamos a certeza de um bom trabalho. A improvisação aconteceu de forma potente, e o desejo por novos desafios aflorou após a Mostra.

Apresentamos, e só após o próximo espetáculo é que saímos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que foi o local onde aconteceu a Mostra. No retorno à Ituiutaba, ainda dentro do micro-ônibus aconteceram os primeiros comentários, os primeiros debates e as primeiras críticas. Os alunos estavam eufóricos com os aplausos que haviam recebido, com os elogios que ouviram de pessoas que eles não conheciam e com as novas possibilidades de lugares para podermos apresentar nosso trabalho.

Os ganhos com a autonomia, autoestima, autoconfiança estavam nítidos, além de melhora na timidez, na vaidade e na popularidade.

### **Considerações Finais**

Acreditamos que a arte está presente em todas as pessoas. O teatro permite a representação de papéis, podendo jogar o papel do outro, conceber papéis imaginários, ou falar de si a partir do outro, gerando conhecimento e desenvolvimento. As improvisações cênicas beneficiam a invenção, a inspiração e a aquisição de conhecimentos, e, por meio dessa livre e inesperada técnica, forma alunos responsáveis por uma atividade autônoma, participativa e criadora de inúmeras capacidades, pois, percebemos que estas pessoas com deficiência são valorizadas pela comunidade quando participam de atividades artísticas, porque endossam na plateia o sentimento de que são capazes.

Conclui-se que a apreciação do público para com o trabalho do deficiente, ao vê-lo participando de eventos culturais, vem em forma de emoções, sentimentos estes, decorrentes da arte, que demanda uma sensibilidade. Considerando que os

alunos possuem diversas deficiências intelectuais (Síndrome de *Down*, dentre outras), pontuamos que a atividade de improvisação atingiu o seu objetivo principal que é a valorização dessas pessoas com potenciais criativos, pois, esses alunos vêm adquirindo além da confiança em si mesmos, disciplina e autonomia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRA, Lucio. Fronteira do múltiplo: *performance*, pedagogia, contemporaneidade In: DUARTE de OLIVEIRA, Maria Rosa; MRAZ, Sandra de C. R.; ACHATKIN, Vera C. (orgs.) **Território das artes: ensinar-aprender**. Educ/Artgraph/MEC: São Paulo/SP, 2009.

BRASIL. **Estratégias e orientações sobre artes: Respondendo com Arte às necessidades especiais**. Secretaria de Educação Especial: MEC. Brasília, 2002.

Disponível em:

<[http://www.asdef.com.br/attachments/File/100\\_Estrat\\_gias\\_e\\_orienta\\_\\_\\_\\_es.pdf](http://www.asdef.com.br/attachments/File/100_Estrat_gias_e_orienta____es.pdf)>

Acesso: 16 de novembro de 2014.

FUCHS, Ana Carolina M. Improvisação teatral e descentração. 2005. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Porto Alegre/RS, 2005.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino do Teatro**. Campinas, SP: Papyrus, 6ª Ed. 2006.

REVERBEL, Olga. **Jogos Teatrais na Escola – Atividades Globais de Expressão**. São Paulo, Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Teatro**. Ministério da Cultura, Secretaria do Livro e Leitura. Porto Alegre: Kuarup 2002.

**John Karllus Paula:** Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Artes (Mestrado Profissional), subárea Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) sob a orientação da profª Drª. Ana Maria Pacheco Carneiro. É bolsista de pesquisa da CAPES. É professor de Arte da Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves, em Ituiutaba/MG.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4441114Z6>

---

<sup>i</sup> A origem do texto tem diferentes versões. A versão mais conhecida é a do escritor francês Charles Perrault, de 1697, baseada num conto italiano popular chamado *La gatta cenerentola*. A mais antiga é originária da China, por volta de 860 a.C. Existe também a dos Irmãos Grimm, semelhante à de Charles Perrault. Disponível em < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cinderela> > Acesso em 17/07/2015.

<sup>ii</sup> Disponível em <https://www.facebook.com/johnkarllus.paula> Acesso em 17/07/2015.



GT:TEATRO Eixo temático: Teatro/Educação em Projetos Sociais.

## **O ESTAGIO SUPERVISIONADO COMO FERRAMENTA NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO/APRENDIZAGEM: EXPERIMENTANDO NOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES**

Cicero Alan Pereira Alves – URCA – Ceará - Brasil  
Maria Vanúzia Tavares – URCA - Ceará - Brasil  
Sislândia Maria Ferreira Brito – URCA - Ceará - Brasil

### **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo possibilitar reflexões sobre o ensino de teatro dentro da educação não-formal. Nessa direção, a prática realizada na disciplina Estágio Supervisionado I, foi à provocação delineadora que fomentou diálogos, troca de experiências e construção de conhecimento. Na perspectiva de contribuir com a formação de graduandos que reflitam sobre a aprendizagem teórico/prática, a construção desse artigo se deu em dois momentos: estudos em sala de aula dentro da universidade e a prática voltada para o ensino de teatro, dentro de espaços não-formais, considerando esse processo propulsor para os graduandos refletirem sobre suas pesquisas. Para tanto, essa pesquisa é de caráter qualitativo e relatará nove, dos encontros realizados na Comunidade Beneficente Zaíla Lavor, situada em Juazeiro do Norte-Ceará, uma ONG que dá assistência à crianças e adolescentes na perspectiva de trabalhar a arte em diversos contextos, contribuindo para uma formação ética, social, humana e artística. Assim, para analisar os dados coletados foi feito um estudo nos autores: Ricardo Japiassu (2010), Viola Spolin (2010), e Libéria Rodrigues Neves e Ana Lydia B. Santiago (2010), entre outros. Para esse momento se faz necessário afirmar que o estágio foi realizado no período de outubro de 2014 à janeiro de 2015 e se configurou em uma jornada desafiadora, comprometedor e de descobertas. Partindo dessas reflexões se pode ressaltar que a docência também acontece no ensino/aprendizagem, dialogando os diversos contextos em que os alunos estão inseridos, colocando-o numa importante reflexão acerca de suas realidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática docente; estágio supervisionado; educandos.

## **THE SUPERVISED AS A TOOL IN CONSTRUCTION OF TEACHING / LEARNING: EXPERIENCING THE SPACES NO SCHOOL**

### **ABSTRACT**

This work aims to enable reflections on theater education within the non-formal education. In this sense, the practice performed in Supervised discipline I was delineating the provocation that fostered dialogue, exchange of experiences and knowledge building. In order to contribute to the

undergraduate training to reflect on the theoretical / practical learning, the construction of this article occurred in two phases: classroom studies within the university and focused practice for the theater school, in spaces not -formal considering this propellant process for graduate students reflect on their research. To this end, this research is qualitative and report nine of the meetings held in the Community Charitable Zaila Labor, located in Juazeiro, Ceará, an NGO that provides assistance to children and adolescents in the prospect of working art in various contexts, contributing for an ethical, social, human and artistic. Thus, to analyze the collected data was a study done on the authors: Ricardo Japiassu (2010), Viola Spolin (2010), and Liberia Neves Rodrigues and Ana Lydia B. Santiago (2010), among others. For this moment it is necessary to state that the stage was carried out from October 2014 to January 2015 and was set on a challenging journey, compromising and discoveries. From these reflections one can point out that teaching also happens in teaching / learning, talking the various contexts in which students are entered by placing it in an important reflection about their reality.

**KEYWORDS:** Teaching practice; supervised internship; students;

## **Introdução**

Essa pesquisa objetiva possibilidades pedagógicas no teatro na educação não-formal. De forma a provocar e construir reflexões teórico/prática através de experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado em Teatro I, disciplina que faz parte da matriz curricular do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Regional do Cariri-URCA. Esse trabalho discorrerá sobre nove encontros realizados na Comunidade Beneficente Zaila Labor, localizada em Juazeiro do Norte-Ce durante os meses de outubro de 2014 à janeiro de 2015.

Esse estágio provocou trocas de conhecimento e descobertas entre docente e discente na busca epistemológica, metodológica nas quais fomentam inquietações e indagações no âmbito educacional trabalhando a arte contextualizada de acordo com a realidade do educando naquilo que concerne o contexto humano e social.

A arte pode desempenhar um papel de grande importância na construção da vida humana e social. Ao apreciar e, principalmente, ao fazer arte, o ser humano torna-se capaz de uma inserção mais ativa e criadora no mundo e na sociedade a atividade artística constitui, assim, uma fonte extraordinária de estímulos, uma energia propulsora, uma força inigualável para superação do inacabamento que caracteriza todo ser humano e que tanto perturba nossa trajetória neste mundo (CAMAROTTI,1999:23).

Contudo, as atividades desenvolvidas possibilitaram ações reveladoras considerando a Comunidade como espaço gerador de perspectivas e não somente a arte pela arte mas, estruturada no fazer, no apreciar e no contextualizar. Fazendo com que a cidadania desses seres humanos seja exercida de uma maneira plena e lúdica, orientando os mesmos na arte e na vida. Assim, o teatro pedagógico trás na sua concepção possibilidades de si perceberem como protagonistas das suas próprias ações, de suas condições e percepções dentro do meio ao qual estão inseridos.

Considerando o Estágio Supervisionado uma disciplina e um momento dentro e fora da Universidade , o mesmo proporciona ao graduando à ida ao campo pesquisar, ou até mesmo descobrir sua própria pesquisa através das ações e observações. O Estágio I do curso de Teatro da URCA, visa a prática docente em espaços não-formais proporcionando pensamentos iniciais sobre ser docente pondo-se na prática. Esse

estudo, objetiva compartilhar a didática do ensino de teatro dentro da Comunidade Beneficente Zaila Lavor, ressaltando autores e conteúdos e as reações diárias de cada educando.

Considerando o teatro um meio para socialização e interação, o estágio se deu em cima de jogos teatrais e dramáticos para que os jogadores observassem o outro e a si próprio. Enfatizando cada gesto, ação e reação, após as aulas sempre solicitando o círculo, uma maneira de todos se verem e se perceberem, maneira também avaliativa, já que o estudo e o ensino do teatro no contexto educacional é um processo. Ainda mantendo foco e concentração após os jogos, o diálogo sempre surgia na perspectiva de contarem como foi o processo, o que sentiram, o que não gostaram e até darem sugestões. Levando em consideração cada sugestão compartilhada entre os estagiários e os educandos, para que pudesse haver um melhoramento no desenvolvimento das aulas.

Foi trabalhado em cima de teóricos do ensino de teatro numa vertente didática apontando metodologias, estratégias, fracassos e sugestões, para que os leitores pudessem adquirir embasamento de como agir em sala de aula. Ricardo Japiassu(2010) foi uma das principais referências, norteando do início ao fim do estágio. Viola Spolin (2010) com sua metodologia voltada para os jogos teatrais provoca os educadores do ensino de teatro na educação a pesquisarem, jogarem em sala de aula de forma lúdica e educativa. Estratégia também para o ensino não chegar a monotonia.

Importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada (JAPIASSU, 2010:28).

Com isso, obteve-se resultados positivos e negativos. Vendo os jogos na perspectiva educativa, os mesmos instigaram à criação, improvisações, pequenas cenas, a coletividade, a espontaneidade, o medo, a timidez e as descobertas. Entendendo que esses jogos são elementos propulsores para cada ação e construção de reflexões nos alunos e também educadores.

### **O início do caminhar**

Alguns estudiosos como é o caso de Freire (1996), afirmam que o estágio é o momento ápice da docência, os estudantes que objetivam uma formação, nas licenciaturas proporciona um momento desafiador na busca de uma formação comprometida. O estágio configura-se, portanto em espaço de reflexões, esclarecimento, troca de conhecimento, descoberta do mundo do outro(educando),de se colocar enquanto profissional e buscar novas fontes de leitura, estratégias/metodologias e ideias. Assume-se assim como elemento pesquisa, questionamentos, inquietações e mudanças.

O estágio supervisionado é prática, é desafio causador de reflexões e dúvidas, principalmente quando não se conhece o ambiente em que se vai atuar e nem o público alvo. É uma fase da formação docente imprescindível, requer paradoxalmente força, diálogo, embasamento teórico. Uma vantagem é que, logo que se inicia a prática, pode-se levar a discussão as dúvidas, os conteúdos aplicados e o que se adquire, à universidade, dividindo com colegas de sala e com o professor da Disciplina.

Para uma melhor compreensão acerca desse tema se faz necessário conhecer o espaço onde o curso é realizado. A Universidade Regional do Cariri-URCA, situada no interior do Ceará, é o locus do Curso de Teatro em que a pesquisa é gestada, esse curso é formado por professores de várias partes do país e cada qual com suas experiências e vivências, onde oferecem conteúdo teórico/prático. O curso foi pensado na perspectiva de contribuir com a formação do artista/professor/pesquisador. Além de abranger várias vertentes, contribui para o incentivo e disseminação da cultura.

No curso de Licenciatura em Teatro da URCA, existem quatro estágios supervisionados, assim organizados no I e II, voltados na perspectiva do ensino na linguagem do teatro em ONGs, associações, entre outros (espaços não-formais) e o III e IV, voltados para o ensino fundamental e médio (espaço formal). O objetivo é possibilitar aos educandos, a pesquisa, as contribuições do teatro na formação ética, social, humana e a formação artística quando for necessário.

### **A experiência na caminhada**

Esse trabalho, pretende relatar nove, dos vários encontros realizados na Comunidade Beneficente Zaíla Lavor, situada em Juazeiro do Norte-Ceará, uma ONG que dá assistência à crianças e adolescentes na perspectiva de trabalhar a arte em seus diversos contextos, contribuindo para uma formação ética, social, humana e artística. Refletindo com os educandos, que todos possuem oportunidades de conquistar seus lugares na sociedade e que eles podem ser protagonistas na luta por uma sociedade menos injusta e desigual. A Comunidade para muitos educandos é a segunda casa e escola e para outros é a primeira e única escola.

As atividades desenvolvidas tinham como um dos focos possibilitar ações em que o teatro se revelasse para eles elemento para vida, que possibilitasse reconhecer seus sentimentos que muitas vezes encontram-se reprimidos, que cotidianamente possam se avaliar, trabalhar coletivamente, desenvolver habilidades de interação com o outro, ressaltar suas realidades e colocá-los de frente com as mesmas, através da reflexão, da crítica e da ludicidade.

A prática foi experimentada, como afirma Japiassu (2010) por jogos, tanto dramáticos, como teatrais. Para facilitar e ao mesmo tempo, fazê-los refletir sobre o ensino e o estudo de teatro. Ricardo Japiassu, nos esclarece trazendo a especificidade de cada um dos jogos.

No jogo dramático entre sujeitos, portanto, todos são “fazedores” da situação imaginária, todos são “atores”. No jogo teatral, o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em equipes que se alternam nas funções de “jogadores” e de “observadores”, isto é, os sujeitos jogam deliberadamente para outros que os observam (JAPIASSU, 2010:25).

Contudo, além de entretê-los, foi um dos métodos pensado e aplicados, ora caminhando corretamente, ora não obtendo êxito. Os jogos trabalhados, possibilitaram também o aquecimento e experimentos buscando refletir sobre a perspicácia dos jogadores para que, de maneira proveitosa, pudessem ensaiar “O baile do menino Deus”, um texto de Ronaldo Correia de Brito e Assis de Lima, que conta história de cinco crianças e um palhaço que saem de casa em casa a procura do menino Deus que vai nascer. É uma peça focada em um preceito natalino, porém incita inúmeras reflexões e tomadas de posturas é brincada e cantada pelos personagens. Um espetáculo que há



cinco anos vem sendo montado dentro da comunidade e que todo final de ano, têm como missão ser experimentada com a população.

Foi possível perceber com a experiência do estágio que a Comunidade Zaíla Lavor é um espaço que visa o crescimento humano e artístico das crianças e adolescentes que lá frequentam. O estágio foi realizado no período de outubro de 2014 à janeiro de 2015. Uma jornada desafiadora, comprometida e comprometida de descobertas e indagações.

O desenvolvimento prático/teórico foram realizados da seguinte forma, nas tardes de terça-feira com educandos entre seis e quatorze anos de idade. E nas tardes de quinta-feira, com educandos de treze anos ou mais. Exceto o garoto G, esse possui nove anos de idade, mas começou a fazer teatro desde que entrou na comunidade, assim apresenta mais desenvoltura em relação aos meninos da terça. E o garoto C, esse possui dez anos, se deixa levar pela espontaneidade, pelo momento, pelas descobertas, uma criança que vivia trabalhando na rua para conseguir sobreviver. Esse apresenta uma maturidade revelada pelas experiências do dia a dia. Vale salientar, ele é dedicado às aulas de teatro.

Entre as artes, o teatro é, por excelência, a que exige a presença da pessoa de forma completa: o corpo, a fala, o raciocínio e a emoção. O teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimentos. (os aspectos cognitivos e subjetivos). Sua ação consiste na ordenação desses conteúdos individuais e grupais e seu ensino ou exercício se faz através da encenação, da contemplação e da vivência dos jogos teatrais (NEVES; SANTIAGO; 2010:14).

Nesse contexto vale refletir que o teatro pode possibilitar condições para que, os educandos adquiram perspectiva de vida. E, nesse caso em particular aqui narrado foi possível observar que os sujeitos dessas atividades se identificam como pessoas que se dedicam ao que fazem, seja na capoeira, dança, teatro, música, canto, artes visuais, possuem autoestima elevada, apesar de muitos não demonstrarem que são incentivados pela sociedade e pela família.

Nessa direção se faz necessário evidenciar que compartilhando conhecimentos e ao mesmo tempo aprendendo, o estágio proporciona essa reciprocidade, onde cada educando, traz consigo experiências, saberes e com isso tornavam as aulas dinâmicas e construtivas.

A oficina de teatro é uma estrutura didática amplamente utilizada nas atividades artístico-pedagógicas, na qual o professor/oficineiro direciona as atividades de forma a estabelecer um exercício dialético entre o seu conhecimento e o que os participantes trazem de seu universo sócio cultural (TELLES, 2012:35).

Então, na ideia de entreter, aquecer, instigar, criar, manter suas autoestimas, as atividades foram desenvolvidas a partir de jogos, uns resgatando realidades da infância que são os de experiências pessoais e outros baseados no livro de Viola Spolin 2010, O jogo teatral no livro do diretor e Metodologia do ensino de teatro de Ricardo Japiassu, 2010 .

### **Experimentando**

Relata-se a partir de agora observações escritas no “diário de bordo”, Japiassu 2010, fala de protocolos, vivências enquanto estágio e pesquisa, servindo como base

também, para que se possa descobrir qual das vertentes do teatro ocorre aproximação. Os relatos são por datas, dias e turmas.

### **Terça-feira (Alunos de seis a quatorze anos de idade)**

**14/10/2014**

Formou-se um círculo, adquirindo silêncio e concentração, para que a aula pudesse acontecer. Percebeu-se que a todo instante, alguns educandos disputavam a atenção dos educadores. Notamos que esse tipo de comportamento, sempre se repetia nas terças.

Em se tratando de crianças das séries iniciais, pode ocorrer, que algumas delas disputem, a princípio, ficar ao lado do professor no círculo(...). Essa situação pode ser superada quando o professor passa a se posicionar no grupo só após todos já estarem sentados, escolhendo sempre uma posição diferente para se colocar na roda a cada vez- estratégia que se revelou eficaz e reduziu ansiedade das crianças(JAPIASSU,2010:73).

Portanto, foi proposto um diálogo para que houvesse interação da parte dos educandos em relação aquele comportamento. Dessa conversa partimos para jogar “pegador com explosão”,Viola Spolin, 2010. Todos entraram no ritmo. Aquecidos e alongados caminharam pelo espaço, percebendo suas energias.

Para provocar desequilíbrio, foi proposto em seguida, um jogo “coelhinho sai da toca” ,Viola Spolin, 2010. Até um determinado tempo, estava fluindo, depois notou-se monotonia, com isso encerrou-se o jogo. Porém, para continuar com o jogo na ideia de sentir o corpo com as próprias mãos, foi proposto que tocassem na panturrilha, falanges, fêmur, patela e todos os ossos do corpo, percebeu-se, pois um despertar de encantamentos nos educandos, é pertinente para o estudo,já que falamos de corpo.

Para esse momento vale ressaltar o envolvimento dos alunos que na maioria das vezes apresentam inquietações com a proposição de algumas atividades que envolvem o toque.

**21/10/2014**

Propusemos formação do círculo e como forma de aquecimento cada educando poderia se manifestar com uma cantiga de roda. Interagindo em coletividade e suscitando a desibinição, todos deveriam ir ao centro cantar.

Cantigas de roda foram manifestadas como também,músicas que fazem parte do mundo deles. Em seguida, propomos que cada aluno manifestasse um movimento para que pudessem repetir,de modo a instigar suas criatividade e autenticidades.

Foram criadas coreografias com o objetivo de aquecer e instigar a cada um pensar,refletir,criar e montar cenas breves. Cada uma das cenas se deram a partir de outro jogo “espelho e som”,Viola Spolin, 2010. Percebeu-se pois envolvimento, mostravam criatividade, elaborando sons e percebendo a importância desse elemento para uma cena teatral.

Trata-se aqui, portanto, de investigar a relação há muito acalentada entre o teatro e a educação, sem a pretensão de esgotar as questões levantadas, porém na tentativa de traçar algumas linhas de reflexão que possibilitem, não só afirmar, mas ampliar, o entendimento do teatro como importante instrumento educacional(DESGRANGES,2010:17).

**18/11/2014**

Começou-se o encontro falando das figuras geométricas. As mais conhecidas, círculo, retângulo, quadrado e triângulo. Em seguida, passaram a identificar nos seus corpos onde cada figura possuía semelhança, chegando a identificar o círculo nos olhos, joelhos, osso do braço, as narinas, ouvido e marca do peito. Triângulo, seria a vagina, queixo, formato do nariz. Retângulo, não conseguimos identificar. Quadrado, mãos, unhas, estrutura do abdômen.

Esse jogo possibilitou refletir que falar de imaginação é idealizar ações, tatear, sentir, comer, estagnar. Novamente, idealizaram as figuras e dessa vez, foram colocadas em prática. Utilizando seus corpos e suas criatividade, criaram cenas. Experimentando momentos de criação. Resultando em coreografias e duas cenas cotidianas. Para finalizar esse encontro, utilizando folhas brancas, contaram através de palavras, desenhos, frases o que mais gostaram na aula.

**25/11/2014**

Como os educandos estavam agitados, a ideia inicial foi trabalhar o silêncio. Através deste, apenas a comunicação com o olhar. Foi possível perceber a importância que o mesmo possui. Em seguida, foi feito um debate discutindo sobre a importância da voz, a importância de ouvir e ver o outro.

Sequencialmente, pedimos para que deitassem e comesçassem a idealizar o que mais desejavam nas suas vidas. E como era período entre natal e ano novo, relevaram muitos desejos materiais.

A partir dos desejos, foram trabalhados as oscilações de ritmos e com isso criamos três imagens individuais e três coletivas. A ideia de imagens coletivas emergiu no sentido, de coletividade, de interação entre os jogadores e de perceber sempre o próximo.

## **QUINTA-FEIRA (Alunos de treze anos acima)**

**02/10/2014**

Em círculo, sentiu-se através do tato, o clima, a pressão do vizinho. Foram explorados as diversas formas de olhar, como eu olho, como tu olhas, como nós nos olhamos, um olhar voltado para nós mesmos. A percepção do outro como ser diferente no sentido, postura, vestimentas, fala, estrutura corporal e faces. Os alongamentos partiram desses princípios, a postura, as diversas máscaras que podemos fazer com a face, utilizar o corpo como ferramenta cênica e ao mesmo tempo de utilidade cotidiana.

No trabalho de concentração, foi solicitado que deitassem e comesçassem a ouvir o som externo da comunidade, que os educandos comesçassem a perceber os sons que são realizados concomitantemente, a partir de veículos na avenida, da escola vizinha, das pessoas se comunicando, dos animais, aves. E depois que detectassem os sons internos. Colocamos uma música de fundo para que a imaginação fluísse. Depois de ouvir os diferentes tipo de sons, os alunos manifestaram todos os elementos que compunham os mesmos, tornando mesmo inexistente, imagens reais.

Foi proposto o jogo de concentração "olhar periférico", baseado em uma oficina feita dentro dos encontros do PIBID Teatro (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

à Docência)no qual fazemos parte dentro da universidade. O jogo acontece em três níveis: eu/eu, eu/vizinho, eu/sala inteira, andando pelo espaço havendo conexão entre os jogadores. Foi dividida duas equipes de cinco pessoas e formada uma linha reta,concentrados,o objetivo era chegar ao outro lado, todos iguais, mantendo o olhar periférico. Esse jogo requer foco,concentração,perspicácia e um objetivo que é caminhar paralelamente onde todos possam chegar ao local desejado na mesma sincronia.

Depois de realizar o jogo anterior, foi elaborado um cardume que é um jogo feito por um grupo de jogadores no qual, qualquer um dos participantes podem conduzir observando o condutor periféricamente, mantendo um foco e realizando movimentos numa mesma sintonia. O objetivo era que permanecessem ainda concentrados para que logo mais,pudessem ensaiar “O baile do menino Deus”.

**09/10/2014**

Nesse dia as atividades foram iniciadas com alongamentos pelas mãos, dedos, pernas e pés. O corpo todo. Nessa energia, esfregamos as mãos, quando percebêssemos que as mesmas estavam quentes, tocássemos o vizinho, de modo que ele percebesse a energia e ao mesmo tempo acordasse.

Foram trabalhados ritmos de uma maneira bem diferente, com as mãos, batendo três vezes(leve,meio termo e rápido) ,(baixo,meio termo e alto). Em seguida, três pulos, no mesmo ritmo. Ao sentar, massageamos os dedos do pé direito,em seguida,o maléolo,panturrilha, terminando no fêmur.Depois foi o lado esquerdo na mesma sequência.

Foi elaborado um exercício, baseado em uma oficina de dança contemporânea que exige concentração, memorização e foco. Foram divididas duas equipes, cada qual com seis jogadores.

O jogo foi executado com êxito. Foi possível perceber que as equipes se empenharam bem . Para adquirir energia, foi proposto o jogo do “pega-pega”,observando as pulsações do coração,recompondo suas energias e mantendo ou adquirindo equilíbrio corporal. O jogo foi realizado em câmera lenta, rápida e nos três planos alto,médio e baixo. Depois, suscitando suas criatividadees, desencadeou-se em outro jogo, “espelho-meu”, Ricardo Japiassu,2010, ora um jogador poderia ser espelhado,ora poderia ser espelho.

Os objetivos dos jogos propostos era trabalhar desinibição nos jogadores, suscite a capacidade cognitiva de cada um, instigar a criação e provocar suas criatividadees. Na reflexão, um momento de avaliação,depois de todos os exercícios realizados na tarde, foi organizado um questionamento: qual a diferença entre observar e ser observado? É difícil ser espelho ou ser espelhado? Quais sentimentos podemos adquirir ou perceber durante a execução dos jogos?

As artes, entendidas como processos simbólicos para comunicação dos sentimentos humanos, representa um enorme valor e significa grande importância na formação do educando. Essa concepção possibilitou se pensar o teatro na educação, não apenas como um instrumento ou método utilizado no ensino de conteúdos extrateatrais, tampouco disciplina voltada para formação de artistas, mas o teatro, sim, como atividade educativa focada no domínio, na fluência e compreensão estética das complexas

formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores (NEVES; SANTIAGO; 2010:31).

**16/10/2014**

De maneira lúdica, foi organizado um grande círculo e começou-se a observar uns aos outros. O objetivo era que todos pudessem analisar, perceber o outro minuciosamente, cautelosamente e ao mesmo tempo dando ênfase à importância do ato de ver.

Andando pelo espaço, em seguida sinalizando, os alunos paravam, e lançando perguntas simples, de acordo com a observação realizada sobre o colega, quem não soubesse responder pagava prenda. Todos começaram a ficar atentos e se observando com mais cautela.

Seguimos em frente, aquecendo, relaxando e em duplas cada parceiro, deveria propor um exercício e seu colega realizaria e vice-versa. Nesse jogo de imitação, percebeu-se que suscita a atenção por parte dos jogadores, euforia, empenho, criatividade, desperta a capacidade cognitiva.

Na sequência, instantaneamente, surgiu um jogo que até então, não fazia parte do plano de aula para essa tarde, todos de mãos dadas e cada um iria propor um exercício, o vizinho daria continuidade criando o seu e repetindo o anterior, o jogo fluíu e conseguiu-se montar dezessete movimentos. Nesse jogo a concentração e o foco são presentes. Depois de adquirir essa energia toda, foi proposto o jogo “coelhinho sai da toca”, Viola Spolin, 2010.

**23/10/2014**

Iniciou-se com uma provocação: os alunos deveriam lembrar cantigas que fizeram parte de suas infâncias e que ainda se faziam presentes nas suas mentes. Levando para a teatralidade, cada um fazia uma expressão de acordo com o que a música lhe representasse. Notou-se empenho, dedicação, criatividade, eles transmitiam, ao cantarem.

Realizou-se um jogo que causa teatralidade, o jogo dos planos, a ideia era representar um animal, no caso o plano baixo, um jogador iria representar um animal nesse plano e todos iriam imitar e assim sucessivamente com os demais planos.

Finalizou-se com o “jogo das três mudanças”, Viola Spolin, 2010, além de manter os jogadores concentrados, simultaneamente iriam relaxar. Manter uma energia calma, para que pudessemos discutir todo encontro naquela tarde.

**20/11/2014**

Iniciou-se com os exercícios mais simples do teatro, acordar mãos, pés, braços, pernas, cabeça, o corpo todo. Deitamos e relaxamos, nessa medida iríamos nos concentrar e começar a imaginar... apenas imaginar. Depois cada um iria organizar dentro de suas mentes, a sua própria história.

Sob mediação, o processo foi sendo guiado. A proposta era que imaginassem um lugar, vissem o mesmo, sua cor, textura, aparência, e que depois dessa análise, adentrassem nesse universo. Vivessem lá. Sentissem seu cheiro, conseguissem imaginar como seres desse ambiente.

O exercício possuía um ponto relaxante, que ao observar os jogadores, pareciam estarem dormindo. Era a vida nesse universo. Aos poucos foi solicitado que fossem se

despedindo do mundo visto,vivido,imaginado e que fossem percebendo os cheiros que estavam presentes. Sentaram e olhando uns aos outros, mantiveram a energia.

Fixando o olhar em apenas um jogador, esse deveria analisar e imaginar o que o outro fixado imaginou, onde viveu, o que fez, quais cheiros sentiu. Depois em voz alta,todos se manifestaram,dizendo o que pensaram e o que o jogador fixado pensou, levando a descobertas, conexão, mantendo vida entre eles. No final do exercício os jogadores, falaram aonde foram na imaginação e chegamos a comparar com filmes, desenhos, fotografias e espetáculos.

## **Considerações Finais**

Nessa direção se trouxe um pouco das vivências dentro dos nove encontros, que foram relevantes para exibir aqui. O que deu certo, o que não deu, o que provocou nos educandos, quais reações, como se comportaram diante dos exercícios. Tardes de conhecimentos, trocas de experiências, diálogos e descobertas.

Vale ressaltar que, o estágio supervisionado é muito relevante na formação do graduando. É o momento de levar para prática, pesquisando, exercitando o conhecimento obtido e ampliado na graduação, é momento de reflexão e ação, é a práxis da docência em seu mais espetacular protagonismo, o estágio possibilita a firmação na formação que ainda em inicio se concretiza.

Analisando minuciosamente o espaço não-formal, percebe-se que favorece o crescimento humano. O conhecimento é ferramenta que nenhum ser humano consegue abstrair de nenhum outro ser humano, se constrói e reconstrói em uma dinâmica inexorável, Freire (1996). O que construímos na graduação é a ponte, o norte, que contribui à se chegar a um determinado objetivo. No caso do estágio, se faz necessário uma organização tanto dentro da universidade,no sentido professor/estagiário como estagiário/ONG, já que o Estágio I se dá em espaço não formal.

Os planos de aula, os objetivos, qual público alvo será trabalhado, o percurso a ser traçado, tudo isso é relevante na organização do estagiário. Assim, colocar na prática seu conhecimento percebendo a reciprocidade entre educador e educando no processo ensino/aprendizagem, considerando que o conhecimento é construído continuamente,com base na prática e referências a serem colocadas em questão se constitui fator essencial.

A Comunidade Beneficente Zaíla Lavor, ONG na qual aconteceu o estágio,é uma ONG de história e que funciona há mais de sete anos,além de manter na sua estrutura alunos que participam desde sua fundação, já levam o seu nome por onde passam, através de espetáculos,rodas de capoeira,entre outras. Nessa instituição se pode observar crianças que já fazem teatro, adquirindo experiência na linguagem, tanto no sentido educacional, quanto artístico , possuindo nos seus currículos experiências em espetáculos teatrais.

O estágio na Zaíla Lavor,nos fez perceber o quanto o ser humano, precisa interagir com o outro, considerando o teatro importante na formação crítica,política,social,econômica e principalmente humana.Além de instigar a criar,participar,observar,falar,criticar,solucionar,problematizar,atuar,ele contribui na evolução do ser humano. O teatro na educação não é ferramenta pedagógica, é a prática pensada, estudada, pesquisada é trabalho docente, conforme diz Libâneo:

O trabalho docente constitui o exercício do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política (LIBÂNEO, 1994:47).

Portanto, as reflexões construídas a partir desse trabalho possibilitou pensar a prática docente se dá no ensino/aprendizagem, dialogando os diversos contextos em que os alunos estão inseridos, colocando estes numa importante reflexão acerca de suas realidades. Possibilitando um refletir à formação docente e contribuindo com a construção e reconstrução de conhecimento na interação de pessoas que pensem, questionem, reflitam, se construam sujeitos da ação/reflexão/ação.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMAROTTI, Marco. **Diário de um corpo a corpo pedagógico e outros elementos de arte-educação**/ Marco Camarotti; apresentação Marilene Almeida e Rosa Vasconcellos. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**/ Flávio Desgranges. - São Paulo: Hucitec, 2º ed. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra 1996.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**/ Ricardo Ottoni Vaz Japiassu. - 9º Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**/ José Carlos Libâneo. – São Paulo: Cortez, 1994. - (Coleção magistério. 2º grau. Série formação de professor).

NEVES, Libéria Rodrigues. **O uso dos jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar**/ Libéria Rodrigues Neves, Ana Lydia Bezerra Santiago. - Campinas, SP: Papyrus, 2º ed. 2010.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**/ Viola Spolin: tradução Ingrid Dourmien Koudela e Eduardo - São Paulo: Perspectiva. 2010.

TELLES, Narciso. **Pedagogia do teatro e o teatro de rua**/ Narciso Telles. - 2. ed. - Porto Alegre: Mediação, 2013.

#### **Cicero Alan Pereira Alves**

Graduando em Licenciatura em Teatro, cursando VI semestre na Universidade Regional do Cariri-URCA, Ceará, Brasil. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID.

<http://lattes.cnpq.br/9692717503767184>

#### **Maria Vanuzia Tavares da Anunciação**

Licenciada em História, especialista em História do Brasil pela Universidade Regional do Cariri-URCA. Graduada em Licenciatura em Teatro,URCA. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação á Docência-PIBID.

<http://lattes.cnpq.br/6540882232862725>





GT: **Teatro** - Eixo Temático: Teatro\_ Educação\_ interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

## **DIÁRIOS DE RIO: A TRAVESSIA DO ENSINAR E APRENDER TEATRO PARA A OUTRA MARGEM.**

Jaqueline Cristina Souza da Silva – UFPA, Belém, Pará, Brasil.

### **RESUMO:**

*Esta pesquisa tem como objetivo compreender o processo de construção do espetáculo de rua Auto da Barca Amazônica com os alunos do ensino fundamental e médio do Colégio São Francisco Xavier e como esse evento quebra as fronteiras da distância e dos muros da escola para as ruas da cidade. Este trabalho traz exercícios de reflexões a partir de relatos escritos ao longo de oito anos em viagens sobre a Baía de Guajará no trajeto Belém-Abaetetuba, no estado do Pará, descrevendo experiências de ensino de teatro sob o olhar e a perspectiva de quem vive nas margens dos rios da Amazônia. Escrito em diários escolares ou de bordo, essas experiências são uma forma de partilha que contribui para ajudar a entender processos metodológicos sobre o ensino da linguagem teatral na educação escolar ribeirinha, abrindo discussões e construindo um olhar diferenciado para práticas educativas de ensino-aprendizagem nas “Amazônias”.*

**Palavras chave:** Ensino e Aprendizagem; Teatro; Amazônia.

## **DAILY RIVER: A TRIP OF TEACHING AND LEARNING THEATRE FOR THE OTHER BANK.**

### **ABSTRACT:**

*This research aims to understand the construction process of the spectacle Auto da Barca Amazônica, with students of elementary and high school education of the School São Francisco Xavier and how this event is breaking the boundaries a between the school and the community. This paper presents reflections exercises from accounts and it was written over eight years of traveling over the river of Guajará in Belém, Abaetetuba path, in the state of Pará, describing theater teaching experiences from the look and the perspective of those who live in banks of the Amazon rivers. Written in school or board daily, these experiences are a way of sharing and contributes to help to understand the methodological process on the teaching of theatrical language in the riverside school education, opening up to discussions and building a different look for educational teaching and learning practices in the "Amazons".*

**Key words:** Teaching and Learning; Theater; Amazon.

## **Memórias do fundo do rio.**

**Belém, 08 de agosto de 2007.**

*Meu quintal é maior que o mundo.*

Manoel de Barros.

Nasci e me criei em Belém do Pará, no bairro da Sacramenta, feito por casebres de madeira e ruas de terra batida, essas ruas por onde brincava de sonhar e meus pais caminhavam com suas garrafas de café e panelas de mingau de milho, sempre trabalhando duro para conseguir manter a casa. Sou filha da periferia, uma periferia que não é muito diferente de tantas outras em qualquer lugar do mundo.

Nós não tínhamos dinheiro e nem perspectiva de melhorar as nossas condições de vida, assim como a maioria de meus amigos. Em meados da década de 80, comecei a estudar em uma escola pública perto de minha casa e nela tive o impacto de ver que a realidade escolar não era bem o que eu imaginava, pois as condições eram bem precárias: superlotação, falta de estrutura, ventiladores quebrados, enfim, todos os problemas que conhecemos muito bem até hoje, as aulas de arte (conhecida na época como educação artística) eram enfadonhas e a professora, uma senhora já de bastante idade, era meio mal humorada. Entrava na sala, desenhava a clave de sol no quadro e mandava que a copiássemos no caderno várias vezes e eu odiava essas aulas, (se dependesse delas, eu seria química), achava aquilo tudo muito inútil e cansativo, não via onde encaixar a arte na minha vida.

Nos cursos de licenciatura ainda hoje existe uma dicotomia entre a o conhecimento teórico e a prática desenvolvida em sala de aula, muitas das vezes o professor acaba tornando seu trabalho meramente técnico, reproduzidor de teorias e conceitos muitas das vezes enfadonhos e ineficazes. Essa experiência de ter um professor que não soubesse conduzir a sua aula era uma constante em minha vida de discente.

Em 1991, descobri que existia um grupo de teatro em outra escola direcionada pela ordem de padres Salesianos próximo à escola que estudava. Fui convidada a fazer um teste para entrar para o grupo, gostei da experiência e desde então o teatro permanece comigo. Anos mais tarde, completei meus estudos básicos, prestei vestibular para o curso de artes plásticas da Universidade Federal do Pará e continuei fazendo teatro, aliando essas duas formas de linguagem em minha formação docente tornando-me em 2005, professora.

Esse trabalho, está relacionado com o eixo temático: Teatro Educação-interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, na linha de pesquisa em processos de ensino aprendizagem e criação em artes, a partir de relatos de experiência escritos ao longo de oito anos em minhas viagens semanais sobre a Baía de Guajará no trajeto Belém-Abaetetuba<sup>1</sup> -Belém, onde escrevi em diários (escolares ou de bordo) o que chamo de *Diários de Rio*, anotações sobre experiências no ensino de artes cênicas, mais especificamente o espetáculo Auto da Barca Amazônica.

Esse diálogo com a minha realidade: a Amazônia, ou Amazônias, em sua ampla diversidade cultural traz questões sobre a inserção cultural-histórica-social dos

---

<sup>1</sup> **Abaetetuba**, cidade localizada na região do Baixo Tocantins estado do Pará cujo nome Abaeté significa na língua Tupi: *homem valente, prudente e ilustre*. É referência na produção de brinquedos de miriti.

alunos para dentro da sala de aula a partir de um olhar sensível nas linguagens da arte, estimulando o processo crítico-criativo dos discentes.

Acreditar na transformação do ser humano pela arte e viver essa transformação na própria pele, faz com que o professor de artes problematize sua prática, fazendo reflexões, críticas, análises, produzindo significados que direcionem o processo de transformação da educação.

Nessas anotações, estão minhas angústias, minhas ausências, minhas memórias, minhas experiências, minhas fomes e dessas fomes, tudo começou, pois na Amazônia, elas vão além da materialidade do alimento: fome por políticas públicas, fome por ações educativas, fome da busca pela identidade, fome de reconhecimento enquanto membros desse grande país.

Para tentar saciá-las questionava o processo de ensino de artes em vários aspectos: qual o papel da arte no processo de formação do indivíduo? Como inserir o aluno, sendo ele sujeito social que traz identificações próprias no seu processo de formação? Como a arte pode contribuir para uma prática social? Quais conteúdos podem ser aplicados no ensino de arte de acordo com cada realidade? O saber construído na prática comunitária inserido na educação formal tem relevância nesse processo de formação? Como a arte pode contribuir no contexto de integração e formação entre arte-escola e comunidade? Como o ensino de artes dentro do contexto da educação formal está inserido no processo de hibridização de culturas? Como a escola pode ser um campo experimental para tais discussões?

Essas são perguntas que diariamente são feitas por nós professores em nosso processo de ensino aprendizagem em artes nos diferentes contextos, geográficos, sociais e culturais.

### **De onde vem as fomes.**

***Abaetetuba, 15 de agosto de 2007.***

*A arte é uma forma de fazer mundos a partir das coisas do mundo, é a transfiguração daquilo que é comum.*

Arthur Danto.

Banhada pelas águas barrentas do rio Maratauíra, localizada na região do baixo Tocantins, estado do Pará, a cidade de Abaetetuba, para os mais próximos, *Abaeté*, significa na língua Tupi: *homem valente, prudente e ilustre*. Conhecida como capital mundial dos brinquedos de miriti<sup>2</sup> é um “celeiro” cultural, que vive num fluxo e contra – fluxo de permanência e de apagamento de sua memória: folgedos, cordões de pássaros, cordões de bois, quadrilhas entre outros são práticas tradicionais que durante seu processo de modernização foram aos poucos desaparecendo das ruas.

Apesar disso, *Abaeté* deixa muito a desejar às pessoas que ali moram, pois não há cinemas, não há galerias, não há museus, não há teatros e nem investimentos significativos na área cultural. As entidades governamentais, tais como as secretarias de cultura, fundações culturais, entre outras que deveriam incentivar a produção local, infelizmente se omitem perante a realidade apresentada, sendo que o estado e o município deveriam promover a valorização dos diversos grupos culturais, que todos os dias lamentam a falta de investimento e a falta de capacitações, o que acaba sobrecarregando as instituições escolares, que por sua vez não tem o suporte necessários para o desenvolvimento dessas ações.

---

<sup>2</sup> *Mauritia Flexuosa* ou simplesmente “árvore da vida”. Palmeira onde tudo nela se aproveita. É utilizada na fabricação de artesanato, principalmente brinquedos.

As práticas e saberes populares foram enfraquecendo diante das diversas necessidades, das muitas fomes em vários setores, são fomes geradas diante da banalização do consumo, do alto índice de violência, da falta de empregos e da falta de políticas públicas e culturais que valorizem os espaços e grupos artísticos, a influência midiática, que homogeneiza as pluralidades e hegemoniza valores e padrões.

Esse enfraquecimento se transforma em uma cultura de “estado-violência”, que direciona jovens e crianças à criminalidade e ao tráfico de drogas, uma significativa parcela que sem perspectivas, acaba sendo atingida e absorvida pelos problemas que atingem a cidade e prejudica vários fatores no desenvolvimento social, causa a morte da memória e a identidade da cultura popular e contribui para o desaparecimento de conhecimentos e tradições que antes eram repassadas de pais pra filhos e hoje estão sendo lentamente enterrados com os pais.

Essas fomes o povo ribeirinho sente todos os dias: fome de dignidade, de cuidados, de reconhecimento como parte integrante dessa sociedade, são fomes que precisam e devem ser saciadas.

Diante desse cenário, por entre a experiência enquanto ex aluna de escola pública e como professora da rede pública de ensino, entre saberes ribeirinhos e as influências de uma sociedade globalizante e a hibridização desses saberes foram o disparo para nascerem minhas muitas inquietações.

## **Embarca na barca.**

### ***Abaetetuba, 26 de outubro de 2007.***

*No nosso livro, a nossa história é faz de conta ou é faz acontecer?*

Fernando Anitelli

Em 2007, gerou-se uma quebra de fronteiras entre escola e a cidade de Abaeté, onde os atores desse processo foram os alunos do ensino fundamental e médio do Colégio São Francisco Xavier (CSFX), uma escola tradicional da rede pública na cidade.

A inclusão da festa de *halloween*<sup>3</sup> no calendário escolar passou a ser o centro de discussões entre o corpo docente, gerando uma série de ideias e a partir disso, foi proposto aos alunos a reflexão sobre as culturas norte-americana e amazônica e como isso influenciava a relação entre os saberes locais e sua relação com o mundo atual. A ideia de trabalhar um *halloween* norte americano, deu margem para que surgisse uma outra prática a partir das lendas urbanas da cidade, abrindo assim, zonas de contatos entre essas duas culturas distintas e o processo educacional. Assim, com os alunos vieram uma enxurrada de estórias sobre personagens amazônicos que viravam bichos, que viviam em poços, que derrubavam trapiches e embarcações. Dessas estórias surgiram imagens, das imagens surgiram cenários e figurinos, dos cenários o corpo, do corpo gestos e expressões, os corpos se aglutinaram e formaram um coletivo antropofágico e nascia o espetáculo Auto da Barca Amazônica (ABA). Para Jones Gomes:

Significando uma resistência do imaginário nos lugares da memória, esses eventos desenvolvem uma atividade lúdica, simbólica e festiva,

---

<sup>3</sup>**Dia das bruxas**; festa comemorada no dia 31 de outubro, este evento é tradicional em países de língua inglesa. Curiosamente a equipe de professores de arte pensava em uma ação que a priori fosse uma forma de contraposição à cultura do Halloween que se enraizando nos costumes locais.

que possibilitam uma singularização do que vulgarmente chamamos de arte popular, aqui entendida como manifestação da cultura. (GOMES, p.72 ,2013).

O espetáculo Auto da Barca Amazônica, foi um espetáculo de rua, construído coletivamente, por meio de ações educativas que envolvia os alunos em práticas artísticas na linguagens do teatro, da dança, do circo e da cenografia, baseado a partir de pesquisas realizadas pelos próprios alunos sobre saberes, fazeres e oralidades locais adormecidas, isso trazia à tona os velhos costumes de contar estórias, costume esse que nossas avós conhecem muito bem: estórias de encantaria, de amor, de seres da floresta, crenças, fazeres etc.

Fotografia 1 - Giovane - Aluno Circense



Fotografia Lucio Lavareda.2009.

**Fonte: arquivos ABA**

Toda a concepção da proposta tinha como um dos objetivos a inserção e valorização desses saberes, manifestações culturais populares, que estão presentes no cotidiano dos jovens ribeirinhos, suas vivências pessoais e coletivas, como forma de trazê-los para dentro da escola e depois romper seus muros compartilhando com a cidade o resultado desse processo.

Essa valorização da cultura local foi uma estratégia para o processo criativo de ensino-aprendizagem em artes na educação formal, onde a partir dos saberes e da memória daquelas pessoas brotou um sentimento de pertencimento da escola na cidade, onde “uma vez que o passado cresce incessantemente, também se conserva indefinidamente” (BERGSON, 2006, p.47) através do conhecimento de sua história, seu passado, sua identidade.

Os alunos traziam suas questões e nós professores mediávamos em uma construção de saber coletivo, fazendo com as próprias mãos, em um processo artesanal, todo o material cênico e visual necessários para o resultado desse processo.

Paulo Anete<sup>4</sup> declarou que “foi necessário entrar no universo do aluno, conquistá-lo”, então, pedimos aos alunos que entrevistassem seus avós, pais, vizinhos, fotografassem, que trouxessem artigos antigos, recorte de jornais, feito esse inventário, nós começamos a trabalhar nas aulas, como poderíamos construir

---

<sup>4</sup> Pedro Paulo Cirilo Anete, artista visual, carnavalesco, professor da rede pública estadual de ensino (SEDUC).

figurinos, adereços e gestualidades. Dividimos os alunos em equipes de produção visual, responsável pela construção cenográfica e adereços e a equipe cênica responsável por toda a parte gestual; o diferencial do ABA, é que em seu aspecto laboral nós não obrigávamos ninguém a fazer isso ou aquilo, eles mesmos dividiam suas tarefas por afinidades.

### **Sobre o caminho do rio.**

*A menina que sonha não quer ser raiz de árvore presa sobre a terra.  
Nem quer ser trapiche ancorado à espera das embarcações.  
A menina sonha com seres encantados: Boto, lara, Boiuna.  
Sonha com peixinhos coloridos, com um mundo submerso, o mundo de Oxum.  
A menina quer seu coração no rio.  
O rio no cheiro  
O rio nos olhos  
O rio na pele  
O rio que banha  
O rio que leva  
Leva a menina por suas águas calmas.  
Por onde o rio passa?  
Pra onde leva menina e seu sonhar?  
O rio é volúvel  
Muda conforme a maré.  
O rio é barrento.  
Esconde os segredos da menina.  
Que tesouros serão estes?  
O rio é amigo do vento  
Embaralha seus cabelos  
O vento leva os pensamentos  
Pralgum lugar qualquer.  
Pro fundo do rio quem sabe?  
Um dia o rio trará a menina de volta  
Com sonhos concretos  
Em forma de nascente  
Com seus olhos d'água  
Com seus olhos de rio. (SILVA,2011)*

O nome *Auto da Barca Amazônica* foi pensado a princípio no significado das embarcações para as comunidades ribeirinhas. Elas são as conexões com a outra margem: rua-rio-casa-escola-trabalho-vida, como diz a música do poeta paraense Rui Barata,<sup>5</sup> *Esse rio é minha rua*, podemos dizer que a rua das comunidades amazônicas é literalmente o rio que para GOMES,2013, p.12 “a rua-rio guarda as imagens memória” e é no rio que o ribeirinho, comporta todo seu imaginário criando um arsenal de simbolismos baseados nas representações da natureza, é no rio que constrói seu mundo.

As embarcações são o intermédio da travessia por onde passam os viajantes, por onde chegam as correspondências da capital, elas que nos trazem notícias, que nos trazem o alimento, que nos trazem estórias e costumes, que nos

---

<sup>5</sup> **Ruy Guilherme Paranatinga Barata.** 1920-1990. Nascido em Santarém, foi um poeta, político, advogado, professor e compositor brasileiro.

trazem pessoas, é pelo rio sob o intermédio das embarcações que chegam e vão os professores, é na outra margem do rio que fica a escola.

O rio traz, o rio leva, na travessia embarcações, fazendo do aprendizado cotidiano um processo cíclico, multiplicando como em milagre o conhecimento.

O navegar dessa “barca” aconteceu em quatro edições, sendo a primeira em 2007, cujo tema *É Noite de Lua Cheia* trouxe às ruas de Abaeté seus contos de assombrações: moça do poço, ilha da Pacoca, Vira-porco, levando cerca de 150 alunos para as ruas de Abaetetuba em um cortejo carnavalesado. O evento deu tão certo que se estendeu em 2008, com o tema *Cobra Grande*, sobre a origem e diferentes lendas de cobra grande no Pará, fazendo uma relação sincrética entre a lenda da cobra grande e N.Sr<sup>a</sup>. da Conceição padroeira da cidade.

Fotografia 2: Canirana e Boiúna – 2008 – Espetáculo Cobra Grande.



Fotografia de Jeferson Assis  
Fonte: Arquivo do ABA

Em 2009, os Cordões de Pássaros, quase extintos do contexto cultural da cidade, tiveram seus personagens ressignificados com imensas alegorias, comissão de frente e 1200 pessoas nas ruas. Em 2010, sua última edição, com cerca de 5.000 brincantes, fez uma retrospectiva dos anos anteriores cujo título foi *O Pássaro, A Cobra e A Feiticeira*, atravessou as fronteiras da cidade ganhando outras dimensões, outros rios, sendo premiado pelo Instituto Arte na Escola, na categoria ensino médio do, XI prêmio Arte na Escola Cidadã.

Houveram também importantes contribuições para o meio acadêmico, o que acarretou em uma monografia de graduação do curso de Artes Visuais pelo Instituto de Ciências da Arte cujo título do trabalho é *Auto da Barca Amazônica e a Pluralidade Cultural no Ensino das Artes Visuais* de Rosielen Machado e um fragmento de tese de doutorado do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais defendido pelo Prof. DR Jones Gomes em *Cidade da Arte: Uma Poética de Resistência às Margens de Abaetetuba*, ambos pela Universidade Federal do Pará.

## **A comunidade: acostar no outro.**

**Belém 04 de julho de 2015.**

*Miro teu Mundo encantado, mergulho fundo tibun no teu rio...*

*Adenaldo Cardoso*

Acostar, é um verbo que significa fazer tocar ou tocar a superfície de (outro corpo); apoiar(-se), encostar(-se) O conceito de comunidade, pode ser manifestado de diversas formas, mas em seu significado sugiro o acostar-se, um agrupamento de pessoas, ligadas por laços parentais, por um objetivo comum, por uma afetividade. “Pessoas que interagem com as outras enquanto seres sociais “totais” formados por um amplo conhecimento de cada um, cujos relacionamentos são formados por ligações de afinidade ou consanguinidade.” (NOGUEIRA,2009. p.175)

O ABA é um acostar-se, um espetáculo produzido pela e para a comunidade, partindo de um pequeno grupo para um comportamento coletivo espetacular, trazendo um aspecto comunal, onde podemos perceber o sentido de comunidade *comuns*, daquilo que é comum, iniciado por um grupo de professores, estudantes e colaboradores, que em suas diferenças, pertencem ao mesmo território, onde cada um tem relação com seu corpo e com o todo, com afetividade, aprendendo de forma lúdica a perceber o mundo e a si mesmo a partir de olhares diferenciados.

Os aspectos de afetividade, fazem parte dessas relações, são laços sociais que surgem a partir de grupos, que Max Weber chama de “comunidade emocional.”<sup>6</sup>

Cada um destes alunos tem suas experiências particulares e juntos são capazes de transmiti-las uns para os outros, e desse modo podem identificar os contrastes, desigualdades e as peculiaridades que integram suas culturas(...) assim também, como possibilita aos integrantes deste projeto envolver-se em relações interpessoais, estabelecendo um convívio social mais duradouro, levando em consideração o período de tempo em que eles precisam estar juntos. (CARDOSO,2011P.62).

É estreitar os laços através dos Elos do afeto, do festivo. Para Michel Maffessoli, esse “estar junto, fundamenta-se menos na razão universal do que na emoção compartilhada, no sentimento de pertencimento” (2014.p.21), para ele essa é uma nova forma de elo social, uma modalidade contemporânea da cidadania.

Um projeto que começa dentro da escola, que se propõe a uma interação diferencial com a cidade, com aquela comunidade, dentro de uma discussão em sala de aula com os alunos sobre cultura popular, mas ele se propõe a mostrar isso tudo para cidade e fazer um envolvimento com a cidade na recuperação e valorização dessa história. Então, ela transcendeu os muros da escola e ganhou as ruas, e passou a ser um movimento que tem uma atuação importante inclusive para a cidade. (RISSO, Mellina in INSTITUTO ARTE NA ESCOLA, 2010, documentário).

---

<sup>6</sup> Estão atribuídas como características dessas comunidades o aspecto efêmero, a composição cambiante, a inscrição local, a ausência de uma organização e a estrutura cotidiana. (MAFFE SOLI, 2014, p.17).



Fotografia 3-Cordões de Pássaros, 2009



Fotografias: Jaqueline Sosi e Lúcio Lavareda  
Fonte: Arquivo ABA

Fotografia 4- Montagens, 2008.



O aspecto relevante dessa abordagem se deve principalmente através de meios de espirais de pensamento-reflexão-ação como liberdade, de corpo como experiência, de educação como compartilhamento de saberes mútuos, de busca sensível e pessoal pela experimentação artística, como ação educativa, tornando possível e significativa a construção e transformação do ensino de arte nas “Amazônias”, tendo como base os saberes compartilhados como princípios de integração e transformação do ensino de artes. Para Desgranges *apud* Boal, “é um ensaio de um processo de transformação ou um ensaio da revolução (...) se os envolvidos têm capacidade para mudar a ordem estabelecida a partir da experimentação teatral, eles também o farão em seu cotidiano.” (2011, p.72).

O encantamento produzido pelo ABA gera uma emoção estética coletiva que brota de dentro de um espaço institucional (a escola) para a rua (comunidade), como parte do cotidiano para o não cotidiano e depois desaparece, “há momentos em que o divino social, toma corpo através de uma emoção coletiva.” (MAFFESSOLI, 2014, p.16), ele nos mostra também que há uma diferenciação no que ele chama de “períodos abstrativos, racionais e os períodos empáticos.”<sup>7</sup> (*Idem*), onde os sujeitos não mais se apoiam na individuação mas na indiferenciação pelo ato de “perder-se” no coletivo, comportamento que Maffessoli chama de *neotribalismo*.

O que impulsiona esse trabalho é se ter a noção do que aconteceu durante quatro anos de espetáculo, é tentar entendê-lo e não explicá-lo, é vê-lo de dentro, partindo do micro para o macro, é ter o prazer do olhar, ter deslumbramento com o mundo que é dado, “curvando-se na alteridade” (BRÍGIDA, 2015)<sup>8</sup> a partir de uma dimensão poética existencial, sabendo que só há o existencial no coletivo.

Ao possibilitar-nos ao acesso a outras situações e experiências, pela via do sentimento, a arte constrói em nós as bases para uma compreensão maior das de tais situações. [...]. Ao ditado popular “o que os olhos não vêem o coração não sente”, poder-se-ia então acrescentar: “e a cabeça não apreende”. Permitir (através de arte) uma maior vivência dos sentimentos é, desta forma, abranger o processo da aprendizagem como um todo, e não apenas em sua dimensão simbólica, verbosa, palavresca, como insiste em fazer a escola tradicional. (CARDOSO *apud* DUARTE. 2011, p. 69).

<sup>7</sup> Encantamento, estar tomado pelo deus.

<sup>8</sup> Anotações de aula, junho de 2015.

As atividades formativas realizadas por meio da vivência em círculos de culturas, permitem a leitura do mundo, o aprofundamento teórico e a elaboração de estratégias de ação, conduzem a uma prática reflexiva e a procedimentos teórico-metodológicos, que fazem com que o ensino de teatro seja orgânico, tendo como objeto o processo criativo de construção de uma ação de ensino-aprendizagem, que trabalhe na esfera de uma sensibilização dos olhos da comunidade para sua própria cultura, compreendendo que a educação é realizada por meio de processos contínuos e permanentes de formação e que possui a intencionalidade de transformar a realidade a partir do protagonismo dos sujeitos a partir de práticas e conceitos oriundos de um processo de construção do ensino de artes na Amazônia, pode se trabalhar com elementos que façam parte de uma memória coletiva, onde “o passado só retorna à consciência na medida em que possa ajudar a compreender o presente, e o porvir: é um batedor da ação” (BERGSON, 2006. P 61).

Nas janelas das casas por onde o ABA passava, ficam as estórias contadas de avós para netos sobre os seres mitológicos que pairavam acenando docemente para as crianças, é a tradição da oralidade renascida.

### **Ancorando em outras margens.**

***Belém, 10 de julho de 2014.***

Diante da realidade contemporânea, a fronteira entre as culturas se dá por meio de uma passagem, de uma fissura, infiltrando, hibridizando, deslocando em tempos, espaços, tradições, as identidades. Criando um campo de forças de tentativas de homogeneizar e hegemonizar as culturas. Uma influência que então está tão poderosamente deslocando as identidades culturais “um complexo de forças e de mudança, que por conveniência pode ser sintetizado sob o termo globalização.” (HALL, 2005, p.67).

A influência de um mundo global e a homogeneização cultural traz reflexões sobre a problemática de fatores de violência nas cidades e sua consequência em relação ao desaparecimento de conhecimentos e tradições que antes eram repassadas de pais para filhos. Porém, “em direção a uma homogeneização global, há também uma fascinação com a diferença (...) há juntamente com o impacto do global um novo interesse pelo local” (HALL, 2005, p77). As fronteiras se rompem para novas entradas, para “novas identificações globais e locais”.

Como o ensino de artes dentro do contexto da educação formal está inserido nesse processo de hibridização de culturas? Como a escola pode ser um campo experimental para tais discussões? Como inserir o aluno, sendo ele sujeito social que traz identificações próprias no seu processo de formação?

A escola forma o gosto para tudo aquilo que não está ao seu redor, encara com admiração aquilo que é posto como modelo. A formação antropológica de nossa individualidade é feita de forma sistemática pela escola, nos entregamos ao sistema de ensino por acreditar que ele sabe mais do que nós, porém o Ensino da Arte, em qualquer linguagem, é regido basicamente por pluralidades culturais, sejam elas, regionais, nacionais ou internacionais e no processo do conhecimento “articula-se entre aquilo que é *vivido* (sentido) e o que é *simbolizado* (pensado)”. (DUARTE, Francisco 1991. p. 69), é através daquilo que os alunos conhecem que traçam seu navegar.

A partir dessa prática, pode se trabalhar com elementos, partindo de conexões com a vida cotidiana, baseado na experimentação.

A produção do ABA, está diretamente relacionada a cultura regional, que preza pela valorização do cotidiano ribeirinho, mas que também interfere no urbano, que de uma forma ou de outra ainda está inserido na memória do povo abaetetubense, principalmente em relação as lendas, mitos e danças do município. (CARDOSO,2011, p.21)

O verdadeiro “trajeto antropológico está acontecendo o tempo todo numa continuada individuação” (LOUREIRO,2014)<sup>9</sup>, que é feita através de nossas escolhas, onde a vivência, o conhecimento e a intuição criadora produzem as teorias que levamos ao longo da vida.

Antes de compreendermos seus conceitos, devemos tropeçar neles (...) em nas nossas próprias interpretações? Não podem jamais soar como descobertas; devem se assemelhar a reencontros: pensamentos achados, retirados de um baú de guardados, onde talvez sempre tenham estado à nossa espera. (LISOVSK, M.2005, P.133.)

Para Freire, “Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária” (1996, p.15), isso gera um importante papel na formação de jovens dentro de um processo de construção e de valorização social. Assim, saberes populares se fundem ao saber estrangeiro, em práticas educativas e antrofacicamente se transformam em outras práticas: sociais, artísticas, educacionais e culturais, construindo outras vivências, outras identificações.

Ao longo desses anos, construiu-se uma ferramenta de integração entre a escola e a cidade, interferindo em seu cotidiano, saindo da sala de aula para as ruas de Abaeté, o ABA como uma prática educativa abre a possibilidade de se pensar o ensino de arte, no espaço escolar, “como uma parte de conhecimento integrado na cultura humana, comprometido com a democratização do saber arte na escola” (FERRAZ & FUZARI, 2010. p.54). De 150, alunos em 2007, chegou-se em 2010, com uma margem de 5000 participantes diretos e indiretos, inclusive espectadores de cidades vizinhas, o que movimentou também o comércio local.

(...) gerando, desta forma, um “capital cultural” que se traduz em termos de valor estético, social, político e até comercial (...) Desta forma, pode ser ampliado o leque de perspectivas para discussões futuras sobre políticas culturais, bem como situar essa pesquisa no campo de forças do “poder cultural” ou “simbólico”. (YUDICE, 2004, p 419).

---

<sup>9</sup> Anotações de aula, fala do professor J.J.P.Loureiro. Novembro de 2014.

Fotografia 5-Ala das Sinhás.2009



Fotografias: Lucio Lavareda.  
**Fonte: Arquivo do ABA.**

Fotografia 6 - Matinta Perêra. 2010



Economicamente falando, o ABA tem uma importância para as pessoas que contribuem com seu trabalho: a dona da malharia, as costureiras (geralmente mulheres humildes da comunidade), os coreógrafos, o pipoqueiro, o vendedor de picolés, enfim, trabalhadores que contribuem conosco de forma direta ou indireta e que apesar de não estarem nos holofotes, têm uma importância fundamental para o sucesso do trabalho. Suas histórias não aparecem, talvez existam muitas que nós nunca iremos saber, mas essas histórias de pessoas simples, humildes tem um valor inestimável, imaterial para quem realiza o projeto todos os anos e se confraternizam dando as mãos em corrente, protegendo com todas as energias possíveis o seu objetivo comum. O ABA, mesmo que inconscientemente tem o papel de tornar melhores as pessoas que o constroem.

Após o ano de 2010, o espetáculo adormeceu, porém, “O acontecimento ficou para trás, mas o que dele resta em mim no presente, não é o seu passado consumado (seu passado perfeito) e sim daquilo que do passado se desprende e salta em direção do futuro”. (LISOVSK.M.2005, p.38)

No ciclo das marés o mesmo rio que leva é o mesmo traz de volta, e após oito anos, quando tudo começou, essa experiência imprime ainda sobre a margem anotações em diários o aprendizado cotidiano e guarda consigo um processo de construção que ainda vive, tomando outras formas, outros processos de criação, quebrando as barreiras dos muros, das fronteiras e como todo processo cíclico, retorna, como partilha, como conhecimento.

### **O fluxo contínuo das águas**

***Belém, 10 de agosto de 2010 – São Paulo, 16 de agosto de 2010.***

*Eu quero ver a serpente acordar, pra nunca mais a cidade dormir...*  
Zeca Balero.

A crença de um determinado tema de um pesquisador em arte é tão fundamental, quanto a crença de um artista em sua capacidade de produzir. Essa pesquisa para mim é a cristalização de uma experiência da arte e tem um importante lugar nesse rio de histórias contadas, pois agora faz parte delas, ajudando a refletir, a costurar e tecer junto, esse emaranhando de pensamentos.

Partilhar essas experiências é uma busca constante de aprendizado, de se colocar no lugar do outro, proporcionando oportunidades de aprendizado simultâneo entre nós educadores e nossos alunos, oferecendo aos jovens uma proposta alternativa do ensino de artes valorizando a sua cultura, suas experiências, contribuindo no processo de reação frente aos problemas sociais que vivemos hoje, colaborando na construção de relações saudáveis de convivência e na formação completa do ser humano, formação esta que deveria ser respeitada e valorizada como forma de conhecimento.

Enfatizar o papel social da arte na produção em sala de aula, faz com que as pessoas se tornem ao mesmo tempo produtores e espectadores de um processo de construção, de transformação cultural e social. Parafraseando Paulo Freire, a educação é o princípio transformador da sociedade e esta pode ser dialogada com a vivência cultural/cotidiana do aluno com a escola, onde a formação que se enquadra dentro de um espaço de escola formal inserido em uma grade curricular (arte enquanto disciplina), reverbera como prática reflexão social, como transmissão e recepção de saberes e fazeres, como forma de integração entre escola-arte-comunidade, gerando como resultado de uma ação no ensino de artes cênicas, valorizando a cultura local como estratégia de conservá-la, e trazer à tona para aquele ambiente de educação formal, a memória, a identidade, e o sentimento de pertencimento na cidade.

Este foi um trabalho coletivamente construído em pró de um objetivo comum, um resultado compartilhado com toda a comunidade, extrapolando e quebrando os muros entre a escola e a cidade e navegou pelas ruas-rio de Abaetetuba, iluminadas pelas janelas que se abriam, clareando a passagem, mantendo viva essa memória e a beleza de nossa diversidade.

Acredito que a educação e a arte sejam isso: um devaneio, um sonhar coletivo, a alteridade, partilha de experiências, uma busca constante de aprendizado simultâneo, de se colocar no lugar do outro, colaborando na construção de relações saudáveis de convivência e na formação completa do ser humano, é preciso ver com olhos invisíveis. Ainda temos muitas histórias para contar e muitas coisas a descobrir... a região amazônica é um baú de ouro escondido nas águas barrentas do desconhecido.

### **Referências.**

ANDRADE, Paulo de Tarso. **Conhecendo Nosso Folclore**/Ilustração Geraldo Ramos – Belém: Ed Kanga ,2006.

BARROS, Manoel. **O Livro Sobre Nada**. Rio de Janeiro: Ed. Record,1996.

BERGSON, Henri. **Memória e Vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRIGIDA, Miguel Santa. **O Auto do Círio: A Festa, A Espetacularidade, A Academia**. Salvador: UFBA, 2003.

BOAL. Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira: 1975.

CARDOSO, Rosielen Machado. **Auto da Barca Amazônica: a pluralidade cultural no ensino das artes visuais**. 79p. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2011. Monografia apresentada à Faculdade de Artes Visuais, Instituto de Ciências da Arte, como parte dos requisitos para a obtenção de grau de Licenciatura em Artes Visuais.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo**. 3ª ed. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2011.

DUARTE, João Francisco Junior. Fundamentos da Arte-Educação. In: **Por que Arte-Educação?** 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Ágere). p. 63-76.

FARES, Josebel Akel. **Cartografia Poética** In Cartografias Ribeirinhas: Saberes e Representações Sobre Práticas Sociais Cotidianas de Alfabetizando Amazônidas. Belém: EDUEPA, 2008. p 102.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, JS. **Cidade da Arte**: Uma Poética da Resistência nas Margens de Abaetetuba. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. UFPA, 2013.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LISOVISK, Mauricio. **Memória e as Condições Poéticas do Acontecimento**. In: O Que é Memória Social? Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, Programa de Pós Graduação em Memória Social da UFRJ, 2005. pp.133-13.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Elementos de Estética**. Belém: EDUFPA, 2002.

MAFFESSOLI, Michel. No Tempo das Tribos. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **Cartografias de Saberes: representações sobre cultura amazônica em práticas de educação popular**; Belém: EDUEPA, 2007.

TELLES, Narciso. FLORENTINO, Adilson. **Cartografias do Ensino do Teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

YUDICE, George. **Produzindo a Economia Cultural: a arte colaboradora do insite**. In A Conveniência da Cultura: usos da cultura na era global. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

## Sites de referência

INSTITUTO ARTE NA ESCOLA. Auto da Barca Amazônica. Documentário. 2010. **Documentário do XI Prêmio Arte na Escola Cidadã, Auto da Barca Amazônica.** Abaetetuba Pará. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=WISCOnihpG4>. Acesso em 13/11/2014.

SILVA.J.C.S. Blog **Auto da Barca Amazônica**. Belém, última atualização em outubro de 2013. Disponível em: <http://autodabarcamazonica.blogspot.com.br/>. Acesso em 02/12/2014.

Jaqueline Cristina Souza da Silva, é artista visual e cênica, professora da rede pública estadual de ensino do Pará SEDUC, técnica em gestão cultural da Fundação Cultural do Pará. Graduada em Artes Plásticas pela UFPA, é aluna do Programa de Pós graduação Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, UDESC. Instituto de Ciências da Artes - UFPA.

Email: [jaquelinecs@ufpa.br](mailto:jaquelinecs@ufpa.br).

Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7700509598867139>



GT: TEATRO Eixo Temático: Ensinar e aprender Teatro na Escola

## Jogo e Performance: algumas aproximações.

Laíza Coelho Gomes (UFU, MG, Brasil)

### RESUMO:

Este texto reflete sobre possíveis aproximações entre a prática do jogo e a da performance, a partir de uma experiência em criação teatral, no espaço voltado para o estudo da Arte na educação básica e pública do estado de Minas Gerais, estabelecendo diálogo com o processo de formação do ator em grupo de teatro e compreendendo o jogo e a performance enquanto caminhos pedagógicos para o contato com a linguagem teatral, bem como de potências criativas em si próprias, dialogando com autores como: Erika Fischer-Lichte, Johan Huizinga, Mara Leal, Diana Taylor, Carmela Soares e Flávio Desgranges.

**Palavras Chaves:** Jogo, performance, teatro, escola.

### RESUMEN

En este texto se hace una reflexión sobre las aproximaciones posibles entre la práctica del juego y la de la performance desde una experiencia de creación teatral en espacio direccionado al estudio del Arte en el ámbito de la educación básica y pública del estado de Minas Gerais, estableciendo un diálogo con el proceso de formación del actor en el grupo de teatro y comprendiendo el juego y la performance como caminos pedagógicos para el contacto con el lenguaje teatral, bien como potencias creativas propias, poniendo el diálogo entre autores como: Érika Fischer-Lichte, Jonh Huizinga, Mara Leal, Diana Taylor, Carmela Soares y Flávio Desgrandes.

**Palabras Claves:** Juego, performance, teatro, escuela.

## 1. Introdução

Durante a leitura e estudo de textos relacionados a performance, atividade desenvolvida na disciplina de Performance e Performatividade na Cena Contemporânea<sup>1</sup>,

<sup>1</sup> A disciplina referida foi ofertada no 1º Semestre de 2015 pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes, pela Universidade Federal de Uberlândia.



percebi algumas semelhanças entre a prática do jogo e a da performance, a ponto de ambas se confundirem.

Essa percepção de semelhança entre o jogo e a performance pode ser entendida como um olhar esperado, já que a performance, como afirma Diana Taylor, trata-se de uma ação que bebe e transcende de várias outras fontes, quebrando divisões entre diferentes práticas artísticas e até mesmo sociais:

O campo dos estudos da performance, produto dos questionamentos que agitaram a academia no final dos anos sessenta, buscou transcender as separações disciplinares entre antropologia, teatro, linguística, sociologia e artes visuais, voltando-se para os estudos do comportamento humano, práticas corporais, rituais, jogos e enunciações. (TAYLOR, 2011, p. 13, tradução nossa).

Uma das primeiras semelhanças vistas entre a performance e o jogo relaciona-se com a dificuldade de conceituá-los, definir o seu significado. Não é objetivo desse texto aprofundar em questões conceituais, preocupando em separar e apontar diferentes tipos de performance ou de jogo.

Aqui, buscaremos apresentar e refletir sobre alguns pontos de aproximação entre performance e jogo – relação com o espaço, a colocação do “eu” em primeiro plano, e o corpo em seu estado de presença -, e em como eles podem contribuir para o processo de formação de atores (seja em ambiente escolar, ou em prática artística de coletivo teatral) e construção de cenas. Faremos essa reflexão estabelecendo o diálogo entre alguns autores que pensaram performance e/ou jogo, observando minha própria experiência como professora de teatro para adolescentes, em escola da rede pública do estado de Minas Gerais, e de atriz em um grupo de teatro no município de Uberlândia, o “Grupo Giz de Teatro”.

## 2. Relação com o espaço

No ano de 2014, na Escola Estadual Professora Katy Belém (Araguari/MG), eu conduzia um processo criativo em teatro com uma turma de adolescentes, no qual experimentávamos o jogo enquanto possibilidade de criação para a nossa cena, desde a concepção da dramaturgia, passando pela elaboração de cenas, até a preparação dos atores/estudantes. Nesse contexto, entendíamos o jogo enquanto uma ação estética e não nos preocupávamos em ‘conceituar’, ou ‘fidelizar’ o que jogávamos; a inspiração para este trabalho vinha de várias propostas de jogos como, por exemplo, nos princípios do Jogo Teatral apresentado por Spolin e na estrutura tríade proposta por essa estudiosa sobre quem, onde e o que se joga, uma estrutura que auxilia, respectivamente, na elaboração das personagens, espaço e ação. A exploração dessas características de jogos costumava ser abordada dentro de um esquema de improvisação no qual os alunos/jogadores eram estimulados a solucionar um problema posto, técnica igualmente sugerida por Spolin, a qual diz:

A solução de problemas exerce a mesma função que o jogo ao criar unidade orgânica e liberdade de ação, e gera grande estimulação provocando constantemente o questionamento dos procedimentos no momento de crise, mantendo, assim, todos os membros participantes abertos para a experimentação. (SPOLIN, 1979, p.19)

Outra fonte de inspiração para nossos jogos era os elementos de propostas dos Jogos Dramáticos, estimulando os alunos à criação cênica por meio do faz-de-conta, assim como do exercício entre jogador-espectador e jogador-ator para a leitura e reelaboração de

cenar, ação que pode potencializar a relação dos alunos/jogadores com o universo do teatro, como nos aponta Desgranges:

Pode-se caracterizar o Jogo Dramático como atividade grupal, em que o indivíduo elabora por si e com os outros as criações cênicas, valendo-se das apresentações no interior das oficinas como um meio de investigação e apreensão da linguagem teatral. Desenvolvem-se, no decorrer do processo, as possibilidades expressiva e analítica, exercitando o participante tanto para dizer algo através do teatro, quanto para uma interpretação aguda dos diversos signos visuais e sonoros que constituem uma encenação teatral; estimulando-o, ainda, a tornar-se um observador atento em sua relação com as diversas produções espetaculares. [...] já que, no decorrer de muitos exercícios, propõe-se que, após a análise da cena feita pelos jogadores-espectadores, os jogadores-atores possam retomá-la, redefini-la com base nos comentários feitos pelo grupo, e apresentá-la de novo. (DESGRANGES, 2011, p. 95).

Trazíamos para nossas aulas e espaço de criação experiências próprias, como as memórias de brincadeiras que gostávamos de brincar durante a infância, e aplicávamos esses princípios de diferentes jogos, os quais apropriados de forma despreocupada e despreocupada. Misturávamos conceitos e nos distanciávamos deles com liberdade, buscando sempre o alcance de nosso principal objetivo: queríamos apenas jogar, e por várias vezes inventávamos os nossos próprios jogos a partir de nossos desejos e necessidades cênicas.

Um dos jogos favoritos, já no final de nosso processo, era o “tapa na cara”. Organizámos (no plural, pois este eu jogava com eles) o grupo em roda, observando as muitas regras estabelecidas em conjunto: devíamos sempre olhar nos olhos uns dos outros, jamais para o chão, ou para qualquer outra coisa fora do círculo; ninguém podia falar, fazer movimentos bruscos, ou rir; também era proibido sair do círculo ou dizer que o ‘jogo acabou’. O jogo acabava apenas se alguém fora do círculo nos interrompesse (funcionários ou alunos da escola que precisassem nos avisar sobre alguma demanda da escola), ou se o sinal escolar soasse. O jogador que quebrasse qualquer uma dessas regras estava sujeito a levar uma bela bofetada na cara, desferida pelo jogador que percebesse o seu deslize.

O Jogo “Tapa na Cara” “nasceu” numa determinada aula em que os alunos começaram a agredir fisicamente, uns aos outros, com chutes e tapas. Essas agressões ocorriam sempre que algum dos alunos dispersava-se da proposta da aula, prejudicando o andamento de toda a turma. A opção que encontramos para lidar com essa situação foi admitir a forma violenta de relacionamento entre os alunos, transformando-a em jogo.

No jogo, a violência praticada na sala de aula ganhou um sentido diferente. Antes o tapa sinalizava uma desaprovação em relação a alguma atitude, e a pessoa que recebia o tapa sentia-se rejeitada, violentada e, quase sempre, revidava com mais tapas, formando um ciclo vicioso de agressões ou, simplesmente, uma algazarra de brigas adolescentes em sala de aula. Durante o jogo, o tapa ganhou um significado diferente do apontado, ele não era punição, mas o elemento de uma brincadeira, a pessoa que batia não era mais um agressor, e quem recebia o tapa não se sentia agredido. Ambos eram jogadores, num jogo que os tornaram semelhantes e participantes do mesmo lugar.

Podemos dizer, que nesse ponto, o jogo por si só colocou em discussão a violência no ambiente escolar, tanto no momento em que a re-significa, como também por denunciá-la e torná-la visível. A agressão não foi reprimida, mas exposta e explorada em forma de jogo.

De início, jogávamos com a pretensão de nos tornarmos mais unidos enquanto coletivo; depois, jogávamos apenas pelo prazer do jogo. Era divertido esbofetear e ser esbofetado pelos colegas ou, no meu caso, pelos alunos, mas, sobretudo, era divertido colocarmos os nossos corpos naquele círculo do jogo, experimentando as sensações que isso nos causava. Jogamos o “tapa na cara” em diferentes espaços da escola: quadra, pátio, refeitório e sala de aula.

Na relação espacial do jogo, entender o círculo de nosso próprio jogo enquanto um elemento que ultrapassa a simples função de delimitar local, ele torna-se um lugar de ação, de estado de presença que, quando ocupado pelos corpos dos jogadores, em espaços exteriores ao da sala de aula, instiga olhares de curiosos, mas, principalmente, coloca em questão o próprio espaço escolar, uma vez que o círculo quebra com as relações e regras cotidianas e costumeiras daquele lugar.

Enquanto o pátio, por exemplo, é um espaço habitualmente usado para correr, ou para o trânsito de diferentes pessoas, um grupo de adolescentes resolve permanecer nele, formar um círculo que exclui tudo o que está de fora, e criar suas próprias regras de uso daquele espaço, sua própria conduta e ‘realidade’ moral. Todos fora do jogo que notam o círculo entendiam a ação: “eles estão brincando e lá na brincadeira deles, pode dar tapas na cara, mas fora do círculo, não”. Essa delimitação espacial é essencial ao jogo pois, como afirma Huizinga:

A limitação no espaço é ainda mais flagrante do que a limitação no tempo. Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. [...] Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta. (HUIZINGA, 1993 pg. 13).

O jogo cria novos espaços em lugares já existentes, e esses novos espaços de jogo questionam os lugares pré-estabelecidos e suas funções, pois cria um novo significado para lugares já conhecidos. Nesse ponto, o espaço de jogo cria fronteira e pode criar, também, relação de questionamentos com quem está de fora de jogo, o que acaba por integrar, de alguma forma, o observador alheio ao jogo.

Em alguns casos, mesmo com o claro entendimento de que se tratava apenas de uma atividade orientada por uma professora, que também participava da brincadeira, a ação do jogo - dar tapas nos colegas -, causava estranhamento a algumas pessoas, as quais passavam a assistir a ação em estado de alerta, atentos a qualquer confusão que o jogo pudesse provocar. Já as crianças mais novas da escola, queriam brincar conosco, então tínhamos que parar nosso jogo e pedir para que elas se retirassem, afinal não era a nossa intenção criar relação direta de participação com um público.

Ocupávamos espaços fora da sala de aula, como o pátio, por conta do pequeno espaço físico dentro de nossa sala de aula e da inviabilidade que este espaço exíguo apresentava para o jogo.

Também no ano de 2014, eu fazia parte de um grupo de teatro, O Grupo Giz de Teatro, que nasceu a partir de uma disciplina oferecida pelo Curso de Graduação em Teatro da UFU, e na época era composto exclusivamente por estudantes universitários de Teatro. Entendíamos nosso grupo de teatro como um espaço para experimentação e investigação teatral, o maior anseio daquele coletivo era o de potencializar a sua formação teatral por meio de treinamentos atoriais e montagens de espetáculos. Logo, trago para a nossa discussão experiências lá vividas, por reconhecer aquele espaço enquanto um ambiente para formação de atores, em que os seus integrantes se “formavam” de forma intuitiva e autônoma.

No mês de maio, de 2014, o Grupo Giz de Teatro, realizou uma de nossas performances denominada CAÇADA, durante a realização da “Calourada da Universidade Federal de Uberlândia –UFU”, uma festa universitária que pretende a integração dos recém admitidos à faculdade, os calouros. A Calourada da UFU acontecia em um espaço aberto, em frente à reitoria, nessa festa eram vendidas bebidas alcóolicas e algumas poucas comidas, havia um palco onde bandas se apresentavam e muitos, muitos universitários, gente de todos cursos e de todos os períodos. No meio desse grupo tão heterogêneo, estávamos nós, os integrantes de um grupo de teatro vestidos com trajes sociais, vigiando bacias cheias de bexigas d’água, postas em frente a um varal no qual foram penduradas várias folhas de papel escritas com fragmentos de textos que pretendíamos encenar. As pessoas chegavam perto, tocavam as bexigas, liam os textos, riam de nossos trajes.

Foto 1 – Foto registro da Performance Caçada



Foto de Felipe Bracciali

Fonte: Arquivo do Grupo Giz de Teatro

A performance que apresentamos, CAÇADA (fotografia 1), nasceu de um exercício do grupo para a montagem do texto dramático *Rinoceronte*, de Ionesco, e de nossa crise financeira, forçando-nos a pensar em ações para a ocupação de espaços não convencionais do teatro. Ela começava com um dos atores dizendo um fragmento do *Rinoceronte*, depois era posta uma música erudita, qualquer um dos atores podia pegar um dos fragmentos de textos do varal e começar a ler, enquanto isso os atores que estavam sem texto jogavam bexigas d’água em quem lia. Em determinado momento chamávamos o público para participar da ação, depois começávamos a pedir “dinheiro! dinheiro! dinheiro!” para o público, e encerrávamos com uma partitura de movimento, inspirada em nossos espetáculos.

Toda a ação era bem definida espacialmente, e tínhamos um roteiro muito claro e preciso, tanto do todo da performance, quanto da ‘função’ que cada ator performer desenvolveria e do espaço que ocuparia. Aliás, acredito que toda performance tenha seu espaço pré-definido e pensado pelo performer, uma vez que compreendemos esse tipo de

ação, principalmente nos anos 60 e 70, enquanto uma opção para artistas que não conseguiam se apresentar em espaços convencionais, como observa Taylor, o que nos leva a concluir que a relação com o espaço é algo imbricado a qualquer performance.

Para muitos, performance era uma forma específica de arte, uma arte ao vivo ou arte em ação que surgiu nos anos sessenta e setenta para romper com os laços institucionais e econômicos que excluía os artistas sem acesso a teatros, galerias e espaços sociais ou comerciais de arte. De maneira inesperada, uma performance poderia surgir em qualquer lugar ou momento. O artista necessitava somente do seu corpo, suas palavras, a imaginação para expressar-se diante de um público que se via, por vezes, interpelado, durante o evento, de modo involuntário e inesperado. (TAYLOR, 2011 p.8, tradução nossa).

No entanto, apresentar uma performance em uma festa na qual não se esperava uma manifestação artística daquele tipo alterou todo o nosso roteiro. Não tínhamos o apoio sonoro, por exemplo, porque no meio da ação o sonoplasta desligou sua aparelhagem por medo de molhar o equipamento, e o nosso público era assustadoramente numeroso e muito próximo de nós, tudo ficou 'desestabilizado' na nossa performance, exceto o espaço, e vale destacar que não tínhamos nenhuma divisão física para delimitar o espaço –linhas, risco no chão, diferença de textura, nivelamentos de chão - ou qualquer outra forma de delimitação espacial.

Quando começamos a CAÇADA íamos delimitando o espaço com nossos corpos, tentando mostrar ao público o que ocuparíamos dentro da sua festa, rapidamente o público formou um semicírculo ao nosso redor, e foram eles que conduziram a todo o instante o tamanho de nosso espaço. Expandiam e comprimiam o semicírculo como resposta às coisas que aconteciam dentro dele. Mesmo fora do espaço da performance, estavam em relação ativa com ela, lendo-a e delimitando-a.

Ao oferecermos as bexigas para que participassem da ação, pude notar a potência espacial da performance; eles só aceitavam o balão cheio d'água quando entravam no semicírculo e seguiam todas as 'regras' da CAÇADA. Dentro do semicírculo seus corpos estavam presentes e disponíveis ao jogo, quando saíam do semicírculo voltavam ao comportamento normal. Em determinado momento da performance, alguns dos integrantes do Grupo Giz de Teatro se infiltraram no meio do público, o qual reagia a essa 'infiltração' de duas maneiras: acolhia o performer como espectador, ou criava um círculo em sua volta e chamava outros para entrar no novo círculo criado.

O espaço formado pelo público na CAÇADA, assim como no jogo 'tapa na cara', envolvia quem estava de fora de ação. Na CAÇADA os espectadores eram instigados a desvendarem os códigos da performance, e quando entravam no círculo agiam com bastante seriedade ao que a ação propunha, o nosso semicírculo também re-significava o espaço festivo da Calourada e propunha uma outra conduta a quem nos assistia.

Assim, penso que a delimitação espacial do jogo e da performance, pode ser entendida como um elemento potencial de relações, uma vez que eles atribuem um novo sentido ao fluxo rotineiro de determinados lugares, evidenciando o sentido predominante em determinado momento, uma vez que o novo significado só é interpretado a partir de um parâmetro já existente, e convida pessoas a se colocarem no espaço de modo igualmente diferente, e/ou simplesmente refletirem e questionarem o espaço que ocupam e as relações que lá se estabelecem.

Nesse ponto, jogo e performance podem se aproximar quando pensam seus espaços, pois ambas ações, como nos casos apresentados, alcançam esse potencial.

Posto isso, podemos nos questionar: onde as duas ações –jogo e performance - se distanciam? Acredito que elas se distanciam em seus objetivos: a performance quer alcançar um público, ao passo que o jogo – mesmo visto por quem passa, quando feito fora de sala de aula-, não objetiva o olhar do outro, é uma ação que diretamente, pertence apenas ao grupo que joga.

### 3. Colocação do “eu” em primeiro plano.

Em relação à colocação do “eu” no jogo ou na performance, observemos o que é dito por Fischer-Lischte:

Também o teatro experimentou um impulso performático nos anos sessenta. Consistiu sobretudo em uma redefinição da relação entre atores e espectadores. No primeiro “Experimenta” (ocorrido entre 3 e 10 de junho de 1966 em Frankfurt) se estreou no Theater am Turm Insultos al público, de Peter Handke, sob a direção de Claus Peymann. A ideia era redefinir o teatro a partir da relação entre atores e espectadores. O teatro se constituiu, então, como possibilidade de alguma ocorrência entre esses elementos. Para conseguir-se esse efeito era, sem dúvida, essencial essa relação que ocorria entre atores e espectadores, e bem menos importante – pelo menos a princípio – o entendimento do que era essa relação. Em todo caso, já não se tratava da representação de um mundo fictício ou da produção de uma comunicação teatral interna, ou seja, a comunicação entre personagens dramáticos, aquela a que se chega apenas por intermédio da comunicação teatral externa, aquela que ocorre dentro de um cenário e frente a um público, entre os atores e os espectadores. Os atores realizaram algumas tentativas e colocaram à prova este novo modelo de relação, dirigindo-se diretamente ao público com expressões como “estúpidos”, “idiotas”, “ateus” ou “ladrões” e estabeleceram uma relação única com o público por meio de movimentos corporais. Os espectadores, por sua vez, reagiram aplaudindo, colocando-se em pé, abandonando a sala teatral, fazendo comentários, subindo até o cenário e lutando com os atores, entre outras coisas. (FISCHER-LISCHTE, 2011, p. 42, tradução nossa).

Pessoalmente, acredito que esse fragmento apresenta uma das principais contribuições da performance na cena teatral contemporânea: um destaque para a possibilidade de quebrar a ‘ficção’, o descompromisso da cena em reproduzir uma realidade inventada, e fazê-la parecer real, para expor o que de fato é real naquele momento: o encontro entre público e atores, o encontro entre dois grupos de pessoas. Isso permite que atores se coloquem em cena enquanto indivíduos que são, e não apenas para “dar vida” a um personagem.

Na prática, várias das performances que pude assistir, mesmo aquelas que apresentam algum tipo de narrativa e/ou de personagens, trazem para a ação questões imbricadas na vida do performer. Começo a perceber o ator/performer como um artista comprometido com o seu autoconhecimento, afim de apresentar o que pode ser considerado como real, e nessa exposição do seu ‘real’, da sua ‘verdade’, ele poder, ou não, reconhecer-se e ser reconhecido no outro.

Exercitei essa colocação do “eu” em primeiro plano em um de meus trabalhos como atriz, na montagem do espetáculo teatral *A Cantora Careca*, também do Grupo Giz de Teatro, em que ‘interpretava’ a personagem Sra. Smith. Depois de desistir de tentar entender o que a personagem queria dizer, qual a sua função na peça, como ela devia se comportar e outras pretensas funções do personagem, comecei a trazer elementos

pessoais para a construção da personagem Sra. Smith: variação repentina de humor, dificuldade de se relacionar com ‘superiores’, apego excessivo a vários elementos, etc. Tudo isso compunha a Sra. Smith, e tudo isso era a atriz. O resultado era um trabalho sempre prazeroso e bastante potente para criar encontros entre público e espetáculo, mesmo na estrutura tradicional do teatro.

Essa experiência guiou-me em muitos momentos, pois sempre que estava em um processo criativo conduzido em ambiente escolar, eu me preocupava em trazer essa questão de construção de personagem para os alunos. Repetia várias vezes: “você não vão incorporar personagem nenhum”, porque era esse o termo que eles usavam “incorporar o personagem”, “você vão apenas jogar, como fazemos sempre”, completava.

Notava que quando os alunos jogavam em nosso processo de criação do espetáculo, eles se colocavam por inteiro nas atividades, jogando eles conheciam e revelavam as relações de grupo, características de suas personalidades enquanto indivíduos (uns competitivos, outros apaziguadores, outros alheios a tudo o que acontecia, etc.), e era com esse material – eles mesmos – que o jogo se processava.

Se fazíamos um jogo para elaboração de cena, por exemplo, os diálogos eram carregados de questões relacionadas à vida deles: conflitos familiares, primeiro amor, estranhamento do corpo em mudança, violência do bairro periférico e outras. Mesmo quando brincam de “faz de conta” e davam vida a outras personas como um jogador de futebol famoso, ou uma mãe solteira, eram eles mesmos que apareciam em primeiro plano, com suas próprias questões.

O nosso exercício teatral só começou a ter uma certa qualidade cênica quando os alunos/atores/jogadores começaram a encarar a cena como um jogo e, mesmo quando interpretando personagens, compreenderam que eram eles mesmos que estavam em cena, expondo suas questões pessoais.

Desta forma, compreendemos a ação de jogar enquanto um disparate para a experiência estética de nosso processo criativo em sala de aula. Carmela Soares, artista/educadora/pesquisadora teatral em seu livro *Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero, o ensino do teatro na escola pública* (2010) apresenta uma reflexão dessa possibilidade estética do ato de jogar, vejamos:

A força criativa de um gesto, de uma imagem concebida pelo jogo tem o poder de tocar e de transformar as pessoas. Tal poder é intrínseco ao próprio jogo teatral na maneira como seus elementos se articulam, no ritmo, nas cores, no desenho cênico do espaço, na expressão da gestualidade (...). Desta maneira, o jogo teatral deixa de ser um simples exercício, a ilustração de um tema ou mesmo um mero momento de brincadeira e se define como uma experiência estética. Experiência que surge pela interação imediata do sujeito com o objeto confeccionado no momento presente e que é, portanto, dinâmico e efêmero, mas sobretudo, vivo e pulsante. A textura viva do jogo teatral é a própria essência e a característica fundamental do objeto estético, pois sua intensidade produz beleza, ritmo, harmonia, ordem, tensão, repetição, dá graça aos movimentos e atribui sentido às ações. (SOARES, 2012, p.42)

O jogo, assim como a performance, tem essa particularidade: criar um ambiente acolhedor para a exposição e conhecimento do “eu”. Considero esse acontecimento de grande valia no processo de formação de qualquer ator, pois é quando o nosso “eu” está em primeiro plano que podemos alcançar um estado de presença.

#### 4. Estado de presença.

É sempre complicado falar de abstrações, e o Estado de Presença, para mim, é uma abstração, e é a abstração que dá sentido ao trabalho do ator. Entendo o estado de presença enquanto um envolvimento por inteiro do corpo com o próprio corpo e com a ação que está sendo desenvolvida. Esse envolvimento, quando em cena, torna-se forte, belo, estético e pode criar pontes de contato, diálogo e reconhecimento com quem nos assiste. É possível entender o estado de presença no modo expresso por Leal ao afirmar:

[...] concentrar-se no aqui-agora do processo criativo significa conectar o próprio corpo, em suas relações perceptivas (espaço, objetos, pessoas, texto, etc...), com a rede associativa das reminiscências. É nesse ir e vir entre objeto ↔ percepção ↔ sensação ↔ lembrança ↔ objeto que se criam novas formas, conhecimentos, mundos. (LEAL, 2014, p. 63)

Pessoalmente, sinto ser muito difícil estar presente em cena, ou seja, estar inteira em cena, este é um trabalho que exige muita disciplina e concentração; porém sinto menos difícil acionar esse estado, por exemplo, enquanto jogo, pois como nos aponta Huizinga, *todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador* (1993, p.11). Em minhas experiências com performance pude notar uma maior conexão com o aqui-agora. Ao analisar relatos de experiência de colegas do meu curso de graduação, que passaram por uma disciplina que estudou a performance, também noto que esse estado de presença foi acionado em suas ações performáticas.

Acredito que isso ocorra devido a alguns fatores-chave sobre os quais discorreremos anteriormente: a questão efêmera intrínseca no jogo e na performance, ou seja, ambas as ações acontecem no aqui-agora; a relação com o espaço criado para a ação, e a possibilidade de uma nova 'ordem moral' que essa delimitação pode propiciar; a colocação do "eu" em primeiro plano.

Posto isso, concluo que a performance e o jogo por serem ações despreocupadas em 'ficcional' realidades, antes estão atentas em criar relações entre seus participantes, podem auxiliar no processo de formação do ator/performer, uma vez que lhe proporciona experiências com elementos e qualidades cênicas, potencializando o entendimento e a estética do trabalho de ator, potencializando o seu estado de presença em ação.

#### 5. Considerações Finais

Apresentamos ao longo desse texto semelhanças entre a prática do jogo e a da performance, a partir de um determinado ponto de vista: formação de atores, tendo como base experiências e pesquisas vivenciadas e analisadas tanto em ambiente escolar, quanto em prática de coletivo teatral. Assim, pudemos compreender o jogo e a performance enquanto possibilidades metodológicas de aprendizagem teatral, bem como de espaço para criação e ação estética, fomentando a experiência com a linguagem do teatro.

Retomaremos aqui, esses pontos de aproximação entre as duas práticas, a começar pela questão espacial. Vimos que ambas as práticas acontecem em um espaço delimitado previamente pelo ator/jogador, ou ator/performer, esses espaços são portadores de uma ordem moral própria, que pode questionar as relações cotidianas dos espaços em que se inserem, tendo como exemplo o jogo "Tapa na Cara" e a performance "Caçada".

No jogo "Tapa na Cara" observamos que a ação não re-significou apenas o espaço, mas o próprio ato agressivo de esbofetear a outrem. Nesse ponto, o jogo pode ser



entendido ainda como ação política, uma vez que coloca agressor e agredido em um mesmo papel: o de jogador.

A partir de leitura d’*O Espectador Emancipado* de Rancière (2010) podemos compreender que a Arte é política quando:

- 1- Mostra estigmas de dominação social;
- 2- Desdenha ícones reinantes; ou
- 3- Sai de seus lugares próprios para transformar-se em prática social.

Encontramos essas três características presentes no Jogo “Tapa na Cara”, uma vez que ele denuncia relações de violência presente no ambiente escolar, quebra as regras institucionais da escola de não “bater no colega” e, quando jogado fora de sala de aula, instiga o questionamento das relações interpessoais, estabelecendo diálogo com o restante da comunidade escolar.

Rancière propõe quatro “modelos de eficácia” para a arte política, entre eles a eficácia por desconexão:

A política é a atividade que reconfigura os enquadramentos sensíveis no seio dos quais se definem objetos comuns. A política rompe a evidência sensível da ordem ‘natural’ que destina os indivíduos ou grupos às tarefas de comando ou à obediência, à vida pública ou à vida privada, ao começar por atribuí-los a um ou outro tipo de espaço, a uma certa maneira de ser, de ver ou de dizer. Esta lógica dos corpos nos seus lugares dentro de uma distribuição do comum e do privado, que é também uma distribuição do visível e do invisível, da palavra e do ruído (...) Fá-lo por via da invenção de uma instância de enunciação coletiva que redesenha o espaço das coisas comuns. (Rancière, 2010, p. 90).

Acreditamos que essa “eficácia política” foi alcançada através de nosso jogo. Logo, o ato de jogar em ambiente escolar pode ser visto como uma ação que ultrapassa a formação de conhecimento e pode auxiliar na formação de um indivíduo consciente e ativo em seu meio.

Outro ponto que apresentamos nesse texto foi a colocação do “eu” em primeiro plano tanto no jogo quanto na performance, auxiliando o indivíduo no conhecimento de si próprio, elevando a sua capacidade de compreender e dialogar com o outro. Por fim, apontamos o jogo e a performance enquanto espaços que estimulam o estado de presença, um elemento essencial no ato de criação e fazer teatral, potencializando a capacidade de escuta e resposta do ator/jogador/performer. Performance e jogo instigam esse estado de presença pois são atos que sempre acontecem no espaço tempo do aqui-agora.

Para finalizar nossa reflexão, apresento uma breve descrição do resultado final do processo criativo vivenciado pelo grupo de adolescentes, todos alunos da rede pública do estado de Minas Gerais em que experimentamos o jogo – que por vezes se aproximava da prática da performance -, enquanto possibilidade de criação e estética.

Foram 10 meses, com um encontro semanal de 50 minutos de experiência e espaço para o ato de jogar. Como já relatado no texto, o nosso jogo bebia de várias fontes, e não tinha preocupação de se estabelecer ou se filiar a determinados conceitos.

A partir desses jogos trabalhamos noções de consciência e expressão corporal e vocal, estímulo de criação de cena, bem como leitura e compreensão de signos teatrais – cenário, relação corpo-espaço cênico, figurino, narrativa, etc. -, a partir das cenas criadas em diferentes jogos. Os alunos escolheram o tema da violência como fio condutor do processo de criação e cena final, a dramaturgia foi levantada por eles, ao final do processo, unindo as cenas que mais gostaram durante o ano letivo (fotografia 2).

Fotografia 2 – Foto de registro do período de construção de cenas e dramaturgia.



Foto do aluno Airton Sena.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os olhares curiosos do restante da comunidade escolar, durante os nossos jogos, ofereceram aos alunos uma espécie de primeiro contato com um público, e nas últimas semanas antecedentes à apresentação, passamos a pensar os nossos jogos enquanto pequenas ações cênicas de intervenção no espaço escolar, devido ao constante aglomerado de pessoas que se reuniam para nos assistir. Aqui, mais que nunca, o jogo e a performance se aproximaram em nosso processo.

Ao fim do processo, os alunos/jogadores apresentaram, na quadra da escola, para todos os alunos, professores, direção e técnicos, o nosso exercício cênico que totalizou exatos 17 minutos,

A experiência ressoou positivamente em mim, enquanto professora, a ponto de torná-la um objeto de pesquisa. Esse ressoar alcançou também a direção da escola, que atualmente enxerga e se relaciona com a Arte de maneira mais consciente, entendendo-a enquanto campo para formação de conhecimento por meio da brincadeira e da criação.

Já os alunos, em entrevista cedida em Agosto deste ano (2015), oito meses após o fim do processo, relataram que a disciplina despertou neles um olhar para as suas condutas em sala de aula, procurando um diálogo direto com os atuais professores sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, relataram ainda que frequentam, em grupo, as casas de teatro da cidade sempre que ficam sabendo de apresentações teatrais. Alguns manifestaram o desejo de continuar fazendo teatro, e até mesmo ingressarem em um curso de teatro; outros disseram que não pretendem mais “atuar”, apesar do interesse enquanto espectadores para a linguagem, e todos mencionaram, em algum momento da entrevista, o quanto gostavam de jogar na escola.

Essa pesquisa que ainda está em etapa de desenvolvimento pretende discutir o jogo e a performance enquanto ações semelhantes e suas possibilidades em sala de aula.

Entretanto, como reflexão inicial, apresentamos a possibilidade de criação teatral em espaço convencional e tradicional da disciplina de Arte no estado de Minas Gerais, a sala de aula, compreendendo que a Arte na escola é um campo para formação de conhecimento, de futuros espectadores e artistas, mas é, também, espaço para ação política, reflexiva e de desconstrução de relações de poderes e opressão por vezes identificadas no ambiente escolar, e que o aluno interpreta e nomeia apenas como 'violência'.

#### **Referencial Teórico:**

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocações e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2011.

FISCHER-LICHTE, Erika. **Estética de lo performativo**. – Madrid, Abada Editores, S.L., 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

LEAL, Mara Lúcia. **Memória e(m) performance: material autobiográfico na composição da cena**. Uberlândia: EDUFU, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. Paradoxos da arte política. In. \_\_\_\_\_. **O espectador emancipado**. Lisboa: Orfeu Negro, 2010, p. 74-122.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública**. São Paulo: Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação Para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TAYLOR, Diana. **Estudios avanzados de performance**. México: FCE, Instituto Hemisférico de Performance y Política, Tisch School of the Artes, New York University, 2011.

#### **Laíza Coelho Gomes**

Atriz, educadora e pesquisadora teatral. Licenciada em Teatro pelo Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestranda em Artes Cênicas pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-Artes). Membro estudante do Grupo de Estudos e Investigação sobre Criação e Formação em Artes Cênicas (GEAC), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). <http://lattes.cnpq.br/3251133607479597>.



GT: Teatro

Eixo Temático: Ensinar e aprender em teatro na escola

## RELATO DE EXPERIÊNCIA: O TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francinete Nogueira Lira (UEA, Amazonas, Brasil)

### RESUMO:

A pesquisa trata do relato de experiência através do ensino teatro em uma escola de educação infantil, na qual estava como estagiária. O estágio curricular é componente obrigatório para que o aluno desempenhe em sala de aula a prática docente. O objetivo do trabalho foi observar através de jogos lúdicos e contação de estória o desenvolvimento do aluno. As crianças selecionadas tinham a idade de 3 a 6 anos. A metodologia utilizada foram jogos lúdicos e a contação de estória. A pesquisa em teatro na educação infantil tem grande importância por ser pouco estudada no ensino do teatro e visa construir novas perspectivas no ensino do teatro na educação infantil. A experiência de levar o teatro para a educação infantil propiciou a alunos, professores da escola e estagiário uma troca de conhecimentos. O estágio obrigatório proporciona ao estudante de licenciatura em teatro, entrar em contato com atividades práticas relacionadas ao cotidiano de um professor, fazendo com que o estagiário integre teoria e prática. As experiências constataram o quão importante é realizar o ensino do teatro a partir da educação infantil por se tratar de crianças que estão em desenvolvimento cognitivo e social e por constatar nos PCN's e outros estudos, a contribuição da psicogenética que afirma que a criança precisa entrar em contato com arte para contribuir com seu desenvolvimento intelectual, social e cultural. Assim sendo o estágio contribuiu de forma positiva no processo de formação como professora de teatro na educação infantil visando a importância do teatro no processo de desenvolvimento da criança.

**Palavras-chave:** Estágio; Educação Infantil; Jogos Lúdicos

### EXPERIENCE REPORT: THE THEATRE AND CHILD DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

### ABSTRACT

The research deal with reporting experience through theater education at a school of early childhood education, which was as a trainee. The traineeship is required component for the student to perform in the classroom teaching practice. The objective was to observe through playful and dramatic games, story -telling the student's development. The selected children were aged 3 to 6 years. The methodology used

were playful and dramatic games and story-story. Research in theater in early childhood education is very important to be little studied in theater education and aims to build new perspectives on theater education in early childhood education. The experience of taking the theater for early childhood education provided the students, school teachers and trainee an exchange of knowledge. Obligatory stage provides the undergraduate student in theater, contact practical activities related to the daily life of a teacher, making the trainee integrates theory and practice. Experiments have found how important it is to realize the theater education from early childhood education because it is children who. Thus the stage contributed positively in the training process as a drama teacher in early childhood education aimed at the importance of the theater in the child development process. Are in cognitive and social development and to note the PCN's and others studies, the contribution of psychogenetics which states that the child needs to contact with art to contribute their intellectual , social and cultural development.

**Keywords:** Stage; Childhood education; Educational games

## 1 Introdução

O trabalho de pesquisa sobre o teatro na educação infantil foi o impulso que me direcionou a pesquisar essa fase do ensino. A partir da experiência com crianças de 3 a 6 anos percebi que seria importante relatar o desenvolvimento da pesquisa dentro do espaço escolar do Centro Municipal De Educação Infantil (CMEI). O estágio na educação infantil teve como objetivo ampliar o conhecimento e do ensino do teatro com crianças.

A pesquisa também descreve e analisa algumas etapas que seguiram o estagio em licenciatura em teatro sendo essencial como licencianda em teatro relacionar teoria e a prática do ensino do teatro na educação infantil.

Compreender o universo infantil bem como levar o ensino do teatro para as crianças foi essencial para compreender o universo da criança e ampliar minhas percepções em relação ao ensino do teatro na educação infantil. Relacionar teoria e prática foi sinonimo de pesquisar estratégias que contemplasse a realidade das crianças.

Essa conexão entre teoria e prática fez com que voltasse a buscar conhecimentos pertinentes ao ensino da arte na escola de educação infantil, para então fazer levantamentos que foram relevantes como pesquisa. Levar em conta o aprendizado na graduação, construir metodologias que contemplasse o ensino do teatro afim de propiciar a criança da educação infantil seu desenvolvimento integral.

A teoria não pode ser negligenciada, muitos pesquisadores pensaram em contemplar outros estudiosos que desejam a continuidade das informações e assim progredir em novos ensinamentos. É necessário portanto que ao estagiar se leve em consideração todas outras experiências passadas para então fazer comparações e/ou acrescentar seu olhar enquanto pesquisador.

Os processos desenvolvidos com o ensino do teatro na escola relatam as experiências com jogos e contação de histórias com os alunos, além de promover valores como moral e ética. Além disso a pesquisa busca contribuir para outros estudos do teatro na educação infantil.

Varios fatores influenciaram direta ou indiretamente a pratica do ensino em teatro, mas, foram o mote para redirecionar, construir e desenvolver o estágio sem perda de conhecimento.

Partindo desse pressuposto, busquei um olhar bem expressivo quanto ao meu relato de experiência na arte teatral. Para além da prática do estágio, trouxe para a reflexão questões como contexto histórico e social baseada realidade das crianças da educação infantil e questionamentos quanto a minha própria formação em licenciatura em teatro.

## **2 Metodologia**

Essa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e abordagem qualitativa. Afim de que os pressupostos teóricos nos ampliem a visão da aplicabilidade do teatro na escola com crianças da educação infantil.

O presente estudo insere-se numa investigação qualitativa uma vez que irá decorrer em ambiente de escola da Educação Infantil. A pesquisa qualitativa é interpretativa. “Consiste no estudo interpretativo de uma situação-problema no qual o pesquisador é responsável pela produção de sentido” (FLORENTINO, p. 124).

## **3 Desenvolvimento**

O teatro na educação infantil é uma forma da criança potencializar a comunicação e se desenvolver enquanto sujeito na sociedade em que vive. As técnicas teatrais são utilizadas no espaço escolar como metodologia para acrescentar novas experiências ao seu aprendizado.

O indivíduo se comunica desde o nascimento. Com o passar do tempo recebe estímulos em seu cotidiano e vai se aprimorando a medida que novas informações vão sendo conquistadas.

Sendo assim, o presente estudo busca auxiliar professores e pesquisadores a entenderem, através da arte teatral, o processo de desenvolvimento da criança na educação infantil. A arte teatral nas escolas é importante na construção do conhecimento de si mesmo e do mundo ao seu redor, pois essas percepções são necessárias para ampliar novas competências de descobertas de mundo.

As crianças ao terem seu primeiro contato com ensino do teatro, se adaptam a novas configurações que irão estabelecer outras formas de relações, que deverão enriquecer seu desenvolvimento.

A experiência de levar o ensino do teatro para a educação infantil foi essencial para implementar a arte, como possibilidades de acrescentar e desenvolver a criança de forma integral. Ao pesquisar o ensino do teatro na educação infantil, vi que a escola poderia criar espaços para a prática teatral. Desenvolver através dos jogos teatrais, a contação de histórias ou outras metodologias possibilidades de diálogos que integre e valorize a criança como sujeito social.

A criança na educação infantil tem todas as ferramentas para constituir processos de criação através da imaginação, do lúdico e da brincadeira. O teatro através de suas técnicas desenvolve e amplia as representações mentais da criança pequena.

O desenvolvimento de técnicas lúdicas teatrais nas escolas vem alcançando destaque e motivação para o crescimento intelectual do aluno. É necessário que as crianças do ensino infantil tenham acesso ao ensino de arte nas escolas.

Onde valoriza-se técnicas teatrais como fomentador do aprendizado tem se percebido o ganho no desenvolvimento integral da criança. O ensino do teatro na escola de educação infantil foi voltado para inserção da criança em grupos, o companheirismo, a cooperação, a valorização da autonomia, criatividade, percepção e a compreensão de mundo.

A oportunidade de aprender e refletir sobre teatro na escola faz parte da evolução de um aprendizado pautado em teorias e principalmente e prática voltado para a licenciatura em teatro. A elaboração e execução do teatro na escola tornam-se pertinente porque leva a escola do ensino infantil um aprendizado pensando na criança de uma forma bem específica.

O PCN em artes diz que

Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo (1997, p. 57).

Sem uma proposta pautada no aprendizado da criança seja ela expressiva ou estética nem elaboração de projetos pedagógicos pensados para essa etapa de desenvolvimento, não estaremos refletindo sobre o ensino pedagógico com o total direito da criança.

Nas pequeninas salas de aula da educação infantil, as crianças sentavam-se em cadeiras e mesas distantes umas das outras para evitar o diálogo. E o quando levei o teatro para a sala de aula, se transformou em um espaço que os contagiou pois as crianças esperavam aquele momento de descontração.

O teatro desenvolve a imaginação, reflexão e sensibilidade motora e sensorial, estimulando dessa forma outros tipos de conhecimento através da aprendizagem. La Taille complementa dizendo que “vimos que tal evolução passa por diferenças de qualidade das trocas intelectuais, podendo o indivíduo mais evoluído usufruir plenamente tanto de sua autonomia quanto dos aportes dos outros (1992, p. 17).

Dentro da proposta de trabalhar o teatro na educação infantil ví que é necessário ter um profissional qualificado de licenciatura em teatro. A proposta pedagógica em teatro tem se preocupado com a qualidade do ensino nessa fase, em que eles estão se desenvolvendo.

A correlação entre a teoria e pratica no estagio em teatro e a reflexão sobre a execução da pesquisa realizada em sala de aula deu suporte para incrementar a pesquisa. Experimentar o teatro na educação infantil me levou a alcançar os objetivos propostos em planos de disciplina e de aulas realizados na graduação.

Percebi na prática o quão importante é a observação e regência na educação infantil, pude perceber vários momentos que variavam em questionamentos, dúvidas, certezas, intuições e muita reflexão a respeito da atuação do professor de teatro.

Refletir sobre todos esses contextos acrescentou e me deu suporte para meu crescimento intelectual enquanto estagiário/professor. Foi uma troca entre

professores e alunos/crianças em que me adicionou conhecimento e maturidade em relação à profissão de professor (a).

Dessa maneira o estagiário/professor (a) adquiri experiências para administrar cada problema, sempre respeitando a capacidade de apreender e entender de cada criança. Devemos levar em conta o aprendizado da criança e observar suas dificuldades na prática teatral para inserir nova metodologia afim de não isolar a criança do resto do grupo. Segundo Souza,

Para executar essa tarefa, partamos do principio de que não devemos subestimar a capacidade intelectual e corporal da criança, achando-a incapaz de apreender a literatura, as artes plásticas, a música e o teatro que lhe oferecemos (2008, p. 19).

Em meu estágio percebi que as crianças são como reservatórios, que necessitam do adulto não só por necessidades biológicas, mas afetivamente também. O professor deve ficar atento para atender essas essas necessidades.

A fim de contribuir com a educação mais reflexiva, os conteúdos aplicados deveriam ser pensados com o intuito de impulsionar o aluno ao encontro de seu desenvolvimento. O ensino do teatro no espaço escolar possibilita o aluno a ter esse aprendizado através de personagens.

A arte influencia em todas as formas de desenvolvimento, o fazer artístico propicia ao aluno novas experiências que irão enriquecê-los de forma cultural e social. Para Vygotsky era importante que crianças tivessem acesso a produções artísticas, afim de que fosse valorizada a aprendizagem através da arte. Colabora dizendo.

As suas indicações para a organização de intervenções pedagógicas que tem como objetivo promover a atividade criadora artística infantil na escolarização sinalizam a importância da *espontaneidade* em qualquer modalidade de expressão usada pela criança (artes visuais, dança, música e teatro): “ A lei básica da criação artística infantil consiste em que seu valor não reside no resultado, no produto da criação, mas no processo de criação de si”. (JAPIASSU, apud Vygotsky, 2007, p. 23).

O teatro tem diferentes linguagens que nos possibilita a comunicação as quais podemos desenvolver várias formas de diálogo. Essas possibilidades permite a criança experimentar, e, portanto ampliar outras formas de aprendizado através de atividades grupais, jogos dramáticos e lúdicos.

As crianças são capazes de aprender regras de jogo, mas em algum momento isso se desfaz e temos que parar o jogo e recomeçar, o que as deixa em um misto de ansiedade e atenção. Essa ação do professor visa impulsionar a criança a se desenvolver, no sentido de incrementar seu aprendizado.

Essa ação está ligada a *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*, na qual a criança está construindo o conhecimento, adquirindo experiência para então o que foi aprendido torna-se concreto, real que é o que Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento real.

Para Oliveira

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para o desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções



consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real (1997, p. 60).

Os recursos utilizados no teatro para induzir o desenvolvimento da criança no espaço escolar favoreceram a aprendizagem. A partir da implementação a outros processos já existentes, desenvolvi através jogos lúdicos e dramáticos mais elementos pensado o desenvolvimento da criança. Molcho concorda dizendo que "apenas a sincronia entre as expectativas e as etapas da capacidade de assimilação de nosso cérebro levará ao aprendizado efetivo" (2007, p. 115).

Os jogos lúdicos e dramáticos forma sempre trabalhados em grupos na escola, pois eles trocam idéias, se preocupam quando uma criança não interage e eles vão tentar trazê-los para o jogo. Esse processo faz parte do desenvolvimento da criança pois eles interagem e são capazes de perceber a dificuldade de outra criança. "os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada pode contribuir no desenvolvimento das outras" (KOHL, 1992, p. 63).

Foi importante perceber que todos as atividades que sugeri a eles, logo desempenham com muita atenção e eram muito participantes, criavam suas histórias em meio a que era contada, tinha que ouvir e depois organizar para que continuasse a história contada.

Esse tipo de atividade acredito ser importante pois eles começavam a se expressar de todas as formas, com o corpo fazendo ruídos que o personagem faz, com a voz quando imita um animal, o andar do personagem. Souza complementa dizendo que "a criança procura mimetizar-se com o mundo ao redor. Ela não tem pudor em se transformar em animais, plantas, personagens fantásticos" (2008, p. 28).

Segundo Japiassu (2008)

A representação mais cotidiana e habitual da criatividade não enquadra suficientemente o que seria o seu sentido psicológico. "É que a criação (a criatividade) costuma ser concebida como propriedade privada" de uns poucos eleitos (gênios, talentosos, artistas, inventores e cientistas).

O teatro na educação infantil compreende que crianças que entram em contato com diversas experiências e quanto mais são instigadas e provocadas mais elas tornam-se criativas. Os elementos teatrais pensados para possibilitar ao aluno da educação infantil vivenciar trazem trocas que edificam idéias e percepções afim de contribuir com o meio cultural no qual está inserido.

As fases que a criança vai desenvolvendo devem ser experimentadas, sentidas, exploradas e vivenciados para que o seu desempenho posterior seja mais bem desempenhadas. No momento em que são negados suprimentos para eu desenvolvimento a criança fica restrita deixando de evoluir, e o pior achando-se incapaz muitas vezes de desempenhar tarefas consideradas de pouco dificuldade.

A criança que é submetida a muita repressão, chega a outros níveis escolares completamente inseguras sem acreditar em seu potencial. Em meu estágio vi que o método de contenção/coação, restringe o aluno a ficar quieto e sem poder se manifestar. Isso é nocivo ao desenvolvimento potencial da criança.

A educação infantil já entrou para o espaço escolar com muitas perdas. Desde que Platão anunciou que, nosso lado sensível deveria ficar de lado, fomos evoluindo para o que considero mutilação de nossos corpos. Na escola, isso ainda é muito pior, há um distanciamento muito grande entre o professor da educação infantil e a criança. As escolas se renderam e acataram a idéia de não mais usufruir desse modo de interagir. Pouco se fala ou se entende dessa forma degeneração a qual sofremos durante todos esses tempos.

Para Souza

Conhecer o sensível tornou-se um perigo que devia ser combatido, uma vez que poderia iludir o olhar vigilante da razão fria, esquemática, capaz de ver (conhecer) além (2008, p. 44).

Portanto, acredito que ao se levar o ensino do teatro para as escolas, estaremos devolvendo o que lhe foi retirado. A educação infantil é a base de uma série de outras sequências escolares. Por esse motivo devemos dar maior atenção para esse período, afim de contribuir em uma formação que lhe garanta seu total desenvolvimento.

A oportunidade de aprender e refletir sobre o teatro na escola faz parte de aprendizado pautado em auxiliar educadores da Arte teatral. A elaboração e execução de propostas na formação e desenvolvimento da criança na educação infantil irão contribuir para dar direção aos estudantes de teatro.

O desenvolvimento das habilidades na educação infantil através de atividades lúdicas visa proporcionar a criança refletir e se entender como agente transformador. As crianças desde a infância aprendem com a imitação elas transcrevem ações do adulto e as representam, criam seu próprio jogo do faz de conta, desenvolvendo um aprendizado constituindo um repertório repleto de informações do meio em que vive. Para Taille a socialização e as trocas intelectuais de qualidade são etapas que "...definem qualidades diferenciadas do "ser social" acompanham as etapas do desenvolvimento cognitivo" (1992, p. 17).

A criança na educação infantil vive brincando de faz de conta em minha pesquisa ví esses momentos mágicos e contagiantes. Observar quando eles transcendem foi uma experiência que comparei teoria e prática.

#### **4 Construção de uma metodologia**

Através da observação fui construindo uma metodologia própria, retirando alguns aspectos que ví como nocivos ao desenvolvimento intelectual do aluno. O Teatro na educação infantil está sempre sendo retificado, analisado, debatido, entendemos que é um trabalho que exige uma especialização, um aprendizado pautado em várias articulações.

O teatro proporciona a criança metamorfosear-se, isso acrescenta muito em seu aprendizado. Desenvolvendo seu crescimento em todos os ambitos, ela aumenta suas competencias.

As crianças têm um tempo de maturidade e desenvolvimento e a iniciação do teatro nessa fase só vem acrescentar em seu crescimento intelectual.

É muito difícil o educador parar e olhar criticamente o trabalho que está desenvolvendo em sala de sala. Estamos na maioria do tempo ocupados para

parar e refletir, salvo quando algo sai de controle e nos desequilibre. Esse momento é que podemos refletir sobre o processo construído e seus efeitos.

### Segundo Taille

Nesse processo de desenvolvimento são essenciais as ações do sujeito sobre os objetos, já que é sobre os últimos que vão construir conhecimento, e que é através de uma tomada de organização das primeiras (abstração reflexiva) que novas estruturas mentais vão sendo construídas (1992, p. 18).

As práticas do teatro devem ser pensadas com um olhar pedagógico. Ao ir para a prática na escola do ensino infantil, elaborei várias formas de levar o teatro para o ensino infantil. Algumas não foram possíveis de realizar, mas ao meu ver, as crianças correspondem de forma positiva a prática teatral.

Todas as atividades desenvolvidas sensibilizam as crianças de alguma forma. Isso veio clarificar minhas percepções em relação ao teatro. Acredito que o Teatro tem um formato educativo e proporciona as crianças aprenderem com o jogo lúdico.

Elas compreendem a forma lúdica como brincadeira fortalecendo valores como amizade, percepção, reflexão, imaginação e companheirismo. Nesse sentido o teatro é um estímulo a mais no qual dispõe em seu processo ensino aprendizagem.

As crianças que foram estimuladas com variedades de situações conheceram diferentes circunstâncias, como por exemplo solução de problemas. *Foi o caso de uma menina de cinco anos que não aceitava as regras do jogo, e as crianças resolveram que ela ficaria fora do jogo.* Através das atividades lúdicas eles também desenvolvem noções de ética e moral.

A variedade de situações que estão disponíveis nas atividades lúdicas proverão elementos para constituição e aquisição de informações que foram sendo internalizadas nos alunos, elas farão parte de novos conhecimentos. Essa movimentação de conhecimentos vão está sempre sendo recriado, reelaborado, repensado.

Esses suplementos que estão disponíveis no espaço, serão usados como subsídios para a criança se desenvolver, eles estão no espaço mais tornam-se imperceptíveis, e o teatro se apropria desses conhecimentos, para tornar-los perceptíveis pelas crianças. “Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo” (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

Nas experiências dentro da escola foram utilizadas, pelo teatro, através de jogos lúdicos e dramáticos e a contação de estória, processos de experimentação de criação de personagem. O jogo lúdico ou dramáticos e a contação de estória a criança foi exposta a novos conhecimentos, dando aporte em seu aprendizado e acrescentou em seu desenvolvimento global.

Não foi possível fazer uma peça teatral, e também não se restringe apenas a valorizar uma produção, o maior mérito da pesquisa foi perceber que a criança quer se divertir e sente prazer ao jogar.

Quando ela se depara com uma brincadeira que gosta ela valoriza a repetição, deseja que não acabe o momento. Ao oferecer o ensino do teatro na educação infantil, essas informações tem que ter qualidade, para tornar uma aprendizagem que faça a criança evoluir.

O teatro na educação infantil propicia através da prática, processos que estimulam a criança pequena fazerem suas próprias reflexões. Por essa razão não basta só levar o ensino do teatro para a escola de educação infantil, tem que ser pensado na qualidade do ensino. Segundo Oliveira “O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado” (1997, p. 57).

O pesquisador da educação infantil deve ficar atento a essa forma de troca de experiência com a criança e relacionar a teoria com a prática. Ao observarmos que as crianças na educação infantil é muito criativa e sensível estaremos lançando outro olhar para esse público tão desejosos e abertos para aprenderem.

## **5 Resultados e Discussões**

O estágio foi importante em vários aspectos no desenvolvimento de minha pesquisa, onde as atividades que desenvolvi me oportunizou uma troca enriquecedora. Vivenciar a prática docente foi importante para minha formação, além disso a pesquisa propocionou a observação do desenvolvimento das crianças no ensino infantil

Os resultados foram positivos, as crianças que tiveram contato com o teatro de forma direta e/ou indireta de alguma forma mostraram algum tipo de evolução.

As metodologias de jogos lúdicos e a contação de estórias foram eficientes instrumentos para criar nas crianças suas próprias perspectivas, entenderem que elas tem autonomia para mudar a estória, criando outras possibilidades de narração para a estória que estava sendo contada.

Os objetivos alcançados no trabalho de análise para o crescimento intelectual das crianças foi gratificante, as crianças que na metade do ano ainda não conseguia ter qualquer tipo de diálogo, se manifestou de uma forma muito feliz. Sua professora deu depoimento do quanto ela também estava contente.

O teatro contribui com o desenvolvimento da criança na educação infantil no âmbito escolar e amplia suas perspectivas em relação ao seu aprendizado. A pesquisa criou algumas possibilidades através dos jogos lúdicos que modificou algumas ações em relação as crianças. Reverberando nelas sua autonomia e altivez.

Esse processo de desenvolvimento da autonomia é muito gratificante, não só para a criança mais pra mim também para o pesquisador. Através do ensino do teatro, com a contação de estórias elas puderam se construir enquanto sujeito, através dos personagens em que elas mesmas criavam.

Isso criou uma atmosfera de encantos, elas passram a se ver no processo como agentes construtores da narração, se expressaram, participaram, colaboraram e desejam esse momento para fazer o que realmente sabem. Foi só questão de ministrar a adequada forma de ensinar o teatro que eles logo responderam de forma positiva.

Apesar da pesquisa ter suas especificidades e contar com variados graus de dificuldades, aceitação, colaboração, negação e imposição, ví não como entrave para desenvolver a pesquisa, ao contrário, isso foi o impulso para que eu desenvolvesse estratégias para continuar o ensino do teatro na escola.

A magnitude do processo de construção da autonomia se encontra nesse contato com o teatro, pois criança ao praticar outras formas de interpretar personagens elas acrescentam muito em seu aprendizado. Ao não se esbarrar aos vários tipos de preconceitos a que nos limita, a criança evolui para um estágio mais avançado através da experiência teatral.

As manifestações teatrais em que elas próprias dispõem, e que, a prática teatral pode fomentar, revelam o potencial que a criança poderá construir se ela pudesse ter contato com a arte teatral desde zero anos de idade, como assim propõem alguns pesquisadores da educação infantil no teatro.

## **6 Considerações**

A possibilidade de adentrar o espaço escolar de educação infantil, abriu um leque de opções para ambos (estagiária, professores, alunos) que ao se juntarem (apenas com colaboração de alguns) e pensando no desenvolvimento da criança, podemos fazer uma troca muito proveitosa em prol da criança.

Vi na prática o quão se torna fundamental o contato da criança com o teatro, eles se envolvem de tal forma que nos empolga enquanto pesquisadora. A cada prática aplicada nos espaços da escola, isto é, corredores e dentro da pequenina sala, percebi a entrega total de cada participante, que estão ali para nos ensinar o que é o teatro sem limitações ou qualquer tipo de preconceito.

Apesar de todas as dificuldades encontradas no ensino de teatro na educação infantil, percebi que devemos nos aprofundar nas pesquisas para que mais e mais crianças se beneficiem com o ensino do teatro, as crianças respondem de maneira satisfatória e seu desenvolvimento também é contemplado.

A pesquisa do ensino em teatro para a educação infantil deve ser incentivada para que seja entendida como uma forma de aprendizagem, a criança valoriza essa metodologia por fazer parte de seu repertório de conhecimento, sua praxis pautada no lúdico.

Colocar teoria e prática a prova foi possibilitar a criança e a mim como estagiária crescer progressivamente, produzindo o conhecimento dentro do contexto da escola faz com que a criança amplie sua capacidade de crescimento.

Ao acessar o conhecimento através dos jogos ou contação de histórias, a criança percebe e atua, ela entra no personagem com muita desenvoltura, dentro desse contexto ela percebe e encena o personagem da história. Isso é enriquecedor para sua aprendizagem assim ela compreende o mundo a sua volta.

Para tanto o teatro na educação permitiu as crianças do ensino infantil incorporar outros saberes por dois acessos, um pelo personagem e outro pela própria interação com os outros alunos. Ao entrar em contato com o jogo lúdico e a contação de histórias experimentaram viver personagens inanimados, representados com vários tipos de sentimentos, disponibilizando para as crianças acessar o conhecimento de maneira consciente.

Esse olhar do Teatro na educação infantil tem proporcionado as crianças se desenvolverem de maneira global, para que ela progrida de forma consciente e se torne sujeito de suas ações, que vislumbre na criança romper com preconceitos incoerentes da atual sociedade.

Ao ir para o estágio vi as possibilidades que o teatro pode oferecer a criança do ensino infantil, colocar em prática o que foi apreendido na graduação, não foi tão fácil como previ, tive que ser criativa e insistente para ter acesso as crianças, mas o resultado foi surpreendente porque percebi que essa área do conhecimento proporcionou as crianças uma aprendizagem pautada no lúdico.

Através do ensino do teatro percebi que é importante também o estagiário construir sua própria metodologia, criar uma identidade que contemple o aprendizado das crianças, reverberando nelas uma aprendizagem que contribua com seu desenvolvimento global.

A pesquisa foi importante porque nas escolas há uma carência de professores qualificados para o ensino de teatro na educação infantil, dessa forma a pesquisa se justificou por levar o conhecimento do teatro para o aluno da educação infantil, para que as crianças possam desenvolver habilidades que favoreçam experiências de movimentos, percepção, cooperação as quais deveriam ocorrer de forma natural. Esta etapa da educação é a base para formação do indivíduo.

Sendo assim, o presente estudo busca auxiliar os professores e pesquisadores do ensino do teatro a entender processo de desenvolvimento de pesquisa e suas dificuldades, desenvolvimento da criança na educação infantil através de jogos e contação de histórias.

O teatro na educação infantil é importante na construção do conhecimento de si mesmo, bem como ampliar a capacidade de descobertas de mundo. Portanto a pesquisa foi relevante por apontar várias possibilidades de propiciar as crianças novas experiências que irão favorecer conhecimentos cultural e social.

A fim de contribuir com a educação mais reflexiva pautado no ensino do teatro na educação infantil, visando proporcionar a criança a refletir através da arte, é que o estudo pretendeu compreender o Teatro na perspectiva do espaço escolar.

Para que o licenciando alcance tais objetivos e necessário planejar e esta atento as dificuldades que o aluno apresenta, observar e entender como lidar com determinadas situações. Dessa maneira o licenciando adquiri experiências para administrar cada problema, sempre respeitando a capacidade de apreender e entender de cada criança.

## **Referências**

FLORENTINO, Adilson, Pesquisa qualitativa em artes cênicas: romper os fios, desarmar as tramas, (2006).

LA TAILLE, Yves, Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão, São Paulo: Summus, 1992.

MARTINS, Mirian Celeste et al, Teoria e prática do ensino da arte, FTD, 2009.

MOLCHO, Samy, A linguagem corporal da criança, SP, ed. Gente, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl, Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

SOUZA, Luis Fernando de, Um palco para o conto de fadas: uma experiência teatral com crianças pequenas, Porto Alegre, Ed. Mediação, 2008

Parâmetros Curriculares Nacionais, Introdução Aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997.

Referências E Orientações Pedagógicas Para Subsidiar O Trabalho Educativo Dos Centros Municipais De Educação Infantil, disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/>.

**Francinete Nogueira Lira**

Graduada em Fisioterapia pelo Centro Universitário do Norte. Pós-graduada em Fisioterapia do Trabalho, Dermato-Funcional e Dança-Educação. Acadêmica do 8º período do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado do Amazonas. Bolsista da Fundação de Amparo a Pesquisa do Amazonas.

<http://lattes.cnpq.br/3738238045479889>



Modalidade: Comunicação oral GT: Teatro  
Eixo Temático: 6. Pedagogia do Teatro: pesquisa do ensino de Teatro

## O ENSINO DE TEATRO ENQUANTO OBJETO DE PESQUISA: DIFICULDADES E ENTRAVES NA PESQUISA DE CAMPO

Claudete Gomes dos Santos (UFPB, Paraíba, Brasil)

### RESUMO:

O presente artigo discorre sobre o processo de desdobramento da pesquisa “*O Ensino de Teatro nas Escolas Municipais de João Pessoa*”, a qual vem sendo realizada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional – PROFARTES, na Universidade Federal da Paraíba, com objetivo de investigar o desenvolvimento do ensino de Teatro ministrado pelos docentes efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro, que trabalhem unicamente em sala de aula regular do Ensino Fundamental II. Ao longo do texto, descreve-se a metodologia planejada, as dificuldades, entraves e a reestruturação da pesquisa de campo, além de um breve histórico sobre contextos da arte na escola, contrastando-o com os marcos normativos legais: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Parâmetros Curriculares Nacionais. Aponta-se um embasamento teórico em Ostrower para a contextualização analítica do ato criador e em Fischer, ao que concerne à compreensão histórica da função da arte. Através da análise preliminar dos dados coletados, entende-se que a experiência de perceber o desenvolvimento do ensino de Teatro nas escolas municipais de João Pessoa, realizado pelos docentes efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro, nos arrebatou e isso nos traz a necessidade de reconhecer a realidade apresentada, considerá-la e estudá-la para que se possa buscar alternativas e ações legais e governamentais, tais como: capacitação sistemática e contínua dos docentes no tocante às determinações legais, ao respeito, às especificidades e ao atendimento às demandas de cada comunidade escolar etc.; para reverter as condições ainda encontradas nas escolas.

**Palavras-chave:** Ensino de Teatro; Pesquisa; PROFARTES.



## TEACHING THEATRE AS SEARCH OBJECT: DIFFICULTIES AND OBSTACLES ENCOUNTERED IN FIELD RESEARCH

### **ABSTRACT:**

*This article discusses the process of unfolding of search "the Theatre Education in the public schools in João Pessoa", which is being conducted by the Master of Arts program in National Network-PROFARTES, at the Federal University of Paraíba, with the objective of investigating the development of theatre education taught by teachers gazetted in performing arts and/or Theatre that operate only in regular classroom of elementary school II. Throughout the text, describes the planned methodology, difficulties, obstacles and the restructuring of field research, as well as a brief history on art in school contexts, contrasting it with normative milestones: National curriculum guidelines of basic education, Guidelines and Bases for national education and national curriculum Parameters. Indicates a theoretical basis for the creator act in analytical context pointed to by Ostrower and Fischer, to the historical understanding of the function of art. Through the preliminary analysis of the data collected, it is understood that the experience to understand the development of theatre education in the public schools in João Pessoa, achieved by effective teachers in performing arts and/or theatre, in snatches, and that brings us to the need to recognize the reality presented, consider it and study it in order to seek alternatives and legal and Government actions such as: systematic and continuous training of teachers with regard to legal regulations, respect, specificities and to meeting the demands of each school community etc.; to reverse the conditions found in schools.*

**Key words:** Teaching Theatre; Research; PROFARTES.

*Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. [...]  
Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o  
ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar.*

Viola Spolin

### **1 Introdução**

A arte se faz presente desde as primeiras manifestações humanas de que se tem conhecimento, seja como "linguagem" ou produto da relação homem/mundo. Para quem estuda e dedica-se a algum tipo de arte, compreender o surgimento dela como estando intrinsecamente ligado aos primórdios da humanidade e sua evolução, revelando-se com as primeiras ações humanas, principalmente através da relação com o trabalho, onde o homem utiliza a natureza de forma criativa, transformando-a (FISCHER, 1973), é perfeitamente comum.

É mais do que provado que a arte oportuniza o acesso às amplas possibilidades de produção artística, favorecendo e suscitando análise, formação e transformação dos costumes, tradições, estilos, concepções e estética de um povo nos mais variados códigos artísticos, podendo expressar questões humanas

fundamentais, tais como: problemas sociais e políticos, fatos históricos e manifestações culturais. Além disso, a arte estimula o desenvolvimento da criatividade individual e coletiva de todo e qualquer ser humano, independentemente de este ter uma ligação com o ambiente escolar.

É importante lembrar que a capacidade humana de criar não está vinculada a uma ação artística. Criar é formar, é configurar algo novo (OSTROWER, 2013). Segundo Ostrower:

[...] O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. [...] o homem é um ser formador. Ele é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá um significado. [...] De inúmeros estímulos que recebemos a cada instante, relacionamos alguns e os percebemos em relacionamentos que se tornam ordenações. [...] Nessa busca de ordenações e de significados reside a profunda motivação humana de criar. (2013, p. 9)

Uma outra questão a ser considerada é que, mesmo que em sua maioria não seja percebido, o ensino de arte não se restringe ao ambiente escolar, e muito menos à uma sala de aula, principalmente por se tratar de uma área de conhecimento que exige a percepção e o reconhecimento da diversidade cultural e artística de cada local, região ou país, respeitando, assim, as especificidades de cada contexto.

Partindo desse pressuposto, compreendo, particularmente, a arte como propiciadora de formação aos discentes enquanto cidadãos em sua integralidade, tornando-os capazes de perceber sua realidade cotidiana mais conscientemente, alicerçada nos fatos reais/concretos do cotidiano e transformador de nossa sociedade. A arte é o meio indispensável para a integração do indivíduo como o todo. Ela reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias (FISCHER, 1973). Para tanto, faz-se necessário ações pedagógicas que sejam capazes de propiciar o conhecimento, teórico e prático, dos procedimentos que levam à aprendizagem, convergindo à realidade sociocultural dos discente e ampliando-a.

Historicamente falando, nos cotidianos escolares do Brasil, a arte sempre teve presença constante: seja, em sua maioria, de maneira espontânea e/ou vinculada às aprendizagens de outras áreas ou, também, como componente curricular. Em decorrência a isso, ao longo dos anos, o ensino de arte passou por vários momentos de transição – as práticas que buscavam abranger “todos os campos” artísticos, a chamada polivalência, por exemplo, sofreu e sofre ainda hoje fortes críticas, tendo sido “banida”, teoricamente, pelos marcos normativos legais: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); os quais acarretam novas concepções e direcionamentos para o ensino da área em si.

É a partir de 1996, com a “nova” LDB, que a arte ficou estabelecida como componente curricular obrigatório, a ser ensinado “nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2014,

p. 18). Entretanto, a Lei não especifica em quais séries isso deva ocorrer, possibilitando interpretações deturpadas de suas prescrições e condicionando a disciplina às diretrizes curriculares educacionais de cada região e/ou local.

Enquanto isso, as DCN para o Ensino Médio valorizam os processos cognitivos da arte, desvinculando-a da concepção de “dom, talento” e reconhecendo-a enquanto área do conhecimento a partir do momento em que inserem a arte na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, da base comum nacional, tendo como eixos as faculdades de representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização (BRASIL, 2013).

Contudo, mesmo com todo esse aparato legal, no nosso dia a dia, nas escolas ou até mesmo fora dela, ainda nos deparamos com situações corriqueiras que nos impõem o exercício constante e cansativo de explicarmos a origem, função e/ou necessidade da arte. Da mesma forma, é comum escutarmos (erroneamente) que o ato de criar está exclusivamente ligado ao fazer artístico. Expressões como: “Fulano é um artista! Ele é muito criativo.”; ainda ecoam em nosso cotidiano independentemente da ação praticada estar relacionada a um fazer artístico ou não.

Todavia, é importante ressaltar que foi a partir dos marcos normativos, produzidos nas diversas instâncias educacionais (federal, estadual e municipal), que delineia-se um redirecionamento do ensino de arte, voltando-o para o resgate dos conhecimentos específicos de cada campo artístico, o que indica, a princípio, a necessidade de docentes especialistas em pelo menos uma das modalidades artísticas (Artes Visuais, Teatro, Música etc.).

Segundo Cartaxo (2014), especialista é “aquele que ‘domina’ apenas uma área de conhecimento e, por ilação, só pode atuar nela”. Em sendo assim, supondo que há uma discrepância entre a realidade do desenvolvimento do ensino de Teatro nas escolas municipais de João Pessoa e a reestruturação orientada pelas instâncias normativas, pauto a pesquisa que venho realizando junto ao Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional – PROFARTES, pela Universidade Federal da Paraíba, intitulada “O Ensino de Teatro nas Escolas Municipais de João Pessoa”.

Partindo, portanto, deste pressuposto, busco investigar o desenvolvimento do ensino de Teatro ministrado pelos docentes efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro, que trabalhem unicamente em sala de aula regular (sem sistema de oficina) do Ensino Fundamental II (EF II), nas escolas municipais de João Pessoa – município que vem realizando concurso público por área de conhecimento desde 2007: Cargo-Professor da Educação Básica II – Artes Cênicas, Cargo-Professor da Educação Básica II – Artes Visuais e Cargo-Professor da Educação Básica II – Música (PARAÍBA, 2007); e recentemente, em 2013: Cargo-Professor da Educação Básica II – Dança, Cargo-Professor da Educação Básica II – Música, Cargo-Professor da Educação Básica II – Teatro (PARAÍBA, 2013).

Vale destacar que o exercício das funções dos professores da educação básica II é desenvolvido, prioritariamente, dos 6º aos 9º anos do ensino fundamental, ou seja, no EF II, por se tratar de profissionais com graduação em áreas específicas como: Matemática, Geografia, Música, Artes Cênicas etc. Entretanto, o edital do concurso de 2007, para as áreas de artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), assim como para Educação Física, fica especificado, na “descrição sumária das atividades, exercer atividades de docência do ensino fundamental” (PARAÍBA, 2007) – diferente das demais disciplinas que vem especificado “exercer atividades de

docência do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental” (PARAÍBA, 2007). Contudo, no edital do concurso de 2013, com exceção do profissional de Educação Física, fica direcionado o exercício das atividades de docência da disciplina para o EF II (PARAÍBA, 2013).

Entretanto, o interesse de investigar o desenvolvimento do ensino de Teatro ministrado pelos colegas – já que me enquadro na condição de docente efetiva em Artes Cênicas do município de João Pessoa que trabalha unicamente em sala de aula regular (sem sistema de oficina) do EF II – partiu na minha própria dificuldade de lecionar unicamente a modalidade teatral: seja pela rejeição da maioria dos discentes no tocante a prática da modalidade; seja pelos diversos entraves impostos pelo próprio sistema educacional – a reduzida carga horária (2 horas/aulas semanais de 45 minutos), turmas numerosas, não poder “fazer barulho”, não poder “desarrumar as carteiras” etc.; seja por “minhas limitações”. Esta constatação corrobora a minha convicção de que a análise de questões relativas à real situação do ensino de Teatro, nas escolas municipais da capital da Paraíba, é de fundamental importância para a reflexão acerca da fundamentação do ensino da modalidade artística em questão; para a formação dos docentes; para as práticas pedagógicas e abordagens metodológicas adequadas para a atuação do docente, em consonância com a realidade sociocultural que circunda a unidade escolar etc.

## **2 Os objetivos da pesquisa**

O objetivo central da pesquisa é investigar o desenvolvimento do ensino de Teatro ministrado pelos docentes efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro, que trabalhem unicamente em sala de aula regular (sem sistema de oficina) do EF II, nas escolas municipais de João Pessoa. E, a partir de então:

- ❖ Analisar as práticas pedagógicas teatrais correntes;
- ❖ Refletir sobre a vivência pedagógica a partir da experimentação do Teatro;
- ❖ Buscar elementos da prática escolar concreta para a discussão e análise de questões acerca do desenvolvimento do ensino de Teatro na Educação de Nível Fundamental II;
- ❖ Trazer elementos da prática escolar concreta para a discussão e análise de questões acerca da formação continuada dos docentes;
- ❖ Verificar as condições de trabalho e o perfil dos docentes de Artes Cênicas e/ou de Teatro;
- ❖ Contribuir, com dados sobre a situação real do desenvolvimento do ensino de Teatro na Educação de Nível Fundamental II, para os projetos de formações continuadas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa (SEDEC).

### 3 Metodologia planejada

A pesquisa consiste em uma análise qualitativa do desenvolvimento do ensino de Teatro no EF II (do 6º ao 9º ano), da rede municipal de ensino de João Pessoa, através da aplicação de entrevistas semiestruturadas, como instrumento para coleta de dados, junto aos docentes efetivos de Artes Cênicas e/ou Teatro, que trabalhem unicamente em sala de aula regular (sem sistema de oficina).

Segundo Gil (2002):

[...] entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade. Tanto é que pode assumir as mais diversas formas. Pode caracterizar-se como informal, quando se distingue da simples conversação apenas por ter como objetivo básico a coleta de dados. Pode ser focalizada quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso [...] (GIL, 2002, p. 117)

Em sendo assim, a pesquisa caracteriza-se como sendo: de campo etnográfica (do ponto de vista dos procedimentos técnicos adotados), aplicada (do ponto de vista de sua natureza), qualitativa (do ponto de vista de sua forma de tratamento aos resultados), exploratória e explicativa (do ponto de vista de seus objetivos); configurando-se assim por tratar-se da familiarização com a situação real do ensino de Teatro nas escolas municipais da capital paraibana – um tema ainda pouco explorado nessa região –, e no que concerne à identificação de fatores concretos, que determinam ou que contribuem para o desenvolvimento dos processos metodológicos do ensino da modalidade artística em questão, aprofundando e possibilitando uma análise fundamentada na realidade (problemas e soluções) encontrada nas unidades escolares.

Gil (2002) aponta que:

Essas pesquisas [explicativas] têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo, é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente. (GIL, 2002, p. 43)

Desta forma, para investigar o desenvolvimento do ensino de Teatro ministrado pelos docentes efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro, que trabalhem unicamente em sala de aula regular (sem sistema de oficina) do EF II, nas escolas municipais de João Pessoa, requer-se uma observação e análise criteriosa e detalhada, tendo como foco a fala, as descrições das práticas e a interpretação dos dados fornecidos pelos sujeitos participantes da investigação e, envolvendo uma

visão holística de todo o entorno sociocultural no qual os sujeitos e suas ações se circunscrevem. Para tanto, durante todo o andamento da pesquisa estão sendo realizados estudos, através de pesquisa bibliográfica, seguidos de leituras e discussões de temas que se mostrem pertinentes para o desenvolvimento do trabalho. Inicialmente, foram realizadas leituras e discussões a respeito de procedimentos de pesquisas deste tipo, com especial destaque para textos de Goldemberg (1999) e Lakatos e Marconi (1985).

Concomitantemente, para aquisição de embasamento teórico e reflexivo, necessário à compreensão e análise qualitativa do desenvolvimento do ensino de Teatro encontrado nas práticas docentes realizadas nas escolas municipais de João Pessoa, passei a dedicar-me à leitura, discussão e reflexão das propostas dos PCN (3º e 4º ciclos, área específica de Arte), assim como às DCN para o Ensino Fundamental e à LDB (trechos relativos à área de Arte), como suporte normativo para a área em questão.

Em maio do ano vigente, foi empreendido um levantamento prévio, junto à SEDEC, com a finalidade de listar os docentes efetivos de Artes Cênicas e/ou Teatro, responsáveis por turmas de EF II e suas respectivas escolas de lotação, para que os sujeitos da pesquisa fossem delineados e, assim, estes tornassem-se alvo da coleta de dados. A princípio, pretendia-se tomar como informantes somente os docentes efetivos de Artes Cênicas e/ou Teatro, responsáveis por turmas de EF II, que lecionasse exclusivamente Teatro. Entretanto, conforme foram surgindo entraves no andamento da coleta de dados, esta foi redirecionada para todos os docentes que se encaixavam dentro deste universo, que estão atuando em sala de aula regular (sem sistema de oficina) da rede municipal de ensino. Assim, realizando-se, portanto, um levantamento completo da real situação do desenvolvimento do ensino de Teatro, ministrado pelos docentes efetivos de Artes Cênicas e/ou Teatro, nas escolas municipais de João Pessoa.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi uma entrevista semiestruturada. Porém, para que pudesse ser aplicado, foi necessária a elaboração das questões que direcionaram as entrevistas, enquanto instrumento eficaz para o levantamento das informações a serem analisadas, e a colaboração e disponibilidade dos docentes que se encaixavam no perfil dos sujeitos da pesquisa.

A aplicação das entrevistas ocorreu durante os meses de julho e agosto do ano vigente, as quais, atualmente, estão sendo transcritas para posterior análise qualitativa dos dados coletados, com base nos estudos, leituras e discussões desenvolvidas ao longo do processo de toda a pesquisa e que foram sendo apontados como pertinente: relação de poder, currículo etc.

#### **4 Dificuldades e reestruturação**

Quando propus a realização de uma pesquisa para a qual dependo da coleta de dados e, esta, pauta-se na aplicação de uma entrevista semiestruturada, portanto, da disponibilidade e colaboração dos sujeitos envolvidos, corri alguns riscos: os sujeitos não se disponibilizarem; os dados coletados não serem

suficientes para uma análise qualitativa etc. Entretanto, a grande dificuldade encontrada no desenvolvimento desta pesquisa foram os entraves burocráticos.

Em maio do ano vigente, busquei empreender o levantamento prévio, junto à SEDEC, com a finalidade de listar os docentes efetivos de Artes Cênicas e/ou Teatro, responsáveis por turmas de EF II e suas respectivas escolas de lotação, para que pudessem ser delineados os sujeitos da pesquisa. Entretanto, até o mês de junho, mesmo tendo havido uma solicitação de tais informações mediante processo protocolado junto à instituição pública, os dados não foram disponibilizados.

Insistindo com a solicitação dos dados, por intermédio de um amigo, me foi disponibilizada uma cópia de uma relação das escolas municipais que ofertam o EF II, a qual contém os nomes de alguns “professores de Artes” – é desta forma que está identificado na relação. Todavia, tal relação é destinada para uma oficina: Oficina Sexualidade/Gênero no Ambiente Escolar; que foi realizada, recentemente, no mês de agosto. Infelizmente esta relação não serviu de subsídio para que fosse possível traçar o universo – por exemplo, só as escolas que ofertassem EF II no município –, nem delinear os sujeitos da pesquisa em si. Diante disto, foi preciso reestruturar a metodologia inicialmente planejada para que os dados de interesse pudessem ser coletados.

Desta forma, tomei por base os editais de convocação dos concursos para provimento de vagas em cargos da carreira dos profissionais em educação do município, realizados nos anos de 2007 e de 2013, publicados até junho de 2015 no Semanário Oficial do município de João Pessoa e, pessoalmente (por telefone ou visitando as escolas), entrei em contato com os gestores de cada unidade escolar – o município possui 95 (noventa e cinco escolas) – para verificar em qual delas havia professor efetivo de Arte e para qual modalidade artística esse prestou concurso. Esta reestruturação possibilitou a localização de todos os docentes efetivos de Artes Cênicas e/ou Teatro que estão atuando em sala de aula regular (sem sistema de oficina) e, assim, um levantamento completo da real situação do desenvolvimento do ensino de Teatro, ministrado por estes nas escolas municipais de João Pessoa.

É importante ressaltar que as convocações para que os concursados pudessem tomar posse aos seus cargos ocorreram em etapas: para o concurso de 2007, houve 6 convocações (PARAÍBA, 2008, 2009, 2010, 2011a, 2011b, 2011c); e para o concurso realizado em 2013, houve duas convocações (PARAÍBA, 2014, 2015). Entretanto, as convocações publicadas em junho de 2015, executadas por determinação judicial, foram suspensas por uma liminar, a qual impediu que 180 (cento e oitenta) professores aprovados para diversas áreas (Professor de Educação Básica I, Professor de Matemática, Professor de Dança etc.) assumissem seus cargos, sendo que, destes, 7 (sete) são professores concursados para área de Teatro. Contudo, no final do mês de agosto, mediante acordo judicial, novas convocações de posse começaram a ser reeditadas.

Um dos fatores que, também, contribuiu para a localização dos docentes efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro, assim como seus respectivos horários escolares, foi o uso de aplicativo e site de rede social (WhatsApp e Facebook), onde foram criados grupos de relacionamentos pelos próprios docentes com o objetivo de socializar informações e trocar experiências. Porém, mesmo com o uso destes recursos, houve algumas dificuldades para a aplicação das entrevistas semiestruturadas. Enquanto alguns gestores escolar e docentes efetivos em Artes

Cênicas e/ou Teatro foram muito receptivos e prontamente se disponibilizaram a colaborar com a coleta de dados, inclusive enfatizando, espontaneamente, a necessidade e a importância de uma pesquisa nesta natureza, outros demonstraram extremo desconforto por acreditarem, inicialmente, que se tratava de uma “fiscalização de suas ações”.

Outra dificuldade encontrada foi tentar adequar os horários da aplicação das entrevistas semiestruturadas aos horários indicados pelos docentes como sendo os mais confortáveis para tal execução. Essa estratégia não foi possível devido a alguns horários coincidirem, inclusive com horário em que eu leciono – já que uma das condições para cursar o mestrado profissional é o não ausentar-se de suas funções. Em sendo assim, ao obter os horários escolares dos docentes, traçava-se um roteiro para a execução da coleta de dados.

Ao tentar cumprir o roteiro planejado, se ao longo do percurso fosse localizada uma escola municipal da qual não se havia a informação da existência de docentes efetivos em Artes e suas respectivas habilitações, eu adequava o roteiro à circunstância e deslocava-me à direção da unidade escolar para certificar-me se havia docentes efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro e, em sendo o caso, seus horários de trabalho para posterior coleta de dados. Desta forma foi possível localizar todos os docentes efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro que estão exercendo suas funções regularmente.

## **5 Considerações**

Ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa, algumas situações foram estaremcedoras: é um contrassenso um órgão público, nos dias atuais em que tanto fala-se em transparência pública, não disponibilizar dados que colaborariam para uma pesquisa que visa subsidiar, pautada em dados concretos, a melhoria do ensino de Teatro ofertado por seus servidores; assim como, depender de vias não formais (relações pessoais) para que se possa ter acesso a dados de interesse público.

Da mesma forma, é arrebatadora a desconfiança, por parte de colegas de trabalho, ao se propor uma pesquisa que analisa suas “ações práticas cotidianas da docência”. Contudo, tal atitude torna-se compreensível diante da insegurança vivida, recentemente, pelos profissionais efetivos da área de educação do município de João Pessoa, já que a atual gestão pública, em virtude de uma liminar, conseguiu impedir a posse de 180 profissionais aprovados no último concurso realizado para provimento em cargos da carreira educacional.

No entanto, todos estes entraves me impulsionaram, vigorosamente, na busca de respostas aos meus questionamentos acerca do desenvolvimento do ensino de Teatro ministrado pelos docentes efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro, que trabalhem unicamente em sala de aula regular (sem sistema de oficina) do EF II, nas escolas municipais de João Pessoa.

Desta forma, em conclusões preliminares, posso assegurar que a coleta de dados realizada vem confirmando a hipótese de que há uma discrepância entre a



realidade do desenvolvimento do ensino de Teatro nas escolas municipais de João Pessoa e a reestruturação orientada pelas instâncias normativas (LDB, DCN, PCN).

A grande maioria dos docentes efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro alegam não trabalharem unicamente com a modalidade teatral, mas sim de forma polivalente perpassando pelas diversas áreas da arte. Para tal, discursam a falta de infraestrutura do espaço escolar, a falta de docentes das demais habilitações e a rejeição dos discentes pela modalidade em questão.

Aqueles que afirmam trabalhar unicamente com Teatro, alegam desenvolver seus trabalhos pautado, prioritariamente, em teoria, justificando-o pela falta de infraestrutura adequada para a prática do ensino da modalidade em questão: falta de espaço físico adequado, falta de material e recursos para figurino, maquiagem etc.; e até mesmo o grande número de discentes: média de 30 por turma.

Entendo que a experiência de perceber como o desenvolvimento do ensino de Teatro nas escolas municipais de João Pessoa, realizado pelos docentes efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro, nos arrebatam e isso nos traz a necessidade de reconhecer a realidade apresentada, considerá-la e estudá-la para que se possa buscar alternativas e ações legais e governamentais, tais como: capacitação sistemática e contínua dos docentes no tocante à atualização quanto às determinações legais, ao respeito, às especificidades e ao atendimento às demandas de cada comunidade escolar etc.; para reverter as condições ainda encontradas nas escolas.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9. ed. atual. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARTAXO, Carlos José. A tal polivalência: interface do conhecimento ou especificidade? **Instituto Arte na Escola**. Seção Sala de Leitura, 03 fev. 2014. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=72302>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. Tradução de Anna Bostock. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PARAÍBA. Prefeitura Municipal de João Pessoa. Concurso Público para Provimento de Vagas em Cargos da Carreira dos Profissionais em Educação. **Edital nº 01, de 26 de outubro de 2007**, João Pessoa: SEAD/JP, 2007. Disponível em: <<http://www.movens.org.br/arquivos/pmjp/ED%201%20Pref%20Jo%C3%A3o%20Pessoa%202007%20Abertura.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Concurso Público: PEB/JP. **Edital nº 01, de 11 de novembro de 2013**, João Pessoa: SEAD/JP, 2013. Disponível em: <[http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2013/11/edital\\_concurso\\_educacao.pdf](http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2013/11/edital_concurso_educacao.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Edital de Convocação 06/2008**. João Pessoa: SEAD/JP, 2008. Disponível em: <[http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2008/06/ec\\_00608\\_magisterio.pdf](http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2008/06/ec_00608_magisterio.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Edital de Convocação 01/2009**. João Pessoa: SEAD/JP, 2009. Disponível em: <[http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2011/11/ec\\_00109.pdf?4028d8](http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2011/11/ec_00109.pdf?4028d8)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Anexo Edital de Chamamento 01/2010**. João Pessoa: SEAD/JP, 2010. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2012/01/RELACAO-edital-01-2010-mag.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Anexo Edital de Chamamento 01/2011**. João Pessoa: SEAD/JP, 2011a. Disponível em: <[http://jornaldaparaiba.com.br/gerencia/docs/file/pmjp\\_84\\_aprovados.pdf](http://jornaldaparaiba.com.br/gerencia/docs/file/pmjp_84_aprovados.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Anexo Edital de Chamamento 07/2011**. João Pessoa: SEAD/JP, 2011b. Disponível em: <<http://www.jornaldaparaiba.com.br/gerencia/docs/file/convocados-educacao2007.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Edital de Convocação 14/2011**. João Pessoa: SEAD/JP, 2011c. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2011/12/CHAMAMENTTO.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Anexo I Edital de Convocação nº 36/2014, de 26 de dezembro de 2014**. João Pessoa: SEAD/JP, 2014. Disponível em: <<http://www.jornaldaparaiba.com.br/gerencia/docs/file/convocados-educacao2007.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Anexo Único do Edital de Convocação nº 44/2015, de 26 de junho de 2015 – Corrigido**. João Pessoa: SEAD/JP, 2015. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2015/07/Anexo-Edital-de->

convoca%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-44-2015-sedec-Republicado.pdf?4028d8>.  
Acesso em: 10 jul. 2015

**Claudete Gomes dos Santos**

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional – PROFARTES, CCTA/UFPB; Especialista em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares/UEPB; Arte-Educadora do Governo do Estado da Paraíba e Prefeitura Municipal de João Pessoa.  
<http://lattes.cnpq.br/4195096890653933>



GT: **Teatro** Eixo Temático:(Poéticas e práticas teatrais na escola: experiências do PIBID e do PIBIC)

## **PANORAMA DO TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM ZÉ DOCA/MARANHÃO: contexto, sujeitos e processo de trabalho**

Rivaldo Nascimento Alves(IFMA, MA, Brasil)

Ana Paula Ferreira Teixeira (IFMA, MA, Brasil)

### **RESUMO:**

*Este artigo apresenta os resultados obtidos acerca do panorama do Teatro nas escolas da rede municipal de ensino de Zé Doca/MA, em que se verificou como esta linguagem artística esteve inserida no processo de ensinar e aprender, buscando-se informações mais abrangentes acerca dos conteúdos, metodologias de ensino, sistemática de avaliação, projetos de intervenção artística, prática docente e também a percepção dos discentes no tocante ao desenvolvimento das atividades teatrais. A relevância deste artigo se dá por se tratar de uma fonte de registro acerca do panorama do Teatro na localidade pesquisada, colaborando desta forma para a expansão e difusão de informações acerca desta temática. O método utilizado na pesquisa se referiu ao método exploratório-qualitativo, tendo por base os estudos de Almeida, Araujo e Azar (2011). Como parte da pesquisa qualitativa, foi realizada uma pesquisa de campo e os dados coletados (entrevistas orais com áudio, questionários, fotos) foram sistematizados para a produção textual da pesquisa.*

**Palavras - chave:** Memória; Teatro; Educação Infantil.

## **PANORAMA THEATRE IN CHILD EDUCATION IN SCHOOLS OF MUNICIPAL NETWORK EDUCATION IN ZÉ DOCA/MARANHÃO: context, subjects and work process**

### **ABSTRACT**

*This article presents the results obtained on Panorama Theatre in municipal schools of ensinode Zé Doca/MA, which saw like this artistic language was inserted into the process of teaching and learning, seeking more comprehensive information about the content, teaching methodologies, systematic evaluation, artistic intervention projects, teaching practice and also the perception of the students regarding the development of theatrical activities. The relevance of this article occurs because it is a record source about Panorama Theatre in the searched locality, collaborating in this way for the*

*expansion and dissemination of information about this subject. The method used in the survey referred to the exploratory qualitative method, based on the Almeida studies, Araujo and Azar (2011). As part of qualitative research, field research and the collected data was performed (oral interviews with audio, quizzes, pictures) were organized for textual production research.*

**Key - words:** Memory; Theater; Children's Education.

## 1 Introdução

Esta pesquisa surgiu a partir das pesquisas iniciais realizadas pelo GEPAT (Grupo de Estudos e Práticas Artísticas Teatrais) - "Pessoas"<sup>1</sup> do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus Zé Doca, em relação ao Teatro e sua prática educativa, bem como sua relevância na e para a educação.

Os pesquisadores objetivaram registrar o panorama do Teatro na Educação Infantil nas escolas da rede pública municipal de ensino de Zé Doca/MA, em que se analisou o contexto em que ocorre esta educação, os sujeitos participantes, suas ações, seus desafios cotidianos em prol de uma educação básica de qualidade, no intuito de verificar a relevância que esta temática tem no cenário da pedagogia teatral e da educação brasileira, em especial no município de Zé Doca<sup>2</sup>/MA.

O método utilizado foi o exploratório-qualitativo, tendo por base os estudos de Almeida, Araujo e Azar (2011). Como parte da pesquisa qualitativa, se realizou uma pesquisa de campo nas escolas públicas da rede municipal que ofertam a Educação Infantil no intuito de verificar o contexto, os sujeitos e o processo de trabalho a partir do desenvolvimento de atividades teatrais.

## 2 Referencial teórico

O Teatro na escola é também uma proposta de aprendizagem, mas que anteriormente não era assim reconhecido. De acordo com Brasil (2013) as práticas teatrais não estavam incluídas no currículo escolar como prática obrigatória, e somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar.

O Teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação. Os alunos decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor. Atualmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) norteiam o trabalho com Arte em todas as suas modalidades, inclusive Teatro, possibilitando que em todas as escolas do Brasil haja atividades culturais (BRASIL, 2001).

Convém destacar que o município de Zé Doca apresenta na sua historiografia cultural manifestações artísticas<sup>3</sup> que são importantes para a valorização da identidade artística e cultural da região, juntamente com os indivíduos que dela fazem parte.

---

<sup>1</sup>O grupo é composto por alunos dos cursos técnicos em Análises Químicas, Biotecnologia e Tecnologia em Alimentos cuja principal proposta é estudar e experienciar os aspectos conceituais e práticos referentes às atividades artísticas, em especial, o Teatro, bem como realizar atividades relacionadas à pesquisa e à extensão.

<sup>2</sup>Desmembrado de Monção, esse município constituía, até a construção da BR-222, um pequeno povoado cujo primeiro morador havia sido o agricultor de nome José Timóteo Ferreira, conhecido como Zé Doca.

<sup>3</sup>É conveniente inserir o Teatro nesse contexto.

É importante frisar que pesquisaresta temática se torna bastante relevante principalmente por se ter um vasto material informativo (mas pouco pesquisado) nesta área (principalmente em relação à cidade de Zé Doca) não só para o universo da pesquisa em si, mas principalmente para a comunidade, pois possibilita além da informação, a valorização do que se produz na região em termos de Arte, em especial, o Teatro.

Por que pesquisar este tema no âmbito escolar?

Conhecer os aspectos principais que norteiam a prática teatral torna-se importante para que possa ocorrer a valorização, e esta valorização pode ocorrer de forma mais direta se for difundida, principalmente nos espaços formais de ensino. Mas para delimitar melhor esta pesquisa fez-se necessário iniciá-la, na rede pública municipal de ensino para em outro momento verificar este tema na rede estadual.

A escola como preconiza Maranhão (2010) é uma instituição que tem por objetivo desenvolver as habilidades e as competências necessárias para que os alunos possam participar efetivamente da vida social.

A socialização do saber cultural, historicamente produzido pela humanidade, necessário para o trabalho e para o exercício da cidadania se refere a sua função máxima da escola. É justamente no espaço escolar, que os indivíduos têm a oportunidade de entrar em contato com o conhecimento formal e compreender a realidade que os cercam é fator relevante para que o processo de ensino e aprendizagem se torne significativo.

Porque é tão importante pesquisar temas na área da arte? Que contribuições a arte pode trazer para a vida do ser humano?

“Devido à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização [...] a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criadora dos seres”. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.18).

Por meio da arte, as pessoas estabelecem relações como mundo em que vivem, expressando sentimentos, representando e se comunicando através do conhecimento e experiências vivenciadas, sendo esses fatores indispensáveis para a vida em sociedade.

No tocante ao Teatro na escola é necessário que o aluno vivencie as práticas teatrais, que o teatro não seja apenas uma metodologia de ensino, mas que seja compreendido enquanto área do conhecimento que apresenta assim como as demais áreas um currículo sistematizado. É importante que o docente possibilite aos seus alunos participar ativamente das vivências teatrais, como ressalta Santana (2013, p.91) “ao invés de falar de arte é importante falar sobre arte e com arte”.

### **3 Metodologia**

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi fundamentada nas ideias do Materialismo Histórico Dialético e para a realização da mesma utilizou-se o método dialético. Primeiramente foram observados os fatos, os acontecimentos e num segundo momento estes dados foram organizados para a sistematização da pesquisa.

De acordo com Neves (2013) destaca-se a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Neste tipo de pesquisa é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos

estudados.

Esta pesquisa estruturou-se em quatro etapas, a primeira consistiu em pesquisar artigos, documentos científicos de um modo geral que abordem a temática da pesquisa, a segunda etapa consistiu em visita às escolas que foram pesquisadas para apresentação do projeto de pesquisa, a terceira etapa se referiu à pesquisa de campo para a coleta dos dados e a última etapa destinou-se à sistematização dos dados obtidos na pesquisa para a produção do artigo.

Este trabalho envolveu uma pesquisa prática com características descritivas e mais precisamente pesquisa de campo e com uma abordagem também qualitativa (pois o intuito não é só quantificar as atividades teatrais desenvolvidas nestas escolas, mas também analisar a relevância que este tema tem no e para o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos neste processo).

Sendo assim, as etapas realizadas foram: pesquisa e estudo de artigos, documentos científicos de um modo geral que abordem a temática da pesquisa; visita às escolas pesquisadas para apresentação das ideias e ações do projeto de pesquisa; pesquisa de campo para coleta dos dados (entrevistas) com docentes, discentes, outros servidores das instituições acerca das atividades teatrais realizadas nas escolas; Pesquisa de campo para coleta dos dados (fotografia, documentos escritos, obras audiovisuais, dentre outras) no tocante ao desenvolvimento das atividades teatrais realizadas nas escolas; análise do processo de ensino-aprendizagem durante as aulas de Arte e/ou outras matérias em relação à abordagem das atividades teatrais; Entrevista com os docentes, direção, coordenação pedagógica e discentes e realização dos registros audiovisuais e sistematização dos dados coletados para produção do artigo.

#### 4 Resultados e análises

Para verificar e analisar de que forma estes aspectos são percebidos no cotidiano escolar, esta pesquisada estruturou-se em etapas. A primeira etapa do trabalho de campo se referiu à coleta de dados (lista com nome das escolas infantis, ver Figura 01), na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Zé Doca/MA. O próximo passo foi apresentar o projeto de pesquisas nas escolas e o termo de livre consentimento aos docentes para a participação das pesquisas nas escolas.

Figura 01: Lista com os nomes das escolas

EDUCAÇÃO INFANTIL			
Nº	CRECHE/EM	INEP	ENDEREÇO
01	Creche Municipal Professor José Everton de Sousa	21273103	Vila da Colone - Centro
02	EM de Educação Infantil Alegria do Saber	21278032	Rua Amorim
03	EM de Educação Infantil Cândido Bispo Rocha	21278008	Rua Timon, Vila Barroso
04	EM de Educação Infantil Irmã Bezinha	21222720	Rua Colinas, 640 – Bairro São Francisco
05	EM de Educ. Infantil Maria de Jesus Lopes Pereira	21277974	Av. Cel. Stanley Fortes Batista – Centro
06	EM de Educação Infantil O Bom Pastor I	21247919	Rua Ricardo Lima, 1.115 – Vila Nova
07	EM de Educação Infantil O Bom Pastor II	21247900	Rua Ana Justina, 600 – Vila Gusmão
08	EM de Educação Infantil O Pequeno Príncipe	21085234	Rua Icatu, 421 – Vila Barroso
09	EM de Educação Infantil Piu Piu	21222711	Rua São Luis – Bairro Amorim

ZONA RURAL			
Nº	EDUCAÇÃO INFANTIL	INEP	ENDEREÇO
01	EM de Educação Infantil Branca de Neve	21222738	Povoado Josias
02	EM de Educação Infantil Criança Esperança	21085226	Povoado Ebenézia
03	Escola Municipal Branca de Neve	21239711	Nova Conquista
04	Escola Municipal Sonho Infantil	21231508	Nova Conquista

Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)-Zé Doca/MA.

Esta fase se referiu aos resultados e análises da realidade das escolas pesquisadas na primeira etapa da pesquisa.

As pesquisas foram feitas em todas as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de Zé Doca/MA, no entanto a direção das EMEI Bom Pastor I e

EMEI Alegria do Saber informaram que não trabalhavam com o teatro devido à falta de recurso e a inexistência de espaços adequados.

Na EMEI Criança Esperança situada no Povoado Ebenézia, a pesquisa não foi realizada porque todas as quatro vezes que os pesquisadores foram à escola ou não estava funcionando ou estava fechada.

As primeiras a serem visitadas foram: EMEI Pequeno Príncipe, EMEI José Everton, EMEI Candido Bispo Rocha e EMEI Professora Maria de Jesus Lopes Pereira porque eram as únicas que tinham iniciado as atividades escolares. As pesquisas de campo foram direcionadas a partir de um questionário com perguntas fechadas para entrevistar os professores e um roteiro de perguntas para entrevistar a direção e os discentes.

Desta forma, verificaram-se que em todas as escolas pesquisadas o teatro é utilizado como método de ensino e aprendizagem, os professores que trabalham com esta área não têm formação adequada, nenhum deles tem formação inicial em Teatro e nem muito menos em Arte, quase nunca participaram de formação continuada para a área do Teatro, somente uma professora da EMEI José Everton Cunha participou do curso de Recreador<sup>4</sup> promovido pelo IFMA- Campus Zé Doca.

Apesar de mencionar que houve poucas formações continuadas, convém frisar que de abril a maio de 2014 houve a participação de docentes da Educação Infantil da rede municipal de ensino, no curso de Recreador, momentos que foram propícios para um aprendizado que envolvia propostas metodológicas que se aproximavam da metodologia do ensino de Teatro, por meio da utilização dos jogos e brincadeiras.

Mesmo de maneira incipiente, esta formação colaborou para que houvesse um incentivo que poderia possibilitar uma mudança significativa no processo de ensinar e aprender. É importante que haja uma retroalimentação das práticas profissionais dos docentes, possibilitando mudanças qualitativas em relação ao processo de ensinar e aprender, além desta retroalimentação ser reconhecida como indispensável tanto para os docentes quanto os discentes.

Fotografia 01: Aula no curso de Recreador/IFMA-Campus Zé Doca



Fotografia de Karina Veloso Pinto  
Fonte: Arquivo obtido na pesquisa.

O teatro se faz presente nas aulas, mais especificamente nas datas comemorativas. Como Dia das Mães, Páscoa, Dias das crianças, Dia dos Índios. Pode-se perceber a carência e a dificuldade que as professoras têm

---

<sup>4</sup>Curso do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego realizado no IFMA-campus Zé Doca com os docentes da rede municipal de ensino do município de Zé Doca/MA.



em usar o teatro na escola em virtude da falta de materiais e espaço adequado para trabalhar as atividades além da formação adequada para trabalhar com o teatro. Algumas docentes afirmam que:

“Vivemos uma educação precária, incapaz de investir em recursos que irão ajudar na aprendizagem dos alunos”.<sup>5</sup>

“Na escola em que leciono há pouco espaço para realização dessas práticas”<sup>6</sup>

Fotografia 2: EMEI Candido Bispo Rocha



Fotografia de Ana Paula Ferreira Teixeira

Fonte: Arquivo obtidos na pesquisa.

Fotografias 3 a 5: Apresentações Artísticas na EMEI Profª Maria de Jesus Lopes Pereira, José Everton e Candido Bispo Rocha respectivamente.



Fotografia 3



Fotografia 4



Fotografia 5

Fotografias de Ana Paula Ferreira Teixeira

Fonte: Registros obtidos na pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa de campo foram nas escolas EMEI Piu Piu, EMEI Irmã Bezinha, EMEI Bom Pastor I e II e EMEI Alegria do saber, porém por meio das entrevistas realizadas verificou-se que as duas últimas escolas não utilizam o teatro nas suas aulas. As estruturas físicas das escolas são muito precárias, com salas de aula lotadas, sem ventilação, professores não valorizados (formação continuada quase inexistente), material didático fragmentado, sem espaço adequado para atividades artísticas teatrais com os alunos, por isso as apresentações artísticas acontecem em locais improvisados.

Não há recursos financeiros para melhor utilização do teatro nas escolas

<sup>5</sup> ProfessoraA, leciona na EMEI Professora Maria de Jesus Lopes Pereira

<sup>6</sup> ProfessoraB, leciona na EMEI Pequeno Príncipe

e quando os docentes utilizam o teatro, segundo seus relatos, as despesas financeiras com as atividades teatrais são de responsabilidade deles próprios. Este fator acarreta desmotivação e conseqüentemente desinteresse por tais atividades.

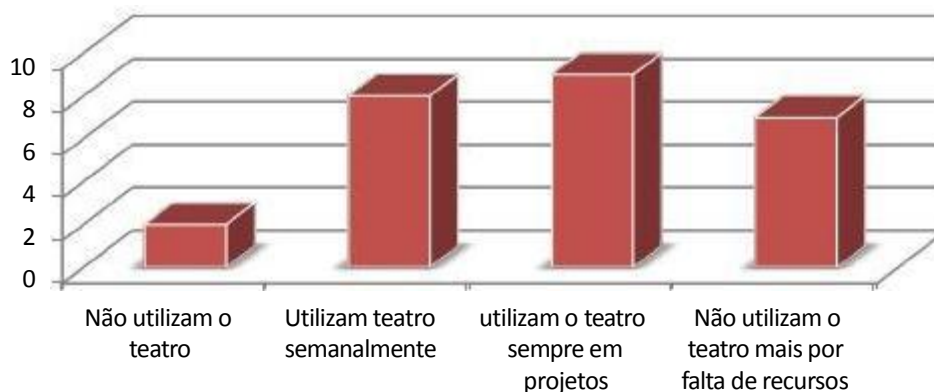
Fotografia 6: EMEI Irmã Bezinha



Fotografia de Ana Paula Ferreira Teixeira  
Fonte: Arquivo obtido na pesquisa.

Os gráficos abaixo explanam de forma direta o resultado no tocante à utilização do teatro nas aulas nas escolas pesquisadas

**Gráfico 1:** Escolas que utilizam o teatro para ministrar seus conteúdos



As Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Zé Doca trabalham com o teatro nas suas aulas como método de ensino e aprendizagem, porém nenhum dos professores tem formação na área, e não utilizam o teatro com frequência, mas as docentes afirmam que gostam de trabalhar com o teatro, pois é perceptível o desempenho e atração dos alunos em aprenderem diversos assuntos abordados nas aulas.

Percebe-se que a maioria dos professores não utiliza o teatro por falta de recursos, o que dificulta ainda mais o seu trabalho nas aulas. Vale ressaltar que ainda é reforçado nestas escolas o teatro não como área do conhecimento e sim como metodologia de ensino.

**Gráfico 3:** Perfil profissional dos professores entrevistados



De acordo com o gráfico acima, verifica-se que os professores não têm formação em Teatro, nem formação inicial e continuada o que dificulta bastante o desenvolvimento das atividades teatrais.

É necessário inserir a partir deste momento os dados coletados e analisados a partir da realidade da zona rural do município de Zé Doca/MA.

Na etapa que envolveu a investigação de campo<sup>7</sup>, visitaram-se quatro escolas (Ver Figura 01), em que se apresentou a proposta desta pesquisa para a direção e docentes e em outro momento os docentes, discentes e gestores foram entrevistados<sup>8</sup>, bem como entrevistaram-se os docentes, direção e discentes por meio para a coleta dos dados da rede municipal de ensino, localizada na área rural de Zé Doca. Em que se buscou verificar como o Teatro é trabalhado nestas escolas.

Na pesquisa realizada na zona rural foi encontrada uma realidade muito mais precária ainda, como ressaltado na fotografia 07, a escola está situada no povoado Nova Conquista Município de Zé Doca – MA, funciona nos turnos matutino e vespertino, com três turmas funcionando em média com 23 alunos por turma, cada turma com uma professora e um assistente, o espaço físico da escola contempla dois banheiros, o espaço onde o lanche é preparado em uma das salas de aula. A gestora trabalha no salão da escola (mesmo espaço em que ocorrem as apresentações artísticas, como consta na fotografia 07).

Estas escolas além de se situarem muito distantes do centro do município, não recebem assistência adequada por parte da Secretaria Municipal de Educação, e quase nunca participa de programas de formação continuada e/ou atividades que incentivem e/ou propiciem uma melhora da prática artística pedagógica.

A escola (ver fotografia 08) situada no povoado Nova Conquista Município de Zé Doca – MA, funciona nos turnos Matutino e Vespertino, funciona como anexo da escola mencionada anteriormente, com uma média de 18 alunos por sala e funciona apenas uma sala (em cada turno) com uma infraestrutura totalmente inadequada, vale ressaltar que esta se referiu à escola mais carente dentre as que foram pesquisadas.

<sup>7</sup>É necessário frisar que a EMEI Criança Esperança Ebenézia povoado de Zé Doca – MA não pode ser pesquisada pelo fato das que nas quatro vezes que estávamos realizando a pesquisa na zona rural não encontramos a escola aberta ou não estava tendo aula no presente momento.

<sup>8</sup> Utilizou-se questionário escrito com perguntas fechadas para os docentes, bem como entrevista oral tanto para os discentes quanto os docentes.

Fotografia 07 e 08: EMEI Branca de Neve e  
EMEI Sonho Infantil em Nova Conquista/Zé Doca-MA



Fotografias de Karina Veloso Pinto  
**Fonte: Arquivo obtido na pesquisa.**

A escola (ver fotografia 09) situada no povoado Josias Município de Zé Doca – MA, funciona nos turnos Matutino e Vespertino, com um salão onde no mesmo se situam duas turmas funcionando com um professor e assistente para cada turma, no mesmo espaço há uma separação de diretoria, cantina e banheiros. A escola funciona há trinta anos, o nome se deu pelo conto da Branca de Neve.

Fotografia 09: EMEI Branca de Neve Povoado Josias/Zé Doca-MA



Fotografia de Rivaldo Nascimento Alves  
**Fonte: Arquivo obtido na pesquisa.**

Verificou-se que a estrutura física das escolas pesquisadas é muito precária, com salas de aula de lotadas, sem ventilação, (ver imagem 05) e professores não valorizados (ver gráfico 01 e 02), com formação continuada quase inexistente, somente um dos aspectos dentre vários outros, material didático fragmentado, sem espaço adequado para atividades recreativas com os alunos, as apresentações artísticas acontecem em locais improvisados.

Fotografia 10: EMEI Sonho Infantil /Nova Conquista- Zé Doca/MA



Fotografias de Karina Veloso Pinto  
Fonte: Arquivo obtido na pesquisa.

Mesmo diante desta problemática de um ensino, se é que se pode chamar de ensino, mas enfim, seria mais válido mencionar, presença do teatro na escola. Santana (2013, p.120) enfatiza que:

(...) o sucesso ou o fracasso do ensino do teatro vai depender, concretamente, de sua presença na escola e de um currículo que forneça as possibilidades da experiência estética para que os sujeitos do processo educativo, envolvendo os seus interesses reais, a livre expressão, o fazer sistematizado, a fruição compreensiva, o entendimento das conexões históricas e dos contextos estéticos vinculados a cultura diversificadas.

É uma das formas de valorizar o ensino se dá pelo viés da capacitação e qualificação profissional. Apesar de mencionar que houve poucas formações continuadas, convém frisar que de abril a maio de 2014 houve a participação de docentes da Educação Infantil da rede municipal de ensino, no curso de Recriador<sup>9</sup>, momentos que foram propícios para um aprendizado que envolvia muito da metodologia do ensino de Teatro, por meio da utilização dos jogos.

Fotografia 11: Aula no curso de Recriador/IFMA-Campus Zé Doca



Fotografia de Karina Veloso Pinto  
Fonte: Registro obtido na pesquisa.

De um modo geral, não há uma preocupação efetiva com o ensino do Teatro de maneira significativa, funcionando como estratégia de ensino e de maneira secundária, sendo bastante utilizado para as encenações das datas comemorativas. Conforme se verifica na imagem abaixo.

---

<sup>9</sup>Curso do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego realizado no IFMA-campus Zé Doca com os docentes da rede municipal de ensino do município de Zé Doca/MA.



Fotografias de Alcione Monteles  
Fonte: Registros obtidos na pesquisa

É necessário ofertar um ensino de Teatro que possibilite as vivências artísticas de forma plena e não somente como uma opção secundária. A escola contemporânea exige cada dia, novas habilidades e alternativas que incentivem o aluno a desenvolver o hábito do pensamento crítico e autônomo, e a capacidade de confrontar-se em situações desafiadoras e conflitantes.

Spolin (2007) destaca as oficinas de jogos teatrais como atendentes a estes requisitos quando afirma que estas não são designadas como passatempo do currículo, mas sim como complementos para aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

## 5 Considerações

O Teatro na Educação como uma nova área do conhecimento (KOUDELA, 2006) é uma conquista. No entanto muitos fatores ainda limitam e dificultam a sedimentação não apenas no que se refere às pesquisas teóricas como ao desenvolvimento de práticas significativas também.

O trabalho com o teatro nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Zé Doca ainda é muito restrito, destacando que o teatro não é utilizado frequentemente por questões financeiras e falta de profissionais especializados na área. Nota-se que as escolas precisam de investimento financeiro e humano para que possa ser trabalhado nas aulas.

A partir dos dados coletados nesta pesquisa o Grupo de Estudos e Práticas Artísticas Teatrais (GEPAT)-“Pessoa”, colaborará para que mudanças qualitativas possam acontecer nas escolas pesquisadas por meio de oficinas de teatro que serão ministradas pela coordenadora e integrantes do referido grupo de maneira mais urgente.

Na história da produção científica, em função da predominância do Paradigma Moderno, Cartesino ou Racional, a relação arte e ciência já é algo bastante inovador. A supremacia dessa forma de conhecimento sobre aquela deixou, por séculos, a arte num status inferior (CAVASSIN, 2013).

Esta pesquisa possibilitará o “compartilhar de histórias de pesquisa, suas implicações, problemas” e possibilidades de um fazer teatral renovado (CABRAL, 2003, p.343). Pesquisar Teatro é algo que como qualquer outra área se faz imprescindível, mas por que pesquisar Teatro na educação infantil e no município de Zé Doca/MA?

Primeiramente por que o teatro faz parte da vida do homem envolvendo aspectos sociais, históricos e também culturais, segundo porque a localidade

em a pesquisa se processou se refere ao local de trabalho da orientadora e ao local em que os pesquisadores estudam, então é importante que a instituição se preocupe com o ensino, mas também deve reforçar a realização e a importância das atividades extensionista como forma de contribuir para o desenvolvimento local.

A pesquisa teve como espaço investigativo as escolas da rede municipal de ensino do município de Zé Doca, no tocante à Educação Infantil, mais precisamente em se analisar como o Teatro é trabalhado nestas instituições e a priori, constatou-se que o Teatro é usado como uma proposta de ensino de maneira secundária, como elemento de apresentação artística das datas comemorativas, mas um avanço foi o curso de Recriador realizado com os docentes da Rede municipal de ensino no referido município.

Outro aspecto a ser ressaltado é que mesmo diante de toda a precariedade de estrutura física e de qualificação docente, as atividades teatrais são realizadas em várias escolas, se tivesse investimento financeiro que possibilitasse melhor infraestrutura física, formação continuada, enfim ações que estimulasse a inserção e realização de práticas que oportunizem um significativo processo de ensino e aprendizagem em Teatro, a realidade seria diferente, ou pelo menos teria condições de apresentar resultados diferentes.

A realidade das escolas pesquisadas e localizadas nas áreas mais afastadas do centro, é bem pior, estas escolas foram esquecidas, as distâncias são enormes, funcionando de qualquer jeito, se houvesse uma fiscalização, todas, sem exceção seriam fechadas, o descaso é enorme com estas crianças, docentes, todos que compõem a escola, e principalmente a comunidade. É necessário que haja respeito com estas pessoas, que tenham acesso e usufruam de uma educação digna e de qualidade como está na lei máxima do nosso país, a Constituição.

## 6 Referências

ALMEIDA, Desni Lopes; ARAUJO, Lenilde de Alencar; AZAR, Zaiara Sabry. **Metodologia da pesquisa aplicada à educação do campo**. São Luís: EDUFMA, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**, Brasília, 2001.

CABRAL, Beatriz Angela Vieira. **A prática como pesquisa na formação do professor de teatro**. IN: Anais do III Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Memória ABRACE VII). Florianópolis, 2003.

CAVASSIN, J. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. Disponível em <[http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/08\\_Juliana\\_Cavassin.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/08_Juliana_Cavassin.pdf)> visualizado em 13/08/2013.

FERRAZ, Maria Heloísa C.de T. FUSARI, Maria F.de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2009.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Pedagogia do Teatro**. In: Anais do V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Belo Horizonte: UFMG: Escola de Belas Artes, 2006.

MARANHÃO, Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular-Arte: ensino fundamental: 6º ao 9º ano**. São Luís, 2010.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Disponível em <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>> Acesso em 25/03/2013.

SANTANA, Arão Paranaguá. **Experiência e conhecimento em teatro**. São Luís: EDUFMA, 2013.

SPOLIN. V. **Jogos Teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. (I.D. KOUDELA, Trad.) São Paulo: Perspectiva, 2007.

### **Rivaldo Nascimento Alves**

Cursando Técnico/Médio em Biocombustíveis no IFMA Campus Zé Doca-MA, participante do Grupo GEPAT - "Pessoas", participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do IFMA PIBIC-JR pelo CNPq, Ensino Médio Completo na Rede Estadual pelo Centro de Ensino Bandeirante(2013).

<http://lattes.cnpq.br/6583439148485576>

### **Ana Paula Ferreira Teixeira**

Cursando Técnico/Médio em Análises Químicas no IFMA Campus Zé Doca-MA, participante do Grupo de Estudos e Práticas Artísticas Teatrais (GEPAT)- "Pessoas", participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do IFMA PIBIC-JR, Ensino Médio Completo na Rede Estadual.

<http://lattes.cnpq.br/4446873565107820>





GT: 10

Eixo Temático: Metodologias do Ensino do Teatro

## TEATRO, CORPO E SUBJETIVIDADE: REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE “DESMECANIZAÇÃO” DOS CORPOS E DESENVOLVIMENTO DAS SINGULARIDADES A PARTIR DO JOGO TEATRAL

Maria Josélia de Sousa Pereira (UFC, Ceará, Brasil)

### RESUMO:

*Este texto propõe-se a ser uma reflexão a respeito de um recurso metodológico largamente utilizado nas práticas teatrais: O jogo. Vários foram os pensadores da área de educação teatral que discorreram a respeito do jogo, entre eles: Viola Spolin, Ryangaert, Carmela Soares, etc. Somado a isso, abordo a temática da educação artística trazendo a escola numa perspectiva de um espaço que busca a disciplina dos corpos e a supervalorização da mente, em detrimento da expressividade sensório-motora. A partir das discussões teóricas relatadas ao longo do texto e de acordo com minha prática em sala de aula, suscito reflexões acerca de como a aprendizagem em artes pode ganhar espaço de potência frente a uma realidade que em vistas de destacar as atividades ditas racionais suprime a sensibilidade, sendo esta última pouco valorizada no processo educativo. Desse modo, as práticas de ensino em arte devem ser pensadas também com o intuito de transpor as possíveis limitações subjetivas no ensino, dando possibilidades ao aluno de tornar-se o principal agente em um processo constante de espontaneidade e liberdade criativa.*

**Palavras-chave:** Jogo; Subjetividade; Corpo; Escola.

### ABSTRACT:

*This text is proposed to be a reflection on a methodological resource widely used in theater practices: The game. Several were the thinkers of theatrical education area that discoursed about the game, including: Viola Spolin, Ryangaert, Carmela Soares, etc. Added to this, we discuss the issue of bringing arts education to school from the perspective of a space for the discipline of bodies and the overvaluation of the mind, rather than sensorimotor expressiveness. From the theoretical discussions reported in the text and according to my practice in the classroom, raising up reflections of how learning in the arts can gain power space against a reality that in view of highlighting the rational such activities suppresses sensitivity, the latter being undervalued in the educational process. Thus, teaching practices in art are thought in order to transpose the possible subjective limitations in teaching, postures where the student becomes the main agent in a process of Constant Spontaneity and creative freedom.*

**Key words:** Game; Subjectivity; Body; School.

### 1. **Existe lugar para a educação artística na escola?**

Ao falarmos de escola podemos associar a estrutura física ou mesmo fazermos referência ao espaço educacional, como um ambiente propulsor de processos de aprendizagem. O ambiente da escola nos é familiar desde a primeira infância até o final do ensino básico, e sobre ele inferimos posicionamentos que partem da experiência com relação aos elementos e aspectos que o constitui. Falar de escola parece uma tarefa fácil, afinal passamos tanto tempo inclusos neste sistema que nos apropriamos do que é esse espaço de acordo com suas representações e práticas. Nesta reflexão, lembramos, por exemplo, de professores, notas, avaliações, amigos, conflitos, aprendizado, disciplina, etc. Em meio a tantas informações e noções sobre esse ambiente vale perguntar: O que é a escola? Por quê ela existe? Qual a importância dela para a sociedade?

Em um primeiro momento, temos a inevitável inclinação por falar todas as respostas prontas e construídas ao longo de toda uma vida estudantil pautada nos “sermões” advindos daqueles que dirigiam o espaço escolar, principalmente a figura do professor, um dos símbolos da escola. Deste modo, nos acostumamos a pensar o meio escolar como um lugar onde os conhecimentos importantes de cada área são “transmitidos” pelos professores, sendo estes os responsáveis por assegurar um bom processo de ensino-aprendizagem para seus alunos. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a escola é:

Espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. (MEC, 2004, p. 07)

Desse modo, é possível afirmar que a escola deve ser órgão fundamental para possibilitar o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas esferas, fazendo uso dos elementos que tem a sua disposição, em busca de uma educação cada vez mais integrada com a realidade do aluno. A função social da escola está assim relacionada à prática das relações sociais estabelecidas entre os homens. Dessa maneira, esta deve preocupar-se com a formação dos sujeitos históricos que nela se

encontram e as relações estabelecidas entre os indivíduos nas diferentes esferas de sociabilidade.

Se pensarmos no espaço físico e pedagógico da escola, podemos notar que este ambiente exerce em suas práticas de ensino ações disciplinares sobre o corpo e também sobre o pensamento. Esta tendência vem desde o século XVII e defende uma separação do corpo e da mente, a partir da visão desses elementos como independentes um do outro. A escola estaria propensa a valorizar a racionalidade e a técnica, habilidades associadas às atividades mentais. A partir da supervalorização da racionalidade, há uma supressão dos sentidos corpóreo-sensitivos, como: sentimento, imaginação, intuição, sensibilidade, criação, etc. Para TIRIBA (2008), a escola se configura como o lugar de transmissão dos processos de conhecimentos via razão, pois parte do pressuposto de que para obter o conhecimento, é necessário mais mentes abertas e corpos paralisados. FOUCAULT (1987), denomina-a como “instituição de sequestro”, pois a mesma é mais uma dentre muitas estruturas sociais que objetivam controlar o tempo dos indivíduos e seus corpos, extraíndo deles suas forças.

(...) A ordenação por fileira, no século XVII. Começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos nas salas, nos corredores, nos pátios; (...) determinando lugares individuais (a organização de um espaço serial) tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo e da aprendizagem. Fez funcionar o espaço como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1987, p. 126).

A partir das palavras deste pensador, podemos aferir que a escola encontra-se em um paradoxo: Como pode haver uma educação para a liberdade, autonomia e expressão dos sujeitos se o espaço educacional é regido pela disciplina e rigidez dos corpos? KOHAN (2008) corrobora com este pensamento quando afirma ser a escola uma instituição que induz o corpo a diversas formas de comportamento em relação a si mesmo e aos outros corpos que habitam a instituição.

As cadeiras colocadas de acordo com alguma posição predeterminada, os corpos alinhados nas fileiras nos pátios, o uso de uniformes e outras normas sobre vestimenta, as regras para controlar a entrada e a permanência nos banheiros são algumas das mais evidentes técnicas de disciplinamento corporal. (KOHAN, 2008, p. 15)

Em meio a toda essa problemática devemos fazer uma reflexão sobre o lugar e papel da arte no espaço escolar, analisando uma perspectiva atual de educação que supervaloriza processos mentais em detrimento a atividades que envolvem a confluência da mente com o corpo, coabitando em um só processo de ensino-aprendizagem. Existe espaço para o trabalho em arte na escola frente ao panorama de repressão criativa e disciplina do corpo que impera em muitas dessas instituições? De acordo com GUIMARÃES (2008), a escola tem o desafio de pensar espaços e formas relacionais que incitem a movimentação a partir dos sentimentos e das relações. Corpo e mente não devem ser trabalhados em separado como forma distinta, mas em unidade.

O conhecimento artístico tem como principais substratos de trabalho as subjetividades, expressas através das memórias, expressões e experiências de vida, onde a integração corpo e pensamento são imprescindíveis, levando o sujeito múltiplo, difuso e fragmentado a estados de construção, deformação e reconstrução de suas singularidades o tempo todo. Desta forma, o estudo da arte, em sua prática, passa por uma predisposição do corpo a se lançar no “espaço vazio”, como propõe Peter Brook (2000) e moldá-lo a sua maneira, usando o seu corpo e as capacidades criativas que ele trás, sem no entanto, codificá-lo e disciplinar a uma forma de comportamento e sem servir aos dispositivos de controle.

Acredito que as abordagens de arte na escola já se encontram em um processo de transformação, principalmente pela presença cada vez maior de profissionais qualificados para o trabalho, pois estes entendem do que constitui o processo artístico em sua essência, não importando questões específicas das linguagens, mas pensamentos alinhados com uma fundamentação mais geral sobre o processo de ensino-aprendizagem em artes. Desta forma, as práticas se renovam e hoje outros paradigmas devem estruturar esse panorama, num processo constante de rupturas e inovação. PORCHER (1970) nos abre os olhos para essa realidade quando nos propõe outra noção de estética se desejamos a democratização do acesso à arte.

Por criatividade estética entendemos a aptidão para produzir de uma maneira específica (não utilitária) e diferenciada (segundo os indivíduos e as ocasiões) acontecimentos, formas, objetos suscetíveis de cristalização estética, ou seja, capazes de mobilizar as virtualidades sensoriais e emocionais, as reservas de imagens do espaço íntimo, de acordo com uma

lógica de júbilo e de comunicação, e não de cálculo ou cólera. (PORCHER, 1982, p.32)

Infelizmente, mesmo diante da inegável importância da disciplina para o contexto escolar, o ensino de artes ainda é muitas vezes considerado algo supérfluo, caracterizado como uma forma de lazer ou um campo de saber com abordagens inacessíveis para quem não pertence ao meio artístico. A arte, neste sentido, só tem a função de desorganizar o que já está posto de forma organizada, trazendo atividades que propõem outra lógica de habitar o espaço escolar, o que gera desconfiças e inaceitações. Para FUSARI e FERRAZ (2001), a arte é uma disciplina que apresenta produção e construção, representando um mundo cultural com base na imaginação, criação e conhecimento do mundo, sendo portanto “efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo.” (p. 23) Portanto, a arte sempre foi e continua a ser um campo de reflexão sobre si e o outro, oferecendo múltiplas possibilidades de construção de espaços de ocupação do humano no mundo por ele habitado. De tal modo isso ocorre que a compreensão do que forma a arte passa necessariamente pelo entendimento da formação do humano.

De acordo com FISCHER (1983), o artista precisa transformar sua experiência em memória e esta em expressão, numa ação constante pela busca de transformar a natureza em evento artístico. Se arte está sempre relacionada a um contexto e reflete os valores, problemas e situações diversas de uma sociedade, cabe perguntar sobre os novos anseios, funções e expressões das linguagens artísticas na escola.

Crítica social, religiosidade, ambiente, política, conflitos pessoais, arte e processo criativo são alguns fios condutores das manifestações que ocorrem hoje. Se apropriando dos meios de produção das inúmeras possibilidades desse fazer artístico, o aluno inserido no ambiente de aprendizagem terá chances de articular discussões, posicionar-se criticamente e propor mudanças para o objeto em análise.

Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.(BARBOSA, 2002, p.18)

O trabalho com educação em arte precisa libertar-se de práticas imitativas

ou dos “objetos de decoração”, onde não há reflexão, pesquisa e empenho criativo nas proposições. O aluno precisa dançar não só com o corpo, mas dinamizando sua capacidade intelectual e reflexiva, liberando-se de padrões e normas estabelecidos considerados o correto. A criação em arte não deve ser impulsionada apenas enquanto técnica e códigos imutáveis, mas em um processo de valorização e explosão das imaginações, poéticas e sensibilidades. A arte possibilita discussões e reflexões que contribuem significativamente para a formação do senso crítico e estético dos alunos, concedendo-lhe oportunidades de ressignificar espaços de sua existência, num processo de reinvenção de sua história implicado a uma ampliação da visão de arte que eles já possuem. Ao falar sobre o estudo da arte, Duarte Jr esclarece:

(...) Arte-educação não significa o treino para alguém se tornar artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes. Antes, quer significar uma educação que tenha a arte como uma das suas principais aliadas. (DUARTE JUNIOR, 1991,p.14)

Deste modo, torna-se necessário possibilitar o contato do aluno com a arte, confrontando-o com as potências pulsantes da criação, que diz respeito a subjetividade, gerando relações com as memórias e o saber sócio-histórico-cultural reconhecidos na comunidade escolar.

## **2. Reflexões sobre possibilidades e importância do jogo no processo formativo do aluno**

Vários são os autores pertencentes a campos de saber diferenciados que se debruçaram sobre a questão do jogo na educação, e sobre este formularam pensamentos, teorias e práticas. Como exemplo desse fato temos as descobertas de Piaget sobre o funcionamento e desenvolvimento cognitivo da criança, no qual os jogos têm espaço de potência. O uso de jogos na educação teatral em confluência com uma escola que integra a educação pelo uso total das capacidades humanas é essencial para o desenvolvimento da arte e do homem. SPOLIN (1994), afirma:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. (SPOLIN, 1992 p.4)

A partir de Spolin é possível perceber que o jogo pressupõe relação entre participantes, experimentação e liberdade, permitindo aos jogadores o desenvolvimento de diversas potencialidades atrelado ao uso do corpo elevado a potências criativas, pretendendo a fuga das realidades codificadas e mecanizadas pelo cotidiano, em direção a outros espaços de existência e resistência poética. RYNGAERT avalia que “os participantes são convidados a viver/expressar o que eles sentem na relação com eles próprios e com os outros no interior da oficina, em função de diferentes suportes, temas e indutores.” (2009, p. 197) A partir da experiência do jogo, os alunos aprimoram cada vez mais o seu estar no momento presente, aumentando a sua capacidade de jogo. Para Soares (2010):

É uma qualidade necessária tanto ao ator quanto ao não ator. Não se refere ao aprimoramento ou domínio de uma técnica única e ultrapassa qualquer concepção estética em particular. Está ligada à possibilidade de expressão espontânea e autêntica do indivíduo na relação com o outro e consigo mesmo. (p. 71)

Dessa forma, é possível afirmar que a partir da realização de jogos novos conhecimentos, percepções e sensações são consolidados, gerando maior estado de espontaneidade. Esses elementos permitem que os alunos/jogadores estabeleçam novas relações com seus comportamentos, pensamentos, experiências, fato que implodirá no uso do corpo de maneiras extra-cotidianas, rompendo com as formas disciplinares que oprimem e reprimem a liberdade e capacidade criadora. O jogo propiciará um trabalho de sensibilização do sujeito para a recepção e prática artística, –com experiências, memórias, percepções, etc- estruturando novos valores ao estudante que está diante de variadas informações todos os dias sobre como se portar para sobreviver às lógicas que regem a lei de uma sociedade entregue a soberania do capital.

De acordo com Boal (2009), a prática dos jogos e exercícios são fundamentais para a desmecanização do corpo e da mente, tornando os espect-

atores<sup>1</sup> mais preparados para a execução da ação. Sobre a importância do jogo, afirma RYNGAERT (2009, p. 04):

O jogo coloca-se acima do teatro e acima da terapia, como uma experiência sensível fundadora do desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo, no âmago do campo cultural. O trabalho do jogo, como o da arte, se situa entre o subjetivo e o objetivo, a fantasia e a realidade, o interior e o exterior, a expressão e a comunicação.

O jogo carrega uma potência que pode facilitar as relações que o indivíduo estabelece com o mundo e com os outros, retirando-os parcialmente de uma relação condicionada com as coisas. Novas possibilidades se apresentam como um momento único de romper paradigmas e praticar o exercício da ruptura de questões já estabelecidas. O jogo teatral é uma centelha onde pulsam as forças do evento criativo, devendo ser estimulada pela disponibilidade dos jogadores, que se manifesta nas proposições corporais, vocais, sensoriais. No jogo encontram-se aspectos da vida ampliados pelas infinitas capacidades de transformação e criação que este momento promove.

O jogo desenvolve no indivíduo uma espécie de flexibilidade de reações, pela diminuição das defesas e pela multiplicação das relações entre o fora e o dentro. O jogo é um recurso contra condutas rotineiras, ideias preconcebidas, respostas prontas para situações novas ou medos antigos. (RYNGAERT, 2009, p.60)

Dessa forma, o jogo colabora para a vivência estética de quem dele participa, gerando novas experiências, que se agregam às que já temos, ressignificando-as. Ele ainda possibilita uma maneira nova de estabelecer relação com o outro, fugindo da “rotina da representação cotidiana” e auxiliando no desenvolvimento da comunicabilidade em grupo. Segundo Soares (2010, p. 41):

Na experiência estética com o jogo teatral, o aluno não está diante de conceitos, de ideias fechadas, acabadas a respeito do mundo, mas diante de uma realidade cênica, que possui uma organização formal que, ao ser percebida direta e sensivelmente, transporta o jogador ou o observador para um espaço diferente da vida cotidiana.

Os elementos propostos pelo jogo possibilitam momentos de concentração e foco no problema que devem resolver para alcançar os objetivos

---

<sup>1</sup> Termo criado por Boal para designar o espectador do Teatro do Oprimido, uma pessoa que observa e age. O *espect-ator* assume o lugar dos atores e mostra ele mesmo possíveis soluções para a situação dada.



propostos. Para Ryngaert (2009, p. 61), “o jogador é aquele que “se experimenta”, multiplicando suas relações com o mundo”. Desta maneira, os jogadores estão em ação focados no que fazem aqui e agora. Os jogos improvisacionais, por exemplo, possibilitam maior liberdade de criação e espontaneidade.

Portanto, os jogos, dramáticos ou teatrais, constituem-se em ricas possibilidades de trabalhar a passividade de um corpo condicionado à posturas e modos de comportamentos impostos, propondo novas maneiras de ser e habitar o mundo, liberando o aluno de práticas imitativas. Quando se realiza esse tipo de atividade no espaço escolar, percebemos que há um despertar de corpos e as singularidades são demonstradas, pela espontaneidade e liberação das capacidades imaginativas. Novos espaços e novos modelos de corpo são criados, um corpo em fuga de uma realidade vazia e opaca.

### **3. Que corpo é esse?: Abordagens sobre identidade, corpo e resistência a partir de Foucault**

As questões em torno da definição do sujeito e como ele se constrói são diversas, gerando infinitudes de sentidos. Para Foucault, o sujeito é uma construção histórica, uma invenção, fruto de saberes e poderes constitutivos das relações sociais. Dessa maneira, de acordo com o autor, somos seres construídos por meio de uma determinada *identidade*<sup>2</sup> que nos é inferida. Nossa vida encontra-se programada desde já antes de nascermos, numa tentativa de *controle* social. De outra maneira, somos ainda sujeitos/assujeitados: pelo e no juízo moral, estético ou social.

Nesse sentido, o sujeito reflete o tempo todo aquilo que é produzido pelas relações de poder, ou seja, não existe, para Foucault, uma essência pura, pois a própria ideia de sujeito já está subordinada a um processo histórico-social construído. O poder é visto socialmente como algo enigmático, estático e soberano, que parte de um centro, local, pessoa, estrutura, etc. Foucault, no entanto, diz que o

---

<sup>2</sup> O conceito de identidade sofre variações a depender do contexto e das abordagens que são dadas a ele. Souza (2011, p. 10) argumenta: “Dubar (1997) concebe identidade como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa). Para ele, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é correlata à segunda: reconhece-se pelo olhar do outro. Porém, essa relação entre ambas é problemática, pois não se pode viver diretamente a experiência do outro, e ocorre dentro do processo de socialização.”

poder neste sentido não existe. Essa estrutura apresenta-se de variadas formas, exercendo muitas vezes uma influência sensibilizadora, na qual o poder não é visto como uma força dominadora que exerce uma ação negativa. Ao invés de fonte de destruição, ele mascara-se como um fator positivo na esfera social e humana. Para Foucault (2001), as formas opressoras nos quais as relações de poder se utilizaram para se estruturarem, representam um impasse e impotência do poder. O que deve-se entender, portanto, é o fato de que essas relações podem se realizar dentro de um espaço onde o indivíduo exerce sua liberdade, em função de comportamentos, hábitos, estruturações, pensamentos e variados estilos de vida. O poder advém não somente das normas impostas pelas instituições, mas das relações entre os indivíduos imersos nas situações corriqueiras. As relações de poder estão em ações cotidianas e naturais, das ínfimas às mais complexas, sendo constituído de forma móvel a partir de deslocamentos.

O trabalho, as relações sociais, o tempo, os espaços públicos e privados são elementos de controle social do corpo, dos sentidos e das percepções do homem. Estes elementos vão produzindo uma falta e insatisfação profunda em sua existência. O ser foi destituído do que eminentemente é a vida, dando lugar ao homem esburacado, ao homem da falta, fabricado pela sociedade. A condição de sujeito contemporâneo, nada mais é do que um estado que lhe foi imposto, uma construção do mercado, que busca articular a vida com as necessidades do capital/poder. O homem passa a ser definido pelas atividades que faz, que o transformam em presença concreta no mundo. A construção do sujeito passa pelos paradigmas de relações sociais que ele estabelece e pela normatividade que a sociedade capitalista induz. Diante do fato de que o homem é um ser que vive aceleradas transformações devido a um constante processo de assujeitamento, nos resta pensar sobre o que se pode fazer para inventar outra possibilidade de existência.

O corpo<sup>3</sup> desde há muito tempo serve a uma estrutura de poder, de acordo com as necessidades sociais. Não existirá, portanto, um corpo puro de

---

<sup>3</sup> Para Foucault (1975, p. 86), o corpo é um dos principais meios onde o poder se manifesta. O corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre a criança e as instâncias de controle. A revolta do corpo sexual é o contra-efeito desta ofensiva. Como é que o poder responde? Através de uma exploração econômica (e talvez ideológica) da erotização, desde os produtos para bronzear até os filmes pornográficos... Como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: "Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzado!" A cada movimento de um dos dois adversários corresponde o movimento do outro. Mas não é uma "recuperação" no

qualquer influência e controle dos sistemas, mas ele sofrerá processos de adaptação de acordo com as demandas da sociedade atual. O poder provoca efeitos estereotipados nos corpos controlados, utilizando-se muitas vezes de artifícios ilusórios para conquistar o indivíduo. Entre os aparelhos de poder existem as clínicas, hospícios, fábricas, escolas, prisões etc. Estes organismos são os principais responsáveis, também na sociedade de controle, por provocar mudanças na vida de cada sujeito, penetrando no corpo, nos gestos, nos comportamentos. Segundo Foucault (1975, p. 86), essa política do corpo é constituída por um conjunto que tem como objetivo o controle do ser:

É um conjunto extremamente complexo sobre o qual somos obrigados a perguntar como ele pode ser tão sutil em sua distribuição, em seus mecanismos, seus controles recíprocos, seus ajustamentos, se não há quem tenha pensado o conjunto. É um mosaico muito complicado. Em certos períodos, aparecem agentes de ligação ... Tomemos o exemplo da filantropia no início do século XIX: pessoas que vêm se ocupar da vida dos outros, de sua saúde, da alimentação, da moradia. Mais tarde, desta função confusa saíram personagens, instituições, saberes... uma higiene pública, inspetores, assistentes sociais, psicólogos. E hoje assistimos a uma proliferação de categorias de trabalhadores sociais...

Desta forma, é preciso considerar o novo contexto social para produzir artisticamente no campo educacional, se acreditamos que a arte deve estar relacionada à vida, resistindo ao que massacra a criatividade e liberdade de sermos nós. O sistema capitalista está em nossa vida, permeando nosso corpo, pensamento, afetividade. Não há maneiras de desvincular-se dessa realidade, pois sem ela não existiríamos. Neste sentido, é possível dizer que a arte na escola deve “desestabilizar” o que está posto através da justaposição de novas lógicas de existência, tendo em vista de que o principal material da construção artística é a própria experiência que o sujeito carrega, sendo esta desvelada pelos momentos de jogo e de experiência com a arte e o Teatro.

Dessa maneira, o processo educativo em artes deve despertar em cada indivíduo novas formas de ação e relação, de maneira que os envolvidos possam expressar memórias e experiências, advindas de processos subjetivos, possibilitada

---

sentido em que falam os esquerdistas. É preciso aceitar o indefinido da luta ... O que não quer dizer que ela não acabará um dia.

pelo ato da criação poética, colaborando para que haja revoluções nos modos de agir, pensar, criar, relacionar, perceber e sentir.

É neste sentido que a arte na escola pode investir em uma poética onde percebe o espaço da vida como potência. O papel da arte na contemporaneidade destaca a relação entre obra e vida como modo de produzir tal potência. Bourriaud (2009, p. 59), nos apresenta a ideia de *Estética Relacional*<sup>4</sup> como esse “jogo de trocas”, que está implícito na arte da existência, onde cada um carrega sua própria responsabilidade em relação ao outro e não um cuidado egoísta. Segundo o autor, “a arte sempre foi relacional: fator de socialidade e fundadora do diálogo”. (2009, p. 21) A partir dessa afirmação, é possível pensar o ambiente escolar como um potencializador das relações dentro de um processo que pretende discutir a política a partir da experiência que parte também das maneiras de se relacionar, entendendo relação como fator de intervenção do pensamento político. A partir disso, podemos pensar em uma arte que propõe a reflexão sobre os encontros, de forma a valorizar a política das relações.

### **Considerações finais**

Em meio a discussão iniciada sobre a potência do jogo teatral em um processo de busca da expressão das subjetividades, afirmo ser o trabalho em artes uma maneira potente de reinventar a vida, pelo estímulo dado a cada indivíduo em buscar suas potências singulares através do contato consigo mesmo e com o outro através da experiência artística. Para isso, cada presença deve ser singular em sua maneira de pensar, relacionar e criar. Essas novas formas de (re)criação da vida devem estar imbricadas com uma nova maneira de ser e de pertencer a um lugar, no sentido de que cada pessoa descubra o que resiste nela, facilitando a relação com os dispositivos de controle que inibem as expressões da subjetividade dos corpos.

---

<sup>4</sup> O cerne da Estética Relacional de Nicolas Bourriaud (2009, p. 9) está na pergunta: “quais são os verdadeiros interesses da arte contemporânea, suas relações com a sociedade, com a história, com a cultura?” Esse conceito refere-se às diversas produções de sentido que pode ser dada à arte contemporânea através da arte relacional, que pressupõe o contato entre as pessoas e as relações que elas estabelecem com o fenômeno artístico.

O Jogo Teatral, neste sentido, é força capaz de reinvenção da lógica educacional, a partir da defesa de que a educação de qualidade deve valorizar um processo onde as sensibilidades sejam trabalhadas e o corpo fale sem repressão, traduzindo o pensamento do indivíduo. Partindo da ideia de que o sujeito é formado pelo movimento e entendendo este como relação e fluxo, as ações de cada pessoa não estão ou não deveriam estar determinadas, pois suas atitudes estão associadas a vivências imprevisíveis. A arte, nesse sentido, desarticula e rearticula esse sujeito, oferecendo possibilidades aos alunos de refletirem sobre as experiências que os formam e transformam.

## Referências

**Educação inclusiva : v. 3 : a escola** / coordenação geral SEESP/MEC ; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FUSARI, Maria Felisminda Rezende. FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo. **A Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001

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

BROOK, Peter. **A porta Aberta**. 2ª ed. Trad. Antônio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do Teatro: Provocação e dialogismo/** são Paulo: editora Hucitec: edições mandacaru, 2010

Revista Salto para o futuro. O corpo na Escola. TIRIBA, Leo. **O Corpo na Escola: Proposta Pedagógica**. KOHAN, Walter. **A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas**. GUIMARÃES, Daniela. **Educação de corpo inteiro**. Ano XVIII boletim 04 - Abril de 2008.

RYNGAERT, Jean Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação/** São Paulo: Cosac Naify, 2009

SOARES, Carmela. **Pedagogia do Jogo teatral: Uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública-** São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10ª edição. DP&A Editora, 2006



GT: Teatro Eixo Temático: Pedagogia do Teatro: pesquisa do ensino de Teatro

## DO TEXTO AO READY-MADE OU O TEXTO COMO READY-MADE

José Flávio Gonçalves da Fonseca (UFC, Ceará, Brasil)

### RESUMO:

O seguinte artigo busca refletir a cerca do caminho construído a partir da investigação realizada com alunos da escola de ensino médio Liceu do Conjunto Ceará (Fortaleza-Ce): uma démarche artística e pedagógica traçada no processo de montagem do texto teatral "Herzer", de Márcia Oliveira, adaptação do livro "A queda para o alto" de Sandra Mara Herzer, trabalhado na perspectiva do texto enquanto objeto (ready-made), bem como a partir do estabelecimento de procedimentos pedagógicos sob o ponto de vista do teatro contemporâneo, oportunizando com isso o estabelecimento de novos modos de percepção nos estudantes, tanto no que diz respeito ao teatro, como também a sua própria realidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Teatro Contemporâneo, Texto teatral

### ABSTRACT:

The following article aims to reflect about the way built from the research carried out with high school students of the Liceu do Conjunto Ceará (Fortaleza-Ce): an artistic and pedagogical demarche drawn in the assembly process of the theatrical text "Herzer," of Marcia Oliveira, adaptation of the book "A queda para o alto" Sandra Mara Herzer, worked in view of the text as an object (ready-made), as well as from the establishment of teaching procedures from the view point of contemporary theater, providing opportunities thus the establishment of new perceptual modes to students, both with regard to the theater, as well as its own reality.

**KEYWORDS:** Education, Contemporary theater, Theater's text

“Ao lado da ação do texto deve existir a ‘ação da cena’” (Tadeusz Kantor)

Uma das mais recentes discussões que envolvem o teatro diz respeito a uma série de mudanças ocorridas na cena por volta dos anos 70 que foram sistematizadas por Lehman (2007) na sua célebre publicação “Teatro pós-dramático”. Seu estudo dá conta da teatralidade fragmentada da contemporaneidade, cujo contato com novas mídias, além de outros aspectos, possibilitou uma miscigenação de linguagens.

Segundo o autor este conjunto de mudanças ocorridas na cena nas últimas décadas distanciam-se aos poucos do teatro dramático à medida que questiona a imitação, a representação, a ação dramática, os personagens, elementos que se fixaram ao teatro ocidental nos últimos tempos. Este movimento promoveu, muitas vezes, a hierarquização dos recursos teatrais, estabelecendo verdadeiras normas e modelos, principalmente quando nos reportamos ao ideal neoclássico francês, responsável, por assim dizer por esta verdadeira normatização em que o drama se estabeleceu.

Lehman (2007) vai, portanto, se afastar da ideia de drama absoluto onde a totalidade, a ilusão e a reprodução estão presentes. No pós-dramático esses aspectos se perdem e o texto perde sua primazia, libertando a cena da obrigatoriedade de obedecer quase que num postulado, as imposições que o texto sugere, sendo desse modo, libertado da necessidade da repetição daquilo que o texto estabelece. Lehman (2007) em uma das passagens de seu



livro, nos fala sobre este impasse da repetição criticado por Artaud: “o ator é apenas um agente do diretor, que por sua vez apenas repete aquilo que foi previamente escrito pelo autor. E o autor já está ele próprio comprometido com uma representação, logo uma repetição, do mundo” (LEHMAN, 2007, p. 50)

A cena, a partir do ponto de vista do teatro pós-dramático, se permite realizar um jogo onde o texto passa a não ser mais a única, mas uma das diversas possibilidades criativas. A questão está exatamente nessa mudança de paradigma onde não se tem mais a repetição de um esquema pré-normatizado (Artaud), a exemplo do neoclássico, e isso possibilita, a meu ver, ao espectador e ao atuante compartilharem experiências no âmbito das sinestésias da cena, uma vez que se libertam do comprometimento em cumprir a norma do texto, estando, então, envoltos num terreno propício a toda criação. A partir daí não é mais somente o texto que significa na cena, como também a luz, o som, bem como o gesto, a entonação, as ações físicas do ator. Estes aspectos cênicos expandem a ordem do intelectual, ampliam e incluem no pensamento poético da cena as sensações, como isso afeta ao espectador, assim a dimensão corpórea e material da cena é potencializada, diferentemente do que por muitas vezes ocorre no textocentrismo.

Se por sua vez, o teatro pós-dramático é um termo cunhado por Lehman (2007), foi Schechner (2000) que pela primeira vez nos apresenta o termo “pós-dramático” quando analisa o fenômeno cênico que se iniciava a partir dos primeiros happenings, dessa maneira o termo literalmente remete a ultrapassagem dos limites do drama tradicional. Assim, um “pós” temporal não no sentido cronológico, uma vez que podemos ainda observar o dramático e o pós-dramático convivendo, ou seja, um não substitui o outro, mas um “pós” no âmbito da transgressão, da crítica, da reelaboração do modo de pensar a arte. Dessa maneira, vale ressaltar para o cuidado em não entender o pós-dramático com certo anti-dramático, uma vez que muito mais que negação ao drama, seja talvez, o cerne da questão o deslocamento do drama do centro do pensamento e da prática teatral. Assim o drama, sob o ponto de vista do textocentrismo, perde sua primazia e permite que demais elementos da cena ganhem seu espaço.

Schechner (2000) traz uma reflexão interessante a respeito do teatro no âmbito do drama. Segundo o autor, pouco se tem registro das manifestações teatrais primitivas, do paleolítico como aponta, ou como poderíamos dizer o prototeatro. Nessas manifestações espetaculares, sejam os rituais, sejam os atores-dançarinos xamãs, existiam provavelmente apenas roteiros rituais que não buscavam modos de simbolização. A palavra escrita, muito menos existia. A palavra era, portanto, segundo Schechner (2000) “sopro e tom vocal”, ou seja, a palavra com teor sinestésico, enquanto materialidade, palavra enquanto corpo. Somente milhares de anos depois com o surgimento da escrita é que o drama começa a se firmar como uma maneira de roteirizar as ações e isso, inclusive se dando independente da ação realizada. O drama cria uma linha de ações dramáticas, que nos traz o ficcional, ilusão, representação e estabelece a imitação. O que Rancière (2012) aponta enquanto o modo cartesiano de representação nas artes que provoca o encadeamento “lógico” das ações.

Seria então estas manifestações anteriores ao drama, algo que se aproxima do que poderíamos dizer num jogo de reflexão, de um teatro pré-dramático?

Assim, parece sensata a ideia de que o drama, portanto, está num entre, numa passagem por um tempo espaço específica dentro da história do teatro ocidental, dentre uma gama de outras modalidades de construção poética. Dessa forma, pensando o drama como uma passagem, o peso de sua importância se relativiza e a ideia de textocentrismo cai por terra. Ainda nessa ideia de passagem, vale alertar também que assim como o drama, aqui apresentado como passagem, o pós-dramático também deve ser pensado desta forma.

Indo ainda mais adensando a reflexão, podemos dizer que o pós-dramático é um fenômeno tão recente que, mais do que um momento de passagem, este está ainda num momento de transição, de coexistência com o modo de pensar o teatro ainda pautado no drama, contudo essa passagem não estabelece uma chegada, um fim, pois deste modo estaria novamente recaindo

numa normatização próxima aquela estabelecida pelo drama, sob a ideia do textocentrismo, ou seja, esta passagem pressupõe outras passagens.

Como havia apontado anteriormente, o pós-dramático, a meu ver, não se estabelece como a total negação do drama, mas do seu deslocamento, da retirada deste do centro, ocasionando com isso a desierarquização dos elementos da cena que tinha antes o texto no topo. Assim, o textocentrismo e não texto em si, perde força surgindo então, termos como texto cênico ou dramaturgia da cena. O texto se configura agora enquanto materialidade, uma vez que a desierarquização dos elementos da cena possibilita uma inversão da função do texto no teatro, onde este deixa de ser encarado com ponto de partida e se insere em meio aos demais elementos.

Nesse sentido, no teatro contemporâneo o texto vai se configurando enquanto um objeto, da mesma maneira que os demais elementos também podem ser vistos sob essa ótica. Estes ditos objetos, portanto, se relacionam num processo próximo aquilo que conhecemos mais fortemente nas artes visuais, principalmente com o advento do dadaísmo, que são os chamados *assemblages*, que se baseia na ideia da “acumulação, justaposição de elementos, em que é possível identificar cada peça no interior do conjunto mais amplo”.<sup>1</sup> (ITAÚ, 2013)

Assim como a iluminação, o cenário e o figurino remetem a um teor visual, próxima do que pode ser comparada as artes visuais e a sonoplastia à música, o texto está no âmbito da literatura, dessa maneira esses objetos da cena, uma vez pertencentes à outra realidade, que não a necessariamente teatral, ao serem colocadas a serviço da cena e não a serviço do texto, objetos deslocados, se comportam quanto ready-mades.

Dentre os artistas que entendem o texto como esse ready-made (objeto pronto) que é deslocado do contexto para o contexto teatral, está Tadeusz Kantor (2008). Para ele o texto no teatro comporta duas ideias cruciais:

---

<sup>1</sup>Assemblages. Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em : [http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=termos\\_texto&cd\\_verbete=325](http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=325) acessado em 12 de dezembro de 2013 às 18:29.

A primeira é que o texto existe antes mesmo do espetáculo e de sua preparação, que é 'um objeto pronto'(entendendo a expressão no sentido dadaísta de ready-made, objeto pré-fabricado, corpo estranho introduzido na realidade da ação cênica). A segunda, que o texto ou seu autor é na realidade para o criador não em absoluto um amo a servir, porém um "parceiro", não de uma negociação, mas de um *jogo* (BABLET, 2008, pág. XXXVI)

Na perspectiva do teatro em Kantor (2008), em que se instaura um jogo em que as relações são exploradas tanto no ponto de vista de atores-atores, atores-espectadores como numa relação mais complexa como atores-espectadores-elementos de cena. Ele vai além, no entendimento do processo quanto jogo quando diz "*Je ne joue [...] , je jou avec*" que em português corresponderia a "eu não jogo (represento) [...] (o texto), eu jogo **com** (o texto)".

No trabalho aqui em questão, estivemos imersos na montagem do texto teatral intitulado Herzer de Márcia Oliveira, adaptação do livro "A queda para o alto" de Sandra Mara Herzer. Em Herzer, a metateatralidade que permeava a experimentação, guiou-nos para o entendimento totalmente diferente do texto que estávamos trabalhando. O procedimento metateatral caminhou o texto para próximo deste entendimento de Kantor (2008) dele enquanto um objeto de jogo. Assim, aos poucos a metateatralidade exigiu que os estudantes-atores, não mais, parafraseando o autor polonês, "jogassem o texto, mas jogasse com o texto".

A ideia do texto quanto ready-made levantado neste trabalho, comunga com a ideia de objetos utilitários, sem valor estético, que são retirados de seus contextos originais e elevados à condição de obra de arte. Sendo que no caso do texto, o que está em jogo não seria tanto sua falta de valor estético, mas sua colocação a serviço de uma normatização, assim o texto é deslocado do paradigma normativo estabelecido pelo textocentrismo. Assim, o texto é dito ready-made por ser retirado de seu contexto – da literatura ao teatro. Assim, como um objeto pronto, o texto dramático já está pronto, a serviço da apreciação dos leitores que se contentam na leitura unicamente. O texto torna-se ready-made à medida que enquanto literatura, já tem seu efeito, um efeito já conhecido e pronto que a ser colocado no teatro, acaba deslocado

de seu contexto e passar a estabelecer, quanto objeto novo, outro efeito, um efeito que se dá na feitura da cena. Assim, o texto passa a ser compreendido a partir de sua força imagética e sonora, e nisso é possível explorar seu potencial sinestésico, sensorial e acima de tudo, que se desvincula de uma ideia logocêntrica.

No processo realizado na escola de ensino médio Liceu do Conjunto Ceará, o texto escolhido, Herzer, possui uma estrutura bem interessante, visto alguns recursos utilizados pela autora como, um efeito de *looping* que repete a primeira cena no final da peça, divisão em cenas e cada cena em quadros e uso de poesias nas réplicas. Esses recursos favoreceram trabalhar-lo a partir desta perspectiva de ready-made. Assim, o texto de Herzer, foi aos poucos retirado de seu contexto (o da literatura). O texto passou a ser visto em outra condição, em outra relação e isso, por conseguinte provocou o questionamento da sua própria função.

Um exemplo disso está a cena em que o texto traz as falas de alguns menores internos da FEBEM. No texto escrito, a autora estabelece que as falas são feitas por cinco menores, em uma disposição espacial que remete um ambiente de prisão. Na montagem realizada, a imagem trazida pelo texto foi reformulada e deslocada da fala para o gestual, onde toda a cena é executada a partir de uma coreografia criada pelos próprios estudantes-atores a partir das sensações que o texto causava em seus corpos. Em um momento posterior as falas foram reinseridas na cena, mas de maneira diferenciada, onde uma das estudantes-atrizes atravessa o palco lendo as falas, enquanto a coreografia é executada. Ou seja, o texto foi inicialmente retirado do centro, não sendo mais o ponto de partida, como regia o textocentrismo, mas sim, mais um dos elementos, e assim, não mais estando no centro da criação (ponto de partida).

Eis aí uma possibilidade da queda do textocentrismo, que, por conseguinte proporcionou uma mudança na maneira como o texto passa a ser visto: quanto objeto. E é nessa perspectiva de objeto (já pronto: ready-made) que o texto pode ser modificado, trabalhado na sua materialidade, na sua potência quanto elemento da construção da cena. O texto passa a não mais

ser simples “palavras faladas”, e é trabalhado em suas outras possibilidades materiais: sendo cortado, reescrito, acrescido por imagens nele incorporadas (desenhos, imagens, colagens) e etc.

Em Herzer, esse aspecto do uso do texto quanto um objeto vem em todos os âmbitos, inclusive no fato dos estudantes-atores estarem a todo o momento trabalhando com o próprio texto na cena, segurando-o com a mão, modificando-o a cada nova ideia que surgia. O texto passou aos poucos a se configurar numa grande concha de retalhos, onde aquela estrutura inicialmente dada era modificada, trabalhada, reelaborada. Os estudantes-atores jogando com o texto em suas mãos, estão livres para consulta-lo a qualquer momento, não somente nos ensaios, mas como nas ditas apresentações oficiais. Além disso, o estudante-ator tem a liberdade de alimentar o texto com suas reflexões e com suas inquietações, desdobrando num processo pedagógico que se afasta da ordem do conteudismo e do aluno enquanto mero receptáculo deste conteúdo.

Eis aqui um reforço da teatralidade que o próprio texto comporta e que pode ser trazido para a cena enquanto marca metateatral. Nesse jogo de criação em que o texto aparece em toda sua materialidade como objeto, o ator é visto quanto um jogador que joga com o texto, distancia-se, retorna, rompe com a barreira da fabulação, permite buscar certa abstração concreta.

[...] o texto literário é prodigiosamente importante. Ele constitui uma condensação, uma concentração da realidade, de uma realidade tangível. É uma carga que deve estourar. Não é um suporte para o teatro. Não é nem aguilhão, nem uma inspiração. É um parceiro. (KANTOR apud BABLET, 2008, pág. XXXVI)

Dessa maneira, em tempos que cada vez mais se ouve falar de teatros que romperam com a palavra, de teatros pautados na imagem, numa dramaturgia das imagens, o texto, esse ready-made, esse texto enquanto imagem, numa relação que cria a cena enquanto texto e o texto enquanto cena, não é banido da cena, mas deslocado, nessa via de pensamento herdado pela modernidade e disseminado na pós-modernidade. Esse deslocamento permite, portanto, essa parceria que por sua vez estabelece

esse mecanismo de jogo, um jogo de elementos, um jogo de objetos da *mise-en-scène*.<sup>2</sup>

No caso da investigação que foi desenvolvida na escola Liceu do Conjunto Ceará, o texto passou a ser usado quase com que uma *assemblage*: o processo criativo é uma construção por justaposição, de acumulação de objetos (*ready-mades*) que retirados do contexto e colocados numa nova relação criam esta parceria apontada por Kantor (2008). Os elementos incorporados pelos estudantes-atores no texto se comparam, portanto, a elementos compositivos de uma *assemblage* textual.

Se nas artes visuais, a *assemblage* aproxima a pintura da escultura, quando rompe a barreira da superfície, a perspectiva aqui apresentada, parte para o entendimento também da obra teatral quanto um escultura, uma vez que rompe com a ideia de superfície que era instaurada com o texto, quase como se este estabelecesse um invólucro, uma película, uma delimitação que mantinha os elementos da cena contido neste limite de dependência do drama. Os elementos de cena rompem essa barreira, ultrapassam o limite do texto, dissolvem a superfície, uma vez que criam uma nova estrutura onde os vetores se relacionam em dinâmicas de ritmos de deslocamentos e reposicionamentos, em constante movimento que não permite a estagnação e com isso o estabelecimento de uma nova superfície, no sentido de uma nova ordem ou norma cênica. Nesse sentido não há estratificação nos elementos da cena. Como as *assemblages* que exploram as potencialidades expressivas da matéria (do ato de soldar, costurar e colar sacos, madeiras, papéis, paus, latas e plásticos) o teatro, deve explorar as potencialidades da materialidade dos elementos cênicos, com a quebra da hierarquização. Assim, os elementos não mais estão a serviço do texto, muito menos o inverso. Elementos se encontram em relação. Relação esta, que é material.

---

<sup>2</sup> O conceito de 'mise-en-scène' define, entre outros elementos, o espaçamento de corpos e coisas em cena. Vem do teatro, do final do século XIX e início do XX, e surge com a progressiva valorização da figura do diretor, que passa a planejar de forma global a colocação do drama no espaço cênico. (RAMOS, 2012, p. 02)

Na prática, em Herzer, esta não estratificação se dá à medida que o texto alterna com os demais elementos cênicos a sua influência na cena, não sendo, portanto, o ponto de partida, nem muito menos a referência a ser seguida. Como exemplo disso, temos o quadro III da segunda cena, onde o ponto de partida para a cena não está pautado no texto, mas sim nos estímulos, de toque entre os atores e no estímulo sonoro.

Tratando-se de uma cena onde ocorria a ação de um estupro, os estudantes-atores optaram criarem a cena não simplesmente pela indicação do texto, uma vez que a simples literalidade não poderia, a seu ver, dar conta da força que a situação sugere. Desse modo, a cena partiu de uma experimentação no âmbito dos afetos sobre os corpos dos atores a partir do estímulo sonoro e da relação entre seus próprios corpos, sendo o texto incorporado de maneira a ser mais um estimulador neste processo. Estes elementos sensoriais foram, portanto, intercortados pelo texto, que nunca foi deixado de lado, ou seja, ele apenas não foi tomado como elemento eixo, mas sim mais um elemento em meio ao processo de criação.

O texto como ready-made comunga com o princípio da subversão dos ready-mades (aqueles de Duchamp, por exemplo), pois elege um objeto entre vários iguais a ele (universo dramático), retira-o do contexto e o rerepresenta num encontro de objetos díspares – diferentes elementos, nas suas materialidades incorporadas à cena: *assemblages*.

O texto se dá, ainda quanto ready-made, por conter em si ações prontas e acabadas, comportando suas próprias tensões. Essas tensões relacionam-se com outras tensões oriundas dos demais elementos de cena. Kantor (2008), numa análise entre pintura e teatro, nos fala que enquanto na primeira se estabelece uma relação de tensões direcionais, no segundo, se estabelece uma relação de tensões dinâmicas. Assim o teatro na sua visão se dá nesse jogo de tensões dinâmicas, pois não se detém a um caminho único, mas sim a possibilidades multifacetadas.

Como podemos verificar Kantor (2008) não nega o texto nem o deforma:



[...] Eu sou [...] bem mais fiel ao texto do que qualquer outro, devido ao fato de que eu o trato como uma soma de significações, mas as situações cabem a mim criá-las. Em função da etapa em que minha consciência artística atingiu” (KANTOR apud BABLET, 2008, pág. XXXVI)

Nesse sentido, mais uma vez a teatralidade é revelada, naquela analogia feita acima em que a máscara que cai revela outras máscaras. A teatralidade se mostra em todas as suas faces, em todas as suas infinitas máscaras.

## **BIBLIOGRAFIA**

KANTOR, Tadeusz. O teatro da morte. São Paulo: Perspectiva, 2008

LEHMANN, Hans-Thies. O teatro pós-dramático. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MEYERHOLD, Vzévolod. O teatro teatral. Lisboa, Arcádia, 1980

OLIVEIRA, Márcia. Qorpo-Santo: o anjo do absurdo e outros textos para teatro. Fortaleza: Iris, 2011.

RANCIERE, Jacques. O destino das imagens. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

\_\_\_\_\_. O espectador emancipado. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

SCHECHNER, Richard. Performance: teoría y prácticas interculturales. Buenos Aires: Rojas: UBA, 2000.

#### Currículo:

Flávio Gonçalves é graduado em Teatro pela Universidade Federal do Ceará e mestrando em Artes pelo programa de pós-graduação em artes ICA/UFC. Arte/educador em projetos sociais e na rede básica de educação do estado do Ceará. É ator da OFICARTE Teatro e Cia onde integra o Núcleo de Pesquisa, Estudo e Experimentação Cênica – NUPEC onde desenvolve pesquisas voltadas para as manifestações cênicas populares. Apresentou trabalhos em eventos nacionais e internacionais, entre eles o Congresso Internacional da Federação dos Arte/educadores do Brasil e a II bienal Educación e Arte em Montevideu no Uruguai. Possui também capítulo de livro publicado e em 2013 teve sua atuação em sala de aula em turmas de 3º ano do ensino fundamental tema de reportagem da revista Nova Escola.



GT: Teatro

Eixo Temático: Processos e discursos na formação inicial e continuada de professores de Teatro

## **A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E A SOCIEDADE ATUAL: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR DE TEATRO NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA IDEAL**

Ricardo Cruccioli Ribeiro (UnB, DF, Brasil)  
Clarice Costa (UnB, DF, Brasil)

### **RESUMO:**

A escrita deste artigo apresenta uma breve reflexão sobre a necessidade e importância da formação contínua do professor de teatro no processo de construção de uma escola de educação básica que dialogue condizentemente com a sociedade da qual faz parte, tornando-se significativa aos seus estudantes. A escrita parte de anseios e questões pessoais surgidas durante o período em que atuei como professor supervisor no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Teatro/UnB, no primeiro semestre de 2014 e, também, em aulas e discussões das quais participei ao longo do meu primeiro ano como mestrando do Programa de Pós-Graduação em Artes – Prof-Artes/UnB, de agosto/2014 a julho/2015. Amparado por autores como Paulo Freire, Dermeval Saviani, Ana Mae Barbosa e Arão Paranaguá de Santana, o texto abarca sucintamente a Escola Tradicional versus a Escola Nova para discorrer acerca da escola que seria a ideal à sociedade atual, com referências à formação contínua do professor de teatro. Posteriormente, o texto versa sobre algumas metodologias que estão sendo experimentadas por educadores e escolas em diferentes lugares do Brasil, na busca pela escola ideal. A escrita é finalizada com as considerações finais sobre o assunto.

**Palavras-chave:** Formação contínua; Professor de teatro; Sociedade; Escola

## **THE BASIC EDUCATION SCHOOL AND SOCIETY PRESENT: A BRIEF REFLECTION ON THE SERVICE TRAINING THEATRE OF TEACHER IN SCHOOL BUILDING A DREAM**

### **ABSTRACT:**

The writing of this article presents a brief reflection on the need and importance of ongoing training theater teacher at building a basic education school process that befittingly dialogue with the

society to which it belongs, making it meaningful to their students. The written part of anxieties and emerged personal issues during the period when I worked as a teacher supervisor in the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID / Theatre / UNB in the first half of 2014 and also in classes and discussions of which participated over my first year as a graduate student at the Graduate Arts Program – Prof-Arts / UNB, August / 2014 to July / 2015. Supported by authors like Paulo Freire, Dermeval Saviani, Ana Mae Barbosa and Aaron Paranaguá de Santana, the text succinctly covers the Escola Tradicional vs. Escola Nova to discuss about the school that would be ideal for today's society, with reference to the continuous training of teachers theater. Later, the text deals with some methodologies that are being experienced by educators and schools in different parts of Brazil, in the search for ideal school. Writing is finalized with his final remarks on the subject.

**Key words:** Continuous formation; Drama teacher; society; school

## Introdução

A escrita deste artigo apresenta uma breve reflexão sobre a necessidade e importância da formação contínua do professor de teatro no processo de construção de uma escola de educação básica que dialogue condizentemente com a sociedade da qual faz parte, tornando-se significativa aos seus estudantes. Embora seja um objeto recorrente, este trabalho não tem a intenção de ser repetitivo, mas sim contribuir com as pesquisas e pensamentos que versem sobre o assunto.

A escolha do tema deve-se, além da importância do mesmo, a anseios que me surgiram e à necessidade que tenho de encontrar respostas a questões levantadas durante a experiência que tive como professor supervisor no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Teatro/UnB, no primeiro semestre de 2014 e, também, em aulas e discussões das quais participei ao longo do meu primeiro ano como aluno do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes – Prof-Artes/UnB<sup>1</sup>, de agosto/2014 a julho/2015.

As duas experiências me fizeram concluir que (re) pensar a escola de educação básica, a fim de torná-la um espaço que ultrapassa a escolarização, que é apenas uma parte da educação, é uma preocupação acadêmica e social. Exceto casos específicos, a atual escola brasileira, como tem se mostrado, não atende as necessidades do aluno do século XXI. Mas, o que fazer? Qual seria a escola ideal? Qual seria o ensino ideal?

Além disso, por que projetos que acontecem fora da escola funcionam e dentro dela não? Qual a função de Programas como o PIBID e o Prof-Artes nesse sentido? Por que algumas escolas não são atrativas e/ou não dialogam com a realidade de seus alunos, mesmo possuindo uma estrutura física adequada às aulas, como quadras poliesportivas; salas apropriadas para cada disciplina; teatro; auditório; sala de recursos (atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais) e laboratórios de informática com equipamento adequado?

As perguntas são várias. E as provocações que elas me geram levam-me para a formação contínua do professor – neste caso, o de teatro - como sendo o pontapé inicial na construção da escola que seria a ideal na atual sociedade. Embora mantenha parte das minhas crenças acerca da educação básica, minha visão de mundo é outra. Cada vez

---

<sup>1</sup> O Prof-Artes é um programa de pós-graduação que tem seu corpo docente formado por professores de artes da educação básica de diferentes estados brasileiros.

mais tenho consciência de que o conhecimento, em sua forma mais ampla e libertadora, não está preso à escola. Ao contrário, esta, no geral, tem focado apenas na escolarização, impossibilitando assim um diálogo com o conhecimento oriundo de outros lugares sociais de aprendizado do discente

Ao discutir sobre o assunto, situo o leitor sobre os Programas citados e dicorro de forma sucinta sobre a Escola tradicional e a Escola Nova para adentrar na escola que almejamos como a ideal à sociedade tual. Ao longo do texto verso sobre a importância da formação contínua do professor de teatro como sendo fundamental na construção dessa escola.

## **O PIBID e o Prof-Artes**

Integrar o PIBID foi uma oportunidade de (re) criar um vínculo com a universidade. De (re) encontrar os autores e projetos que estavam sendo discutidos na academia e, com isso, (re) avaliar e (re) pensar a minha prática docente num contexto que visa uma escola que atenda as necessidades de professores e educandos.

Uma das intenções do Programa, de acordo com o Ministério da Educação, é unir as Secretarias de Educação Estaduais, Municipais e do Distrito Federal às universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas, o que, por si só, demonstra a importância do PIBID, uma vez que encurta o espaço e diálogo entre academia e sociedade.

É objetivo também do Programa incentivar a formação à carreira do magistério e garantir uma melhor e mais completa formação a graduandos de diferentes licenciaturas ao antecipar a ida deles para as salas de aula, o que, conseqüentemente, contribui para a existência de uma escola significativa aos estudantes, visto que os pibidianos<sup>2</sup> enquanto universitários têm a possibilidade de inserir nas discussões acadêmicas a escola pública como de fato ela tem sido vivenciada.

Nesse sentido, o PIBID vai de encontro como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, visto que estes têm como função “socializar discussões e pesquisas, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (...)”. (1998; p. 33) Cabe ao Estado proporcionar um envolvimento dos profissionais de educação, independente de onde eles estejam, com o que se tem de novo, pois eles precisam estar a par do que acontece: das discussões e estudos acerca da educação.

Durante o tempo que estive no PIBID, supervisionei sete alunos da licenciatura em teatro da Universidade de Brasília, que acompanhavam as minhas aulas, individualmente ou em dupla, uma vez por semana.

Neste período, tínhamos a orientação de uma professora doutora, em encontros-reuniões que aconteciam semanalmente. Lá os pibidianos colocavam e discutiam, em pauta, assuntos referentes ao cotidiano escolar; às atividades realizadas em sala de aula e ao corpo docente e discente; entre outros tantos, sendo eles amparados por leituras diversas.

Nos momentos que estive presente e nas conversas que tinha com os pibidianos, compreendi o Programa como uma troca de conhecimentos, uma vez que eu entrei

---

<sup>2</sup> Pibidianos e o nome dado, neste texto, aos alunos da licenciatura que integram o PIBID.

principalmente com a prática profissional e eles com suas expectativas, leituras e discussões.

Percebi, porém, que alguns desses graduandos mostravam-se desinteressados e/ou receosos, quando o assunto era o que vislumbravam quanto ao futuro profissional. Eles diziam não almejar um trabalho em sala de aula e as justificativas eram embasadas, sobretudo, no fato de que a escola, como um todo, não dialoga com a realidade dos alunos e que isso dificulta a relação docente-discente, criando situações estressantes para ambos, o que torna a licenciatura uma atividade não prazerosa.

Essa percepção foi somada às minhas observações no mestrado. Em meu primeiro ano, nas aulas e discussões das quais participei, notei que alguns mestrandos discursavam semelhantes aos pibidianos. Embora tenhamos uma grande quantidade de professores exercendo plausível e relevantemente sua profissão, evidenciando o quanto o ensino do teatro tem contribuído com a construção de uma escola condizente com a sociedade atual, é visível a ideia de que esse estabelecimento de ensino, como tem funcionado atualmente, é uma instituição falida, ultrapassada e que, certamente, em algum momento deixará de existir.

O Prof-Artes tem garantido aos mestrandos discussões sobre o ensino das artes e sobre a escola no contexto atual. Nas questões levantadas, percebe-se no discurso dos professores uma vontade de mudança na educação. Entre as soluções apontadas aos problemas identificados, verifica-se a formação contínua dos professores como fundamental.

Nesse aspecto, o Prof-Artes se lança como um importante programa, uma vez que agrupa professores de artes de diferentes cidades brasileiras. Considerando o pouco tempo que o ensino do teatro e a formação do professor dessa disciplina ocuparam lugares nos ambientes escolares e acadêmicos, tanto PIBID quanto Prof-Artes têm ido de encontro às necessidades que se apresentam neste momento de busca por uma escola ideal.

### **Escola Tradicional versus Escola Nova**

Transformar a escola num lugar atrativo e significativo ao estudante é algo que se discute e tenta há muitos anos, em diferentes lugares e por diferentes pessoas. Em alguns casos as tentativas não tiveram sucesso. Não é incomum, por exemplo, ouvir ex-alunos dizerem que não viam sentido em alguns conteúdos que lhes eram transmitidos, pois eles não lhes eram e nem seriam úteis na vida cotidiana.

Ouve-se também, como reclamação, o porquê da proibição de alguns recursos em sala de aula, que poderiam ter facilitado o processo de aprendizado e tornado as aulas mais prazerosas e próximas da realidade deles, como a calculadora, por exemplo, para priorizar um ensino focado na memorização. Aqui cabe uma explanação acerca da Escola Tradicional versus Escola Nova, considerando, inclusive, que por muito tempo as discussões sobre formação de professores e ambiente escolar giraram em torno delas.

Sobre elas, no contexto do ensino das artes, constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais que:

“Na Escola Tradicional valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os „dons artísticos“, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico,

mais centrado na figura do professor. Competia a ele „transmitir aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos de ordem imitativa, que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre a reprodução de modelos. Na Escola Nova, o ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural do aluno, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo”. (1998; p. 23-24)

A Escola Tradicional, de acordo com estudiosos, como Freire (1987; 1996; 1997) e Demerval Saviani (1997), funciona num sistema hierárquico, onde, os alunos, mesmo nas aulas de teatro, são considerados um bloco único e homogêneo, sendo então, submetidos a normas, horários e currículos rígidos. A obediência deve ser a virtude primeira do discente.

Além disso, a relação professor – aluno, nesse tipo de ensino, “mostra-se bem mais autoritária e, os conteúdos são considerados verdades absolutas” (FERRAZ; FUZARI: 1993; p. 30), ou seja, é uma relação centrada no professor, em que ao aluno cabe apenas reter o conhecimento transmitido pelo docente.

Segundo Freire, o discente é exclusivamente preparado para reproduzir os conhecimentos assimilados durante as avaliações institucionais. Não há a exigência de maiores elaborações pessoais. Nesse tipo de escola há a valorização de aulas expositivas, com destaque para situações em sala de aula nas quais são feitos exercícios de fixação, leituras repetitivas e cópias.

Já na Escola Nova, o ensino das artes, inclui-se aqui o teatro, “volta-se para o desenvolvimento natural do aluno, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo” (Idem). Ao docente, cabe, entre outras, “a função de fazer o aluno pensar, raciocinar e de proporcionar meios para que o processo se desenvolva efetivamente” (FERRAZ; FUZARI: 1993; p. 23). Nesse sentido, é essencial que a formação do professor conste de uma base sólida, além de constante aprofundamento em conhecimentos que o ajudarão em um aprimoramento profissional.

A Escola Nova, conforme Freire (1987; 1996; 1997), está preocupada com a pedagogia da existência voltando-se para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico. Nela, o aluno é o centro do processo. O professor deixa de ser autoridade máxima e adquire o papel de facilitador da aprendizagem. Pretende-se com isso que o docente não seja um mero transmissor de informações, pois a obtenção destas deve resultar, também, da experiência do próprio discente. Este modelo de escola busca superar o estreito intelectualismo da Escola Tradicional.

Se por muito tempo defendeu-se a Escola Nova em detrimento da Escola Tradicional, hoje, numa breve análise dos discursos que são feitos, verifica-se a idealização de uma escola que rompa com a primeira. Certamente, porém, a Escola Nova, como idealizada, nunca existiu em território brasileiro.

## **A Formação Contínua e a Escola que Desejamos**

*“A formação contínua tem o significado potencial de contribuir para que os profissionais participem ativamente do mundo que os cerca, incorporando suas vivências no conjunto dos saberes de sua profissão.”*

Lúcia Maria de Oliveira Santis

A sociedade atual tem presenciado diversos e importantes avanços na tecnologia, sobretudo a digital, que estão modificando o acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, influenciando a maneira de agir e pensar do ser humano. Assim, discutir a escola hoje requer refletir uma sociedade que se transforma num ritmo rápido.

Sabe-se que a educação, de maneira ampla, constitui-se de acordo com as particularidades vigentes de um período. Ivor Morrish defende que o objetivo dela, em termos muito genéricos, “é proporcionar aos estudantes os meios para compreender a sociedade e as estruturas desta, e facultar-lhes um modo de criar significado, a partir do seu ambiente e de suas relações”. (1977: p. 63)

O currículo da Educação Básica, a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96 e dos PCNs, fundamenta-se numa proposta pedagógica que tem como eixo metodológico a ênfase nas aprendizagens significativas e o desenvolvimento de habilidades e competências que pressupõem disponibilizar, na estrutura cognitiva, recursos mobilizáveis, objetivando um agir eficiente em situações complexas na vida das pessoas.

Ao considerar essas diretrizes, a escola vê-se desafiada a proporcionar uma educação que seja significativa e essencial ao seu contexto histórico-social do estudante. Mais que ser um local de escolarização apenas e de acomodação para um grupo de alunos, por um determinado período do dia, a escola deve proporcionar caminhos para a elaboração do saber autônomo, onde o discente, seja capaz de organizar e utilizar as informações que lhe são passadas, tornando-se uma pessoa consciente do seu papel social.

É fato que a escola em diversos aspectos não tem acompanhado as modificações sociais, o que contribui para a insatisfação dos alunos que não se interessam pelo ambiente escolar, já que este lugar não interage com a realidade deles. Mas em que sentido a formação contínua do professor, aqui especificamente o de teatro, contribui para a construção da escola que, socialmente, seria a ideal?

O Ensino das artes no Brasil possui extenso processo de transformação, como afirmado nos PCNs, onde “a aprendizagem e o ensino da arte sempre existiram e se transformaram, ao longo da história, de acordo com normas e valores estabelecidos em diferentes ambientes culturais”. (1998; p. 20) Todavia, só foi incluído nas escolas de ensino fundamental e médio em 1971, visando uma iniciação „generalista” nas artes, que consistia no ensino, ao mesmo tempo e pelo mesmo professor, de quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro.

A atual LDBEN (1996), em seu artigo 26, parágrafo 2º, reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatória da educação básica. Até então a arte era concebida somente como atividade e não como área de conhecimento e não era uma disciplina ministrada em todos os anos escolares.

Foi uma conquista no sentido de que a disciplina era entendida como sinônimo de recreação e, ao mesmo tempo, um desafio, pois a prática cotidiana em nossas instituições de ensino demonstrava e demonstra, ainda hoje, em alguns casos, certo despreparo a esta modificação curricular.

Ana Mae Barbosa considera o ensino das artes uma poderosa ferramenta no processo de transformação social. Em seu livro *Recorte e Colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*, composto por fragmentos de sua tese de doutorado sobre a influência americana no ensino das artes em nosso país, ela faz uma crítica ao mostrar que os arte-educadores brasileiros durante muito tempo estiveram “mais



preocupados em importar e decodificar modelos estrangeiros de ensino artístico que em analisar as condições propícias à aprendizagem”. (1982: p. 15)

A afirmação de Barbosa reforça a importância do educador em atentar-se para o contexto social do estudante para quem ele leciona, dando sentido às práticas escolares.



A tirinha do cartunista argentino *Quino* expressa de forma divertida o que se vive em muitas escolas brasileiras. É possível a partir dela uma leitura da importância e necessidade da formação contínua do docente na construção de uma escola de educação básica que dialogue com a realidade do seu aluno.

Tal formação deve ser entendida como extensão da formação profissional, que propicie meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico ou um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial.

Paulo Freire tinha a formação docente como uma preocupação constante. Ele defendia a ideia de que ninguém ensina nada a ninguém e as pessoas não aprendem sozinhas, o que sugere uma educação que parta de uma troca de conhecimentos entre professores e alunos.

Na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire dá as linhas da educação popular que desejava. Para ele, não havia educação neutra. O processo educativo seria um ato político, uma ação que resultaria em relação de domínio ou de liberdade entre as pessoas. De um lado estaria a burguesia e do outro os operários. Uma pedagogia que libertasse as pessoas oprimidas deveria passar por um intenso diálogo entre professores e alunos.

Freire (1997) se opunha ao que chamava de „educação bancária“. Esse tipo de ensino se caracteriza pela presença de um professor depositante, que apenas transmite os conhecimentos e um aluno depositário, um receptor que não pode questionar os conhecimentos recebidos, pois o professor é autoridade máxima, no sentido de ser o único a ter razão.

Em entrevista concedida a revista *Nova escola – A revista do professor*, Antônio Nóvoa, especialista português em educação, respeitado mundialmente por seus estudos acerca da formação do professor, declarou o seguinte:

“A formação contínua deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente; e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional. Por isso a prática pedagógica inclui o indivíduo com suas singularidades e afetos. Quanto à escola, é preciso mudá-la institucionalmente. Todo professor deve vê-la não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende.” (2001: p. 14)

Ou seja, o debate sobre a formação docente é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira de magistério digna e prestigiada. O governo deve criar, como políticas públicas, condições básicas de incentivos a carreira, como o PIBID e o Prof-Artes, por exemplo. Mas, sobretudo, o profissional deve ser o responsável por sua formação.

Com relação a formação do docente de teatro, a LDBEN/96 aconselha a busca de uma identidade pedagógica em todos os níveis do desenvolvimento profissional docente: graduação, pós-graduação e educação continuada.

### **Metodologias Experimentadas**

Algumas providências no sentido de (re) pensar a escola estão sendo tomadas. Pesquisas em educação apontam que nos últimos anos, o processo de formação contínua, representado por ações como seminários, palestras, conferências e outros, foi acrescido por cursos presenciais ou à distância e, ainda, por projetos que aproximam professores de escolas de educação básica e professores pesquisadores das universidades.

Arão Paranaguá de Santana, pesquisador e professor universitário, um referencial brasileiro no que se refere à formação do docente de teatro, em seu texto *CORPO, ARTE, VIDA E EDUCAÇÃO: contribuições da performance para as pedagogias culturais* (2014), onde a performance é discutida como prática pedagógica, apresenta algumas ilustrações de trabalhos bem sucedidos realizados por alguns professores de artes da educação básica, em diferentes cidades brasileiras.

Uma das ilustrações a que me refiro diz respeito ao trabalho da professora Sirlene Felisberto Rodrigues, realizado em uma escola de Londrina (PR) com turmas do ensino Fundamental II, intitulado *Meu mundo visível, meu mundo invisível*, que “envolveu a arte contemporânea a partir do diálogo entre a produção da professora e dos estudantes.” (2014: p. 66)

O projeto da professora Sirlene é interessante, pois além da sensibilidade e inteligência com que foi realizado, mostra o quanto a professora conseguiu envolver os seus alunos em cada atividade realizada, criando um diálogo entre os conhecimentos adquiridos dentro da escola e a vida cotidiana fora dela.

Além disso, o texto de Santana apresenta pontos que vão de encontro com a experiência estética, discutida em Dewey (2010) e abordada na tese *Assim no Teatro como na Vida: experiência estética, leitura de mundo e consciência cidadã* (2011), de Jose Mauro Barbosa Ribeiro.

Ribeiro, outro importante nome no ensino das artes no Brasil, é professor e coordenador do Prof-Artes/UnB. Sua obra evidencia “a necessidade do ensino artístico estar articulado com o contexto cultural dos educandos, com suas demandas e com as leituras de mundo” (2011; p.14) Nela há um importante contexto histórico que situa o leitor na construção do ensino das artes, no ocidente, desde a Grécia Antiga até os dias atuais, conduzindo-o ao entendimento da inclusão dessa área de conhecimento nas escolas brasileiras de educação básica, como disciplina obrigatória e como ela contribui na construção de um ambiente educacional que se apropria e faz uso do conhecimento existente fora dele.

Além disso, em sua pesquisa, Ribeiro nos coloca novamente em contato com a tríade *conhecer, fazer e contextualizar*, que norteia a abordagem triangular difundida no

Brasil por Ana Mae Barbosa, “cuja configuração metodológica encontra-se sintonizada com os conceitos educacionais contextualistas de Paulo Freire e com a experiência estética de John Dewey”. (Idem: p. 21)

A experiência estética, aliás, é discutida em todo o trabalho do professor José Mauro, reforçando sua importância e necessidade na formação do aluno contemporâneo e na formação do professor de artes.

Somada às pesquisas que estão sendo realizadas, no Brasil algumas ações estão sendo experimentadas objetivando uma escola mais próxima à realidade dos alunos. Isso é confirmado, por exemplo, no documentário brasileiro *Quando sinto que já sei*, dos diretores Antonio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima.

O documentário, de 2014, relata algumas práticas educacionais ditas inovadoras que estão acontecendo em algumas escolas públicas brasileiras. No filme há depoimentos de alunos, pais, professores e diferentes outros profissionais que defendem mudanças no formato de escola atual.

O conteúdo do documentário, entre outros pontos, possibilita um questionamento e avaliação sobre os resultados obtidos em escolas convencionais onde diversos hábitos escolares são mantidos, como a disposição das mesas e cadeiras em fileiras, um horário específico para o recreio, alunos divididos por faixa etária, além de professores que ainda se colocam como detentores da informação agindo apenas como um transmissor da mesma aos alunos.

Experiências como as retratadas no documentário são, em sua maioria, inspiradas na Escola da Ponte, idealizada pelo português José Pacheco, que tem servido como exemplo no Brasil.

Pacheco, assim como muitos outros educadores, almeja uma escola que rompa com o modelo atual. Uma escola que permita aos estudantes interagirem com os demais sem as hierarquias que os diminuem e não os deixam ir além dos muros que os cercam.

## **Considerações Finais**

Com as reflexões produzidas neste trabalho, inicio as considerações finais ciente de que talvez a escola almejada como a Ideal nunca chegue aos alunos. Pensá-la, contudo, é fundamental para que problemas diversos que vão da falta de segurança à estrutura precária possam ser sanados a curto, médio e longo prazo. A formação contínua do professor de artes, nesse sentido tem importância ímpar. Ao (re) pensar a prática docente, o educador também (re) pensa o ambiente escolar.

Ao analisar a atual sociedade e a forma com a escola tem se manifestado nela, pode-se afirmar que o aluno do século XXI, não encontra sentido em seu funcionamento, visto, como registrado anteriormente, que a mesma não tem dialogado com as modificações sociais que acontecem fora dela.

É necessário o entendimento de que a instituição de ensino baseada na memorização „ficou para trás“. A sociedade deseja que a atual escola defenda que o aluno aprenda a aprender. Dessa forma o docente precisa ir além dos conteúdos, deve saber fazer análises, estabelecer relações, levantar hipóteses, ser flexível a mudanças e aberto as atualizações.

Ou seja, o professor deve romper com algumas práticas. Isolar-se na sala, dando a mesma aula de sempre, alheio ao que acontece, na comunidade, no país e no mundo, é o primeiro passo para ele tornar-se obsoleto no universo da educação. Se ele não buscar uma permanente atualização não ultrapassará suas barreiras. Correrá o risco de ser

sempre um professor sem dedicação no crescimento intelectual, moral, ético, político e social de seu aluno. Por isso a importância da formação continuada.

Ela traz em si a idéia de um movimento de mobilização de todas as possibilidades dos saberes profissionais e dos saberes pessoais, respeitando a subjetividade do profissional. “Tem o significado potencial de contribuir para que os profissionais participem ativamente do mundo que os cerca, incorporando suas vivências no conjunto dos saberes de sua profissão”. (SANTIS: 2002; p.5)

Certamente uma mudança da prática docente exige um aprofundamento teórico e prático, principalmente por meio de programas permanentes de capacitação, pesquisas e estudos conjuntos. E mais, o professor precisa ter a oportunidade de discutir com seus colegas questões pertinentes à educação, trocando idéias, buscando soluções, levantando angústias e dúvidas. Nesse sentido, a existência de Programas como os citados neste artigo, PIBID e Prof-Artes, são fundamentais.

Antes ao professor destinava-se um papel muitas vezes irrelevante e passivo. A ele, “não cabia ensinar nada e a arte adulta deveria ser mantida fora dos muros da escola, pelo perigo da infância que poderia macular a genuína e espontânea expressão infantil”. (PCN: 1998; p. 21) O atual professor já se questiona sobre a importância e a função da arte na educação do ser humano e como essa arte influencia a vida do cidadão.

Ao pensar a escola ideal, com o pensamento em cidadania, embora este artigo não tenha adentrado neste assunto, e no teatro enquanto educação, partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentro de um sistema educacional brasileiro, diante de propostas tão inovadoras, como a arte ser disciplina obrigatória em toda a educação básica é que reforço a importância da formação contínua do professor de teatro.

O futuro da escola de educação básica depende de cada pessoa que dela faz parte. As artes por sua abrangência terão papel fundamental na reformulação curricular que, certamente, acontecerá. E o teatro por se apropriar tão bem de várias outras linguagens apontará caminhos para que a escola que desejamos seja realmente materializada.

## Referências

### Livros:

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Recorte e Colagem: Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. Autores Associados / Cortez. São Paulo-SP, 1982.

\_\_\_\_\_. *Teoria e prática da educação artística*. 2ª edição. Editora Cultrix. São Paulo-SP, 1978.

\_\_\_\_\_. *História da Arte-educação: A Experiência de Brasília*. I Simpósio Intern. de História da Arte-educação – ECA-USP, São Paulo: Max Limonad, 1986.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional*. Diário da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996. Seção I.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte*. Brasília, MEC, 1998.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo / FUSARI, Maria Felisminda de Resende e. *Metodologia do Ensino de Arte*. 2ª reimpressão. Cortez. São Paulo, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação bancária e educação libertadora*. In: Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MORRISH, IVOR. *Sociologia da Educação: Uma Introdução*. Tradução: Álvaro Cabral. Zahar Editores. Rio de Janeiro – RJ, 1977.

SAVIANE, Dermeval. *A Nova Lei de Educação: Trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados. 1997.

### **Artigos:**

SANTANA, Arão Paranaguá. *CORPO, ARTE, VIDA E EDUCAÇÃO: contribuições da performance para as pedagogias culturais*. 2014.

### **Tese:**

RIBEIRO, Jose Mauro Barbosa. *Assim no Teatro como na Vida: experiência estética, leitura de mundo e consciência cidadã*. 2011.

SANTIS, Lúcia Maria de Oliveira. Educação continuada na Secretaria de Educação do Distrito Federal: concepções políticas R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 81, n. 199, p. 588-605, set./dez. 2000. 602 na década de 80. Brasília, 2002.

### **Revistas:**

*Nova Escola – A Revista do Professor* – maio de 2001.

### **Documentário:**

*Quando sinto que já sei*. Direção: Antonio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima. <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg> (acessado no dia 01/12/2014).

### **Sítio Virtual:**

<http://clubedamafalda.blogspot.com.br/2007/03/tirinha-329.html#>. VldlJjHF KE (acessado em 01/09/2015).

### **Ricardo Cruccioli Ribeiro**

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Artes – Próf-Artes, pela Universidade de Brasília, onde licenciou-se em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas. É também professor da educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4208762U9>

**Clarice Costa**

É professora e orientadora da graduação e pós-graduação do departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília. Doutora em Literatura e Outras áreas do Conhecimento, possui experiência na área de Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: teatro, educação, encenação teatral, literatura brasileira e formação de professores para o ensino do teatro.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4702432T1>

---



GT: Teatro

Eixo Temático: Pedagogia do Teatro: pesquisa do ensino de Teatro

## O ENSINO DO TEATRO POR MEIO DA LEITURA DA ESPACIALIDADE

Hugo Nicolau Vieira de Freitas - Estudante de Mestrado Prof-Artes – UnB – DF - Brasil  
Orientador: Professor Doutor Jose Mauro Barbosa Ribeiro Prof-Artes - UnB – DF - Brasil

### RESUMO:

*O presente artigo pretende abordar questões referentes ao ensino de teatro por meio da leitura da espacialidade ou leitura do meio, como forma não tradicional do ensino do teatro, pautados nas perspectivas da nova geografia. Demonstramos a necessidade humana de cultura para distinguir-se das demais espécies vivas e a maneira particular como a dinâmica do conhecimento humano se constitui e se transforma, amparados pela corrente psicopedagógica de Lev Vygotsky do sócio-interacionismo. O artigo versa ainda sobre questões das relações humanas relacionadas à organização social capitalista vigente e suas contradições. Aponta a leitura da espacialidade no ensino teatral como forma de contra-racionalidade frente à esse sistema. Discorre ainda sobre a realização de oficina teatral realizada com adolescentes como base para levantamento de dados a serem analisados enquanto produção de conhecimento.*

**Palavras-chave:** Leitura do Meio; Sócio-interacionismo; Contra-racionalidade; Teatro.

## THEATRE OF EDUCATION THROUGH READING SPATIALITY

### ABSTRACT:

*This article aims to address issues related to theater education through reading of spatiality or reading means, as non-traditional form of theater education, guided by the prospects of the new geography demonstrate the human need for culture to be distinguished from other species living and the particular way the dynamics of human knowledge is constituted and turns, supported by psycho-pedagogical current Lev Vygotsky's socio-interactionism. The article also deals with issues of human relationships related to the existing capitalist social organization and its contradictions. Points reading of spatiality in the theatrical education as a way to counter rationality front of this system. Still talks about performing theatrical workshop held with teenagers as the basis for collecting data to be analyzed while production of knowledge.*

**Key words:** Reading spatiality; Socio-interactionism; Counter-rationality; Theater.

## 1 - Introdução

Muitas são as controvérsias e peças que não se encaixam quando estudamos a origem do homem. Desde a data de seu real aparecimento, que está em torno de um milhão e 600.000 anos A.C., até o local exato de seu surgimento. No entanto há uma afirmação sobre a humanidade que parece ser consenso no mundo científico, a de que o homem é e sempre foi um ser social.

Diversas pesquisas apontam para o fato de que a humanidade se desenvolveu na medida em que seu sistema social se constituiu e evoluiu e vem evoluindo na medida em que esta sua cultura fixou-se e transformou-se.

Tal transformação vem ocorrendo de forma assistemática em diferentes níveis nas diversas regiões onde o homem se desenvolveu, e o fato de em todas as regiões ocorrerem este fenômeno, nos faz verificar que a socialização e o desenvolvimento cultural do homem sempre dependeram da transmissão ao seu semelhante de tudo o que aprendeu, manipulou e interferiu na natureza para manter-se vivo.

Diferente de todos os animais existentes na natureza, o homem é capaz de reinventar-se superando e modificando tudo que está ao seu redor, modificando e aprimorando seu modo de vida, dentro de uma relação íntima que desenvolve com o lugar onde vive.

Isso pode ser observado ao lançarmos nosso olhar sobre as diferentes culturas existentes no mundo. Cada uma a sua maneira idiossincrática fixou-se, transformou-se e foi capaz de estabelecer certo domínio sobre a natureza à sua volta, manipulando-a e percebendo-se como parte dela.

Diferentes povos criaram sua própria maneira de habitar, por exemplo, movidos pela necessidade, dificuldades e materiais encontrados no local a ser habitado.

Os esquimós desenvolveram como forma de morada o que conhecemos como iglu, construída completamente de gelo. Alguns dos indígenas brasileiros habitam suas enormes ocas, sustentadas por resistentes vigas de madeira e forradas com palhas de coqueiro de forma que nenhuma gota de chuva molhe o interior da construção.

Foram condições físicas naturais que os levaram a fazerem suas casas de maneira particular, como também a forma de participação coletiva que os possibilitaram tal conquista.

É de extrema relevância ressaltar aqui a ideia de que o determinismo geográfico tem suas limitações na construção cultural de qualquer povo, como nos chama a atenção Roque de Barros Laraia, em seu livro "Cultura: um conceito antropológico." É possível e comum existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente físico. (LARAIA, 2004, P.21).

De acordo com o referido autor, no caso de dois povos que habitam um local físico semelhante, as reações e relações ao ambiente externo se darão inevitavelmente, mas não da mesma maneira, o que nos traz idiossincrasias culturais tão variadas.

LARAIA discorre como exemplo,



*Os lapões e os esquimós. Ambos habitam a calota polar norte, os primeiros no norte da Europa e os segundos no norte da América. Vivem, pois, em ambientes geográficos muito semelhantes, caracterizado por um longo e rigoroso inverno. Ambos têm ao seu dispor flora e fauna semelhantes, era de se esperar, portanto, que encontrassem as mesmas respostas culturais para a sobrevivência em um ambiente hostil. Mas não é isso o que ocorre. (LARAIA, 2004, P.21)*

As palavras de LARAIA que seguem a exemplificar os lapões e os esquimós demonstram que os primeiros usam pele de rena na construção de suas casas, e já os segundos, constroem os iglus de gelo para a mesma finalidade.

Nos cabe aqui tomar como fator de análise as relações e reações do ser humano com o meio em que este está inserido na construção cultural do mesmo. Ao observarmos os exemplos anteriormente citados, percebemos que não foi da primeira vez que, em ambos os casos, as construções chegaram a ser como as conhecemos hoje. Muito foi aprimorado, tecnicamente falando, durante a construção de novas habitações, transferindo a técnica já desenvolvida aos novos construtores, que por sua vez deram novas ideias as mesmas, inovando e recriando a própria cultura.

Nessa perspectiva, observamos que é fator fundamental para o homem desde sua mais remota existência, o “reinventar” e o viver social.

Dessa forma podemos pensar na dinâmica cultural que busca prioritariamente a sobrevivência da espécie humana, na qual o aprendizado é socialmente compartilhado, como o primórdio básico do que hoje entendemos por educação. Ao passo que se observa que tudo o que é desenvolvido pelo ser humano em sociedade deve ser transmitido a seus semelhantes, percebe-se que ocorre, em via de regra, uma transformação do anteriormente desenvolvido e aprendido, levando-nos a evolução nos mais diversos sentidos, como o tecnológico e o cultural e nos faz conceber a educação como necessidade humana e entender que esta faz parte de sua trajetória.

## **2 - O ser humano, o meio e o teatro.**

Podemos afirmar que o processo educacional é dialético, mesmo que em sua forma primitiva, quando ainda não havia grandes reflexões acerca de si mesmo. Isso ocorre pelo fato de que de um lado devemos promover a transmissão do que foi previamente aprendido, produzido e ou desenvolvido para que não haja a necessidade de sempre partirmos do mesmo ponto, o que em senso comum dizemos – reinventar a roda – e de outro, ficarmos estagnados, sem dar um passo sequer rumo ao processo evolutivo. Sem esse processo não podemos nos distinguir tão evidentemente dos outros bichos da natureza.

Ao abordar esse tema, Moraes aponta:

*Distantemente das térmitas, das abelhas e de outros animais, cuja vida societária é uma fatalidade biológica, o homem tudo teve que construir e tudo tem que aprender. Isto é: se separarmos larvas de abelhas da colméia-mãe, e lhes dermos condições normais de umidade e alimentação, quando essas larvas tornarem-se abelhas repetirão a exata organização social: serão abelhas operárias, guerreiras, rainhas, zangões*

*etc., vivendo em sua milenar forma sociedade e produção da própria sobrevivência, uma vez que foram biologicamente especializadas para viver societariamente .<sup>1</sup>(MORAES, )*

Atualmente temos acesso a diversas correntes de pensamentos pedagógicos e pautados no exposto até aqui, podemos observar o pensamento histórico-cultural ou sócio-interacionismo<sup>2</sup>, que tem como um de seus principais representantes, Lev Vygotsky.

Um dos principais propósitos do referido autor, em seus estudos, é o de analisar aspectos típicos ao comportamento humano e como as características desse comportamento vão se desenvolvendo durante a vida do indivíduo.

Em um de seus livros, “A formação Social da Mente”, VYGOTSKY lança seu olhar a uma questão que considera de extrema relevância para o desenvolvimento dos seres humanos, a relação entre os seres humanos e o meio físico e social. De acordo com o autor,

*O momento de maior significado do desenvolvimento intelectual, que dá origem as formas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VYGOTSKY, 2007. P.12)*

Ou seja, quando o uso da fala está atrelado a ação/manipulação de instrumentos, nos tornamos únicos entre as demais espécies, pois surge aí também a possibilidade de alteração do próprio ambiente por meio da fala. Surge também nesse momento, a possibilidade de, por meio das interferências com a espacialidade, modificarmos nosso comportamento afetando nossas funções psicológicas, a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, dando-nos uma dinâmica comportamental.

Podemos observar que para o referido autor, o desenvolvimento cognitivo se dá com ênfase no papel que o ambiente social ou físico exerce no desenvolvimento e na aprendizagem. Dessa forma a aprendizagem se dá entre a interação e colaboração ocorrida entre as crianças e entre elas e os adultos. A aprendizagem é dessa forma produto da ação dos adultos, que fazem uma moderação no processo de aprendizagem das crianças. Em outras palavras seus estudos demonstram a dialética das interações com o outro e com o meio, o que dá suporte ao desenvolvimento sociocognitivo.

REGO salienta que:

*De acordo com o modelo histórico-cultural, os traços de cada ser humano estão intimamente relacionados ao aprendizado, à apropriação do legado do seu grupo cultural. O comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as*

---

<sup>1</sup> MORAIS, Regis de; Sobre o Viver em Sociedade, em Sociedade e Educação – Estudos Sociológicos e Interdisciplinares, p. 17, Campinas – SP, Editora Alínea, 2008.

<sup>2</sup> O SÓCIO-INTERACIONISMO surge da ênfase no social. Os estudos de Vygotsky sobre o aprendizado decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. Segundo ele, “Na ausência do outro, o homem não se constrói”.

*características do grupo social e da época em que ele se insere. Assim, a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados, mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso do seu desenvolvimento. (REGO, 2002, p. 50)*

Dessa forma podemos observar que é no ambiente educativo, escolar ou não, que o desenvolvimento humano irá acontecer e que a escola é a instituição que pode levar a potencializar a aprendizagem e a interação do homem com o meio e com o outro.

Porém, há outro fator que também deve ser observado no decorrer da história do desenvolvimento humano, o de que em muitos exemplos históricos podemos perceber a subordinação de homens em relação a outros de sua própria espécie.

Esse fato pode ocorrer pelos mais diversos aspectos, sendo desde as hierarquias religiosas e políticas, chegando até mesmo a fatores impositivos, de opressão, como no caso da escravidão.

No processo civilizatório do homem há sempre os que foram colocados à margem da sociedade, tendo negado sua real importância histórica, como peça crucial do desenvolvimento da humanidade e como verdadeiro construtor cidadão.

O teatrólogo alemão Bertold Brecht, em Perguntas de um Operário Letrado, nos chama à reflexão trazendo-nos os seguintes versos:

*O jovem Alexandre conquistou as Índias. Sozinho? César venceu os gauleses. Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço? Quando a sua armada se afundou Filipe de Espanha chorou. E ninguém mais? Frederico II ganhou a guerra dos sete anos. Quem mais a ganhou?*<sup>3</sup>

Tais palavras nos fazem observar que existe uma crescente marginalização do próprio homem em seu desencadear evolutivo. Em cada época podemos observar um determinado nível dessa marginalização, mas que estão sempre pautadas em interesses de poucos e na negação e ou opressão do que chamamos de massa ou maioria.

Com o advindo do sistema capitalista como modo econômico que se fixou na maior parte dos países e que pode ser visto como modelo econômico mundial da atualidade, observa-se alarmante e crescente a marginalização do homem, não apenas no sentido de estar à margem econômica, mas sim no sentido de por meio desse sistema em vigor, fazê-lo crer e ver-se como peça que não se encaixa, ou mesmo como não merecedor de tudo o que socialmente a humanidade desenvolveu científica, tecnológica, artística e culturalmente falando.

Nesta perspectiva podemos observar que o processo que sempre acompanhou o homem desde seu mais remoto passado, vem se perdendo na medida em que o interesse coletivo para sobrevivência e desenvolvimento da própria espécie vem sendo substituído por interesses cada vez mais particulares, de enriquecimento, de formação de uma pequena classe rica, que verdadeiramente pode desfrutar do que de melhor está sendo desenvolvido pelo homem.

---

<sup>3</sup> BRECHT, Bertold; disponível em: <http://www.luso-poemas.net/modules/news03/article.php?storyid=173> Acessado em 10/06/2012.

O sentido de coletividade vem sendo substituído pela luta diária para manter-se individualmente vivo, com uma pressão psicológica em busca de ter acesso ao que podemos conquistar por meio do desenvolvimento humano.

É óbvia a forma como somos atingidos por propagandas apelativas quando ligamos a televisão ou simplesmente fazemos um passeio pelas ruas. Tais propagandas divulgam nossas conquistas humanas e em muitos casos, deixam claro que só “os melhores” poderão ter acesso a elas. Nessa forma de pensar, quem não possui, não é.

Nesse sentido a desigualdade entre os homens vem a cada dia mais ficando evidente, o que acaba por gerar muitos problemas sociais, como pobreza, criminalidade e até mesmo índices populacionais de escolaridade insatisfatórios.

Em relação ao trabalho, que como vimos promove a cidadania por ser fundamental ferramenta no processo societário, o que tem restado a grande maioria dos que ainda conseguem manter-se empregados, são empregos que permitem, na maioria das vezes, uma subsistência cruel, de alimentação da parte biológica, física, quase sempre deficiente, e que negam ao homem alimentar-se, entre outros aspectos humanos, social e culturalmente.

A dinâmica descrita até a presente linha em relação ao sistema capitalista é o que alguns autores atuais denominaram racionalidade do sistema.

Essa racionalidade é a tradução de toda forma de pensar no qual o sistema econômico atual está baseado, ainda que existam conflitos e paradoxos no que concerne à própria evolução humanitária.

Mesmo que o homem tenha conhecimento suficiente sobre aspectos que podem eliminar, por exemplo, a fome da humanidade, ele ainda investe mais dinheiro na promoção de guerras, tendo em vista a lucratividade deste “ramo comercial” do que na eliminação da fome e extrema miséria, ou mesmo como no caso das questões ambientais, tão presentes nos dias atuais, quando vemos nosso planeta sendo destruído por desmatamento, poluição etc., que tem causado o aquecimento global e o recorrente risco de extinção de espécies de animais e plantas, em detrimento do desenvolvimento do capitalismo lucrativo. Até mesmo a forma como a disposição de nossos espaços urbanos é organizada é pautada na racionalidade capitalista. Basta observarmos que sempre há centros desenvolvidos rodeados por periferias, geralmente com pouca infraestrutura e que na maioria dos casos, abrigam os pouco abastados que são o trabalho “braçal” que mantém o sistema em funcionamento.

De acordo com Lana Cavalcanti<sup>4</sup>,

*A produção do espaço urbano capitalista tem sua lógica fundamentada na necessidade de aglomeração que tem o capital, mas também na necessidade de ocultar contradições sociais. Isso faz com que essa produção resulte em diferentes lugares, de diferentes classes e de diferentes grupos – lugares contraditórios.*<sup>5</sup>

A racionalidade do sistema capitalista vem fazendo com que o homem não mais enxergue aos seus semelhantes como tal e a verdade é que esta forma de organizar o

---

<sup>4</sup> CAVALCANTE Lana é geógrafa e pesquisadora da UFG – Universidade Federal de Goiás.

<sup>5</sup> CAVALCANTE, Lana, Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos.

mundo vem cada vez mais difundindo o discurso de que devemos desempenhar ao máximo nossa individualidade a fim de tornarmos vitoriosos frente ao outro.

Podemos então enxergar a este processo como a desumanização do próprio homem.

É então na busca pela reumanização da espécie, pautado nos fatos relatamos anteriormente, de que o homem é um ser social desde sua mais remota ancestralidade e por meio da cultura ainda a mantém sua capacidade societária viva até hoje e, guiado através de correntes filosóficas, como a de cunho sociológico e a da nova geografia, que afirma a contra-racionalidade como ferramenta de luta dentro do sistema capitalista.

De acordo com SANTOS, essa situação se define pela sua incapacidade de subordinação completa as racionalidades dominantes, já que não dispõe dos meios para ter acesso a modernidade material contemporânea.<sup>6</sup>

A contra-racionalidade deve ser entendida como toda e qualquer forma de questionar o sistema econômico mundial vigente, a fim de denunciar, criticar e evidenciar as formas como o referido sistema coloca em risco a própria raça humana.

Qualquer manifestação que ocorra em virtude de se criar possibilidade de valorizar o ser humano em relação ao que sofre estando imerso nesse sistema é chamado de contra-racionalidade. Uma greve que denuncie condições de trabalho precárias, um filme que faça recorte de problemas vividos em uma determinada realidade, que pode estar restrita a um pequeno lugar, e que o resto do mundo não tenha conhecimento, ou mesmo movimentos como os dos afrodescendentes e dos homossexuais em busca do reconhecimento de seus direitos podem nos servir aqui como exemplos.

Na concepção sobre o tema, SANTOS aponta:

*Ante a racionalidade dominante, desejosa de tudo conquistar, pode-se, de um ponto de vista dos autores não beneficiados, falar de irracionalidade, isto é, de produção deliberada de situações não razoáveis (...). Essas contra-racionalidades se localizam, de um ponto de vista econômico, entre as atividades marginais, tradicional ou recentemente marginalizadas.*<sup>7</sup>

As próprias ferramentas produzidas pelo homem moderno, como celulares com câmeras fotográficas e videográficas embutidas, que a cada dia vem sendo vendidos a preço mais acessível, tem dado a possibilidade de que a grande massa faça tais denúncias. Temos também a possibilidade de ferramentas de divulgação dessas denúncias, como o sítio virtual de postagem de vídeos [www.youtube.com](http://www.youtube.com), que tem possibilitado que estas se espalhem rapidamente pela internet.

Conforme a escola foi se estabelecendo como meio de transmissão de saberes acumulados pela humanidade, alguns fatores foram colocados de lado. Um desses fatores é a forma como a escola estabelece a relação existente entre as ditas áreas de conhecimento e/ou disciplinas e ainda outro e mais importante no que diz respeito à construção de conhecimento, o sabor da descoberta, ou em outras palavras, o valor da experiência. Negligenciar esses aspectos faz com que a escola, como instituição, tenha entrado em decadência e tornado seu cotidiano obsoleto, quase sem significado. A escola

<sup>6</sup> SANTOS, Milton, 1999, p. 46.

<sup>7</sup> SANTOS, Milton, *geógrafo brasileiro que destacou-se por seus trabalhos em diversas áreas da geografia, em especial nos estudos de urbanização do Terceiro Mundo.*

deixou de desempenhar a função de evidenciar a relação das “coisas do mundo” com o sujeito imerso nela. As disciplinas passaram a ser um recorte do real experienciado por alguém, e perderam a capacidade de provocar novas experiências entre as pessoas que tem acesso a elas.

Preocupadas com o contexto da aprendizagem e em retomar a produção do conhecimento por meio do estudante evidenciando-o como pesquisador, algumas metodologias vem se consolidando como novas formas de ensinar e aprender, como ferramenta de contra-racionalidade, como por exemplo, o estudo do meio ou da espacialidade.

Fotografia 1 – Exercício de leitura do meio no Parque da Cidade



Fotografia de Hugo Nicolau Vieira de Freitas  
Fonte: Portfólio do pesquisador.

Sobre a relevância dessa perspectiva de ensino/aprendizagem Pontuschka (2004) afirma que:

*O estudo do meio realiza um trabalho coletivo e interdisciplinar que exige a postura de um pesquisador que não conhece a totalidade dos fatos, que vai “ao campo” com olhos de quem quer ver, que tem alguns poucos fragmentos e precisa encontrar outros para estabelecer relações, que tem a consciência de que precisa ir mais longe e conhecer as determinações sociais, políticas e econômicas que se consubstanciam em um espaço social e físico aparentemente organizado ou desorganizado, mas sobretudo contraditório. Aluno e professor descobrem juntos fatos importantes, têm uma “atitude de estranhamento” diante de algo que sempre foi familiar, que sempre foi considerado “natural”. (Vesentini; Pontschka, 2004)*

Algumas possibilidades quanto ao ensino/aprendizagem têm sido oferecidas por intermédio da pesquisa na área de educação teatral e se firmado como um terreno fértil para a investigação científica e experimentações estéticas de naturezas diversas (Santana, 2013). A apropriação da leitura do meio ou espacialidade, no ensino de teatro, entre outros aspectos, pode favorecer o envolvimento do estudante com os diversos elementos presentes nas artes cênicas. Além disso, a leitura da espacialidade coloca o estudante na condição de pesquisador e produtor tanto do conhecimento acerca do mundo, como da potencialidade estética do teatro enquanto linguagem artística. Essa

nova perspectiva possibilita novas dinâmicas de aprendizagem teatral na medida em que a leitura da espacialidade se apresenta como ferramenta eficiente.

Fotografia 2 – Exercício de leitura do meio no Parque da Cidade



Fotografia de Hugo Nicolau Vieira de Freitas  
Fonte: Portfólio do pesquisador.

O teatro é uma manifestação artística existente há milhares de anos que tem entre seus objetivos contribuir socialmente para a existência de um mundo melhor. Portanto, pensar teatro, antes de tudo, “é pensar em Arte e, como tal, é ter claro que a formação do indivíduo é mediada pelas relações artístico-culturais existentes na sociedade.” (ROVILSON, 2006)

Assim sendo, leitura espacial no teatro permite ao estudante expressar-se, explorando todas as formas de comunicação humana, o que amplia o horizonte de cada indivíduo e colabora para torná-los mais críticos e abertos ao mundo em que vivem.

Fotografia 3 – Exercício de leitura do meio na Via W3 Sul.



Fotografia de Hugo Nicolau Vieira de Freitas  
Fonte: Portfólio do pesquisador.

Ao longo de minhas práticas pedagógicas como professor de artes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, tenho promovido a relação entre os recursos e potencialidades disponíveis na leitura da espacialidade com o ensino de Teatro. O resultado desse processo tem sido, em geral, um produto teatral. Convencido de que o ensino do teatro pode ser realizado de muitas maneiras além do ensino tradicional de técnicas de interpretação que são geralmente pautadas em atividades corporais, aponto a espacialidade como elemento fundamentalmente relevante para toda e qualquer prática relacionada ao teatro.

A leitura do meio ou leitura da espacialidade no tocante à pesquisa que desenvolvo tem apontado avanços no que diz respeito ao ensino/aprendizagem entre outros por ressaltar a importância do papel de protagonista dos estudantes em relação à construção e significação do conhecimento por meio da experiência e reflexão sobre as mesmas.

Como levantamento de dados em pesquisa de mestrado realizei uma oficina teatral que integra o projeto *Leve Supra Cena*, de autoria dos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal Aline Seabra, Hugo Nicolau e Ricardo Cruccioli, que tem como foco o ensino do teatro a partir de três vertentes: o processo colaborativo, a leitura do espaço cênico e a construção de personagens teatrais.

Fotografia 4 – Exercício de leitura do meio nas ruas de Brasília



Fotografia de Hugo Nicolau Vieira de Freitas  
**Fonte: Portfólio do pesquisador.**

A oficina destinada a 20 alunos de escolas públicas do Distrito Federal foi ministrada numa Escola Parque, em Brasília/DF, no turno vespertino, às terças e quintas-feiras, três horas por dia e, esporadicamente, aos sábados, pela manhã e tarde, no período de 14/04 a 09/07/2015, totalizando 100 horas/aula.

A oficina em questão, a partir das aulas ministradas, teve como produto final, o espetáculo “Dispa-se” que vem sendo analisado. Os dados levantados por meio da oficina têm demonstrando eficiência no que se refere à leitura da espacialidade no ensino de teatro.



### 3 – Considerações Finais

É no confrontar com a dinâmica do tempo/espaço que o ser humano vem constituindo sua evolução ao longo dos anos e por meio dos registros e transmissão que tem impulsionado a cultura. As problematizações, quaisquer que sejam elas, surgem da realidade inerente ao homem como ser socialmente cultural. Ler o meio, o espaço que ocupamos e os fenômenos que nele ocorrem sempre foram ferramenta fundamental para o desenvolvimento das ciências e de todo conhecimento hoje sistematizado.

A escola foi se constituindo ao longo dos anos como uma das formas práticas de difusão das descobertas feitas pela humanidade com a finalidade de facilitar o próprio processo evolutivo.

Relacionado à tentativa de dar novos rumos ao que tem desenvolvido a escola, vimos a leitura da espacialidade ou leitura do meio como possibilidade de construção de conhecimento na área teatral.

Conferir ao aluno o caráter de pesquisador talvez seja uma das urgências no tocante à ressignificação do papel da escola.

### 4 – Referências bibliográficas

BRECHT, Bertold, Texto retirado do sitio virtual

<http://bloguedospoetas.blogspot.com.br/2011/01/bertold-brecht-perguntas-de-um-operario.html>

acessado em 03 de setembro de 2015.

CAVALCANTE, Lana. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos, 2000. Avercamp Editora, 2004.

GÓES, Maria C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002.

LARAIA, Roque de Barros, Cultura: Um conceito antropológico, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2004.

MORAES, Regis de; Noronha, Olinda Maria; Groppo, Luís Antônio. Sociedade e Educação – Estudos Sociológicos e Interdisciplinares. Alínea Editora. 2008.

ROVILSON, José da Silva, A relação escola e teatro infantil: algumas considerações, Unesp, Marília, 2006.

SANTANA, A. P. Experiência e Conhecimento em Teatro. São Luís: Edufma, 2013.

SANTOS, Milton, Por uma geografia nova, EdUsp, São Paulo, 1999.

VESENTINI, J. W.; PONTSCHKA, N. N. O Ensino da Geografia no Século XXI. 1. ed. Rio de Janeiro: Papyrus Editora, 2004.

VYGOTSKY, Lev, A formação social da mente, Martins Fontes, São Paulo, 2007.

Hugo Nicolau Vieira de Freitas é aluno de pós-graduação, Mestrado em Artes, do Prof-Artes UnB - Universidade de Brasília. É professor da educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, tendo graduação em Educação-Artística com habilitação em Artes Cênicas e Pedagogia, ambos pela Universidade de Brasília. <http://lattes.cnpq.br/5492520356898325>

Jose Mauro Barbosa Ribeiro é Professor e pesquisador vinculado à Universidade de Brasília, com atuação no curso de Licenciatura em Teatro. Participa do grupo de pesquisa Pedagogias do teatro e ação cultural, que se volta para as áreas de ensino da arte, formação de professores, pedagogia do teatro, ação cultural em comunidades e arte contemporânea. Doutor em Teatro Educação pelas Universidades Federal da Bahia/Universidade de Paris. <http://lattes.cnpq.br/2732389443384455>



GT: Teatro

Eixo Temático: Metodologias do ensino de teatro

## DA SALA AO PALCO: A CONSTRUÇÃO DE DRAMATURGIAS COM TEMÁTICAS CONTEMPORÂNEAS

Gilvamberto Felix, UFC, Ceará, Brasil

### RESUMO

Tendo em vista a crise do sujeito contemporâneo em relação ao pensamento crítico sobre si e enquanto ser social, refletir sobre temas atuais na escola é relevante. Assim, este foi idealizado com o objetivo de construir textos dramáticos que tratem de diversas temáticas contemporâneas de nossa sociedade. Tudo emergiu de um questionamento: quais temáticas contemporâneas seriam relevantes para a sociedade atual? Recorreu-se aos alunos do 9º Ano da Escola, EMEIEF Deputado José Martins Rodrigues para responder esta pergunta. Os alunos desenvolveram uma pesquisa sobre os temas escolhidos, colhendo assim informações. O resultado da pesquisa foi compartilhado em um Ambiente Virtual de Ensino e entraram em contato com a literatura dramática, através de textos, estudos, conceitos e acepções do gênero dramático e, a partir deste, produziram uma narrativa delineada pelo seu tema e esta foi transcrita para o texto dramático. As dramaturgias construídas foram compiladas em um livro que a princípio tem uma edição online disponível para download. Pode-se ainda apontar como fruto deste projeto a capacidade de reflexão, criatividade e criticidade dos alunos. Além do trabalho com valores humanos imbricados nas temáticas, a criação de material artístico, a adesão à linguagem teatral através da dramaturgia, o incentivo à produção de textos e a disponibilidade do material produzido como ferramenta didática para professores e alunos. Percebe-se que através da arte o indivíduo reflete o mundo e sobre o mundo de maneira a propor ações e formas de como torná-lo melhor.

**Palavra-Chave:** Dramaturgia; Teatro na Escola; Metodologia do Ensino do Teatro.

### ABSTRACT

Given the crisis of the contemporary subject in relation to critical thinking about themselves and as a social being, reflect on current issues on school is relevant. So this was designed with the goal of building dramatic texts that deal with various contemporary issues of our society. All emerged from a question: what contemporary issues would be relevant to today's society? Appealed to the students of the 9th year of school, EMEIEF Mr José Martins Rodrigues to answer this question. The students

developed a research on the topics chosen, so gathering information. The result of the research was shared in a Virtual Environment for Teaching and contacted the dramatic literature through texts, studies, concepts and meanings of the dramatic genre and from this produced a narrative delineated by topics and this was transcribed to the dramatic text. The built dramaturgies were compiled in a book that the principle has an online edition available for download. One can even point as a result of this project the capacity for reflection, creativity and criticality of students. Besides working with human values interwoven in the subject, the creation of artistic material, joining the theatrical language through drama, encouraging the production of texts and the availability of the material produced as a teaching tool for teachers and students. It is noticed that through art the individual reflects the world and the world in order to propose actions and ways of how to make it better.

**Keyword:** Drama ; Theatre in School; Methodology of the Theatre School.

### **A gênese do drama na sala**

Nos dias de hoje pode-se notar na sociedade as mudanças constantes que esta vem sofrendo, assim também como o sujeito da atualidade passa por mutabilidades constantes. Tendo em vista esta crise do sujeito contemporâneo, levando em consideração o pensamento crítico sobre si enquanto um ser social em relação com a sociedade, refletir sobre as temáticas atuais se faz de extrema valia. Porém, nota-se que cada vez mais o ser humano tem dificuldade, ou falta de interesse em exercer qualquer tipo de reflexão sobre qualquer assunto. A partir de algumas observações feitas na escola, nas salas de aulas, por exemplo, diversas vezes os alunos não conseguem responder questionamentos simples ou sequer conseguem formular uma opinião sobre determinado assunto, ou mais grave ainda, apenas reproduzem um discurso de outra pessoa sobre o mesmo assunto.

Um outro bom exemplo de ser elencado é o processo eleitoral brasileiro. Segundo o *Portal Comunicare*<sup>1</sup>, grande parte dos entrevistados escolhem seus candidatos sem ao menos ler suas propostas ou conhecer o seu histórico enquanto político e cidadão. Assim como se é notado, através dos relatos diários dos alunos e pais, outros indivíduos sequer analisam os acontecimentos ou as ações que praticam diariamente.

Entre uma das ramificações das artes, levar o sujeito à reflexão, com temas diversos e de formas diversas é bastante comum. Em geral, os textos dramáticos sofrem influências dos temas que eram vigentes a partir de seu contexto histórico-político-social. Os textos do teatro grego antigo, do teatro brechtiano e do teatro vicentino, revelam de certo modo, quais eram as temáticas que estavam em voga para aquele contexto histórico. Não se pode reduzir a arte a uma mera forma de transmissão de mensagens, porém não se

---

<sup>1</sup> <http://www.portalcomunicare.com.br/perto-da-votacao-eleitores-ainda-sao-frequentes/>

pode negligenciar o caráter provocador de questionamentos sobre temáticas e assuntos que desemboca na reflexão, seja uma reflexão racional, emocional ou sensorial.

Teatrólogos como Augusto Boal e Bertolt Brecht dedicaram boa parte de seus trabalhos artísticas a estas provocações. E o refletir por provocação da cena já é bastante comum, como se pode ver que

Desde Aristóteles, tem-se pensado muito sobre o potencial reflexivo que permeia o fazer e o fruir, o pensar e o sentir contidos na arte dramática. A palavra *drama* vem do *dromenon*, referindo-se à ação, ao passo que *teatro*, vocábulo que também vem do grego, significa lugar de onde se vê. Essa capacidade de ver-se em ação criticando e apreciando os próprios gestos e atitudes, constituiu-se num recurso vital para o processo de humanização da natureza e, sendo inerente à atividade artística, tem implicações ontológicas no campo da educação. (SANTANA, 2009, p. 30).

Nota-se que se têm esta percepção a bastante tempo e que estas potencialidades citadas por Arão Paranaguá Santana estão imbricadas com o próprio fazer artístico. Pensando o drama como ação, conforme citado, e se valendo dos conceitos químicos que dizem que para toda ação há uma reação. A reação seria a reflexão provocada pela fruição, uma nova ação, um (re)ação, uma ação derivada da ação matriz. Podendo ainda fazer a relação com o teatro no sentido que o teatro é 'o lugar de onde se vê' a 'ação' acontecer, lugar para se agir e conseqüentemente reagir e essa reação seria outra ação. A cena faz a sociedade refletir e a sociedade nutre a cena que é/será/foi apresentada.

Pensando nestas necessidades foi-se idealizado o projeto *Da Sala ao Palco: A construção de textos dramáticos com temáticas contemporâneas* onde o teatro estará enquanto provocador, potencializador e gerador de reflexão através da construção do texto dramático - pensando em longo prazo, também se incluiriam as pessoas que assistiram as montagens destes textos. Com o objetivo de que os alunos, através da construção destes escritos, reflitam, analisem e critiquem de forma direta e poética, diversos temas da sociedade atual.

Pensando numa realidade da escola pública de uma cidade da região metropolitana da cidade de Fortaleza, capital do Ceará, pode-se dizer que as dificuldades são muitas. Tanto se encontra barreiras financeiras, na falta de recurso para a compra de insumos necessários para a realização das atividades; as barreiras físicas, a falta de espaço adequado para realizar aulas de teatro e; as barreiras ideológicas onde se depara com perguntas do tipo: "Onde a arte da escola está?" (LINHARES, 2003) "Para que serve

a arte?” (ARAÚJO, 1998) “Qual é o espaço dado à dança e ao teatro no ensino de Artes?” (STRAZZACAPPA, 2008). E questões como estas que levam a pensar criticamente que a arte é um ser estranho dentro da escola. Desta maneira a arte, seus professores e fazedores dentro da escola precisam estar constantemente justificando sua existência e a necessidade de atividades artísticas no ambiente escolar. As barreiras existem, porém, o trabalho precisa acontecer mesmo com a presença desta. Conforme cita Arão Paranaguá Santana que hoje se depara com

[...] turmas abarrotadas de alunos; espaço inadequado para a prática teatral; tempo insuficiente para a preparação e desenvolvimento das aulas; má qualidade do material didático; diálogo truncado e falta de parcerias, mesmo entre docentes; inexistência ou descontinuidade no aperfeiçoamento profissional; mentalidade servil e avessa à ousadia; e baixa remuneração dos trabalhadores da educação. (SANTANA, 2009, p. 33)

É uma realidade que acaba cerceando diversas possibilidades do trabalho com o teatro na escola, mas como de fato se pode driblar estas diversas dificuldades? Pensando nisto o projeto, mesmo sem recursos para impressão de textos, compra de livros e entre outras necessidades, foi realizado. A formulação de textos para o teatro aconteceu de forma digital, ou seja, usando arquivos online, compartilhando documentos via internet e outros recursos tecnológicos que colaboraram para que o projeto acontecesse.

Já com o ambiente determinado para se trabalhar, é hora de ver quais temas seriam escolhidos. Assim, ao se olhar os sujeitos pesquisados, surge a questão: “[...] dentro do caos da sociedade contemporânea e dentro do contexto escolar, o aluno ainda pode encontrar e dar significado à sua vida e às ações humanas?” (SOARES, 2009, p. 49). E nota-se que os temas deveriam partir dos próprios alunos, tendo em vista que eles são os sujeitos investigados e construtores do texto dramático, além de serem fruto da geração do hoje. Fazendo com que assim, os alunos eles mesmos busquem – quem sabem encontrem – significado a vida e as ações humanas. Abrindo possibilidades para a problematização de uma sociedade reflexiva e de um ser social consciente de suas instancias humanas. Tornando-se de extrema relevância para o aluno-dramaturgo que refletiu sobre estes conflitos; para toda a comunidade escolar que poderá usufruir deste enquanto material didático e; para todos os futuros espectadores destas encenações que poderão, através da fruição destas, ter um contato crítico-artístico com essas abordagens. Assim, atingindo amplamente a sociedade.

### **Em direção ao palco**

Depois de colocar os planos nos papéis era necessário retirá-lo deles e colocar o projeto em prática. É necessário deixar claro que todos os procedimentos desta investigação visam, de forma explícita, que os envolvidos, direto e indiretamente, através da construção do texto dramático se coloquem em um local de diálogo com a sociedade contemporânea através do teatro, dos temas em relação com a produção de texto e com o pensamento crítico. Assim, experimentando-se enquanto construtor e interlocutor de ideias e pensamentos, emergindo assim a criatividade e a criticidade.

O processo de criação das dramaturgias foi dividido em algumas fases: as temáticas contemporâneas; dramaturgias e seus conceitos e; o processo de escrita e correção. Já que as temáticas foram o ponto de partida para a criação dos textos dramáticos, faz-se necessário que se tenha primeiramente contato com elas para que se conheça a matéria prima que será esculpida e talhada até ser transformada em texto dramático.

Ao dar-se início ao processo tudo foi estimulado pelo questionamento: quais temáticas contemporâneas seriam relevantes para a sociedade? Para responder esta indagação se recorreu aos alunos do 9º Ano da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Deputado José Martins Rodrigues (EMEIEF DJMR). Foi questionado a eles “o que é importante discutir no mundo de hoje?”. A partir disto, diversos tópicos foram levantados pelos alunos, como amor, sofrimento, futebol, *bullyng*, questões de gênero, opressão, sexualidade, a necessidade de cuidar e entre outros.

Estes pontos temáticos que foram apontados serviriam de impulsionador e potencializador da escrita dos textos dramáticos, assim como a *imagem do jogo*<sup>2</sup> sugere a escrita de textos na metodologia propostas por Vilma Leite (2009, p. 299) em sua dissertação de mestrado. Da mesma forma as temáticas seriam os provocadores iniciais, mas não únicos, da escrita do texto dramático. Assim, se nota que os atuais pressupostos estão em crise e problematizam questões que correspondem a sociedade atual, ao mesmo tempo em que dinamiza a reflexão, problematiza e questiona o próprio discurso, levando o sujeito a criar suas próprias questões sobre o discurso.

---

<sup>2</sup> É um termo utilizado por Vilma Campos dos Santos Leite utilizado em sua dissertação *A Criação Literária e o Jogo Teatral* onde ela inclui um terceiro papel denominado jogador-escritor, onde este se utiliza da *Imagem do Jogo* para que a partir desta ele produza a cena. Desta forma, ele utiliza o que ele vê – a imagem do jogo – para transcrever este em dramaturgia.

O processo aconteceu com um grupo pequeno de alunos, eram cerca de 12 no início do procedimento. Todos eram alunos da última série do ensino fundamental II do turno manhã. A escolha desses alunos foi esporádica, e alguns dos escolhidos faziam parte do grupo de teatro da escola, ou seja, já tinha uma percepção e contato com a linguagem teatral. Com uma lista de mais de 30 tópicos temáticos em mãos, os alunos junto com o professor, escolheram quais temas que eles gostariam de trabalhar na escrita dos textos dramáticos. A escolha foi livre e feita por diversos motivos, inclusive proximidade com os temas. Quando ocorreu de mais de um aluno desejar o mesmo tópico temático eles argumentavam para todos os “porque devo trabalhar com esse tema” e aquele que apresentasse os argumentos mais convincentes para o grupo era quem escolhia.

Beatriz Cabral (2009, p. 37), cita que Heathcote promove experiências com o drama desaguadas por diversos estímulos, como fatos históricos, documentos, objetos e entre outros, da mesma forma a criação da dramaturgia se daria estimulada pela temática. Temas escolhidos, é hora de procurar informações sobre eles para dar suporte à criação. Os alunos, a posteriori da seleção e escolha dos tópicos temáticos, desenvolveram uma pesquisa sobre os temas escolhidos, colhendo informações e inspirações diversas sobre os temas escolhidos para que pudessem basilar seus escritos e conhecerem com uma rasa profundidade o que estava escrevendo.

Neste caso, torna-se necessário o conhecimento além das técnicas teatrais, os alunos foram incentivados a procurarem outros professores para os auxiliarem no levantamento de dados. Como por exemplo, o aluno que ficou com o tópico temático *amor* procurou um professor de Filosofia, o aluno com o tópico *futebol* teve o auxílio do professor de Educação Física; o que ficou com o tópico *aborto* foi instruído ainda também pelo professor de Biologia. Assim, se desvelou o caráter interdisciplinar do projeto, sendo que a interdisciplinaridade é um dos pontos chaves que é apontado pelo Plano Político Pedagógico (PPP) da escola, onde devem ser desenvolvidos projetos e ações em que as disciplinas se inter-relacionem em busca da construção de um conhecimento mais sólido.

As pesquisas precisavam ser socializadas, porém a falta de recurso para textos impressos e para a exposição de imagens, vídeos, músicas e entre outros recursos coletados no processo de levantamento de dados impedia o desenvolvimento da pesquisa. Em dado momento, no surgimento deste problema, foi sugerido por um aluno a criação de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem, especificamente falando, um grupo no facebook para que nele fossem compartilhadas informações, documentos, criações e entre



outros desdobramentos pedagógicos possibilitados agora, pelo auxílio das tecnologias e da rede social. Este recurso didático auxiliou também em outras questões como o trabalho realizado a distância, onde o aluno resolvia questionamentos em casa e poderia produzir suas criações sem precisar se deslocar para a escola. Dado a iniciativa de um aluno poder-se fazer uma alusão ao que Arão Paranaguá de Santana fala ao afirmar que não consegue

“[...] pensar em desenvolvimento curricular sem visualizar a imagem dos sujeitos que, na prática, são elementos deflagradores do processo de ensino e, como motivadores de aprendizado, escolhem os caminhos da ação pedagógica.” (SANTANA, 2009, p.30).

Desta maneira o aluno já revela desde os procedimentos de coleta do projeto a sua capacidade de resolução de problemas onde apresenta este recurso didático para solucionar algumas problemáticas, sendo que este mesmo acaba abarcando umas outras quantidades de ações, assim, construindo os seus caminhos de criação artística.

A segunda fase do projeto aconteceu no trabalho com os conceitos de dramaturgia e também de seus componentes. Tendo em vista que um trabalho na linguagem artística do teatro, é interessante que o aluno entenda e problematize esses diversos conceitos presentes, para que assim ele domine uma linguagem técnica e específica do teatro e bem como também consiga dialogar com esses conceitos para construir suas abordagens. Faz-se necessário deixar claro que a adesão a estes conhecimentos específicos é de alta relevância para a construção do texto pensado para a cena, pois o ato de conhecer faz com que os alunos percebam quais ensinamentos são específicos para o teatro. Caso contrário o projeto seria da disciplina de português, pois só levariam em consideração os aspectos textuais. Tendo em vista isso, evidenciasse cada vez mais a necessidade do conhecimento deste.

O trabalho com os conceitos foi realizado levando em consideração os conceitos de Patrice Pavis (2011, p. 113) onde que prevê que dramaturgia seja construção da obra e escritura (física ou não do texto de teatro). Percebendo esses enlaces como um texto que é voltado para a descrição de ações, ou seja, a cena. Percebendo cada minúcia realizadas pelas personagens, bem como é claro, a construção de suas falas.

Assim, foi realizada uma oficina onde foram estudados os conceitos de dramaturgia, como por exemplo: personagem (protagonista, adjuvante, coadjuvante, figurante, antagonista), cenário, réplica, rubrica, nó, clímax, desenlace, pré-texto, contexto e subtexto, rubrica, entonação, diálogo, monólogo, comédia, drama, exposição, conflito,

clímax, desenlace, contracena e ato, sendo que todos pautados nos conceitos apresentados no *Dicionário de Teatro* de Patrice Pavis (2011) em diálogo com o conhecimento dos alunos e outras referências trazidas por eles.

Após o procedimento de contato com os conceitos de dramaturgias e seus componentes foi-se buscar estes conceitos nos textos dramáticos conhecidos. Acorreu a leitura de peças de teatro e nelas buscar os conceitos já estudados e as rubricas, as réplicas, e entre outros conceitos, para que fosse entendido como era abordado esses conceitos na prática. Foram estudados os textos *Romeu e Julieta* de William Shakespeare, *A Farda de Inês* de Gil Vicente, *Medéia* de Eurípedes e *E aí Secou?* texto que estava sendo trabalhado com o grupo de teatro da escola e de autoria de Gilvamberto Felix, professor idealizador desta pesquisa. Assim, os alunos tiveram o contato com a literatura dramática, onde foram expostos, através destes textos e estudos, conceitos e outras acepções do gênero dramático. Elucidando que, um texto dramático é um escrito pensado para ser transformado em cena, ou seja, encenado. Após a compreensão destes deu-se início a construção da dramaturgia.

O terceiro e último passo do projeto era a escrita e o processo de correção dos textos. Esta última fase deu-se início quando foi indicado que os alunos construíssem uma narrativa pensando a ideia do texto. O que o texto trabalharia? Quais seriam as ações? As ideias? O que aconteceria? Com quem? Onde? Como? Por quê? Na tentativa de responder estes questionamentos os alunos criaram um enredo narrativo, que narrava prosaicamente os acontecimentos e teores da dramaturgia.

Após esta narrativa foi indicado ao aluno que eles encontrassem o problema do texto, ou seja, o nó que seria – ou não – desenlaçado ao final deste texto. O problema seria exatamente o “algo pendente”, o “algo a se resolver” dentro do texto dramático. Assim pensando desde a identificação na resolução do problema em diversas formas. Beatriz Cabral afirma que

Boal re-trabalhou os critérios de Brecht e introduziu novas convenções para aumentar o distanciamento entre o observador e o personagem, por exemplo, o “sistema coringa”, através do qual os atores se alternam para representar a mesma personagem. Boal não usa texto, mas trabalha com um grupo de atores com habilidades para aceitar as sugestões da plateia e experimentá-las para checar possíveis alternativas para o problema. (CABRAL, 2009, p. 41.)

Notando, neste trabalho realizado por Boal a exposição de um problema e abrindo-se para sugestões de resoluções deste problema. Assim, o espectador se torna participante da resolução dos problemas apresentados. Desta forma, foi-se realizada uma pequena vivência com a prática de teatro fórum onde o problema (a opressão) era apresentado e os alunos (dramaturgos) tentavam apresentar uma solução para aquele mesmo. Passando de observadores do problema à indicadores de soluções e interventores na cena. Assim, os alunos procuraram buscar estas soluções fugindo do clichê ou evidenciando ele. A vivência prática de construção de ações favoreceu a construção escrita do texto, tendo em vista que ocorreu o processo inverso da construção da dramaturgia. O texto dramático é pensado para a cena, neste caso, a cena experimentada desvelava a construção das ações dentro de uma história.

Narrativa fechada, problema encontrado, solução apontada, agora os alunos foram instigados a construir um roteiro de ações, uma sequência de acontecimentos (cenas), organizando-os coerentemente. O que vai acontecer em cada quadro roteirizado? Que quadro vem depois de quê? O que acontece em cada cena? O final pode ser colocado na frente? Algo que já passou pode aparecer no meio? Qual a ordem desses quadros dentro da cena? Pode-se assim, como perceber que “a peça perfeita é uma sucessão de quadros, isto é, uma galeria, uma exposição: a cena oferece ao espectador tantos quadros reais, quantos momentos há na ação, favoráveis ao pintor”. (BARTHES apud. CABRAL, 2009, p. 46). E encarar a escrita, o próprio texto dramático como uma obra de arte, uma organização de futuras imagens produzidas na cena e para a cena.

Pode-se ver essa relação na escrita como uma obra de arte nesse relato feito por um aluno que trabalhou com Vilma Campos Leite na sua pesquisa de mestrado.

“Ao olhar para trás do caminho, percebo o quanto me confundi, me embarcei nas linhas dos textos escritos no início da caminhada. Havia uma preocupação em escrever. Só. Mais nada. Acho que todos assim pensavam. Depois, gradativamente, isso foi se tornando necessário, imprescindível. As experiências, vivências e sensações precisavam ser registradas; na memória se perderiam. Os textos fluíam, dançavam, se soltavam com uma maior ‘facilidade’. A preocupação não era mais escrever [...]. Como, na tela, saber as cores que se vai usar. Chegar para trás, olhar a tela, comparar, fechar um pouquinho os olhos para perceber as nuances, formas, linhas, a composição! A escrita agora era uma pintura. Cuidadosamente pensada, analisada e reescrita (jogador 12 – auto-avaliação em 23 de abril de 2002).” (LEITE, 2009, p. 301).

O aluno percebe seu equívoco ao se preocupar somente em escrever, deter-se ao campo das linhas e das letras e acabar se emaranhando nas linhas até deixar-se atingir

pelas vivências e sensações notando que, ao evocar estes os textos fluíam de maneira menos áspera. Percebendo que ao se pensar a organização de um texto deve-se concebê-lo enquanto uma obra de arte e organizar as palavras e frases da mesma forma que se organiza cores e formas na composição de uma tela. Perceber que o texto dramático é um texto, é pensado, mas uma vez afirmando, em ser cena e não é idealizado para ficar ‘aprisionado’ em linhas.

Vilma Campos Leite (2009, p. 299) ao falar do jogador-escritor<sup>3</sup> bem relaciona a esfera criativa do escrever e do fazer teatral percebendo suas interseções e suas similaridades, notando as particularidades que são pertencentes ao escrever teatral e perceber também que “as aliterações, rimas, enunciação de nomes próprios que não correspondem aos verdadeiros dos jogadores, clamando por personagens passam a ser recorrentes. É uma transposição para o universo ficcional.” (LEITE, 2009, p. 302). Dialogando assim, como forma prática dos conceitos teóricos apresentados através do Dicionário de Pavis. Desta forma o aluno reconhece o conceito na prática.

Foi difícil fazer os alunos entenderem que teatro não é novela e que ele pode sim atingir campo oníricos e utópicos, que pode sim ser ficção e que as coisas podem não acontecer de maneira natural. Com o liberar desse ponto criativo o aluno processualmente vai desenvolvendo cada vez mais essa poetização do texto, onde eles assumem um processo de impressão de sua marca enquanto escritor. Os textos podem atingir um campo além do comum e esta é a grande potencia do teatro enquanto potencia de reflexão, pois ele pode acessar outros campos para provocar o pensamento crítico no espectador, no ator e no dramaturgo.

Com essas percepções os alunos transcreveram o texto para os moldes da dramaturgia e o aluno produzia o texto e apresentava aos professores para que eles pudessem discutir sobre ele e indicar novos enlaces para a construção do texto. Esse processo de correção foi encaminhado para duas vertentes, uma para a professora de português que corrigia o trabalho em seus aspectos gramaticais e ortográficos e para o professor de teatro que corrigia as ideias e as resoluções cênicas propostas nos textos. Tudo aconteceu em um sistema *vai-e-vem* onde o professor corrigia e devolvia o aluno para

---

<sup>3</sup> Figura inclusa no sistema de Spolim que trabalha com a imagem do jogo como sugestão de escrita. “O papel do Jogador-escritor é estimulado a partir da disponibilidade inicial de um ou mais jogadores em experimentar esta nova posição do jogo. O texto ou textos produzidos, a avaliação e o tornar o texto escrito objeto de novos jogos impulsionam novos jogadores a escrever.” (LEITE, 2009, p. 299).

que ele realizasse as alterações e o aluno, após realizá-las, entregava ao professor para que ele fizesse novos apontamentos. Percebendo esse procedimento de extrema importância para

“[...] que o estudante aprenda, transforme-se e busque desenvolver-se; nós ensinamos, agimos, encenamos, criamos performances cotidianamente e interferimos mediando ações dentro das escolas, em contextos formais ou informais; usamos métodos de ensino, formas artísticas e valores culturais no nosso trabalho; trabalhamos como artistas, professores e mediadores – nós desejamos que o estudante ou pessoa continue a aprender e a desenvolver-se através da vida sem a nossa intervenção.” (NUNES apud. SANTANA, 2009, p. 31)

E desta forma o aluno se torna autônomo de seu conhecimento, dado o momento que o professor corrige e o aluno apresenta as alterações, em outra correção o aluno já não comente os mesmos equívocos cometidos nas primeiras versões. Ou seja, aconteceu o processo de ensino aprendizagem, o aluno dominou de fato as suas habilidades e se tornou competente em determinada realização. Dorothy Heathcote salienta dois procedimentos básicos para se trabalhar com qualquer processo de drama:

1. achar o elemento de tensão em cada episódio, sempre lembrando que lidar com limitações evita que nos fixemos nas circunstâncias. Por exemplo, o homem não poderá evitar a viagem, mesmo sabendo ser ela perigosa.
2. a tarefa escolhida não deve ser negociada, pois o tipo de aprendizagem gerado relaciona-se com ela. Cabe ao professor determiná-la. (CABRAL, 2009, p. 44).

Notando assim, que os obstáculos e tensões não podem ser abandonados, pois lidar com eles, dialogando ou confrontando é de extrema importância para o desenvolvimento da aprendizagem teatral. O lidar com estas circunstâncias são de extrema importância para que o aluno entenda que os embaraçados são para serem desninhados mesmo que exija um esforço enorme. E nesse desemaranhar os textos foram finalizados e após o processo de escrita e correção oito textos teatrais de temáticas diversas estão a disposição<sup>4</sup> para serem transcritos para a linguagem da cena.

---

<sup>4</sup> Interessante notar a ideia que os alunos colocaram de que o texto deles nunca vai estar pronto, sempre terá uma modificação a ser feita. Um aluno chegou a afirmar: “Se não pararmos de escrever nunca iremos terminar.” Comentário que me alegra muito, pois puderam perceber que a arte não consegue e nem pode ficar enjauladas em consensos. Também citaram que ao ir para a cena o diretor dará outras leituras e aceções ao texto transformando-o cada vez mais e que os leitores darão também a suas percepções. O texto de teatro é uma dramaturgia, e drama quer dizer ação, assim para fazer jus ao nome ele deve sempre estar em ação.

## No solo de madeira sob os holofotes

Essas dramaturgias desenvolvidas pelos alunos foram aglomeradas em um livro que por falta de recurso ganhou sua versão online e está disponível para *download* para que qualquer pessoa que deseje apreciar ou até mesmo encenar aqueles textos possa ter acesso no link: [http://www.4shared.com/office/sjEhRxvKce/Da\\_sala\\_ao\\_Palco\\_-\\_Livro\\_Compl.html](http://www.4shared.com/office/sjEhRxvKce/Da_sala_ao_Palco_-_Livro_Compl.html) ou usando o *QR code*<sup>5</sup> que está disponível nos anexos. Vale ainda encarar que a sociedade contemporânea tem sua juventude diretamente conectada com a internet, assim o projeto ao disponibilizar uma versão online para *download* torna-se acessível para os outros alunos de uma forma virtual. Desta forma se transforma um problema em uma potencialidade do projeto, tornando-o a virtualidade um fortalecedor dos resultados.

Pode-se ainda apontar como fruto deste projeto a capacidade de reflexão e crítica sobre a sociedade contemporânea por parte do aluno e a capacidade de argumentação e criatividade no procedimento de investigação e construção dos textos. Vale considerar também a relevância do trabalho com os valores humanos imbricados nessas temáticas e referenciados nas cenas. Além, é claro, da criação de material artístico e uma adesão a linguagem teatral através da dramaturgia, onde a cena foi pensada. Pode-se ainda questionar algumas questões sobre o que se ensina em artes, em teatro. É sobre arte? É arte? Usa-se arte para educar ou educa-se artisticamente?

“Somos generalistas, especialistas, generalistas-especialistas ou especialistas-generalistas? Nós *jogamos* ou criamos arte? Fazemos teatro, teatro na educação, teatro improvisacional ou educação através do teatro? Usamos arte, ensinamos arte ou fazemos arte?” (BARRET apud. SANTANA, 2009, p. 30).

Deve-se apontar para o conhecimento teatral que foi desenvolvido e experimentado, no sentido que o aluno passa a conhecer, perceber e entender sobre cada uma das segmentações do texto dramático e percebê-lo enquanto gestação da cena que nascerá. Aplicando assim, percepções de preparação do texto pensando a cena. A criação de um material didático que poderá ser utilizado por qualquer professor de que desejar abordar de uma forma lúdica estas temáticas e através do teatro elencar essas abordagens

---

<sup>5</sup> Código QR (sigla do inglês *Quick Response*) é um código de barras bidimensional que pode ser facilmente esquadrihado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera. Esse código é convertido em texto (interativo), um endereço URI, um número de telefone, uma localização georreferenciada, um e-mail, um contato ou um SMS.

para discursão. Bem como também a produção de texto e a lapidação da escrita, dado que a cada correção e nova fase do processo o aluno adere a linguagem teatral e vai aos poucos imprimindo ela no texto. Ao ponto que se percebe que

“A personagem do texto não se levanta do sofá aleatoriamente, são os efeitos da alta temperatura descritos de maneira minuciosas que a levam a agir. A autora desta versão nos leva a enxergar, ouvir, cheirar, pegar e sentir o gosto. (LEITE, 2009, p. 305).

O aluno pensa em quem assistirá, em quem lerá, naqueles que estarão em contato com o texto e com a cena. Utilizando-se de recursos do texto dramático para fazer com que as ações sejam delimitadas, porém não aprisionadoras, sirvam assim, de ponto de partida. Os textos escritos pelos alunos revelam que para as ações dos personagens existem motivos, um texto articulado com seu enredo justificando todos os acontecimentos. A alusão à futura fruição dos espectadores que assistirão encenações dos textos produzidos, ou seja, pretende-se que, os espectadores que assistirão as futuras encenações sejam provocados por estas questões.

No livro construído com as dramaturgias existe, após o texto dramático, um relato de experiência de como foi para cada um dos alunos esta experiência criativa, onde eles apontam pontos que para eles foram positivos na realização deste trabalho. Entre eles, pode-se citar a criação artística, a produção de texto, a criatividade, a criticidade e articulação de ideais. Desta forma, pode-se afirmar que este projeto atinge os indivíduos da sociedade de forma direta e indireta, construindo resultados a curto, médio e longo prazo, onde, nota-se que o aluno produziu uma obra teatral e literária que pode hoje ou daqui a anos estar sendo encenados em escolas, grupos de teatros e entre outros coletivos que trabalham com a arte teatral. Percebendo que através da arte o indivíduo reflete o mundo e sobre o mundo de maneira a propor ações e formas de como torná-lo mais crítico.

## ANEXOS:



QR Code para download do livro:

### Referências bibliográficas

SANTANA, Arão de Paranaguá de. **Metodologias Contemporâneas do Ensino do Teatro – Em foco, a sala de aula.** p. 29 – 36. in FLORENTINO, Adilson & TELLES, Narciso. (orgs.). **Cartografias do Ensino do Teatro.** Uberlândia: EDUFU, 2009.

CABRAL, Beatriz. **Dorothy Heathcote – mediação e intervenção na construção.** p. 37 – 48. in FLORENTINO, Adilson & TELLES, Narciso. (orgs.). **Cartografias do Ensino do Teatro.** Uberlândia: EDUFU, 2009.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero.** p. 49 – 60. in FLORENTINO, Adilson & TELLES, Narciso. (orgs.). **Cartografias do Ensino do Teatro.** Uberlândia: EDUFU, 2009.

LEITE, Vilma Campos dos Santos. **Jogo teatral e a criação literária.** p. 299 – 308. in FLORENTINO, Adilson & TELLES, Narciso. (orgs.). **Cartografias do Ensino do Teatro.** Uberlândia: EDUFU, 2009.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro.** Tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARAÚJO, José Sávio. **Teatro e educação: uma visão de área a partir de práticas de ensino.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1998.



LINHARES, Ângela. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade**. Ijuí-RG: Editora Unijuí, 2003.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Empilhando carteiras à procura de um espaço vazio**. In V Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2008. Belo Horizonte. Memória ABRACE digital. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org>>.



GT: Teatro

Eixo Temático:

3. Ensinar e aprender Teatro na escola

## REFLEXÕES SOBRE OFICINA DE TEATRO DE OBJETOS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nayara Silva Mendonça (UFU, MG, Brasil)

### RESUMO

O artigo discute a aplicação de oficina específica oferecida para professores licenciados em pedagogia como alternativa para aumentar a presença do ensino das Artes na educação infantil, sobretudo em escolas da rede pública. Aborda o caso de oficina de Teatro de Objetos oferecida a professores da cidade de Uberlândia, discutindo a sua inserção e a metodologia da oficina. Buscando ressaltar a relevância dessa linguagem para a educação infantil. Tendo em vista a aplicação de uma oficina que apresente o teatro de objetos como mecanismo que instigue a criatividade e potencialidade nas brincadeiras das crianças a partir do objeto. Ressaltando a importância de se ter professores licenciados em cursos superiores referentes às áreas das disciplinas.

### PALAVRA-CHAVE

Oficina; teatro de objetos; educação infantil.

## REFLECTIONS ON OBJECTS OF THEATRE WORKSHOP WITH TEACHERS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

### ABSTRACT

The paper discusses the application of specific workshop offered for licensed teachers in pedagogy as an alternative to increase the presence of the teaching of arts in early childhood education, especially in public schools. Deals with the case of Object Theatre workshop offered to teachers in the city of Uberlândia, discussing their integration and methodology of the workshop. Seeking to emphasize the relevance of this language for early childhood education. In view of the application of a workshop to present the theater of objects as a means to instigate creativity and potential in the games of children from the object. Making

clear the importance of having qualified teachers in higher education on the areas of the disciplines.

## **KEYWORDS**

Workshop; object theater; early childhood education.

## **Introdução**

Uma observação preliminar do ensino de artes na educação infantil nas escolas municipais da cidade de Uberlândia, no estado de Minas Gerais, produz a sensação de que na maioria dessas escolas, quem dá aula de artes, assim como educação física e literatura, são pedagogos, ao invés de colocarem professores licenciados em cursos superiores referentes às áreas das disciplinas.

Atualmente não há perspectivas de alteração dessa realidade, ainda que uma observação da prática de tais professores revela que eles não têm o preparo necessário para conduzir essas atividades. Alguns destes, inclusive, procuram referências em fontes pouco confiáveis, como a Internet, devido à falta de repertório e capacidade de reflexão acerca de como comportar-se em aula diante das atividades referentes ao ensino das artes. Os pedagogos regentes de turma exercem suas funções a qual se deparam durante suas formações de um jeito admirável, pois tiveram contato com os conteúdos necessários para exercerem suas funções, mas não aprofundaram seus conhecimentos durante a graduação acerca das disciplinas de artes, literatura e educação física.

Neste devido momento, os órgãos representantes aparentemente não pretendem adequar o quadro de professores pedagogos para as disciplinas anteriormente apontadas por professores com formação específica nas áreas, o que provavelmente poderia apresentar um melhor desempenho nessas disciplinas por conter profissionais mais preparados, pois tiveram acesso a esses conteúdos durante os anos de sua formação. Tendo em vista que os profissionais que atualmente aplicam esse conteúdo, na maioria das vezes, não tiveram acessos a disciplinas voltadas às artes, é importante então levar em conta formações continuadas e oficinas para que os pedagogos tenham um mínimo de acesso aos conteúdos que poderão ser aplicados aos alunos com o intuito de conseguirem ao menos compreender o que estão apresentando.

São realizadas com esses profissionais oficinas de aperfeiçoamento voltadas para a área de artes, mas não especificamente da área do teatro. Surgiu assim a ideia de desenvolver uma oficina voltada para o teatro, mais especificamente com foco em objetos. A escolha da linguagem de teatro de objetos surgiu a partir de uma experiência anterior com crianças, onde foi possível observar a capacidade criativa da criança com os objetos. Percebendo que elas transformavam estes em personagens, em várias situações era possível notar que durante essas brincadeiras surgiam interações com o objeto de forma a transformarem as funções originais, como resignificação, criando estórias e relações entre eles. Essa capacidade criativa das crianças pode ser aguçada através do potencial dessas brincadeiras levando em consideração também ferramentas como o Teatro de Objetos, que pode ser um apoio para investigar e aprofundar as possibilidades que simples brincadeiras podem apresentar.

## Desenvolvimento

### Referencial teórico

Existe uma gama de possibilidades a serem desenvolvidas na área do Teatro dentro das escolas, e uma delas é o Teatro de Objetos. Essa linguagem teatral possui característica bastante acessível, notando que pode ser desenvolvida de maneira simples, apropriando-se de qualquer objeto, tendo em vista inclusive que essa é uma linguagem que as crianças se identificam e se encantam. Sobre o poder dos objetos podemos ver mais no livro de Ana Maria Amaral, “O Ator e seus duplos”:

Os objetos são importantes por seu poder de criar metáforas. Eles têm essa capacidade de apresentar situações de maneira direta, peculiar e simbólica. Quando apropriadamente escolhidos, são um discurso em si. Por si já apresentam conteúdos. (AMARAL, 2004).

O Teatro de Objetos é uma interessante vertente do Teatro para ser explorada com crianças, uma vez que instiga a criatividade, por ser uma área lúdica do teatro. Trabalhando com objetos usuais, de formas distintas, a criança é apresentada a diversas situações onde poderão transformar objetos comuns em personagens dentro de suas criativas histórias criando possíveis relações; ampliando sua visão com relação a situações cotidianas.

Ao se perceberem em um ambiente repleto de objetos que possam ser transformados a partir da criatividade elas se tornam mais inventivas e transformadoras. A curiosidade existente nas crianças quando motivadas, se desdobram em distintas possibilidades e o objeto pode ser o impulso necessário para criações e descobertas de seus próprios mundos.

As crianças também conseguem entender durante suas brincadeiras a essência do objeto, em algumas situações sem alterar a figura deste, deixando o objeto apresentar suas próprias características, aproximando ainda mais do Teatro de objetos. Podemos ver mais sobre o Teatro de Objetos no artigo de Sandra Vargas, “O Teatro de Objetos: História, ideias e reflexões”, escrito para a revista Moin-Moin, de estudos sobre teatros de formas animadas, no ano de 2010:

[...] o Teatro de Objetos é uma vertente do Teatro de Animação que se vale de objetos prontos, no lugar de bonecos, deslocando-os da sua função e conferindo-lhes novos significados, sem transformar, porém, a sua natureza, explorando uma dramaturgia que se vale de figuras de linguagem, em detrimento da importância da manipulação propriamente dita. Dentro deste conceito, portanto, tentar fazer um boneco, forçando a ilusão de um movimento humano a partir da junção de diferentes objetos, ou colocando dois olhos em um objeto, não constituiria um Teatro de Objetos, mas um Teatro de Bonecos feito de objetos. (VARGAS, 2010, p. 33)

A oficina vem como ferramenta de difusão desse conhecimento para os professores. Conhecimento este que auxiliará o trabalho com as crianças dentro da sala de aula, ampliando a gama de conhecimento do profissional com uma área específica do Teatro e com o Teatro em si, já que antes de falar especificamente sobre o Teatro de Objetos, os professores precisarão passar por uma preparação

teatral inicial muito importante. Pelo fato de que esse trabalho corporal prévio contribui para uma melhor preparação e disposição durante o desenvolvimento da oficina. Sobre a importância dessa preparação inicial, podemos citar as palavras de José Parente, em seu artigo “O papel do ator no teatro de animação”, escrito também para a revista *Móin-Móin* em 2005:

É preciso que todo ator esteja comprometido com a ação cênica. Esse é o objetivo de todos os treinamentos em teatro, da forma como entendemos hoje. A finalidade da preparação corporal não é desenvolver músculos (embora isso também possa eventualmente ocorrer), mas antes despertar no ator a consciência dos seus processos internos, da natureza de seus impulsos, da origem dos gestos e movimentos, das diferentes qualidades de energia. (PARENTE, 2005, p. 114)

A docência é um elemento que necessita estar sempre em aprimoramento, buscando ferramentas para acrescentar em seu cotidiano, por isso a importância dessa busca pelo novo conhecimento, novas informações e modos de incentivar o aluno. Vemos um pouco sobre esse aspecto nas palavras de Ricardo Carvalho de Figueiredo, no livro “Pedagogia do Teatro: Práticas contemporâneas na sala de aula”:

Entendemos, contudo, que a formação docente é um processo permanente de construção que se realiza na estreita relação com as possibilidades de interação do sujeito do conhecimento com o objeto a ser conhecido; e que por meio dos fazeres da sala de aula é possível concretizar uma proposta de ensino-aprendizagem que signifique efetivas interações no sentido da transformação dos conhecimentos. (FIGUEIREDO, 2013, p. 261)

A experiência nada mais é que estar aberto a novas vivências e entregues às possíveis transformações, permitindo que esses acontecimentos nos modifiquem de forma verdadeira e completa, e possibilitando que esses vividos nos toque, nos passe e nos aconteça, mas quem está vivenciando esse momento precisa se abrir de forma a receber essas mudanças. No livro do Larrosa, “Experiência e paixão”, ele nos fala um pouco sobre a experiência: “É experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação.” (LARROSA, 2004, p. 163).

Quando os docentes se posicionam frente a alguma atividade, é relevante entender o seu papel. Ao aplicar a oficina de teatro de objetos com seus respectivos dicentes é importante levar em consideração a importância de estimular os alunos para que consigam explorar ao máximo suas criatividade, se posicionando como mediadores do conhecimento e tendo como ponto de partida um foco em mente para não perder de vista aonde se quer chegar e as metodologias próprias da linguagem, pois os alunos em sua maioria estarão imersos em seus processos criativos e podem não perceber o melhor caminho a ser traçado para que cheguem todos a um ponto pré-determinado. É possível ver esse pensamento na fala de Hugo Villena, em seu livro “Títeres em la Escuela”:

O papel do professor não é outro que o de criar as condições propícias para o processo criativo dos alunos: condições objetivas

(metodológicas, próprias do teatro de bonecos) e subjetivas (estimulantes, incentivadoras). E ser responsável de não perder de vista a totalidade do processo, a qual escapa ao aluno por estar imerso em seu mesmo processo. (VILLENA, 2012, p. 136 tradução nossa)

Tanto no trabalho realizado com os alunos quanto com os professores é fundamental compreender que todos têm o direito de ter acesso ao conhecimento e estão aptos a aprender. O teatro de animação tal como o de objetos pode ser realizado por qualquer pessoa que tenha interesse e não somente os bonequeiros como nos fala Hugo Villena em seu livro “Títeres en la Escuela”: “Docentes e alunos se esquecem de que a prática de teatro de bonecos, como produção artística, é um "ato criativo" mas, e como tal, não é propriedade exclusiva de alguns, sendo que pode ser vivido por todos: pelos marionetistas, pelos docentes e pelos alunos.” (VILLENA, 2012, p.24-25 tradução nossa)

É importante pensar o ensino de arte como algo que se aprende e não que está pronto como demonstra algumas pessoas “talentosas”. Como é possível perceber nos discurso de muitos, as pessoas que nascem com “talento” ou “dom” acabam não se esforçando além daquilo que já sabem, mas quem tem vontade e criatividade consegue se sobrepôr a muitas pessoas talentosas, pois nunca cessa essa busca para se aperfeiçoar cada vez mais.

Também é importante entender que todas as pessoas estão aptas a aprender, basta sentir desejo para vivenciar e experienciar o novo. Como nos complementa Celso Favaretto em sua fala no texto “Arte Contemporânea e educação”

Daí surgiram, como se sabe, as proposições sobre dispositivos que materializam-se no processo de ensino, focado em «competências» e «habilidades», estes verdadeiros postulados subjacentes ao ensino de arte, pois esta concepção viria a substituir a tradicional, ou acadêmica, que focava a possibilidade do ensino de arte no «talento» individual, porque a ideologia da criatividade é democrática, igualitária, é efeito de uma concepção da arte aberta a todos, pois a criatividade seria um potencial universal. (FAVARETTO, 2010, p.234)

## **Metodologia**

Uma das alternativas para trabalhar durante as oficinas é a exploração de possibilidades a partir do teatro de animação, mais propriamente do teatro de objetos. Assim será refletido e descrito uma proposta de oficina de teatro de objetos para professores licenciados em pedagogia que trabalham na educação infantil e que esses conhecimentos possam ser inseridos no ambiente escolar por meio de atividades propostas aos alunos nas aulas.

Essa oficina constitui-se também em uma etapa da pesquisa de mestrado da seguinte autora deste artigo e que já está sendo desenvolvida, adotando a seguinte estrutura: mensalmente, especificamente na terceira sexta-feira do mês, com duração de quatro horas cada módulo, durante os meses de maio, junho, agosto, setembro e outubro, totalizando cinco módulos, sendo ofertada a duas turmas, uma no período da manhã e outra à tarde. Essa oficina está sendo realizada no Centro

Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, no município de Uberlândia, Minas Gerais, com o apoio do Núcleo das Infâncias. A oficina é denominada por Teatro de Objetos, Intervenção Lúdica na Educação Infantil.

O intento principal com a oficina é em um primeiro momento, apresentar o Teatro de Objetos para os profissionais, fazendo com que assim conheçam essa vertente do Teatro, e em um segundo momento, desenvolver com eles ferramentas para a transmissão e troca desse conhecimento para/com as crianças.

O intuito com essa prática é apresentar esse conhecimento e o fazê-lo de forma que fique e toque as pessoas envolvidas, que elas possam utilizar esse novo aprendizado adquirido no decorrer de suas vidas, de modo que levem consigo essa experiência. Pois o mais importante é aquilo que nos toca e aquilo que fazemos tocar alguém, e sobre isso nos fala Jorge Larossa Bondía em seu artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”. (BONDÍA, 2002, p. 21).

Os professores foram escolhidos como público inicial, por possuírem uma capacidade inata multiplicadora de conhecimento. Tendo em vista que se a oficina fosse desenvolvida diretamente com as crianças provavelmente poucas teriam acesso a esse conhecimento, pensando que o trabalho seria realizado apenas com algumas turmas.

O desenvolvimento diretamente com as professoras, proporciona uma abrangência maior de turmas a serem envolvidas no desdobramento desse trabalho vivenciado na oficina, se pensar que cada professora participante acompanha uma ou mais turmas na escola, conseqüentemente haverá melhor abrangência dos alunos a apreciarem e experienciarem a linguagem de Teatro de Objetos.

Essas especializações nas áreas de artes reforçam a importância de compreenderem melhor o conteúdo a ser desenvolvido em sala para que tenha apropriação do que estão dizendo e aplicando, enriquecendo as aulas de artes e arraigando possíveis trocas entre professores e alunos.

Um detalhe a ser ressaltado é o fato de que o conhecimento retirado da oficina poderá ser utilizado pelos participantes sempre que sentirem vontade, afinal de contas é uma experiência para a vida e que fará parte de seu repertório de atividades que poderão ser aplicados tanto esse ano quanto nos anos seguintes. Outra questão que não pode ser desconsiderada, as pessoas que estão fazendo essa oficina não serão obrigadas a transmitir o que aprenderam durante os módulos, ficando a vontade para utilizarem ou não o aprendizado, se tornando uma questão pessoal. No entanto estão sendo instigadas a aprofundarem esse conhecimento com as crianças para que desfrutem dessas vivências em seu ambiente de trabalho.

Nos dois primeiros meses foram feitas atividades voltadas para a consciência e sensibilização corporal dos professores, para preparação dos mesmos, explorando também elementos como, as articulações e os movimentos do próprio corpo, para auxiliar no entendimento da manipulação dos objetos, buscando um entendimento sobre as semelhanças e diferenças das articulações entre os dois. Também durante o primeiro mês foi realizada a discussão sobre o tema, para saber o que eles entendem sobre a linguagem e expor o que será desenvolvido no decorrer dos encontros.

Durante o segundo mês além do trabalho corporal, foi feito um trabalho inicial em cima dos objetos que os professores e a proponente levaram; buscando uma preparação inicial para compreender o potencial daqueles objetos. A partir daí, até o

terceiro mês foram realizados trabalhos em cima dos mesmos objetos, ainda explorando as possibilidades de criações com eles, como manipular e “dar vida” a esses futuros personagens.

Assim, até o último mês serão instigadas criações com os mesmos, já levando em conta o trabalho feito anteriormente, estimulando assim criações de cenas, histórias, falas e atividades lúdicas. A partir do segundo módulo, após o início dos trabalhos com os objetos, em cada encontro, ficou acertada uma apreciação sobre tudo aquilo que foi criado com eles, para reflexões, críticas e aprimoramento dos próprios professores.

## **Resultados e análise**

Pensando os resultados e análise da oficina é importante refletir como se decorreu o processo de aplicação, no entanto a seguir serão descritas de forma detalhada partes dos dois primeiros módulos que até o devido momento da escrita deste artigo já foram concretizados, e em seguida será realizada a análise sobre o trabalho desenvolvido.

Sobre o primeiro módulo que foi realizado dia 15/05/2015, a primeira atitude que a proponente teve chegando ao CEMEPE foi conduzir-se até o núcleo das infâncias para se informar sobre qual seria a sala a realizar a oficina, e esta foi encaminhada para a sala 21. Adentrando à sala, preparou o espaço deslocando as carteiras até encostá-las a parede e organizou o material que havia levado. Aguardando a chegada dos alunos. O informado era que cada turma possuiria em torno de vinte alunos por turma. Com horários do turno da manhã iniciando os trabalhos às sete horas e trinta minutos e finalizando às onze horas e trinta minutos e o período da tarde com início às treze horas e finalização às dezessete horas.

Houve atrasos para a chegada dos alunos de dez a quarenta minutos, mas depois desse período ninguém mais chegou, totalizando a turma com sete no período da manhã e nove no período da tarde. A quantidade inferior de pessoas que se apresentaram não causou grande interferência, e desse modo era possível dar atenção individual a cada aluno. O único elemento que sofreu alteração devido à quantidade de pessoas foi o planejamento, visando que a oficina foi pensada para vinte pessoas. Os exercícios propostos conseguiram ser aplicados, mas a quantidade menor de participantes tornou a oficina mais ágil, esgotando os exercícios rapidamente e necessitando de acréscimos nas atividades.

Os exercícios foram de apresentação; espreguiçar e acordar o corpo; apresentação com bolinhas e trocando de lugar; andar pelo espaço percebendo o ambiente, a forma de andar, o tempo e ritmo da caminhada, observar quem está perto e quem está longe, olhar nos olhos; caminhada coletiva percebendo o ritmo da turma, parar e andar ao mesmo tempo, encontrando uma unidade entre todos; exercício de moldar o corpo do outro; encontrar um lugar na sala, movimentar as articulações do próprio corpo explorando cada articulação com atenção e cuidado; em duplas, encontrar as articulações do colega observando as possibilidades e limites; ainda em duplas fazer o exercício do espelho; novamente o exercício do espelho com os movimentos que partem das articulações; caminhar novamente pelo espaço observando a diferença da forma de andar do momento de chegada com o momento atual, as diferenças de percepção do espaço, do tempo e de quem está perto de você; escolher um espaço na sala e deitar no chão com os olhos fechados; leitura do texto Omelete de Amoras de Walter Benjamin; levantar aos poucos, cada um no seu tempo e sentar em roda; registro sobre o encontro; conversa sobre o



texto e o que sabem e pensam sobre o teatro de objetos, e as expectativas dos alunos para com a oficina.

Foi firmado um acordo de que no final de cada encontro terá uma roda de conversa para refletir sobre cada exercício e as possibilidades de aplicação para as diferentes faixas etárias dos alunos que estes professores trabalham. Pois a faixa etária que esses profissionais lidam varia entre crianças do berçário e do primeiro período, ou seja, de zero a seis anos mais ou menos, cada um com uma faixa etária diferente. É preciso pensar em como aplicar cada exercício nas diferentes idades. No final de cada módulo, também, é realizada uma discussão em sala para análise e avaliação dos encontros, onde cada um poderá expressar sua opinião e tentar assim melhorar cada encontro subsequente. É importante pensar que os participantes necessitam entender bem o que foi aplicado durante as oficinas, para que posteriormente possam estar conduzindo essa oficina com seus respectivos alunos, por isso da relevância desse diálogo com a propositora da oficina para que se esclareçam quaisquer possíveis dúvidas.

No segundo módulo realizado dia 19/06/2015, o foco principal era manipulação de objetos, mas foi necessário retomar alguns exercícios de sensibilização e consciência corporal, com o intuito de preparar corporalmente os alunos para os exercícios e também para incluir os novos alunos, possibilitando interações e relações e permitindo que não perdessem por completo o trabalho realizado anteriormente. Esse exercício corporal é importante para que prepare as pessoas que estão na oficina para que comecem a entender um pouco seus corpos com relação ao tempo e espaço e seus limites e possibilidades. Outro ponto explorado é o trabalho em grupo, para que elas saibam lidar com exercícios e cenas coletivas, dentre outras coisas.

O número de alunos não alterou muito, sendo possível contabilizar dessa vez em cada uma das duas turmas por volta de onze alunos. Os exercícios do segundo encontro foram os seguintes: espreguiçar acordando o corpo, enrolar e desenrolar a coluna, varrer o corpo com as mãos; andar pela sala observando o caminhar e percebendo o espaço, olhar no olho, experimentar diferentes maneiras de cumprimentar, convencionais ou não convencionais; exercício da bolinha, para apresentação, com variações de falar o próprio nome e com a outra bolinha, o nome do colega e quando entrar a terceira bolinha contar de um a dez; exercício do espelho; se deslocarem até onde estão os objetos que os alunos e a propositora da oficina levaram, observá-los e então escolher um; em duplas, exercício do espelho com os objetos, podendo utilizar o chão como apoio para facilitar; atividade da gaivota, dobradura com um papel grande fazendo um aviãozinho, ou melhor, “aviaozão” de papel, enfileirar as pessoas ombro a ombro e manipular a gaivota como se ela estivesse voando sozinha, seguindo um movimento linear, sem quebras e pausa, contínuo, com uma mesma velocidade, em movimentos ondulatórios criando uma unidade no deslocamento; voltar aos objetos, observar, deixar-se atrair por um e pegar; explorar ao máximo os movimentos desse objeto, percebendo suas possibilidades tanto em suas funções originais quanto outras possibilidades, observar para onde ele olha, como se locomove; escolher uma sequência de movimentos, manter um roteiro; em roda um de cada vez mostrar para a turma a sequência de movimentos criada; devolver o objeto e pegar outro, fazer o mesmo exercício de observação e exploração desse novo objeto, quais suas possibilidades, apresentar essa nova sequência para a turma, só que dessa vez em formação de palco e plateia e realizar a sequência sobre uma mesa; fazer pequenos grupos, cada grupo criar uma cena curta com os objetos que estão em mãos, mas utilizando-se de

todos e explorando bem suas movimentações; registro individual no ou com papel sobre as vivências desse encontro. Em roda a proponente lê algumas referências sobre teatro de objetos, levantando curiosidades e questionamentos no grupo, sobre a linguagem; conversa sobre o que acharam desse encontro e por fim, conversa sobre as possíveis variações que podem ser feitas com cada exercício para cada faixa etária que eles trabalham.

Pensando no planejamento para a oficina, a proposta inicial era ler sobre teatro de objetos, selecionar alguns exercícios específicos e unir com exercícios conhecidos pela proponente. Mas durante a execução dos exercícios planejados pôde-se perceber que as atividades não estavam sendo condizentes como foram idealizadas, remetendo a sensação de que os exercícios de certa forma estavam superficiais, exceto os que a proponente da oficina já havia vivenciado antes. Tendo em conta que os exercícios planejados foram se esgotando rapidamente, surgiu a necessidade de acréscimos de outras atividades que fossem facilmente aplicadas e que preferencialmente já tivessem sido vivenciadas pela proponente em outros momentos. Nesse momento algumas coisas se esclareceram, para que os exercícios previamente escolhidos dessem certo ao serem aplicados e exercessem suas devidas funções pelo qual foram selecionados, todos esses exercícios deveriam ser bem planejados para que fosse realizado um trabalho conciso. Era preciso ter clareza do que estava sendo aplicado, ou melhor, do como estava sendo aplicado, pois é simples ver um exercício no livro, mas o difícil é colocá-lo em prática, de uma forma mais pontual, o que realmente é necessário é a clareza das instruções que serão abordadas para que o exercício flua. Esse travamento não aconteceu durante todo o módulo, mas apenas em poucos exercícios, o suficiente para se pensar e repensar na melhor forma de aplicação das práticas e como melhor conduzi-las.

Um desses meios de preparação para aplicação dos exercícios é uma separação das atividades com certa antecedência para que se possa refletir sobre cada exercício, pensando nas possibilidades de condução, nos prováveis erros e acertos e também, se possível, ensaiar as instruções, para que assim a condução possa ser feita de forma orgânica. Essa preparação é necessária ao menos para os primeiros encontros, tendo em vista que nos seguintes, pode ser possível entender características da turma que ajudarão na seleção dos exercícios e nas melhores formas de condução, sem a necessidade de grandes estudos.

Logo após o primeiro módulo outro importante elemento notado para os seguintes módulos da oficina, dá-se ao fato de que foi possível perceber que cada módulo poderia ser dividido por temáticas, havendo assim maior facilidade em planejar os exercícios a serem aplicados em cada dia da oficina.

Foram assim pensadas as seguintes separações por temáticas, no primeiro módulo o eixo escolhido para ser trabalhado seria a sensibilização e percepção corporal; no segundo haveria um foco em manipulação, técnicas, reconhecimento e exploração do objeto; no terceiro seria introduzida a criação com objetos, exercícios com criação de imagens e cenas com objetos; no quarto encontro, trabalhos com diferentes possibilidades de criação com objetos, resgatando e explorando novas possibilidades com os mesmos e levando em conta a narrativa, e, no quinto e último módulo o foco seria na técnica do professor personagem e na reexploração dos exercícios anteriores. São temáticas simples, mas que auxiliam na hora de selecionar as atividades que serão dadas, bem como também na condução.

Nos módulos subsequentes aos descritos no decorrer desse artigo haverão mais exercícios aprofundados na área de teatro de objetos, onde os participantes

explorarão criações de cena e imagens com os objetos e apreciarão também vídeos de espetáculos dessa linguagem como estímulo e inspiração para as criações.

Um fato que ainda não foi citado nesse artigo são as experiências que a proponente da oficina tem com relação ao teatro de objetos, essa é uma questão relevante, pois a mesma não teve muitas vivências sobre essa linguagem, as experiências que possui são de uma disciplina de teatro de animação que fez durante a graduação e outras duas oficinas sobre teatro de objetos. E visualizou no mestrado a oportunidade de colocar em prática uma pesquisa sobre a linguagem de teatro de objetos voltado para crianças e esse anseio partiu da possibilidade de experienciar trabalhar com crianças e poder observar o ambiente escolar voltado para a educação infantil. Tinha o intuito de aprender fazendo e nada melhor do que no mestrado para poder aprofundar seus estudos na área, contando com o apoio de um orientador e podendo desenvolver a oficina para praticar seus conhecimentos e contribuir para a educação no município de Uberlândia mesmo que de forma singela.

Pensar na educação como uma troca é um bom exemplo para se perceber o aprendizado mútuo, pois tanto os alunos quanto a proponente estão aprendendo uns com os outros. E a experiência se dá através da troca, com o mundo, com as outras pessoas, ou seja, a relação que se estabelece com tudo que está ao nosso redor. Podemos ver um pouco disso na fala de Jorge Larrosa, em seu texto “Desejo de realidade – Experiência e alteridade na investigação educativa”:

A experiência não é outra coisa se não a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em que algo nos passa, nos acontece. Então, o desejo de realidade está ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece se experimentando: o real é o que nos passa, nos acontece na experiência. (LARROSA, 2008, p. 186)

Analisando a prática em questão pode-se levantar várias questões, algumas inclusive já foram citadas, como por exemplo, as mudanças que foram se dando a partir dos módulos da oficina, ideias que surgiram para contribuir, como a questão de dividir cada módulo por temáticas, um elemento simples, mas que teve grande interferência ao planejar os outros módulos.

Outra questão é a reduzida experiência sobre a linguagem que interfere diretamente no planejamento e aplicação da oficina, mas que em contra partida necessita-se repensar e inclusive reinventar a prática descrita nos livros e vivenciadas, criando uma maneira particular de aplicar a oficina, dando um caráter que para aquelas turmas aparentemente obteve mais resultados do que se tivesse muito conteúdo e pouca sensibilização.

Enquanto não muda o quadro de pedagogos para professores licenciados na disciplina de artes, esse é um mecanismo que aparentemente está auxiliando as práticas dos professores em sala, contribuindo para que compreendam ao menos um pouco do que estão aplicando aos alunos. Mas é ainda notada a utilização de meios com pouca confiabilidade, como a internet, para embasar as suas práticas.

## **Considerações**

Enquanto não ocorre a troca de profissionais para os devidamente formados nas áreas específicas das disciplinas artes, educação física e literatura,

aparentemente em grande parte das escolas municipais do município de Uberlândia serão pedagogos que aplicarão esses conteúdos.

Então é necessária a busca por meio delas de aperfeiçoamento na área, além dessa oficina já são ofertadas também outras formações continuadas que poderão dar algum tipo de embasamento para os trabalhos que atualmente desenvolvem em sala de aula. O mais importante é terem vontade de aprender e se aperfeiçoarem para conseguirem passar aos seus alunos conteúdos que dominem ao menos o fundamental, pois assim terão mais clareza sobre o que estão aplicando.

No decorrer dessa oficina é perceptível a entrega das pessoas envolvidas a aprender algo novo, estar presente integralmente nessa vivência, mesmo em suas singularidades é possível perceber entrega ao momento, possibilitando as experiências e transformações ocorrerem diante dos olhos. Esses momentos estão proporcionando a esses sujeitos participantes entender e vivenciar algo que os passa, os acontece e os tocam. Um momento único de presenciar e vivenciar a experiência.

Momentos de aprendizados que influenciam a fluência da oficina e auxiliam no aperfeiçoamento de uma linguagem pouco explorada no país, mas que apresenta características muito relevantes para a educação infantil.

É preciso explorar cada detalhe e tornar cada momento como esse e outros que ocorrem em sala de aula como momentos de troca de aprendizado mútuo e se perceber essa oficina como troca de conhecimento é possível entender que os novos conhecimentos só se propagam a partir da vontade de levar o que aprender adiante. Tornando possível mais pessoas terem alcance a novas linguagens e experiências.

O intuito desse trabalho inicialmente não é a criação de cenas para serem apresentadas, mas pode ser entendida e propagada de diferentes formas e uma delas, apesar de não ser claramente incentivada no decorrer da oficina, pode surgir como consequência, afinal de contas cada um repassará seus conhecimentos da maneira que achar melhor e mais efetiva. Mas é importante levar em conta sempre o processo, pois sem ele o resultado final provavelmente não seria possível.

## Referências

AMARAL, Ana Maria. **O ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos**. 2ª edição. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa**. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Org.). Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ensaio erótico – Experiência e paixão**. In: Linguagem e Educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, 2002.

FAVARETTO, Celso F. **Arte Contemporânea e Educação**. Revista Iberoamericana de Educación, v. 53, p. 225-235, 2010.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. **Pedagogia do teatro: Práticas contemporâneas na sala de aula/Narciso Telles (org.)** – Campinas, SP: Papyrus, 2013.

PARENTE, José. Móin-Móin: **Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**. Jaraguá do Sul: SCAR/UDESC, ano 1, v. 1, 2005. ISSN 1809-1385.

VARGAS, Sandra. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**. Jaraguá do Sul: SCAR/UDESC, ano 6, v. 7, 2010. ISSN 1809-1385.

VILLENA, Hugo. **Títeres em la escuela**. 1ª edição, Buenos Aires: Colihue, 2012.

#### **Currículo da autora:**

#### **Nayara Silva Mendonça**

Nayara Silva Mendonça é atriz e professora de artes, graduada em Teatro Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestranda em Artes, pelo Mestrado Profissional em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ano 2014-2016.

<http://lattes.cnpq.br/1385260562419619>



Modalidade: Artigo GT: Teatro Eixo Temático: Processos e discursos na formação inicial e continuada de professores de Teatro

## TINY DANCER: QUANDO A PESQUISA SE TORNA TÃO PEQUENINA DANÇARINA

SANTOS, Rosimeire Gonçalves (UFU, MG, Brasil)

### RESUMO:

*Neste artigo, apresento reflexões sobre pesquisa em andamento com o tema da formação de professores de Teatro na modalidade de educação a distância. Elas surgem na experimentação de procedimentos metodológicos discutidos nas disciplinas do doutorado, com os quais me identifiquei e cujas bases conceituais e práticas servem bastante bem ao meu objeto de pesquisa para chegar ao momento atual, em que busco fundamentar o ato cênico Tiny Dancer como reflexo das interseções observadas entre teoria e prática na vida cotidiana, considerando minha experiência-limite como pesquisadora desajeitada no lugar de mera e passiva observadora da vida que se esvai. Com Tiny Dancer, colocarei em evidência a fragilidade do corpo humano e as dimensões do conceito de presença, trazendo para a cena elementos das diferentes realidades vividas por mim e por pessoas próximas e queridas em momento delicado de perda e, ainda, reflexões a respeito dos sujeitos da pesquisa em suas atuações profissionais, agora que são professores de Teatro acrianos formados pela Universidade de Brasília na modalidade a distância. Toda essa diversidade será representada em cena no formato de performance inspirada nas práticas estudadas de desmontagem cênica e escrita criativa.*

**Palavras-chave:** EaD; Formação de professores; Ensino de Teatro; metodologia teórico-prática

### ABSTRACT:

*This paper discusses my research in progress. Its theme goes around the teaching of Theatre in Distance Education mode. These reflections become from methodological procedures tried and discussed within doctorate matters with the ones I could feel particularly close and whose structures, by the conceptual and practical manners, are appropriated to the research object. Therefore, currently, I seek support this scenical performance named Tiny Dancer. This one starts by considering the intersections between theory and practice in daily life as much as my limit experience during that time when I was both a very clumsy researcher and a mere passive*

*observer of life going away. With Tiny Dancer, I'll try to evidence the human body fragility and discuss some dimensions of the concept of presence, bringing to scene a bit of the realities of my life and of the lives of some close and beloved people in that delicate moment of loss. Being also about to bring some reflections on the working lives of people who nowadays are my partners in this research after got graduated Teachers of Theatre in two cities of the Brazilian state of Acre, with a degree from the University of Brasilia in the distance learning mode. All this diversity will be represented on stage as a scenical performance inspired in the practical studies of scenical disassembly and creative writing.*

**Key words:** *distance education; Teacher training; Theater; Theoretical and Practical Methodology*

Eu queria escrever um texto sombrio. Não, não era nada disso. Eu queria escrever algo que pudesse mostrar o que meus sentidos perceberam nos últimos meses com relação à pesquisa e ao tempo. Pensei em não separar a memória do tempo vivido em duas partes, uma que se refere ao doutorado e outra mais fluente, a da experiência pessoal. Por que fragmentar dessa forma? Não vejo motivo. Neste artigo, por considerar essa reflexão pertinente, discorro sobre os aprendizados que obtive com as sensações vividas ao observar e acompanhar a despedida triste e gentil de minha irmã. Uma experiência vivida no limiar.

## 1. Franzina dançarina

*Ballerina/you must've seen her/dancing in the sand/And now she's in  
me/always in me/tiny dancer/in my hand.  
Tiny Dancer – Elton John*

Não abraçar doeu. A dor é uma coisa desconexa. Quando ocorre em níveis profundos, faz com que a mente se esqueça dos mecanismos de funcionamento e se lembre somente de doer. Eu observava a fragilidade da vida naquele corpo ali tão próximo, que não abraçava por medo. Cuidado e delicadeza podem se manifestar também na distância e na dor.

Em que momento desta pesquisa, o tema da distância é atravessado pela consciência da morte? As urgências do tempo em que a vida ameaçava nos escapar e era, portanto, prioridade máxima tinham como potencial evidente o resfriamento do interesse nos assuntos da pesquisa. Mas a prontidão forçada para os eventos dos dias despertou em mim uma sensibilidade inesperada para encontrar meu objeto até mesmo ali, na distância que se desenhava entre nós duas. Dois corpos preenchidos da mesma energia vital. Histórias diferentes, mas tão próximas na fraternidade e na amizade. *Ela*, no corpo frágil e mente desperta. Consciente como quem se prepara para uma viagem tranquila. Segundo Susan Sontag, “os médicos acham que a verdade será intolerável para quase todos os pacientes, exceto os excepcionalmente maduros e inteligentes (SONTAG, 1984: 3).” Madura e inteligente seria uma descrição perfeita para minha irmã, em seu último ano de vida.

E como eu estava? Não sei me ver de fora como a vi e vejo. Sei que entendo muito mais sobre presença depois dessa experiência. Como fonte inicial das considerações sobre o corpo, a pesquisa é atravessada por uma leitura do artigo “Trisha Brown’s Orfeo: two takes on double ending”, de Peggy Phelan (In: LEPECKI, 2004), feita para uma das disciplinas do doutorado. E a consciência que aos poucos vou tomando dos trânsitos pessoais sensíveis nessa jornada traz de volta meu

encantamento com algumas perdas poetizadas por Gabriel García Marquez nas criações surrealistas de personagens do romance *Cem Anos de Solidão*. E sigo sensibilizada por outras flechas recebidas de filmes, poesias, músicas e performances que me atingem o imaginário. Gostaria de aproveitar uma parte desse material como motivos de cena.

No percurso da disciplina de pós-graduação sobre metodologias de pesquisa em artes, o professor Narciso Teles introduziu leituras que me conduziram a outros caminhos de pesquisa, diferentes do que eu havia imaginado seguir. Trouxe ao conhecimento da turma autoras que concebem metodologias para a pesquisa em artes com o foco em revelar o objeto artístico ou o sujeito artista, o que torna o olhar e os procedimentos destas pesquisadoras bastante distanciados da noção de pesquisa científica. A partir desse fundamento, compreender onde está a arte na pesquisa em arte é o que mais importa. Até mesmo os resultados de pesquisa são registrados numa escrita criativa. Nessa particularidade, é uma referência importante o trabalho de Sandra Corazza (CORAZZA, In: COSTA, 2002; CORAZZA, 2006) e o artigo já citado de Peggy Phelan, para dentro do qual a autora conduziu com delicadeza a dureza do momento da morte do ser amado.

Ser assombrada pelos mortos significa estar assediada e envolvida pelo som, cheiro, gosto, imagem, memória, depois que o corpo material se foi. A tentativa de escrever sobre a dança, depois que a performance termina, é submeter-se a um assombro, mas um assombrar-se que promete a possibilidade de uma lembrança mais organizada. Há documentos para consulta: críticas, fotografias, notas, boletins e mesmo vídeo, às vezes. Se pudéssemos colocar esses artefatos, com a delicadeza e precisão suficientes, numa mesa de operação, poderíamos reconstruir ou mesmo ressuscitar completamente o corpo em movimento. Eu queria trazer de volta uma dançarina que me moveu profundamente, mas eu não queria ser Orfeu; eu não queria que o meu desejo soterrasse o dela (PHELAN, Peggy. In: LEPECKI, 2004: 4)

Algumas pessoas talvez desconheçam a referência feita por Peggy Phelan à mitologia grega nessa citação. Por isso, cabe uma breve explicação. A análise sobre a performance de dança *Orfeo*, da coreógrafa norte-americana Trisha Brown, é precedida pela ópera do compositor italiano Claudio Monteverdi, inspiração e material sonoro da criação de Brown. Ambas obras contam o mito de Orfeu, amante desesperado, que vai ao vale dos mortos resgatar sua Eurídice. Na escrita de Phelan, o personagem transita do mito à dança, passando pela música para chegar ao momento de vida e morte para Peggy e Julie, a bailarina agonizante do texto.

Eu pensei nunca na minha vida querer fazer algo assim. Subconscientemente, fiz até mesmo um certo julgamento moral. Considerei a descrição dos momentos finais de Julie uma ideia obscena, que a autora deveria ter deixado de fora do texto, aprisionada no plano do pensamento. Mas existe um personagem que sabe mais das coisas da vida do que eu. A Morte. Naquele primeiro semestre de 2013, nem em sonhos eu poderia imaginá-la tão próxima. Ali, no meu quintal da infância. E que eu ainda seria movida por essa dor para falar do assunto neste artigo, numa tênue esperança de purgação. Dor. Raiva. Aceitação. Renúncia. Amor traz alívio e só.



Quando alcançado por olhares-dores, o corpo evidencia-se material demais e é capaz de transmutar-se em sublime. Não quero falar de outra coisa. Sensibilizado o meu olhar/sentir/tocar para os polos opostos da vida, é sobre isto que quero escrever. É esta fugacidade que quero colocar em cena. Não me dá outras vontades. Um primeiro esboço do texto de inspiração para a performance ficou assim:

Nascimento e morte. Onde o medo vai passear quando é preciso experimentar o conhecimento dos ciclos da vida? Como aprender a perder, se nunca tivemos? Como ter consciência da finitude e não se doer? A mão gelada era a minha, dizia. Sempre gelava, quando eu entrava no quarto. Eu me desculpava com o efeito do álcool gel para higienização de mãos. Uma parte era isso, sim. Outra parte era a sensação de impotência. O vazio antecipado do meu ser trágico.

Com o imaginário tocado pelo tema da impermanência, percebo que filmes, poesias, músicas e performances são como flechas a me atravessar. Uma das flechas chama-se Dan. Daniel Gordon-Levitt, artista de rua norte-americano, deixou-se morrer jovem e de morte estúpida, por overdose. Seu irmão, Joe (Joseph), o ator de *Inception* (2010), *Lincoln* (2012) e do inédito *Snowden* (2015), entre outros filmes, presta-lhe homenagens tocantes e singelas, em vídeos na Internet. Em uma desses vídeos, Joe canta a música do velho e bom programa de entretenimento infantil Muppet Show: "I don't want to live on the moon". Dedicava a performance ao irmão mais velho, Dan, por ser essa a música que a mãe cantava para fazê-los dormir. Eu gosto de cantar. Quando tenho oportunidade, canto para minha sobrinha dormir. Na maior parte das vezes, canto para ela ficar bem acordada. O nome dela é Julia e ela sente pouco a falta da mãe. O nome dela era Vânia e as duas conviveram muito pouco. Conjugação difícil do verbo ser. "Julia/mourning mom" são apenas dois versos da canção do John Lennon. Deixa ir, Johnny.

Senti-me impulsionada por essas reflexões para iniciar o processo de criação cênica com o material de minha memória recente relacionada aos eventos deste ano de 2015. Memória trespassada pelas discussões de disciplinas da pós-graduação sobre o tempo, a permanência, os vários tipos de registros e de performance e a desmontagem cênica. Com esse arcabouço teórico e o que permanece das experimentações práticas dos processos de criação, também das disciplinas de pós, buscarei alimentar o projeto da cena "Tiny Dancer", que começo a desenvolver a seguir.

## 2. A cena da pesquisa

O que, dentro dessa experiência, me leva a pensar em presença e distância a partir de considerações sobre o corpo e, por fim, sobre o corpo nas aulas de Teatro? Por causa das possibilidades de mediação tecnológica na contemporaneidade, o conceito de presença se torna um tanto ralo e difuso. Mesmo nos tempos modernos, a invenção e o desenvolvimento dos meios de comunicação aproximaram virtualmente as pessoas que, mesmo distantes, poderiam se comunicar, falar ao

telefone em tempo real ou transmitir mensagens telegráficas em tempo de pergunta e resposta bastante próximo do tempo real, se as máquinas estivessem em bom funcionamento, é óbvio.

As condições de transmissão de dados em tempo real e para um número muito maior de pessoas do que imaginávamos há vinte anos, em termos aproximados, modificaram sensivelmente a sensação de presença, no mundo contemporâneo. Uma pessoa que não esteja fisicamente ao meu lado, mas envie mensagens ou converse comigo todos os dias através de recursos de mediação de plataformas digitais, ou, para simplificar o exemplo: ao telefone, pode parecer bem mais próxima do que alguém que ocupa o mesmo espaço físico que eu, mas não tem tempo ou disponibilidade psicológica para tratar assuntos de interesse comum. Pode acontecer que eu e o/a vizinho/a não tenhamos interesses em comum, ou não estejamos ambos/as com tempo disponível para a troca qualitativa de significados. Sobre isso conversávamos, eu e minha irmã. Avaliávamos os momentos em que eu precisava me distanciar da família para a pesquisa de doutorado. Para suavizar esses períodos, conversamos através de dispositivos de comunicação como sites digitais de interação, telefone celular e mensagens. Falávamos da ilusão do espaço, de como estar longe ou perto pode ser um tanto relativo. Compartilhar com *ela* essas reflexões foi uma grande ajuda para mim naqueles primeiros momentos da coleta de dados da pesquisa.

Bem antes disso, no segundo semestre de 2013, como parte do conteúdo da disciplina “Arte, cultura e sociedade”, o professor Adilson Florentino (Unirio) conduziu uma apresentação teatralizada dos fundamentos e questões de pesquisa de cada um de nós, estudantes de pós-graduação, exercício para o qual desenvolvi e apresentei a prática de seminário denominada “A cena da pesquisa”, cujo roteiro transcrevo abaixo.

### A Cena da Pesquisa

**Sinopse:**

- Antecedentes da UnB: Em geral: Vocação extensionista de grande porte, por exemplo, nos campi avançados do Projeto Rondon. No caso das Artes: Mestrado concebido na área de Arte e Tecnologia (Suzette Venturelli). CEAD: Pós-Graduações e qualificações de Licenciatura para Bacharéis. Arteduca (Sheila Campelo).
- Atualidade: Vários interesses se cruzam no *front* da educação nacional. De um lado, interesses políticos locais e nacionais, de outro lado, necessidades prementes de qualificação e professores formados em universidade com vocação extensionista e (alguns) abertos a adquirir capacitação em novas tecnologias interativas. A Universidade de Brasília adere ao Consórcio da UAB – Universidade Aberta do Brasil, oferecendo cursos de Administração Geografia, Educação Física, Artes Visuais, Teatro e Música para polos distribuídos nas regiões Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste do Brasil. Os cursos de Teatro formam professores potencialmente transformadores do quadro do ensino das modalidades artísticas constantes do currículo escolar em suas localidades. Entre as questões que surgem a partir desse quadro, estão:
  1. a inserção desse pessoal qualificado no mercado local, uma vez que faltam concursos nas áreas específicas
  2. as formas que essas pessoas encontrarão para difundir o ensino de Teatro nas escolas brasileiras, no caso de ali não encontrarem ambiente de trabalho favorável.

### **Cenário**

- Terreno árido com uma claridade artificial, vinda de computadores e de uma luz difusa, de sol de refletor. A interface entre o centro (desenvolvido?) do país e os estados mais distantes, periféricos, destaca-se nesse cenário e recebe uma luz cada vez mais clara, iluminando o caminho das oportunidades de acesso popular à educação. Palco móvel e itinerante.

### **Locais da Ação**

- Brasília, onde se passam as cenas de autorização do convênio, financiamento (CAPES), onde está a infraestrutura necessária para coordenações
- Polos de EaD no estado do Acre, onde encontrarei os professores recém-formados no curso
- Uberlândia – meu contraponto do ensino superior na modalidade presencial e também onde curso as disciplinas e farei os rituais de passagem, no desenlace do segundo e do terceiro atos, as bancas de qualificação e de defesa da tese.
- 

### **Ação**

A ação se passa entre os anos:

1985 (apenas na memória evocada em exercícios como foi o caso da desmontagem cênica), quando comecei a me interessar mais propriamente por questões relativas à educação, transferindo-me do curso de Letras-Tradução para a Licenciatura em Educação Artística;

2012, quando se formou a segunda turma da UAB-UnB nos polos do Acre, que elegi como recorte dentro desse campo de pesquisa e

2017, quando defenderei a tese

Ela pode ser dividida em quatro atos:

- 1º. Narrativa épica do DINTER, do projeto de parceria ao momento atual, passando pela concepção de meu projeto de pesquisa.
- 2º. Escolha do tema, em que incertezas de um campo em construção, levam-me a pensar na superação da estrutura dramática, teatro contemporâneo.
- 3º. As diversas vozes da EaD, narrativa épica, com narradora dentro e fora do jogo dramático.
- 4º. Escrita final e defesa da tese: tentativa de um distanciamento brechtiano.
- 5º.

### **Personagens**

Governo Federal – responsável por políticas educacionais democratizadoras de acesso  
Reitoria da UnB – responsável pela adesão ao Consórcio da UAB

Coordenações: da UAB, da elaboração de material didático, do Curso de Teatro na UAB e de tutoria

Pessoal técnico-administrativo da UAB; pessoal técnico gestor e de suporte da UAB/UnB

Docentes do ensino presencial, treinados para professores autores e supervisores de tutoria na EaD

Egressos dos cursos presenciais, treinados para tutoria a distância

Tutores presenciais, com formação superior, não necessariamente na área

Prefeituras das cidades de Rio Branco e Sena Madureira, no Acre

Coordenações a distância, nos polos

Estudantes

População

Enquanto preparava o trabalho para a disciplina “Arte, Cultura e Sociedade”, eu não tinha intenção de utilizar o exercício da criação cênica como metodologia de pesquisa. Dessa forma, o fiz com a verdade que me foi possível, no momento, quando pensar meu projeto de doutorado ainda era pensar somente aspectos formais da educação a distância, com o recorte da formação de professores de Teatro. Foi necessário desenvolver um pouco mais a ideia da performance para compreender “A cena da pesquisa ” como uma referência fundamental para a criação da cena *Tiny Dancer*.

Outra motivação para este processo de escrita criativa foi um trabalho de criação de papéis teatrais registrado no artigo “Experiências de tutoria e formação no ensino de Teatro na EaD” , apresentado na programação do XXIV Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil, no âmbito da mesa redonda *O trabalho docente em artes na Educação a Distância (EaD)*. No artigo, analiso as atividades de tutoria a distância, à medida que descrevo a diversidade de estilos de trabalho de tutores e tutoras de maneira similar a um procedimento de caracterização teatral, a criação de papéis (SANTOS, 2014a).

Uma reflexão sobre a técnica da desmontagem cênica, conteúdo da disciplina de pós-graduação *Práticas Contemporâneas*, que cursei no DINTER, no primeiro semestre de 2013 foi mais uma motivação para essa proposta metodológica. Nessa disciplina, nós, estudantes, fomos provocados a colocar as reflexões sobre nosso objeto de pesquisa em performance.

Assim, pretendo finalizar a pesquisa com a criação de uma performance que coloque em questão e fisicalize as noções de tempo, espaço e apropriação de conhecimentos na EaD e seja fundamentada teoricamente por esses três eixos que descrevi acima, a desmontagem, a cena da pesquisa e a escrita criativa, além de trazer esse mergulho nas significações do meu momento presente, enquanto escrevo a tese. Considero como estímulo para a criação todo o material coletado no estado do Acre que tenha despertado minha percepção sensorial: os sons, as cores, as sensações, as palavras ouvidas e as gravadas, as pessoas vistas e as fotografadas. Na dimensão material, pretendo utilizar fragmentos das entrevistas e seleção de imagens coletadas. Na dimensão poética, dar conta da característica de subjetivação da pesquisa-ação conforme definida por René Barbier no livro *A pesquisa-ação na instituição educativa* (BARBIER, 1985).

### **3. Descortina-se uma possibilidade cênica**

A proposta de criar uma cena performática, que dê conta de transpor meus achados da pesquisa para outra linguagem, não necessariamente verbal e escrita, evoluiu com os desafios conceituais a mim colocados nas disciplinas da pós-graduação, até chegar à formulação atual, que trago ainda como esboço neste artigo, como apresentado na sinopse abaixo. Por achados da pesquisa, é preciso que leitores e leitoras compreendam não somente a análise de dados coletados no Acre sobre o ensino de Teatro na Educação a Distância, mas entendam que a identificação descoberta com esta possibilidade metodológica conduz meus relatos de pesquisa à representação de meus modos estar no mundo, neste momento.

Corpo: Na cena, arrasto atrás de mim muito volume e pouco peso sobre tecido ou dentro de longo tubo de malha de cor clara. O

material arrastado, talvez acrílico, talvez gesso, produz um ruído seco, que bem poderia ser um tilintar de ossos.

Espírito: a canção *Tiny Dancer*, de Elton John. O som e a luz branca, branca, branca, como se diria no Acre, repetindo qualquer termo, quando se deseja reforçar sua intensidade.

Como o tempo vai e vem, na memória. A experiência que trago para iniciar o desenvolvimento da cena é o registro de um trauma educacional ao qual sobrevivi, não sem censurar a memória da frustração em um processo muito juvenil e ingênuo de criação. As duas dançamos um dia, na aula em que decidi nunca mais dançar para um público por ter-me sentido tremendamente humilhada pela professora. *Ela*, criança, disse nada percebeu. Eu, quase criança, dancei, chorei. Envergonhada, bateu-me o arrependimento de ter envolvido a irmã no meu fiasco. O fato de ter alguém em casa com quem criar significava ter mais tempo e disponibilidade para os ensaios. Eu queria tanto levar a família para o mundo/universidade. Fiasco. Primeira e única vez.

Começo a desenvolver o roteiro de maneira muito concreta, ao menos para mim. De repente, tudo se desfaz em divagações. Essa lembrança de uma dança tão remota, vinha-me à memória quando tentava me concentrar na escrita do relatório de pesquisa para a qualificação, entre os cuidados com a irmã doente. Escrevi vagamente sobre nossa dança no trabalho da disciplina Pedagogia(s) do Teatro - práticas contemporâneas, que publiquei no formato de artigo no primeiro número da Revista Rascunhos. Quando escrevia aquele artigo, o fato da irmãzinha ter dançado comigo em um contexto artístico-acadêmico, não me parecia tão relevante. As duas desencaixávamos perfeitamente daquele lugar com nossos referenciais estéticos de interior goiano e periferia brasiliense.

Sempre que possível, observo os processos na educação a distância com esse mesmo olhar. Procuro inverter os polos da distância no sentido de não julgar superiores os meus valores estéticos porque represento a riqueza do centro do país e a autoridade da academia em lugares que, se percebidos com o crivo de julgamento cultural dessas minhas origens, são deficientes. Manter esse propósito na escrita é bem mais simples do que fazer o mesmo no cotidiano de pesquisadora. Mas é este o princípio que levo para a pesquisa de campo, com a intenção de mantê-lo na análise de todo o material coletado.

#### **4. A presença-avatar**

Em diálogos com Amanda Aguiar sobre seu trabalho de mestrado (AGUIAR, 2013) aprendi uma forma mais abrangente de conceituar as relações interpessoais na educação a distância. Consiste em não dividir as possibilidades de acompanhamento dos processos educacionais na forma binária, pois esse procedimento tende a dar dimensões exageradas à distância como problema. Nessa nova abordagem, no lugar de considerar a distância como o oposto da presença, em educação, passo a considerar as qualidades dessa presença.

Uso essa abordagem para observar as condições da presença docente nas relações pedagógicas estabelecidas nos espaços educacionais da UAB/UnB e identifico que o grau de envolvimento pessoal de cada um dos docentes determina sua qualidade de estar presente. Considero essa característica tão importante quanto o tempo disponibilizado para atendimento aos estudantes, seja na mediação com recursos da plataforma Moodle ou nos encontros presenciais. Entre as possibilidades

de estreitarem-se os laços entre as equipes pedagógicas e suas respectivas turmas discentes, destaco o uso de outros recursos de comunicação para esse atendimento, como e-mail e mensagens telefônicas. De um modo geral, considero a construção de redes de relacionamentos entre os envolvidos na educação um passo eficaz para a aproximação entre docentes e discentes.

Penso nessas possibilidades de preencher um espaço significativo na vida de alguém sem estar presente fisicamente e retorno ao tema da performance imaginada. Nesse desenvolvimento, os sons e as imagens registradas de pessoas com quem convivemos de perto e que se distanciaram por algum motivo, funciona como uma espécie de avatar, um substrato representativo e corporificado de sua presença física anterior.

O artigo “Da cena à tela, ou o espaço da representação” é parte integrante do livro *O olho interminável* (AUMONT, 2004, 139-166) e veio contribuir para essa pesquisa com uma discussão sobre imagem e registros, feita no contexto da disciplina Tópicos Especiais em Crítica e Cultura: *Imagem e espaço*, oferecida no segundo semestre de 2013, na UFU, pelas professoras Dra. Lídia Kosovski (Unirio) e Dra. Ana Carneiro (UFU).

Aumont discute o étimo de “representar” como “tornar presente”, “substituir”, “presentificar” ou “ausentar” como, em essência, um construto contrário desses termos. Identifica sua existência nas artes que implicam em visualidades “já que a representação, em sua definição mais geral, é o próprio paradoxo de uma presença ausente, de uma presença realizada graças a uma ausência – a do objeto representado – e a custo da instituição de um substituto”.

Dizer que a representação é uma denotação é dizer, nada mais nada menos, que ela utiliza um objeto ou um ato presente para produzir uma experiência que esteja relacionada com outra coisa diferente desse objeto. É lembrar, portanto, que não há representação, por mais “distanciada”, “desfamiliarizada” que se queira, que não vise evocar outra coisa que o substituto onde ela se materializa, ou, como diz Goodman, denotar essa alguma coisa (AUMONT, 2004: 152-53).

Aumont discute as possibilidades de representações do espaço na encenação (*mise-en-scène*) e na montagem cinematográfica (*mise-en-cadre*), chegando a analisar a cenografia lacunar como uma tensão que nunca reconcilia o corpo com o espaço. “Nessas estéticas mais fortemente constituídas, é sempre com uma nostalgia do corpo que o cinema lida: a *mise-en-scène* é essa nostalgia (op.cit.: 165).”

Por essa via, a da nostalgia do corpo, posso caracterizar a distância na educação oferecida aos professores de Teatro formados pela Universidade de Brasília no Acre, nos momentos em que a distância entre os seres envolvidos é percebida como falta; quando a qualidade de presença mediada não é suficiente para suprir a ausência física do/a professor/a, ou do/a tutor/a na formação dos professores e professoras no contexto da educação a distância. E, nessa mesma via, mas pelo caminho de volta, compreender a presença e a constância do acompanhamento de suas atividades pela equipe pedagógica, seja nos encontros presenciais ou na plataforma *on-line*, como meios de borrar os sentidos dessa nostalgia, que, no entanto, não pode ser negada.

Podia reconstruir todos os sonhos, todos os entresonhos. Duas ou três vezes havia reconstruído um dia inteiro, não havia jamais

duvidado, mas cada reconstrução havia requerido um dia inteiro. Disse-me: *Mais lembranças tenho eu do que todos os homens tiveram desde que o mundo é mundo.* E também: *Meus sonhos são como a vossa vigília.* E também, até a aurora; *Minha memória, senhor, é como depósito de lixo.* Uma circunferência em um quadro-negro, um triângulo retângulo; um losango, são formas que podemos intuir plenamente; o mesmo se passava a Irene com as tempestuosas crinas de um potro, com uma ponta de gado em um coxilha, com o fogo mutante e com a cinza inumerável, com as muitas faces de um morto em um grande velório. Não sei quantas estrelas via no céu.

Essas coisas, me disse; nem então nem depois coloquei-as em dúvida. Naquele tempo não havia cinematógrafos nem fonógrafos; é, no entanto, verossímil e até incrível que ninguém fizera um experimento com Funes. O certo é que vivemos postergando todo o postergável; talvez todos saibamos profundamente que somos imortais e que mais cedo ou mais tarde, todo homem fará todas as coisas e saberá tudo.

Suspiro. Este caminho me encanta e é para onde me conduziram os referenciais mais caros de pesquisa. Será produtivo? O que virá depois?

A memória é seletiva de modo traiçoeiro. Ora me serve para lembrar as melhores partes dos acontecimentos com saudades, ora é capaz de manter-me como refém das lembranças ruins, que eu teria preferido esquecer. Ao mesmo tempo em que me faz recordar, por exemplo, as comemorações de aniversários da infância, pode falhar e me fazer esquecer o lugar onde guardei objetos, em casa. O prodígio de memória de Funes é tão espaçoso, quanto inútil. Ver desfilar todos os personagens e reviver totalmente os acontecimentos na memória, sem nenhum critério, é apenas o outro lado de não se recordar de nada. No material para a pesquisa em processo de metamorfose em cena, alguns olhares, alguns cheiros, cores e dores permanecem intocados. Há momentos em que a memória, interditada, precisa servir ao desejo de esquecimento.

Em aula proferida a sua turma de História dos sistemas de pensamento, no Collège de France, publicada no livro *A hermenêutica do sujeito*, Foucault analisa uma obra filosófica de Marco Aurélio. No texto da aula, identifica nesse autor um método espiritual para a compreensão do mundo, em oposição ao método cartesiano, por exemplo, ao qual denomina intelectual. Embora meu movimento nessa direção não tenha sido intencional, a partir do momento em que me proponho a elaborar uma cena que auxilie no adensamento da comunicação de uma pesquisa acadêmica, aproximo meus procedimentos de pesquisa da figura do saber espiritual, conforme o filósofo:

Nos *Pensamentos* de Marco Aurélio, creio realmente que encontramos uma figura do saber espiritual que, em certo sentido, é correlata àquela que se encontra em Sêneca e ao mesmo tempo inversa ou simetricamente inversa. Parece-me, com efeito, que encontramos em Marco Aurélio uma figura do saber espiritual que não consiste, para o sujeito, em tomar distância em relação ao lugar em que ele está no mundo, para apreender este mesmo mundo em sua globalidade, mundo no qual ele próprio se acha situado. A figura que encontramos em Marco Aurélio consiste, antes, em definir um certo movimento do sujeito que, partindo do ponto em que está no mundo, entranha-se em seu interior, ou em todo caso debruça-se sobre ele,

até em seus mínimos detalhes, como que para lançar um olhar de míope sobre o mais ínfimo grão das coisas. Esta figura do sujeito que se debruça no interior das coisas para delas apreender o mais fino grão, encontra-se formulada em vários textos de Marco Aurélio (FOUCAULT, 2006: 352).

Gostaria de seguir de mãos dadas com Marco Aurélio e Foucault. Será que os cavalheiros me concederão essa dança?

(...) O exercício espiritual que está em questão neste parágrafo consistirá, portanto, no seguinte: do que daremos descrição e definição? Pois bem, diz o texto, de tudo que se apresenta ao espírito. O objeto cuja imagem se apresenta ao espírito, tudo que vem ao espírito (*hypopíptantos*) deve ser de algum modo vigiado e deve servir de pretexto, de ocasião, de objeto para um trabalho de definição e de descrição. A ideia de que é preciso [intervir] no fluxo das representações tais como se nos dão, tais como se nos chegam, tais como desfilam no espírito, é uma ideia que encontramos correntemente na temática das experiências espirituais da Antiguidade. Nos estoicos em particular, era um tema recorrente: filtrar o fluxo da representação, tomá-la tal como acontece, tal como se dá por ocasião dos pensamentos que se apresentam espontaneamente ao espírito, ou por ocasião de tudo que pode vir ao campo da percepção, por ocasião da vida que se leva, dos encontros que se tem, dos objetos que se veem, etc.; tomar, portanto, o fluxo da representação e dar a este fluxo espontâneo e involuntário uma atenção voluntária que terá por função determinar o conteúdo objetivo desta representação. Tem-se aí uma fórmula interessante e que se pode comparar porque permite uma oposição simples, clara e ainda assim fundamental, entre o que se pode chamar método intelectual e exercício espiritual (FOUCAULT, op. cit.: 355-356).

Essa coreografia textual precisa ainda de muito ensaio para dar clareza às ideias e se transformar, com o ritmo dessa filosofia e a melodia da minha experiência pessoal imediata, em uma criação inspirada naquelas metodologias de base citadas acima. Demonstrarei uma parte desses resultados na comunicação do artigo porque a palavra está me parecendo a cada dia menos capaz de comunicar desejos, sentimentos, sensações. Enfim, coisas de natureza imaterial que me conduziram nesse impulso de criação. Fluxo. No momento, é só disso que disponho.

## Referências

AGUIAR, Amanda. *Processo criativo e atuação em telepresença na formação de professores de Teatro*. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação). FE, Universidade de Brasília: Brasília, 2013. Orientação: Prof. Dr. Lúcio França Teles.

AUMONT Jacques. "Da cena à tela, ou o espaço da representação". In: *O olho interminável* [cinema e televisão]. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.



BARBIER, René. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1985.

BORGES, Jorge Luis. "Funes, el memorioso". In: *Jorge Luis Borges: Prosa Completa*, Barcelona: Ed. Bruguera, 1979, vol. 1. pp. 477-484.

CORAZZA, Sandra. *Artistagens: Filosofia da Diferença*. Porto Alegre-RS: Livraria Sapiens, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. "Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos". In: COSTA, Maria V. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

DIÉGUEZ, Ileana (comp.). *Des/Tejiendo Escenas*. Desmontajes: procesos de investigación y creación. Cidade do México: Universidad Iberoamericana, 2009.

FÉRAL, Josette. *Teatro: teoría y práctica*. Más allá de las fronteras. 1ª ed. Buenos Aires: Galerna, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PHELAN, Peggy. "Trisha Brown's Orfeo: two takes on double endings". In: LEPECKI (Ed.). *Of the presence of the body: essays on dance and performance theory*. Middletown: Wesleyan University Press, 2004. pp. 13-28.

SANTOS, Rosimeire Gonçalves. "Experiências de tutoria e formação no ensino de Teatro na EaD". In: *XXIV CONFAEB: Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil*. Arte/educação contemporânea metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender. UEPG/FAEB: Ponta Grossa, 2014a. Anais.

SANTOS, Rosimeire Gonçalves. "Vestígios do ser discente no fazer artístico-pedagógico: Memória de professores e professoras em mim." In: *Revista Rascunhos, Dossiê Desmontagem*, vol 1, N. 1, jul-dez 2014, p. 67-75. Uberlândia: Edufu, 2014b.

SONTAG, Susan. *A Doença como metáfora/tradução* de Márcio Ramalho. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

TAYLOR, Diana. *O Arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

### **Rosimeire Gonçalves dos Santos**

Professora do Curso de Teatro da UFU-Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente cursa o Doutorado Interinstitucional DINTER/UNIRIO/UFU, na linha de pesquisa Processos Formativos e Educacionais do PPGAC da UNIRIO, com tema da formação de professores de Teatro na EaD, sob orientação do Prof. Dr. Adilson Florentino.

<http://lattes.cnpq.br/5007401696762612>



*GT: Teatro*

*Eixo Temático: 10 – Metodologias do ensino de Teatro*

## **ENSINANDO TEATRO – EM CENA, A SALA DE AULA**

Danielle Rodrigues de Moraes (CAp-  
Coluni/UFV, Minas Gerais, Brasil)

### **RESUMO**

O Teatro, já há algum tempo, vem sendo trabalhado como prática educativa. Na escola, seu espaço é garantido pela publicação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, a qual reconhece a arte como área de conhecimento no currículo escolar, tendo o teatro como uma de suas linguagens artísticas a ser desenvolvida nas escolas. O presente trabalho, fruto de minha pesquisa de mestrado, com ênfase teórica em Michel de Certeau, buscará focar, como o ensino do teatro pode promover um movimento tático de reinvenção do cotidiano escolar, a partir de suas "maneiras de fazer", no caso, representadas pelas metodologias teatrais, como o drama, o jogo dramático francês e o jogo teatral.

**Palavras-chave:** Teatro-Educação, Metodologias, Tática.

### **RESUMEN**

El Teatro, desde hace ya algún tiempo, ha sido trabajado como una práctica educativa. En la escuela, su espacio está garantizado por la publicación de LDB - Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, que reconoce el arte como área de conocimiento en el currículo escolar, y el teatro como una de sus lenguajes artísticos que se desarrollarán en las escuelas. Este trabajo, fruto de la investigación de mi maestría, con énfasis en Michel de Certeau teórico, pretende centrarse en como la educación teatro puede promover un movimiento tático de la reinvención de la vida escolar cotidiana, desde sus "maneras de hacer" en el caso, representada por metodologías teatrales, como el teatro, la obra dramática francesa y la obra de teatro.

**Palabras clave:** Educación en funciones, metodologías, Tática.

## Introdução

O Teatro, já há algum tempo, vem sendo trabalhado como prática educativa no sistema formal de ensino. Atualmente, possui um lugar nas políticas nacionais de educação, sendo considerado uma das linguagens artísticas a ser trabalhada dentro da disciplina Arte<sup>1</sup> no currículo escolar. Esse destaque que o Teatro vem ganhando na área da Educação iniciou-se em 1971, através das Leis de Diretrizes e Bases (LDB), que insere no currículo escolar a atividade “Educação Artística”, culminando em um processo de reformulação, através da última promulgação da LDB de 1996. Esta institui definitivamente a arte como disciplina curricular obrigatória, a partir de documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a nível nacional e o Currículo Básico comum (CBC), a nível estadual, que descrevem o teatro como área de conhecimento, devendo ser um conteúdo a ser trabalhado no currículo da Educação Básica. Sendo assim, o texto apresentará reflexões a respeito do processo ensino-aprendizagem do teatro na escola. Utilizando como referencial teórico Michel de Certeau, é possível perceber que o professor, ao ensinar teatro, cumpre a lei, mas vai além, realizando com essa linguagem artística um movimento tático de reinvenção do cotidiano escolar, a partir de suas “maneiras de fazer”.

## Ensino de Teatro no cotidiano escolar

O teatro na sala de aula pode ser um diferenciador entre a pedagogia tradicional de ensino<sup>2</sup> e a pedagogia contemporânea do teatro, já que o corpo é o elemento de concretude para o trabalho com a expressividade e exploração cênica. A pedagogia teatral visa a uma educação que pode acontecer diante de dinâmicas de interação entre os alunos, professor e ambiente escolar, permitindo o traçar de um diálogo entre todos os envolvidos e a busca de pontos de encontro da construção teatral, com a assimilação pelo local no qual se instaura, nesse caso, a escola.

A linguagem teatral ainda se encontra na escola, em um momento de adaptação, em uma posição que ainda necessita de melhor compreensão de sua atuação. É um conteúdo sugerido, a partir dos PCN's, a ser trabalhado na disciplina Arte, que vai depender da ação dos professores para que aconteça. Portanto, esse espaço do teatro na escola precisa ser construído, dependendo muito do ato de quem o executa. Para isso, o preparo dos professores é fundamental tanto para a argumentação, nas reuniões com os pares e cargos dirigentes das escolas, quanto em sua atuação no desenvolvimento do trabalho com o teatro no cotidiano escolar.

Nesse sentido, é possível utilizarmos os estudos de Michel De Certeau (1990), sobre o cotidiano, para situar o fazer teatral na escola, a partir de suas metodologias, que podem ser vistas como táticas de invenção desse cotidiano, ou seja, como

procedimentos que valem pela persistência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a

---

<sup>1</sup> Os PCNs designaram Arte com letra maiúscula para se tratar da área curricular; nos demais casos, arte com letra minúscula

<sup>2</sup> Pedagogia de tendência liberal, que preza pelo acúmulo de conteúdo e informações, tendo o professor como o detentor do saber .

organização do espaço, às relações entre os momentos sucessivos de um golpe, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos, etc (DE CERTEAU, 1990, p. 102).

Trabalhar o teatro no cotidiano da escola significa, portanto, perceber quais táticas o professor utiliza na construção de seu fazer pedagógico, já que elas se revelam como infinitas oportunidades de se proceder, de acordo com as situações ou ocasiões nas quais estão envolvidas.

Para De Certeau (1990), é possível transformar e inventar o cotidiano, a partir do que o autor chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência”, ações próprias dos que conseguem adentrar um espaço. Por uma maneira própria, cada um, taticamente, inventa para si uma forma de se reapropriar do espaço e de usá-lo a seu jeito, a partir de práticas de reutilidade e inventividade, alterando o que já está determinado. Assim, a partir de suas “maneiras de fazer”, as metodologias do teatro, seja, o jogo dramático, o jogo teatral e o drama, podem ser vistas como modos possíveis de se inventar taticamente o cotidiano da escola, de forma a construir um espaço na sala de aula que vise à relação sólida entre teatro e educação.

### **Metodologias Teatrais como Táticas para a Construção do Conhecimento Cênico**

A prática do teatro pode se apresentar de diversas formas na escola, dentre elas, o jogo dramático, o jogo teatral e o drama são bastante utilizados e também discutidos como possibilidades de experiência da prática cênica.

O jogo dramático da tradição francesa (*jeu dramatique*), surgiu na primeira metade do século XX, sendo utilizado, desde então, como forma educativa nas escolas. Desgranges (2006) pode contribuir para distinguir o entendimento do “*child drama*” de Slade, de origem inglesa, e o jogo dramático da tradição francesa. Este seria

(...) uma atividade grupal, em que o indivíduo elabora por si e com os outros as criações cênicas, valendo-se das apresentações no interior das oficinas como um meio de investigação e apreensão da linguagem teatral. Desenvolvem-se, no decorrer do processo, as possibilidades expressiva e analítica, exercitando o participante tanto para dizer algo através do teatro, quanto para uma interpretação aguda dos diversos signos visuais e sonoros que constituem uma encenação teatral; estimulando-o, ainda, a tornar-se um observador atento em sua relação com as diversas produções espetaculares (p.95).

Assim, o jogo dramático francês constitui-se de caráter artístico, buscando o desenvolvimento da capacidade de criação, de organização, de emissão e análise do discurso cênico.

Jacques Copeau (1879-1949), Charles Dullin (1885-1949) e Léon Chancerel (1886-1965) são nomes relacionados ao jogo dramático francês que ficaram conhecidos pela busca da renovação do teatro de seu tempo. Já no que diz respeito à dramaturgia francesa mais recente sobre jogos dramáticos, Jean-Pierre Ryngaert

(2009), professor na Universidade de Paris III e diretor teatral, é um nome importante da pesquisa cênica atual. O autor confere papel central ao jogo dramático, baseado na improvisação teatral de caráter lúdico, de forma a ampliar as possibilidades da linguagem cênica. Para ele, o jogo dramático se coloca “como uma experiência sensível fundadora do desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo” (p. 41).

Uma modalidade cênica que teve repercussão na Inglaterra, com Dorothy Heathcote ao iniciar sua carreira na Universidade de Durham, é denominada *Drama in Education*<sup>3</sup> e prioriza

a ampliação do conhecimento do aluno através de uma preocupação com a *forma*: confrontos espaciais, signos visuais de linguagem (cartões, *posters*, *banners*, rótulos, manchetes), atuação dialética através de uma troca de enquadramento e papéis e foco no *gesto* (CABRAL, 2008, p. 38: grifos da autora).

No Brasil, essa abordagem dramática tem sido investigada por Beatriz Ângela Vieira Cabral, professora doutora do curso de Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A autora, em seu livro *Drama como método de ensino* (2006), relata sua experiência com o drama como possibilidade educativa. “O *Drama* permite explorar questões e problemas centrais à condição humana, e oferece ao indivíduo a oportunidade de definir e clarificar sua própria cultura” (CABRAL, 2006, p. 11).

O drama é um processo construído a partir de uma narrativa dramática, que incentiva os alunos a construir a história teatralmente, através da criação de papéis coletivos (grupos de moradores, de guerreiros, etc.), podendo utilizar também de jogos teatrais. Quem conduz o drama é o coordenador, que, muitas vezes, participa da atividade, podendo assumir um personagem, o chamado professor-personagem<sup>4</sup>.

Resumidamente, são três as características que constituem o drama: o processo, o pré-texto e os episódios. O processo é a definição de situações para o grupo participar. Relaciona-se com temas de interesse do grupo (pode ser textos teatrais, contextos históricos etc.). O pré-texto é como a atividade ou o tema é apresentado ao grupo. Tem a intenção de ativar, dinamizar a situação e envolver os participantes de forma emocional e intelectual. E os episódios, podendo assumir diferentes propostas, são fragmentos que compõem a estrutura narrativa, que ajudam a aprofundar detalhes, não possuindo uma linearidade, “podendo incluir uma variedade de formas, estilos e personagens para engajar o grupo com os eventos que surgirem a partir da situação explorada” (CABRAL, 2006, p. 18).

O drama ainda não foi largamente difundido no Brasil, de acordo com Desgranges (2010), devido ao fato de haver muitas e diferentes compreensões de seu processo, além de sua repercussão na Inglaterra ter ocorrido após a segunda metade do século XX (DESGRANGES, 2010). Na década de 1990, foi introduzido por Beatriz Cabral no Brasil, enriquecendo as investigações de teatro nas instituições educacionais.

---

3 É conhecido também como *process drama*, *drama as a teaching method* ou *learning method*, dependendo da perspectiva em que é investigado (CABRAL, 2008).

4 Tradução de Cabral (2008) para o termo *teacher-in-role*.

Em relação ao jogo teatral, Viola Spolin<sup>5</sup> (1906-1994) é um dos nomes de referência na metodologia do ensino do teatro por meio de jogos, trazendo significativo avanço para a pedagogia cênica através da criação dos jogos teatrais. Estes são um sistema baseado na improvisação teatral com regras explícitas por intermédio do qual Spolin (2000) ambiciona libertar a criança e o ator amador de comportamentos de palco mecânicos e rígidos. Uma característica desse sistema é que o grupo que o pratica pode ser dividido em dois times: sujeitos que jogam e sujeitos que observam, procedimento que leva o aluno a transitar tanto na atuação quanto na plateia. Para ela, o jogo tem a ver com o envolvimento, o estímulo à criatividade, a liberdade criadora e, principalmente, a oportunidade de experimentar.

Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer (SPOLIN, 2000, p. 4).

Sua proposta tem servido de base para a formulação de práticas pedagógicas no país inteiro, tanto no âmbito da educação escolar, quanto no nível do teatro profissionalizante. Sua metodologia permite ao aluno passar pelo processo de criação, estando ancorado por uma estrutura de regras que o norteia durante o jogo. Sua finalidade, na educação escolar, é “o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral numa perspectiva improvisacional ou lúdica” (JAPIASSU, 2001, p. 26).

Para Spolin (2000), o importante é mostrar a história a partir de ações físicas imaginárias, e não contá-la a partir de mímica. O jogo é trabalhado a partir de três conceitos: *onde* – que representa o lugar o qual o aluno escolhe estar; *o quê* – sua ação, o que ele faz nesse lugar; e *quem* – a pessoa que ele representa ou se torna no momento do jogar. Todos esses três elementos têm como base o foco, o ponto de concentração, que permite ao aluno centralizar sua atenção no que está fazendo, sem a chance de ficar preocupado com sua atividade, se está certo ou errado, bom ou ruim. “À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, o indivíduo se transforma em um jogador criativo” (KOUDELA, 2001, p. 43).

Os jogos teatrais tomam por base a improvisação teatral com regras explícitas, com a ambição de libertar o ator de comportamentos mecânicos e rígidos no palco. Segundo Spolin, todas as pessoas são capazes de atuar em cena, a capacidade para a atuação é algo aprendido e não apenas um talento natural. Para Japiassu (2001), que desenvolveu pesquisas na área da educação utilizando o jogo teatral como proposta metodológica, a finalidade do jogo é “o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral numa perspectiva improvisacional ou lúdica” (p.26).

Os jogos propõem uma dinâmica educacional, na qual seus procedimentos acontecem através de um prazeroso aprendizado. Desgranges (2010) acredita que o sistema de jogos teatrais

---

5 Autora americana que criou uma metodologia teatral por meio de jogos e foi inserida no Brasil pela professora da USP, Ingrid Koudela, em 1970, sendo, até hoje, uma das referências nos estudos de jogos teatrais no país.

calçado em jogos de improvisação, tem o intuito de estimular o participante a construir um conhecimento próprio acerca da linguagem teatral, através de um método em que o indivíduo, junto com o grupo, aprende a partir da experimentação cênica e da análise crítica do que foi realizado (p.110).

O jogo, para a autora, é uma forma natural de se trabalhar em grupo e promove o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência.

Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer (SPOLIN, 2000, p. 4).

O professor participa do processo coordenando o grupo que trabalha em conjunto. O sistema descarta um professor autoritário, detentor do saber, portanto, sem uma autoridade de fora impondo aos jogadores o que e como fazer, o jogador escolhe a autodisciplina ao aceitar as regras do jogo, acatando as decisões do grupo com confiança e entusiasmo. De acordo com a autora, não havendo alguém para agradar ou dar concessões, o jogador pode concentrar sua energia no problema e aprender aquilo que veio aprender (SPOLIN, 2000).

Outro aspecto interessante do jogo é a defesa da autora de que esse método trabalha com os participantes nos níveis intelectual, físico, emocional e intuitivo. Este último deve ser bastante considerado, segundo ela, pois pode trazer ao aluno resoluções cênicas inesperadas e surpreendentes. Mas para que o intuitivo seja acionado, é necessário que o grupo esteja instaurado em um ambiente favorável para a experimentação.

Segundo André (2007), o que a autora designa de “intuitivo” tem semelhança com o que o encenador russo Constantin Stanislavski chamava de “subconsciente”, lugar inacessível, de onde brotam as inspirações. Quando o jogo se realiza no nível intuitivo, o jogador está trabalhando além de um plano estritamente intelectual para realizar a experiência.

Como a maioria dos jogos que possuem a particularidade de terem o caráter social e de propor um problema a ser solucionado – um objetivo com o qual o indivíduo precise se envolver, como por exemplo, o futebol, no qual é preciso atingir o gol, os jogos teatrais não são diferentes, seu processo estrutura-se a partir da resolução de um problema de atuação, o qual é apresentado pelo professor ou criado pelo próprio grupo, para que improvisem buscando solucioná-lo. A busca por soluções liberta quem joga de referenciais estáticos, já que o aluno precisa se esforçar para encontrar novas soluções. Aqui, a criatividade seria um dos elementos trabalhados, pois está relacionada com novas formas de solucionar problemas.

A crença da autora de que a criatividade é um dos elementos trabalhados durante os jogos teatrais, aproxima-se dos estudos teóricos da psicologia da década de 50, com repercussão nos anos 60 e 70, principalmente nos EUA. Segundo Kastrup (apud André, 2007), esses estudos diferenciam a invenção da criatividade, entendida como uma capacidade distribuída, até certo ponto, para todos os seres

humanos. Portanto, criar não é visto como um talento raro e excepcional, mas sim como algo comum a todos os indivíduos.

Os jogos teatrais iniciam-se com exercícios mais simples, tornando-se mais complexos à medida que os participantes vão os experienciando. Podemos citar como exemplo, um exercício básico a ser trabalhado inicialmente, o “cabo de guerra”, no qual o problema proposto ao grupo é que mostrem, improvisando em cena, que estão brincando de cabo-de-guerra, de forma que dêem realidade à corda invisível. O foco do jogo, portanto, é tornar real, na cena, a corda imaginária. Ao final, quem observou a cena, analisa-a, definindo o que funcionou ou não e por que. Segundo a autora, a ação corporal deve partir da realidade dada pelos jogadores à corda. Se a concentração for colocada no objeto entre os atores, eles usarão tanta energia como se estivessem puxando uma corda de verdade, inclusive sairão do exercício com todos os efeitos físicos de quem jogou o cabo-de-guerra (transpirando e sem fôlego).

De acordo com a compreensão e respostas do grupo em relação às resoluções cênicas, o professor vai propondo novos desafios, tornando os exercícios mais complexos, levando o grupo a trabalhar elementos e aspectos da encenação, tais como os três conceitos bastante utilizados nesse jogo para embasar o jogador em um foco de investigação: onde – que representa o lugar o qual o aluno escolhe estar, seria a percepção cenográfica; o que –o desenrolar da ação dramática, o que ele faz nesse lugar; e quem – a pessoa que ele representa ou se torna no momento do jogar, o personagem.

Esses três conceitos - onde, quem e o que - foram usados pela autora (são equivalentes aos termos tradicionais - espaço, personagem e ação dramática, respectivamente) acreditando que os jogadores deixam de lado os conceitos tradicionais que podem trazer o peso da inibição da ação espontânea e olhem para a arte teatral de outra maneira. Esses termos propiciam uma gama de possibilidades improvisacionais, havendo muitas formas de trabalhá-los. O professor pode pedir ao jogador que improvise usando apenas um deles, por exemplo, mostrar “onde” o jogador está (em uma praia? em um estádio de futebol?) ou trabalhar com dois ou os três simultaneamente (o jogador decide estar na praia, que é a representação do ‘onde’ e faz um castelo na areia, que representa o ‘o que’).

Não há uma maneira certa ou errada de solucionar o problema, pode-se dar o mesmo problema para três pessoas que elas o resolverão de formas diferentes, ou seja, o modo como o problema vai ser solucionado dependerá da atuação de cada jogador, ele pode correr, cair, gritar, desde que esteja voltado para o problema.

Caso houvesse certo ou errado, essa expectativa do julgamento impediria o desenvolvimento livre dos trabalhos de atuação. A solução do problema permite ao jogo ter um foco, gera estímulo e provoca todo o tempo questionamentos dos procedimentos, mantendo todos os integrantes abertos e atentos para a experimentação. Segundo Koudela (2001),

a solução do problema implica no esforço dos jogadores para chegar até o desenlace e a improvisação espontânea de ações, para vencer o imprevisto. Esta concentração de atenção gera energia e estabelece a relação direta com os acontecimentos e com o parceiro (p.48).



A improvisação nos jogos teatrais ocorre a partir da fisicalização. Esta é a manifestação física, corporal do jogador para solucionar o problema, sem a necessidade de objetos para darem suporte à cena. É o que a autora designa de mostrar e não contar a cena. O jogador utiliza-se de si mesmo, de seu corpo e seus movimentos para executar uma ação, como por exemplo, colocar um objeto em movimento (mostrar que está arrastando um móvel, sem tê-lo em cena). Segundo Desgranges (2010), é proposto ao jogador que "não sinta e sim corporifique, que não imagine e sim veja, que não interprete e sim comunique" (p.115). Dessa maneira, acredita-se que o trabalho do aluno vai ocorrer no nível físico e não-verbal em oposição a uma abordagem psicológica e intelectual.

Sobre a fisicalização a autora comenta: "Estamos interessados somente na comunicação física direta; os sentimentos são um assunto pessoal. Quando a energia é absorvida num objeto físico não há tempo para 'sentimentos'" (SPOLIN, 2000, 14). Essa é mais uma influência que a autora sofreu do encenador russo Stanislavski, que priorizava as ações físicas como procedimento para o trabalho com atores.

A improvisação utiliza-se de poucos recursos ou materiais de cena (figurino, cenário), o foco se volta para o ator, portanto, segundo a autora, este precisa aprender que "a realidade do palco deve ter espaço, textura, profundidade e substância – isto é realidade física (...); o ator cria a realidade teatral tornando-a física" (SPOLIN, 2000 p.15).

A busca por solucionar o problema, dentro do acaso e do imprevisto que fazem parte da improvisação, se torna um dispositivo de ordenação, mostrando ao grupo que, mesmo dentro da incerteza é possível se chegar a algum lugar.

Para Spolin, o objetivo no qual o jogador deve se concentrar e para o qual toda a ação deve ser dirigida provoca a espontaneidade. A partir de então, a liberdade pessoal é liberada, possibilitando o jogador a experimentar e adquirir autoconsciência e auto-expressão. Isso estimula o aluno a, ao ser libertado, penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos.

Ainda segundo Koudela (2001), o jogo teatral permite a expressão, por meio da linguagem artística, sendo o seu processo a efetivação da passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade do palco. Sua criação foi importante para dar um direcionamento ao ensino do teatro, através de suas técnicas, como o uso de um vocabulário especificamente teatral, o desenvolvimento gradual de aquisição da linguagem, de suas convenções, a condução da avaliação, que permite perceber, como o aluno está organizando o conteúdo, ao descrever a forma, dentre outras.

Em todas as metodologias apresentadas, é preciso se guiar por regras a partir da elaboração simbólica que constitui o processo, de acordo com as suas necessidades.

O processo de simbolização é uma capacidade humana que preza pela abstração e possibilidade de transformar uma coisa em outra. Ao criar, o aluno precisa ter ideias e colocá-las em prática. Ter ideias é engajar em um processo de formação de conceitos abstraídos ou criados, ou seja, transformar esses conceitos em realizações formais. Assim, a manifestação da ideia, por meio de linguagens artísticas é uma ordem simbólica secundária, já que a primária é a própria conceituação. Portanto, quando o aluno cria gesto, movimento, sons, está desenvolvendo uma atividade diretamente ligada à necessidade de construir um conhecimento do mundo e de comunicá-lo aos outros. Ao simbolizar, o aluno é transportado para um mundo de fantasia e imaginação, criado por ele mesmo, de

acordo com o seu gosto, sendo permitido praticar, nesse contexto, situações que não poderia realizar no seu dia a dia.

Nas metodologias do teatro, seja o jogo teatral, dramático ou o drama, o aluno é colocado em um espaço simbólico que acontece a partir da experiência, podendo se dizer que, ao serem trabalhadas na escola, propiciam um movimento tático, no qual as linguagens dramática e teatral entram na escola como um “espaço diferenciador das demais disciplinas, um espaço de vivências em oposição ao espaço de aquisição e fixação de conhecimentos” (SOARES, 2010, p. 140).

### **A importância do fazer teatral**

Aprendemos de acordo com o que experienciamos e o teatro é uma possibilidade de experienciar situações. Quando o aluno dramatiza uma situação, “faz-de-conta que”, ele revela uma parte de si mesmo, mostra como se sente, pensa e vê o mundo, tendo a oportunidade de aprender, sentir como os outros e pelos outros e de ressignificar suas sensações, aspectos importantes para o desenvolvimento social.

O jogo também favorece a não-reprodução de comportamentos estereotipados, havendo a possibilidade da mudança de hábitos. É comum nas escolas, o aluno, ao entrar em contato com a linguagem cênica, ter como referência do que seja um ator, um cenário, um figurino, as novelas televisivas. Assim, é possível partir da cultura que o aluno tem, para desenvolver taticamente um trabalho que apresente uma linguagem artística que não a imposta pelos meios de comunicação de massa. Para Lanier (*apud* ALMEIDA, 2001), este é um dos objetivos da escola: ampliar o âmbito e a qualidade das experiências dos alunos. E isso pode ser feito por um processo que ela denomina de “canalização”, ou seja, a ampliação do repertório dos alunos a partir das experiências que eles já têm ao chegarem à escola. Nesse momento da aprendizagem, é possível que o professor crie novas maneiras “que o possibilitem apresentar a diversidade da cultura, outros modos de apropriação de signos, outras significações para o mesmo signo” (ANDRÉ, 2007, p. 142).

Os jogos promovem a socialização do grupo, retirando taticamente o aluno de seu espaço delimitado pela carteira e fazendo com que o aluno perceba sua participação no coletivo. No drama, por exemplo, os alunos são levados a criar coletivamente uma narração dramática, constituindo-se “em uma experiência que solicita a adesão e a cooperação dos diversos integrantes do grupo” (DESGRANGES, 2010, p. 125). Podemos compreendê-lo como uma forma de arte coletiva, em que quem participa assume funções como de dramaturgos, diretores, espectadores, atores *etc.*

O jogar, seja o dramático ou o teatral, deve ser algo espontâneo, característica da atividade lúdica, no qual o aluno precisa querer participar, sem haver pressão ou obrigação. No caso de uma não-participação, o aluno pode aprender ao observar, possibilidade proposta no jogo teatral de Spolin, na qual ela divide o grupo em atuantes e plateia, fazendo com que esta seja parte do jogo, no qual, ao final da prática teatral, o aluno participa dizendo o que viu mediante a avaliação.

Uma vez tomada a decisão da participação no jogo, é criada uma cumplicidade para a formação do grupo. Todo jogo sempre acontece a partir de regras e com o desenvolvimento de ações negociadas pelo coletivo. Esse é um

ponto importante do processo teatral, a consolidação do conceito social de cooperação. Cabe ao professor selecionar o jogo mais adequado para suas aulas. Geralmente, no primeiro momento do processo teatral, trabalha-se com jogos tradicionais<sup>6</sup> que, de acordo com Koudela (2001), funciona como “recurso para estabelecer o repertório comum ao grupo e a liberação da ludicidade” (p. 48). De acordo com a autora, o jogo é mobilizador de energia canalizada para um objetivo comum. Esses jogos tradicionais, além de serem trabalhados como forma de encontro, aquecimento e libertação da espontaneidade, podem ter a função de conduzir e preparar o campo para um trabalho mais voltado para o teatro. Por exemplo, o jogo de pegador se inicia com apenas um aluno escolhido para ser o pegador dos outros alunos. No decorrer do jogo, podem ser inseridas algumas variações dramáticas, tais como: no momento em que o jogador é pego, tem que explodir mediante um movimento e cair no chão, ou ficar congelado, para, ao final, ser criado um labirinto de corpos pelo espaço. Uma das funções importantes que o jogo cumpre no processo é o desenvolvimento da confiança necessária para jogar o jogo.

Outro elemento possível de ser visto como uma tática do processo teatral na escola, que se diferencia do modelo tradicional de ensino, é o trabalho voltado para a comunicação não-verbal, sendo o corpo o instrumento desse aprendizado. Isso acontece justamente para que o aluno compreenda que seu corpo é um instrumento expressivo e que há outra possibilidade de se comunicar, que não somente a verbal. Nesse caso, o aluno é retirado da imobilidade escolar e seu corpo é utilizado para tornar visíveis expressões, objetos, ações, sensações e papéis. No jogo teatral, essa comunicação não-verbal é conhecida por fisicalização. O termo fisicalização é utilizado por Spolin (2000) ao remeter a um trabalho corporal que visa a expressar uma ação sem a utilização de qualquer objeto, tentando dar realidade ao mesmo. Segundo a autora, é “a manifestação física de uma comunicação, a expressão física de uma atitude” (p. 340).

### **Considerações Finais**

O processo teatral a partir de jogos, taticamente, estabelece uma relação de parceria entre professor e aluno, promovendo um trabalho social de coletividade. O professor, diante do processo ensino-aprendizagem, deixa de ser o detentor do conhecimento para ser o coordenador estabelecendo uma relação de confiança mútua. As aulas, não tendo um programa de ensino convencional com conteúdo definido como as outras disciplinas, que inclusive possuem um livro didático a seguir, possibilitam uma liberdade do ensino que promove também um espaço tático aberto para a criação. O professor tem condições de agir de acordo com suas motivações. No entanto, é preciso tomar cuidado para que essa liberdade do ensino não possibilite a entrada do professor no jogo do poder, no qual, caso o professor perca o controle da situação, venha a ter uma postura conservadora de mestre, tornando-se um autoritário, com atitudes disciplinares rigorosas ou dando a última palavra.

No caso do drama, o professor assume um personagem que interfere ou define um novo rumo para a ação dramática solicitada, desafiando posturas, ações e

---

<sup>6</sup> Os jogos tradicionais são aqueles jogos comuns a todas as crianças, como os já citados, boca-de-forno, toca do rato ou os conhecidos “piques”, jogos com bola e passar anel, entre outros.

atitudes. Nesse caso, o coordenador assume uma nova posição tática na qual sua função é ampliada pela aproximação entre o educador e o artista. Dessa forma, como afirma Cabral (2008), “quando o professor assume um papel ou personagem, os alunos relacionam-se com o assunto investigado de forma diferente da vivenciada em uma situação normal da aprendizagem” (p. 20). Um dos objetivos da presença do professor como personagem é sua entrada no jogo proposto de forma a manter seu foco.

Podemos perceber que o ensino do teatro, seja através do jogo dramático, do jogo teatral ou do drama, pode ter um papel atuante no processo do ensino do teatro, podendo fazer a diferença na relação do ensino-aprendizagem, a partir de suas metodologias de ensino. Esse encontro da linguagem teatral com a educação pode ser visto como uma ação possível de inversão dos modos de apropriação de lugares já instituídos, sendo criada pelo movimento tático daqueles que, reinventam percursos, fazendo diferença no que já está instituído. Talvez, aí esteja a lacuna para o teatro se estabelecer como um ensino mais autônomo na escola do que as outras disciplinas, pois, mesmo estando dentro da ordem escolar, tem a possibilidade de tirar partido do que está imposto ao atuar com suas “maneiras de fazer”, podendo criar para si “um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar” (DE CERTEAU, 1990, p. 92).

As “maneiras de fazer” são possibilidades de agir que se originam e se arquitetam no uso e na combinação dos elementos de uma estrutura estabelecida que estejam à disposição. Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe determinadas ordens, o teatro ainda pode instaurar pluralidade e criatividade por meio de seu processo artístico.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O Ensino das Artes: Construindo Caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 11-38.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. 206 p. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CABRAL, Beatriz Â. Vieira. **O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos**. Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas: Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Teatro, v. 1, n. 10, 2008.

\_\_\_\_\_. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1990.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro. Provocação e Dialogismo**. São Paulo: Hucitec; Mandacaru, 2010.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas: Papyrus, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SOARES, Carmela. **Pedagogia Teatral, uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública**. São Paulo: Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

#### **Danielle Rodrigues de Moraes**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei/MG, graduada em Artes Cênicas, pela Universidade Federal de Ouro Preto/MG. Possui experiência como professora de teatro nas escolas públicas de Minas Gerais. Atualmente é professora de Arte do Colégio de Aplicação CAp-Coluni da Universidade Federal de Viçosa/MG.  
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4425900Z4>



## TEATRO DE BONECOS COM RECURSOS DA FLORESTA

**Romualdo Rodrigues Palhano**

Universidade Federal do Amapá – Amapá – Brasil.

### Resumo

Esta pesquisa buscar identificar e catalogar recursos naturais da flora amazônica, com o intuito de reaproveitá-los para confecção de teatro de bonecos, tendo em vista a educação.

Ao reutilizar esses recursos como: sementes, flores, folhas, pedaços de madeira, raízes, entre outros materiais em abundância na floresta, o homem amazônida, passará a compreender e valorizar o meio ambiente em que está inserido, sem depredar a natureza, em função de que passará a utilizar materiais biodegradáveis encontrados em seu habitat. Assim compreenderá mais facilmente o ciclo natural da floresta e sua estreita relação com a mesma, como também seu próprio ciclo vital e sua razão de ser.

**Palavras-chave:** Teatro / Bonecos / Educação / Floresta.

## PUPPET THEATER WITH RESOURCE FOREST

### Abstract

This research intends to identify and to classify natural resources of the amazon flora, with the intention of reusing for making of theater of puppets, tends in view the education. When reusing those resources as: seeds, flowers, floras, wood pieces, rootses, among other materials in abundance in the forest, the amazonian man, will start to understand and to value the environment in that it is inserted, without depredating the nature, in function that will start to use biodegradable materials found in its habitat. So will understand like this more easily the natural cycle of the forest and its narrows relationship with the same, as well as its own vital cycle and its reason of being.

**Keywords:** Theater, Puppets, Education, Forest.

## INTRODUÇÃO

Quando criança, iniciei meus primeiros contatos com teatro de bonecos no interior da Paraíba, onde ainda hoje, esse tipo de arte é conhecido como “Babau” ou “João Redondo”. Em Pernambuco, os bonecos gigantes de Olinda me deixaram momentos inesquecíveis. Desde então tenho gravado na memória essa rica tradição nordestina.

Ao lecionar em curso de formação de professores, em escola pública na cidade de João Pessoa, iniciei um trabalho voltado para pesquisar e analisar sobre as possibilidades pedagógicas do uso do teatro de bonecos como recurso didático-pedagógico em sala de aula.

De fevereiro de 1994 a dezembro do mesmo ano, realizamos pesquisas com vários materiais provenientes de sucatas, para confecção de bonecos para teatro, no Núcleo Pedagógico Integrado da Universidade Federal do Pará, onde concretizamos a técnica de bonecos de vara com cabo de vassoura e papel jornal. A referida experiência com teatro de bonecos na sala de aula foi realizada em turmas de 7ª série do ensino fundamental.

Desde o ano de 1995, quando ingressamos na Universidade Federal do Amapá, vimos desenvolvendo um trabalho de pesquisa voltado para a arte e a educação no Amapá tendo por base o teatro com pessoas e o teatro de bonecos.

Assim sendo, em 1996, fomos contemplados com a aprovação, pelo Ministério da Educação e do Desporto / SESU – Secretaria de Ensino Superior, com o Projeto “Curso de Teatro de Bonecos para Capacitação de Professores do Ensino Fundamental”. Relativo a este trabalho, publicou-se a obra: “Teatro de Bonecos: uma alternativa para o Ensino Fundamental na Amazônia”.

Nossa proposta, hoje, é a de identificar e catalogar recursos naturais da flora amazônica que possam ser reutilizados para teatro de bonecos sem depredar a natureza em atividades pedagógicas na sala de aula.

O teatro de bonecos tem sua origem na mais remota antiguidade. Em quase todos os países do mundo, os espetáculos de bonecos sempre existiram, atraindo plateias infantis, juvenis e adultas. Maria Clara Machado dar ênfase ao trabalho com teatro de bonecos voltado para a criança quando afirma que:

*A criança é um ser que acredita. Quando começa a deixar de acreditar, finge que acredita.  
É o ffaz-de-conta. O teatro de bonecos é um canal por onde se escoia a imaginação, a*

*capacidade de crer no real, e de viver dentro dele tão próprio do espírito infantil.  
(MACHADO, 1970, p11)*

Levando-se em consideração o reconhecido valor do teatro de bonecos como recurso de comunicação, fomentado na arte popular e sua importância como meio de desenvolvimento da ação educativa nos níveis afetivo, cognitivo e motor e ainda seu comprovado valor terapêutico e recreativo, é que resolvemos pesquisar recursos naturais da flora amazônica com o intuito de contribuir objetivamente com as comunidades que se encontram espalhadas pela bacia amazônica, em função de sua educação, conscientização, respeito e valorização frente à natureza. Edith Korman afirma que:

*“É relevante a importância do teatro de fantoches nos meios educacionais. Além de despertar o espírito criador e desenvolver a composição oral, o teatro de fantoches contribui para desinibir os alunos inibidos, desenvolvendo ao mesmo tempo os bons hábitos”. (KORMAN, 1986 p.54)*

Este estudo visa mostrar às pessoas que vivem em seu habitat natural e à sociedade em geral, possibilidades concretas de reutilização de sementes, flores, folhas, pedaços de madeira e outros materiais abundantes na floresta amazônica para confecção de teatro de bonecos. Sendo material biodegradável, após seu uso, os mesmos poderão ser devolvidos à natureza, sem prejuízo para o meio ambiente.

Com esta pesquisa nosso objetivo é identificar e catalogar recursos naturais da flora amazônica, para reutilizá-los na confecção de teatro de bonecos em atividades pedagógicas na sala de aula e ainda: confeccionar bonecos para teatro, com recursos naturais da flora amazônica; localizar materiais biodegradáveis na floresta amazônica para confecção de bonecos; catalogar sementes, flores, folhas, raízes entre outros materiais; mostrar novas possibilidades de confecção de bonecos para teatro, sem depredar o ecossistema; respeitar a relação homem/natureza; entender o ciclo natural e o ciclo vital dos seres vivos; compreender o ecossistema e valorizar o meio ambiente.

## **DESENVOLVIMENTO**



O teatro de sombras é citado por alguns autores como a mais antiga forma de teatro de bonecos. Sendo assim, o teatro de bonecos tem sua origem na mais remota antiguidade.

Quando o homem entra nas cavernas no período pré-histórico leva consigo o fogo. Ao andar dentro das cavernas de um lado para o outro, o homem começou a perceber sua sombra refletida nas paredes da mesma, ocasionada pelo fogo. A partir desse momento teve início um jogo em que o homem brincava com sua própria sombra.

Nesse período, as mães ao ficar a maioria do tempo no interior das cavernas, cuidando dos anciãos e das crianças, teriam desenvolvido o teatro de sombras com os dedos, ao projetarem a sombra das mãos nas paredes, com o objetivo de distrair os filhos. Com o passar dos anos, os homens começaram a modelar bonecos de barro.

Na Índia, China e Ilha de Java, também eram realizados teatro de bonecos. Os egípcios encenavam espetáculos sagrados nos quais, a divindade falava e era representada por uma figura articulada. Na antiga Grécia, além de conotações religiosas o teatro de bonecos tinha uma fundamental importância cultural. O Império Romano ao assimilar a cultura grega, fez com que o teatro de bonecos se espalhasse rapidamente pela Europa.

Na Idade Média, os bonecos eram utilizados nas doutrinações religiosas e apresentados nas feiras populares. Os famosos Saltimbancos, que eram artistas populares, conseguiam falar das insatisfações do povo, através do boneco, e eram bem aceitos, visto que essa forma de expressão persiste até os nossos dias. Para Ana Maria Amaral:

*Um dos elementos que manteve vivo o teatro medieval foi a participação do povo em seus dramas, a inclusão de tradições seculares, as preocupações, as críticas e as brincadeiras do homem comum. (AMARAL, 1992, p.107)*

Houve um período em que esses grupos de teatro foram perseguidos, pelo fato de representarem personagens que faziam críticas às autoridades religiosas.

Dentre vários, alguns bonecos ficaram famosos na Europa: na Itália o Maceus; na Turquia o Karagoz; na Grécia as Atalanas; na Alemanha o Kasper; na Rússia o Petruska;

na Espanha o Cristovam; na Inglaterra o Punch; na França o Guinhol e no Brasil o Mamulengo, Babau ou João Redondo, que são amplamente conhecidos no Nordeste.

Salientamos que todos esses bonecos possuem algo em comum: a irreverência, a espontaneidade, a não-submissão ao estabelecido, a comicidade e, por vezes a crueldade. Neste caso, o que se entende por boneco na atualidade, está expresso nas palavras de Ana Maria Amaral:

*Boneco é o termo usado para designar um objeto que, representando a figura humana, ou animal, é dramaticamente animado diante de um público. (AMARAL, 1992, p.71)*

Na América os bonecos foram trazidos pelos colonizadores. Mas os nativos já confeccionavam bonecos articulados e imitavam homens e animais. Depois da Primeira Guerra, os bonecos foram difundidos pelo mundo e introduzidos nas escolas.

Na atualidade, o teatro de bonecos vem se popularizando por ser muito difundido pela televisão. Entretanto, ao mesmo tempo em que se coloca no ar, a televisão impõe normas onde as imitações proliferam, cerceando outras criações.

Os bonecos chegaram ao Brasil, trazidos pelos colonizadores europeus e incorporados à nossa cultura. Como nosso país foi colonizado a partir do Nordeste, essa região obteve uma maior influência, sendo que na atualidade vários artistas populares trabalham, ou como eles próprios falam: brincam com teatro de bonecos.

Conhecidos em Pernambuco como Mamulengo e na Paraíba como Babau ou João Redondo, são bonecos rústicos confeccionados artesanalmente. Aparecem publicamente em feiras livres, festas religiosas e populares, entre outros entretenimentos. É uma das mais autênticas manifestações artísticas do homem do Nordeste.

Para Hermilo Borba Filho o termo mamulengo deriva de um personagem do bumba-meu-boi:

*Está fora de dúvida de que o Mane Gostoso, personagem do bumba-meu-boi, por efeito de inter-relação existente entre os divertimentos populares, tornou-se um personagem do teatro de bonecos". (BORBA FILHO, 1960, p.69).*

Historicamente o Mamulengo não tem uma data precisa de sua invenção. É denominado de Mamulengo, Babau, Fantoche e em algumas regiões, João Redondo. No

Nordeste os mais rústicos são confeccionados de uma madeira conhecida pro mulungú, por se tratar de madeira fácil de ser talhada.

Sabe-se que este tipo de brincadeira surgiu com o intuito de animar, expandir e extravasar os sentimentos presos de trabalhadores braçais das usinas dos coronéis. Os negros, nas usinas dos coronéis, eram humilhados como escravos onde trabalhavam de sol a sol. Encontrando-se nesta situação, a única maneira de falar da opressão sem serem punidos, era com os babaus que apareciam sem que os atores fossem vistos. A tenda era constituída de um tecido colorido (chita). Todas as histórias apresentam um personagem chamado "Benedito" que representava o negro oprimido, mas que é rebelde e não aceita as ordens do patrão, e um branco, chamado coronel "João Redondo", representando o opressor, dono da fazenda. As histórias no mamulengo representam sempre uma fuga, uma maneira de o povo revelar através dos bonecos, os problemas sociais que enfrentavam. Na atualidade alguns historiadores sentem o declínio na arte dos mamulengos, pois existem muitas crianças que não conhecem essa forma de teatro.

O mamulengo, Babau ou João Redondo do Nordeste, apesar de basearem-se algumas vezes em textos escritos, são personagens que trazem vestígios da Idade Média através dos Saltimbancos e da Commedia dell'Arte. Ana Maria Amaral afirma que:

O teatro de bonecos desenvolvido a partir da Commedia dell' Arte, tem todas as características de um teatro popular. E, como em toda manifestação de teatro popular, possui uma série de personagens que representam os vários tipos da família humana. (AMARAL, 1992, P.109).

Portanto, estão basicamente na linha do teatro de improvisação. Ou seja, o mamulengo é um teatro completamente baseado no improviso, segue Amaral:

Le mamulengo est un théâtre d'improvisation, ce qu'il existe toujours l'expectative de La participation du public présent. Mais encore, Il dépend beaucoup du type de public, car Il faut que celui-ci connaisse La dynamique du jeu. (AMARAL, 1993, p. 24).

Em função disso voltamos nosso ângulo de visão para pesquisar os recursos naturais da flora Amazônica, levando-se em consideração que nossa região é extremamente rica em seu ecossistema. Salientamos que algumas espécies de vegetais já foram por nós

catalogados como: fofóia do açazeiro (*Euterpe Oleracia* Mart.) e folhas do miritizeiro (*Mauritia Flexuosa*).

## **Metodologia**

Preocupado com as especificidades das escolas centradas no seio da floresta amazônica e com a preservação do meio ambiente, percebe-se que as mesmas vêm utilizando em suas atividades pedagógicas, lixo urbano como: garrafas de plástico, latas vazias, restos de materiais industrializados, entre outros, que poluem seu habitat local. Portanto, nosso intuito é o de criar recursos pedagógicos alternativos, encontrados no próprio ecossistema, como sementes, folhas, flores e raízes para utilizá-los em sala de aula com atividades educativas, a partir do teatro de bonecos.

Os recursos naturais da flora amazônica como sementes e outros do gênero, são materiais biodegradáveis expostos pela própria floresta, que podem se tornar excelente material utilizado para atividades pedagógicas relacionadas a teatro de bonecos, com a preocupação da preservação do meio ambiente e do ecossistema.

A identificação e catalogação de recursos naturais da flora amazônica para serem utilizados na confecção de teatro de bonecos, tiveram como ponto de partida cursos de teatro de bonecos que foram ministrados em várias cidades do interior do Estado do Amapá, com uma relação mútua entre orientador (que revelou os caminhos e a importância das atividades com teatro de bonecos na educação e a preservação da natureza e respeito ao ecossistema), e os orientandos, (que estão cotidianamente em estreita relação com a natureza, que é seu habitat). Buscou-se localizar recursos naturais da floresta, que podiam ser utilizados para confecção de teatro de bonecos, na incumbência de respeitar a natureza (base principal para a vida do homem no planeta).

Sendo assim, o material reutilizado pode retornar ao ecossistema sem maiores prejuízos para o meio ambiente, tendo em vista que é um material retirado da própria mata. Conscientizando desta forma, o cidadão a respeitar e proteger seu meio ambiente e seu espaço geográfico e social.

A relação entre pesquisador e atores, oriundos de cada comunidade local foi de fundamental importância para o desenvolvimento da referida pesquisa. Em função disso, foram ministrados cursos de teatro de bonecos para capacitação de professores que

ficaram concentrados em uma semana, compreendendo (8) oito horas de atividades teóricas e práticas, perfazendo um total de quarenta horas semanal.

Cada curso de teatro de bonecos foi assim distribuído: primeiramente iniciamos com aulas teóricas, onde explicitamos e discutimos desde a Idade da Pedra até a atualidade, a relação do homem com o meio ambiente e sua necessidade de representá-lo a partir de bonecos articulados. Em seguida aproveitamos material de sucata para confeccionar bonecos; num terceiro momento, considerando a grande variedade de árvores em nossa região, partimos para a confecção de bonecos com recursos naturais da flora amazônica. Assim, tivemos a oportunidade de mostrar a relação entre o lixo industrializado que agride a natureza e o material reciclado, biodegradável encontrado na floresta.

As atividades tiveram continuidade com a manipulação dos bonecos, com a criação de histórias (cada história tinha como ponto fundamental a realidade de cada participante e sua relação com o meio ambiente e o ecossistema que o rodeia) e apresentação final de cada equipe. Nesse ínterim, sementes, folhas, flores, pedaços de madeira, entre outros materiais, foram catalogados com seus nomes populares e científicos.

Cada curso oferecia um quantitativo máximo de (30) vagas e ficava assim distribuído: a) O teatro de bonecos através dos tempos - 8 horas; b) Confecção de bonecos com materiais industrializados - 4 horas; c) Improvisação de cenas - 6 horas; d) Confecção de bonecos com recursos naturais da flora Amazônica - 8 horas; e) Criação de textos - 5 horas e f) Apresentação final do trabalho - 9 horas.

Dessa forma, a pesquisa nos revelou a importância da utilização de recursos biodegradáveis que se encontram no seio da própria floresta. Diferente de materiais industrializados, os recursos da própria floresta, como sementes, paus, folhas, etc, podem ser devolvidos à natureza sem a preocupação de agredir o meio ambiente. Este recurso pedagógico com a utilização de recursos da própria floresta para a confecção de teatro de bonecos poderá ser realizado em qualquer latitude do planeta que possua qualquer tipo de floresta.

## **Considerações**

Todo trabalho pedagógico voltado às atividades com teatro de bonecos sempre nos impulsiona para novas atividades e descobertas em sala de aula. Principalmente quando esse processo passa a ser realizado a partir de pesquisas teóricas e notadamente a partir da relação entre o pesquisador e o objeto pesquisado que partiu da ideia de proteção do meio ambiente. Sendo assim, o processo se deu ao longo da pesquisa, com visita a várias escolas que se situam praticamente dentro da floresta. Cada comunidade apresentava suas características, seja a partir do texto escrito para a apresentação, seja a partir das fisionomias dos bonecos que geralmente estavam estritamente ligados aos fatos cotidianos de cada comunidade escolar. Por outro lado, os recursos naturais localizados nas florestas são numerosos e facilita a construção dos bonecos, cada um com características próprias, em função da diversidade específica de cada comunidade visitada. Como os recursos naturais são biodegradáveis não haverá destruição da natureza ou do entorno da escola. Confeccionar bonecos para teatro de bonecos com recursos da floresta é uma busca em contribuir diretamente com escolas que se situam dentro ou próximo a matas e florestas. É a partir desta pesquisa que pretendemos contribuir para uma educação que esteja relacionada com teatro de bonecos e meio ambiente.

## Referências

AMARAL, Ana Maria. *O Teatro de Formas Animadas*. 2ª ed. São Paulo, EDUSP, 1993.

\_\_\_\_\_. *Le Théâtre de Marionnettes Au Brésil et à São Paulo*. São Paulo, Com-Arte, 1993.

BORBA FILHO, Hermilo. *Fisionomia e Espírito do Mamulengo*. São Paulo, Agência Editora Íris, 1960.

BARBOSA, Ana Mãe Tavares Bastos. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo, Cultrix, 1995.

BATY, Gaston et CHAVANCE, René. *Histoire des Marionnettes*. Paris, Presses Universitaires de France, 1960.

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

BLOIS, Marlene Montezi et FERREIRA DE BARROS, Maria Alice Santos. *Histórias para Fantoches*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico S.A. 1969.

- CAMARGO, Roberto Gill. *A Sonoplastia no Teatro*. Rio de Janeiro. Instituto Nacional de Artes Cênicas. 1986.
- DOURADO, Paulo et MILET, Maria Eugênia Viveiros. *Manual de Criatividade*. 2ª ed. Salvador. Secretaria da Educação da Bahia, 1985.
- FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. 5ª ed. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1976.
- J. GUINSBURG, et alli. *Semiologia do Teatro*. São Paulo. Perspectiva, 1978.
- JORNAL O LIBERAL. *Amapá Sem Segredos*. Caderno Especial. Macapá-AP. 30 de Novembro de 1997.
- KORMANN, Edith. *O Teatro na Educação Artística*. Florianópolis, Lunaderlli/UDESC, ?
- MACHADO, Maria Clara Machado. *Como Fazer Teatrinho de Bonecos*. Rio de Janeiro, AGIR, 1970.
- LADEIRA, Idalina et CALDAS, Sarah. *Fantoches & Cia*. São Paulo. Scipione, 1989.
- LUNA, Verônica Xavier et BEZERRA, Clóvis Martins. *Manual de Confeção de Bonecos*. Guarabira-PB. SEDUP-Serviço de Educação Popular.?
- MANTOVANI, Anna. *Cenografia*. São Paulo. Ática, 1989.
- NOVA ESCOLA. *Como Formar Crianças Alegres e Sabidas na Base da Fantasia*. Ano VIII. Nº 67. São Paulo. Junho de 1993. Pp. 32-38.
- NOVA ESCOLA. *O Sertão do Seridó Cria Sua Didática*. Ano XI. Nº 98. São Paulo. Novembro de 1996. Pp. 8-15.
- NOVA ESCOLA. *O Fascinante Teatro de Papel*. Ano XII. Nº 106. São Paulo, Outubro de 1997.
- OLIVEIRA, Pernambuco de. *Iluminação*. Rio de Janeiro. MOBRAL/CECUT, 1979.
- PIMENTEL, Altimar. *O Mundo Mágico do João Redondo*. Rio de Janeiro. Serviço Nacional de Teatro. Ministério da Educação e Cultura, 1971.
- PORCHER, Louis. *Educação Artística: Luxo ou Necessidade?* São Paulo. Summus, 1982.
- REILY, Lúcia Helena. *Atividades de Artes Plásticas na Escola*. São Paulo. Pioneira, 1986.
- READ, Herbert. *A Educação Pela Arte*. São Paulo. Martins Fontes, 1982.
- REVERBEL, Olga. *Um Caminho do Teatro na Escola*. São Paulo. Scipione, 1989.
- VAN TIEGHEM, Phillippe. *Técnica do Teatro*. Difusão Europeia do Livro, 1964.
- VASCONCELOS, Luiz Paulo. *Dicionário de Teatro*. Porto Alegre. L & PM, 1987.

Romualdo Rodrigues Palhano é graduado em Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas (UFPB). É mestre em Serviço Social (UFPB). Doutor (UNIRIO) e Pós-Doutor em Teatro (UFPB). Atualmente é professor Associado III e Coordenador do Curso de Teatro da Universidade Federal do Amapá. <http://lattes.cnpq.br/2948719304625592>

Figura 1. Boneco confeccionado com material biodegradável.



Fotografia de Romualdo Rodrigues Palhano  
Portfólio do pesquisador.



Figura 2. Boneco confeccionado com material biodegradável.



Fotografia de Romualdo Rodrigues Palhano  
Portfólio do Pesquisador.

Figura 3. Apresentação em palco improvisado criado com folhas de palmeira.



Fotografia: Romualdo Rodrigues Palhano  
Portfólio do pesquisador.



GT: Teatro

Eixo Temático: Processos e discursos na formação inicial e continuada de professores de Teatro

## TINY DANCER: QUANDO A PESQUISA SE TORNA TÃO PEQUENINA DANÇARINA

SANTOS, Rosimeire Gonçalves dos Santos (UFU, MG, Brasil)

### RESUMO:

*Neste artigo, apresento reflexões sobre pesquisa em andamento com o tema da formação de professores de Teatro na modalidade de educação a distância. Elas surgem na experimentação de procedimentos metodológicos discutidos nas disciplinas do doutorado, com os quais me identifiquei e cujas bases conceituais e práticas servem bastante bem ao meu objeto de pesquisa para chegar ao momento atual, em que busco fundamentar o ato cênico Tiny Dancer como reflexo das interseções observadas entre teoria e prática na vida cotidiana, considerando minha experiência-limite como pesquisadora desajeitada no lugar de mera e passiva observadora da vida que se esvai. Com Tiny Dancer, colocarei em evidência a fragilidade do corpo humano e as dimensões do conceito de presença, trazendo para a cena elementos das diferentes realidades vividas por mim e por pessoas próximas e queridas em momento delicado de perda e, ainda, reflexões a respeito dos sujeitos da pesquisa em suas atuações profissionais, agora que são professores de Teatro acrianos formados pela Universidade de Brasília na modalidade a distância. Toda essa diversidade será representada em cena no formato de performance inspirada nas práticas estudadas de desmontagem cênica e escrita criativa.*

**Palavras-chave:** EaD; Formação de professores; Ensino de Teatro; metodologia teórico-prática

TITLE OF THE ARTICLE IN ENGLISH (escrever o título em língua estrangeira)

### ABSTRACT:

*This paper discusses my Doctorate research in progress. Its theme goes around the teaching of Theatre in Distance Education mode. These reflections came from methodological procedures tried and discussed within doctorate matters with the ones I could feel particularly close and whose structures has been appropriated, by the conceptual and practical manners, to the object of this research. Therefore, currently, I seek support a*

scenical performance named *Tiny Dancer*. This one starts by considering the intersections between theory and practice in daily life as much as my limit experience during that time when I was both a very clumsy researcher and a mere passive observer of life going away. With *Tiny Dancer*, I'll try to evidence the human body fragility and discuss some dimensions of the concept of presence, bringing to scene a bit of the realities of my life and of the lives of some close and beloved people in that delicate moment of loss. Being also about to bring some reflections on the working lives of people who nowadays are my partners in this research after got graduated Teachers of Theatre in two cities of the Brazilian state of Acre, with a degree from the University of Brasília in the distance learning mode. All this diversity will be represented on stage as a scenical performance inspired in the practical studies of scenical disassembly and creative writing.

**Key words:** distance education; Teacher training; Theater; Theoretical and Practical Methodology

Eu queria escrever um texto sombrio. Não, não era nada disso. Eu queria escrever algo que pudesse mostrar o que meus sentidos perceberam nos últimos meses com relação à pesquisa e ao tempo. Pensei em não separar a memória do tempo vivido em duas partes, uma que se refere ao doutorado e outra mais fluente, a da experiência pessoal. Por que fragmentar dessa forma? Não vejo motivo. Neste artigo, por considerar essa reflexão pertinente, discorro sobre os aprendizados que obtive com as sensações vividas ao observar e acompanhar a despedida triste e gentil de minha irmã. Uma experiência vivida no limiar.

## 1. Franzina dançarina

*Ballerina/you must've seen her/dancing in the sand/And now she's in  
me/always in me/tiny dancer/in my hand.  
Tiny Dancer – Elton John*

Não abraçar doeu. A dor é uma coisa desconexa. Quando ocorre em níveis profundos, faz com que a mente se esqueça dos mecanismos de funcionamento e se lembre somente de doer. Eu observava a fragilidade da vida naquele corpo ali tão próximo, que não abraçava por medo. Cuidado e delicadeza podem se manifestar também na distância e na dor.

Em que momento desta pesquisa, o tema da distância é atravessado pela consciência da morte? As urgências do tempo em que a vida ameaçava nos escapar e era, portanto, prioridade máxima tinham como potencial evidente o resfriamento do interesse nos assuntos da pesquisa. Mas a prontidão forçada para os eventos dos dias despertou em mim uma sensibilidade inesperada para encontrar meu objeto até mesmo ali, na distância que se desenhava entre nós duas. Dois corpos preenchidos da mesma energia vital. Histórias diferentes, mas tão próximas na fraternidade e na amizade. *Ela*, no corpo frágil e mente desperta. Consciente como quem se prepara para uma viagem tranquila. Segundo Susan Sontag, “os médicos acham que a verdade será intolerável para quase todos os pacientes, exceto os excepcionalmente maduros e inteligentes (SONTAG, 1984: 3)”. Madura e inteligente seriam palavras para uma descrição perfeita de minha irmã, em seu último ano de vida.

E como eu estava? Não sei me ver de fora como a vi e vejo. Sei que entendo muito mais sobre presença depois dessa experiência. Como fonte inicial das considerações sobre o corpo, a pesquisa é atravessada por uma leitura do artigo “Trisha Brown’s Orfeo: two takes on double ending”, de Peggy Phelan (In: LEPECKI, 2004), feita para uma das disciplinas do doutorado. E a consciência que

aos poucos vou tomando dos trânsitos pessoais sensíveis nessa jornada traz de volta meu encantamento com algumas perdas poetizadas por Gabriel García Marquez nas criações surrealistas de personagens do romance *Cem Anos de Solidão*. E sigo sensibilizada por outras flechas recebidas de filmes, poesias, músicas e performances que me atingem o imaginário. Gostaria de aproveitar uma parte desse material como motivos de cena.

No percurso da disciplina de pós-graduação sobre metodologias de pesquisa em artes, o professor Narciso Teles introduziu leituras que me conduziram a outros caminhos de pesquisa, diferentes do que eu havia imaginado seguir. Trouxe ao conhecimento da turma autoras que concebem metodologias para a pesquisa em artes com o foco em revelar o objeto artístico ou o sujeito artista, o que torna o olhar e os procedimentos destas pesquisadoras bastante distanciados da noção de pesquisa científica. A partir desse fundamento, compreender onde está a arte na pesquisa em arte é o que mais importa. Até mesmo os resultados de pesquisa são registrados numa escrita criativa. Nessa particularidade, é uma referência importante o trabalho de Sandra Corazza (CORAZZA, In: COSTA, 2002; CORAZZA, 2006) e o artigo já citado de Peggy Phelan, para dentro do qual a autora conduziu com delicadeza a dureza do momento da morte do ser amado.

Ser assombrada pelos mortos significa estar assediada e envolvida pelo som, cheiro, gosto, imagem, memória, depois que o corpo material se foi. A tentativa de escrever sobre a dança, depois que a performance termina, é submeter-se a um assombro, mas um assombrar-se que promete a possibilidade de uma lembrança mais organizada. Há documentos para consulta: críticas, fotografias, notas, boletins e mesmo vídeo, às vezes. Se pudéssemos colocar esses artefatos, com a delicadeza e precisão suficientes, numa mesa de operação, poderíamos reconstruir ou mesmo ressuscitar completamente o corpo em movimento. Eu queria trazer de volta uma dançarina que me moveu profundamente, mas eu não queria ser Orfeu; eu não queria que o meu desejo soterrasse o dela (PHELAN, Peggy. In: LEPECKI, 2004: 4).

Algumas pessoas talvez desconheçam a referência feita por Peggy Phelan à mitologia grega nessa citação. Por isso, cabe uma breve explicação. Na análise que faz da performance de dança *Orfeo*, da coreógrafa norte-americana Trisha Brown, Phelan passa por referências à ópera do compositor italiano Claudio Monteverdi, inspiração e material sonoro da criação de Brown. Ambas obras contam o mito de Orfeu, amante desesperado, que vai ao vale dos mortos resgatar sua Eurídice. Na escrita extremamente pessoal dessa autora, o personagem transita do mito à dança, passando pela música para chegar ao momento de vida e morte para Peggy e Julie, a bailarina agonizante do texto.

Eu pensei nunca na minha vida querer fazer algo assim. Subconscientemente, fiz até mesmo um certo julgamento moral. Considerei a descrição dos momentos finais de Julie uma ideia obscena, que deveria ter sido deixada de fora do texto, aprisionada no plano do pensamento. Mas existe um personagem que sabe mais das coisas da vida do que eu. A Morte. Naquele primeiro semestre de 2013, nem em sonhos eu poderia imaginá-la tão próxima. Ali, no meu quintal da infância. E que eu ainda seria movida por essa dor para falar do

assunto neste artigo, numa tênue esperança de purgação. Dor. Raiva. Aceitação. Renúncia. Amor traz alívio e só.

Quando alcançado por olhares-dores, o corpo evidencia-se material demais e é capaz de transmutar-se em sublime. Não quero falar de outra coisa. Sensibilizado o meu olhar/sentir/tocar para os polos opostos da vida, é sobre isto que quero escrever. É esta fugacidade que quero colocar em cena. Não me dá outras vontades. Um primeiro esboço do texto de inspiração para a performance ficou assim:

Nascimento e morte. Onde o medo vai passear quando é preciso experimentar o conhecimento dos ciclos da vida? Como aprender a perder, se nunca tivemos? Como ter consciência da finitude e não se doer? A mão gelada era a minha, dizia. Sempre gelava, quando eu entrava no quarto. Eu me desculpava com o efeito do álcool gel para higienização de mãos. Uma parte era isso, sim. Outra parte era a sensação de impotência. O vazio antecipado do meu ser trágico.

Com o imaginário tocado pelo tema da impermanência, percebo que filmes, poesias, músicas e performances são como flechas a me atravessar. Uma das flechas chama-se Dan. Daniel Gordon-Levitt, artista de rua norte-americano, deixou-se morrer jovem e de morte estúpida, por overdose. Seu irmão, Joe (Joseph), o ator de *Inception* (2010), *Lincoln* (2012) e do inédito *Snowden* (2015), entre outros filmes, presta-lhe homenagens tocantes e singelas, em vídeos na Internet. Em uma desses vídeos, Joe canta a música do velho e bom programa de entretenimento infantil Muppet Show: "I don't want to live on the moon". Dedicava a performance ao irmão mais velho, Dan, por ser essa a música que a mãe cantava para fazê-los dormir. Eu gosto de cantar. Quando tenho oportunidade, canto para minha sobrinha dormir. Na maior parte das vezes, canto para ela ficar bem acordada. O nome dela é Julia e ela sente pouco a falta da mãe. O nome dela era Vânia e as duas conviveram muito pouco. Conjugação difícil do verbo ser. "Julia/mourning mom" são apenas dois versos da canção do John Lennon. Deixa ir, Johnny.

Senti-me impulsionada por essas reflexões para iniciar o processo de criação cênica com o material de minha memória recente relacionada aos eventos deste ano de 2015. Memória trespasada pelas discussões de disciplinas da pós-graduação sobre o tempo, a permanência, os vários tipos de registros e de performance e a desmontagem cênica. Com esse arcabouço teórico e o que permanece das experimentações práticas dos processos de criação, também das disciplinas de pós, buscarei alimentar o projeto da cena *Tiny Dancer*, que começo a desenvolver a seguir.

## 2. A cena da pesquisa

O que, dentro dessa experiência, me leva a pensar em presença e distância a partir de considerações sobre o corpo e, por fim, sobre o corpo nas aulas de Teatro? Por causa das possibilidades de mediação tecnológica na contemporaneidade, o

conceito de presença se torna um tanto ralo e difuso. Ainda nos tempos modernos, a invenção e o desenvolvimento dos meios de comunicação aproximaram virtualmente as pessoas que, mesmo distantes, poderiam se comunicar, falar ao telefone em tempo real ou transmitir mensagens telegráficas em tempo de pergunta e resposta bastante próximo do tempo real, se as máquinas estivessem em bom funcionamento, é óbvio.

As condições de transmissão de dados em tempo real e para um número muito maior de pessoas do que imaginaríamos há vinte anos, em termos aproximados, modificaram sensivelmente a sensação de presença, no mundo contemporâneo. Uma pessoa que não esteja fisicamente ao meu lado, mas envie mensagens ou converse comigo todos os dias através de recursos de mediação de plataformas digitais, ou, para simplificar o exemplo: ao telefone, pode parecer bem mais próxima do que alguém que ocupa o mesmo espaço físico que eu, mas não tem tempo ou disponibilidade psicológica para tratar assuntos de interesse comum. Pode acontecer que eu e o/a vizinho/a não tenhamos interesses em comum, ou não estejamos ambos/as com tempo disponível para a troca qualitativa de significados. Sobre isso conversávamos, eu e minha irmã. Avaliávamos os momentos em que eu precisava me distanciar da família para a pesquisa de doutorado. Para suavizar esses períodos, conversamos através de dispositivos de comunicação como sites digitais de interação, telefone celular e mensagens. Falávamos da ilusão do espaço, de como estar longe ou perto pode ser um tanto relativo. Compartilhar com *ela* essas reflexões foi uma grande ajuda para mim naqueles primeiros momentos da coleta de dados da pesquisa.

Bem antes disso, no segundo semestre de 2013, como parte do conteúdo da disciplina “Arte, cultura e sociedade”, o orientador da minha pesquisa, professor Dr. Adilson Florentino (Unirio), conduziu uma apresentação teatralizada dos fundamentos e questões de pesquisa de cada um de nós, estudantes de pós-graduação, exercício para o qual desenvolvi e apresentei a prática de seminário denominada “A cena da pesquisa”, cujo roteiro transcrevo abaixo.

Quadro desenvolvido como trabalho da disciplina de pós-graduação “Arte, cultura e Sociedade”  
PPGArtes/UFU/2013

### A Cena da Pesquisa

#### Sinopse:

- Antecedentes da UnB: Em geral: Vocação extensionista de grande porte, por exemplo, nos campi avançados do Projeto Rondon. No caso das Artes: Mestrado concebido na área de Arte e Tecnologia (Suzette Venturelli). CEAD – Centro de Educação a Distância: Pós-Graduações e qualificações de Licenciatura para Bacharéis. Arteduca: implantação de curso de pós-graduação em artes a distância, com a atuação destacada da professora Sheila Campelo.
- 
- Atualidade: Vários interesses se cruzam no *front* da educação nacional. De um lado, interesses políticos locais e nacionais, de outro lado, necessidades prementes de qualificação e professores formados em universidade com vocação extensionista e (alguns) abertos a adquirir capacitação em novas tecnologias interativas. A Universidade de Brasília adere ao Consórcio da UAB – Universidade Aberta do Brasil, oferecendo cursos de Administração Geografia, Educação Física, Artes Visuais, Teatro e Música para polos distribuídos nas regiões Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste do Brasil. Os cursos de Teatro formam professores potencialmente transformadores do quadro do ensino das modalidades artísticas constantes do

currículo escolar em suas localidades. Entre as questões que surgem a partir desse quadro, estão:

- 
- 1. a) a inserção desse pessoal qualificado no mercado local, uma vez que faltam concursos nas áreas específicas
- 2. b) as formas que essas pessoas encontrarão para difundir o ensino de Teatro nas escolas brasileiras, no caso de ali não encontrarem ambiente de trabalho favorável.

### **Cenário**

- Terreno árido com uma claridade artificial, vinda de computadores e de uma luz difusa, de sol de refletor. A interface entre o centro (desenvolvido?) do país e os estados mais distantes, periféricos, destaca-se nesse cenário e recebe uma luz cada vez mais clara, iluminando o caminho das oportunidades de acesso popular à educação. Palco móvel e itinerante.

### **Locais da Ação**

- Brasília, onde se passam as cenas de autorização do convênio, financiamento (CAPES), onde está a infraestrutura necessária para as coordenações dos cursos na modalidade de EaD – Educação a Distância
- Polos de EaD no estado do Acre, onde tenho me encontrado com os professores recém-formados no curso
- Uberlândia – meu contraponto do ensino superior na modalidade presencial e também onde cursei as disciplinas e faço os rituais de passagem, no desenlace do segundo e do terceiro atos, as bancas de qualificação e de defesa da tese.

### **Ação**

- A ação se passa entre os anos:
- 1985 (apenas na memória evocada em exercícios como foi o caso da desmontagem cênica), quando comecei a me interessar mais propriamente por questões relativas à educação, transferindo-me do curso de Letras-Tradução para a Licenciatura em Educação Artística;
- 2012, quando se formou a segunda turma da UAB-UnB nos polos do Acre, que elegi como recorte dentro desse campo de pesquisa e
- 2017, quando defenderei a tese

Ela pode ser dividida em quatro atos:

1. Narrativa épica do DINTER, do projeto de parceria ao momento atual, passando pela concepção de meu projeto de pesquisa.
2. Escolha do tema, em que incertezas de um campo em construção, levam-me a pensar na superação da estrutura dramática, teatro contemporâneo.
3. As diversas vozes da EaD, narrativa épica, com narradora dentro e fora do jogo dramático.
4. Escrita final e defesa da tese: tentativa de um distanciamento brechtiano.



**Personagens**

Governo Federal – responsável por políticas educacionais democratizadoras de acesso ao ensino superior

Reitoria da UnB – responsável pela adesão ao Consórcio da UAB

Coordenações: da UAB, da elaboração de material didático, do Curso de Teatro na UAB e de tutoria

Pessoal técnico-administrativo da UAB; pessoal técnico gestor e de suporte da UAB/UnB

Docentes do ensino presencial, treinados para professores autores e supervisores de tutoria na EaD

Egressos dos cursos presenciais, treinados para tutoria a distância

Tutores presenciais, com formação superior, não necessariamente na área

Prefeituras das cidades de Rio Branco e Sena Madureira, no Acre

Coordenações a distância, nos polos

Estudantes

População

Enquanto preparava o trabalho para a disciplina “Arte, Cultura e Sociedade”, eu não tinha intenção de utilizar o exercício da criação cênica como metodologia de pesquisa. Dessa forma, o fiz com a verdade que me foi possível, no momento, quando pensar meu projeto de doutorado ainda era pensar somente aspectos formais da educação a distância, com o recorte da formação de professores de Teatro. Foi necessário desenvolver um pouco mais a ideia da performance para compreender “A cena da pesquisa” como uma referência fundamental para o que atualmente move meus interesses de pesquisa, a criação da cena *Tiny Dancer*.

Outra motivação para este processo de escrita criativa e performatividade foi um trabalho de criação de papéis teatrais registrado no artigo “Experiências de tutoria e formação no ensino de Teatro na EaD”, apresentado na programação do XXIV Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil, no âmbito da mesa redonda *O trabalho docente em artes na Educação a Distância (EaD)*. No artigo, analiso as atividades de tutoria a distância, à medida que descrevo a diversidade de estilos de trabalho de tutores e tutoras de maneira similar a um procedimento de caracterização teatral, a criação de papéis (SANTOS, 2014a).

Uma reflexão sobre a técnica da desmontagem cênica, conteúdo da disciplina de pós-graduação *Práticas Contemporâneas*, que cursei no DINTER, no primeiro semestre de 2013 foi mais uma motivação para essa proposta metodológica. Nessa disciplina, nós, estudantes, fomos provocados a colocar em performance algumas reflexões sobre nosso objeto de pesquisa.

Assim, pretendo finalizar a pesquisa com a criação de uma performance que coloque em questão e fisicalize as noções de tempo, espaço e apropriação de conhecimentos na EaD e seja fundamentada teoricamente por esses três eixos que descrevi acima, a desmontagem, a cena da pesquisa e a escrita criativa, além de trazer esse mergulho nas significações do meu momento presente, enquanto escrevo a tese. Considero como estímulo para a criação todo o material coletado no estado do Acre que tenha despertado minha percepção sensorial: os sons, as cores, as sensações, as palavras ouvidas e as gravadas, as pessoas vistas e as fotografadas. Na dimensão material, pretendo utilizar fragmentos das entrevistas e seleção de imagens coletadas. Na dimensão poética, dar conta da característica de subjetivação da pesquisa-ação conforme definida por René Barbier no livro *A pesquisa-ação na instituição educativa* (BARBIER, 1985).

### 3. Descortina-se uma possibilidade cênica

A proposta de criar uma cena performática, que dê conta de transpor meus achados da pesquisa para outra linguagem, não necessariamente verbal e escrita, evoluiu com os desafios conceituais a mim colocados nas disciplinas da pós-graduação, até chegar à formulação atual, que trago ainda como esboço neste artigo, como apresentado na sinopse abaixo. Por achados da pesquisa, é preciso que leitores e leitoras compreendam não somente a análise de dados coletados no Acre sobre o ensino de Teatro na Educação a Distância, mas entendam que a identificação descoberta com esta possibilidade metodológica conduz meus relatos de pesquisa à representação de meus modos de estar no mundo, neste momento.

Corpo: Na cena, arrasto atrás de mim muito volume e pouco peso sobre tecido ou dentro de longo tubo de malha de cor clara. O material arrastado, talvez acrílico, talvez gesso, produz um ruído seco, que bem poderia ser um tilintar de ossos.

Espírito: a canção *Tiny Dancer*, de Elton John. O som e a luz branca, branca, branca, como se diria no Acre, repetindo qualquer termo, quando se deseja reforçar sua intensidade.

Como o tempo vai e vem, na memória. A experiência que trago para iniciar o desenvolvimento da cena é o registro de um trauma educacional ao qual sobrevivi, não sem censurar a memória da frustração em um processo muito juvenil e ingênuo de criação. As duas dançamos um dia, na aula em que decidi nunca mais dançar para um público por ter-me sentido tremendamente humilhada pela professora. *Ela*, criança, disso nada percebeu. Eu, quase criança, dancei, chorei. Envergonhada, bateu-me o arrependimento de ter envolvido a irmã no meu fiasco. O fato de ter alguém em casa com quem criar significava ter mais tempo e disponibilidade para os ensaios. Eu queria tanto levar a família para o mundo/universidade. Fiasco. Primeira e única vez.

Começo a desenvolver o roteiro de maneira muito concreta, ao menos para mim. De repente, tudo se desfaz em divagações. Essa lembrança de uma dança tão remota, vinha-me à memória quando tentava me concentrar na escrita do relatório de pesquisa para a qualificação, entre os cuidados com a irmã doente. Escrevi vagamente sobre nossa dança no trabalho da disciplina Pedagogia(s) do Teatro - práticas contemporâneas, que publiquei no formato de artigo no primeiro número da Revista Rascunhos (SANTOS, 2014b). Quando escrevia aquele artigo, o fato de a irmãzinha ter dançado comigo em um contexto artístico-acadêmico, não me parecia tão relevante. Neste momento, adquire significado especial a percepção de que as duas estávamos identificadas em nossos referenciais estéticos de interior goiano e periferia brasiliense, perfeitamente desencaixadas daquele lugar de produção de conhecimento.

Sempre que possível, observo os processos na educação a distância com esse mesmo olhar. Procuo inverter os polos da distância no sentido de não julgar superiores os meus valores estéticos porque represento a riqueza do centro do país e a autoridade da academia em lugares que, se percebidos com o crivo de julgamento cultural dessas minhas origens, são deficientes. Manter esse propósito na escrita é bem mais simples do que fazer o mesmo no cotidiano de pesquisadora.

Mas é este o princípio que levo para a pesquisa de campo, com a intenção de mantê-lo na análise de todo o material coletado.

Depois de ser visto e discutido entre os sujeitos das duas cidades do Acre e convidados, o resultado cênico aqui proposto será apresentado à banca e demais pessoas interessadas em conhecer mais sobre a formação de professores e a escrita performativa. Com a prévia a ser realizada no Acre, desejo despertar o olhar artístico das professoras e professores formados na EaD para a construção da cena e incorporar modificações sugeridas por essas pessoas. Compreendo o compartilhamento de meu processo criativo como uma forma de trazê-las ainda mais para dentro da cena, ressignificadas. No congresso da FAEB, apresentarei para discussão um fragmento dessa performance, ainda em desenvolvimento.

#### 4. A presença-avataar

Em diálogos com Amanda Aguiar sobre seu trabalho de mestrado (AGUIAR, 2013) aprendi uma forma mais abrangente de conceituar as relações interpessoais na educação a distância. Consiste em não dividir as possibilidades de acompanhamento dos processos educacionais na forma binária, pois esse procedimento tende a dar dimensões exageradas à distância como problema. Nessa nova abordagem, no lugar de considerar a distância como o oposto da presença, em educação, passo a considerar as qualidades dessa presença.

Uso essa abordagem para observar as condições da presença docente nas relações pedagógicas estabelecidas nos espaços educacionais da UAB/UnB e identifico que o grau de envolvimento pessoal de cada um dos/das docentes e tutores/as determina sua qualidade de estar presente. Considero essa característica tão importante quanto o tempo disponibilizado para atendimento aos estudantes, seja na mediação com recursos da plataforma Moodle ou nos encontros presenciais. Entre as possibilidades de estreitarem-se os laços entre as equipes pedagógicas e suas respectivas turmas discentes, destaco o uso de outros recursos de comunicação para esse atendimento, como e-mail e mensagens telefônicas. De um modo geral, considero a construção de redes de relacionamentos entre os envolvidos na educação um passo eficaz para a aproximação entre docentes e discentes.

Penso nessas possibilidades de preencher um espaço significativo na vida de alguém sem estar presente fisicamente e retorno ao tema da performance imaginada. Nesse desenvolvimento, os sons e as imagens registradas de pessoas com quem convivemos de perto e que se distanciaram por algum motivo, funciona como uma espécie de avatar, um substrato representativo e corporificado de sua presença física anterior.

O artigo “Da cena à tela, ou o espaço da representação” é parte integrante do livro *O olho interminável* (AUMONT, 2004, 139-166) e veio contribuir para essa pesquisa com uma discussão sobre imagem e registros, feita no contexto da disciplina Tópicos Especiais em Crítica e Cultura: *Imagem e espaço*, oferecida no segundo semestre de 2013, na UFU, pelas professoras Dra. Lídia Kosovski (Unirio) e Dra. Ana Carneiro (UFU).

Aumont discute o étimo de “representar” como “tornar presente”, “substituir”, “presentificar” ou “ausentar” como, em essência, um construto contrário desses termos. Identifica sua existência nas artes que implicam em visualidades “já que a representação, em sua definição mais geral, é o próprio paradoxo de uma presença

ausente, de uma presença realizada graças a uma ausência – a do objeto representado – e a custo da instituição de um substituto”.

Dizer que a representação é uma denotação é dizer, nada mais nada menos, que ela utiliza um objeto ou um ato presente para produzir uma experiência que esteja relacionada com outra coisa diferente desse objeto. É lembrar, portanto, que não há representação, por mais “distanciada”, “desfamiliarizada” que se queira, que não vise evocar outra coisa que o substituto onde ela se materializa, ou, como diz Goodman, denotar essa alguma coisa (AUMONT, 2004: 152-53).

Aumont discute as possibilidades de representações do espaço na encenação (*mise-en-scène*) e na montagem cinematográfica (*mise-en-cadre*), chegando a analisar a cenografia lacunar como uma tensão que nunca reconcilia o corpo com o espaço. “Nessas estéticas mais fortemente constituídas, é sempre com uma nostalgia do corpo que o cinema lida: a *mise-en-scène* é essa nostalgia (op.cit.: 165).”

Por essa via, a da nostalgia do corpo, posso caracterizar a distância na educação oferecida aos professores de Teatro formados pela Universidade de Brasília no Acre, nos momentos em que a distância entre os seres envolvidos é percebida como falta; quando a qualidade de presença mediada não é suficiente para suprir a ausência física do/a professor/a, ou do/a tutor/a na formação dos professores e professoras no contexto da educação a distância. E, nessa mesma via, mas pelo caminho de volta, compreender a presença e a constância do acompanhamento de suas atividades pela equipe pedagógica, seja nos encontros presenciais ou na plataforma *on-line*, como meios de borrar os sentidos dessa nostalgia, que, no entanto, não pode ser negada.

Podia reconstruir todos os sonhos, todos os entresonhos. Duas ou três vezes havia reconstruído um dia inteiro, não havia jamais duvidado, mas cada reconstrução havia requerido um dia inteiro. Disse-me: *Mais lembranças tenho eu do que todos os homens tiveram desde que o mundo é mundo*. E também: *Meus sonhos são como a vossa vigília*. E também, até a aurora; *Minha memória, senhor, é como depósito de lixo*. Uma circunferência em um quadro-negro, um triângulo retângulo; um losango, são formas que podemos intuir plenamente; o mesmo se passava a Irene com as tempestuosas crinas de um potro, com uma ponta de gado em uma coxilha, com o fogo mutante e com a cinza inumerável, com as muitas faces de um morto em um grande velório. Não sei quantas estrelas via no céu.

Essas coisas, me disse; nem então nem depois coloquei-as em dúvida. Naquele tempo não havia cinematógrafos nem fonógrafos; é, no entanto, verossímil e até incrível que ninguém fizera um experimento com Funes. O certo é que vivemos postergando todo o postergável; talvez todos saibamos profundamente que somos imortais e que mais cedo ou mais tarde, todo homem fará todas as coisas e saberá tudo.

A voz de Funes, vinda da escuridão, seguia falando. (BORGES, 1977. In: <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/funes.htm>. Página 2/3. Acessado em 19 de abril de 2013)

Suspiro. Encanta-me o caminho da escrita criativa, que ora tangencia os objetos, lançando uma luz muito potente sobre eles, ora os protege, na penumbra. É para onde conduzem-me os referenciais mais caros de pesquisa. Será produtivo? O que virá depois?

A memória é seletiva de modo traiçoeiro. Ora serve para lembrar-me das melhores partes dos acontecimentos com saudades, ora é capaz de manter-me como refém das lembranças ruins, que eu teria preferido esquecer. Ao mesmo tempo em que me faz recordar, por exemplo, as comemorações de aniversários da infância, pode falhar e fazer esquecer o lugar onde guardei objetos, em casa. O prodígio de memória de Funes é tão espaçoso, quanto inútil. Ver desfilar todos os personagens e reviver totalmente os acontecimentos na memória, sem nenhum critério, é apenas o outro lado de não se recordar de nada. No material para a pesquisa em processo de metamorfose em cena, alguns olhares, alguns cheiros, cores e dores permanecem intocados. Há momentos em que a memória, interdita, precisa servir ao desejo de esquecimento.

No desenvolvimento deste trabalho, os cruzamentos entre memória, processo de criação em performance e métodos de observação de professoras-atrizes e professores-atores em atividade foram conduzidos pela potência do exercício “A Cena da Pesquisa” e marcados por uma presença tênue de Michel Foucault como referencial teórico da prática docente do professor Adilson Florentino naquele procedimento de ensino.

Em aula proferida a sua turma de História dos sistemas de pensamento, no Collège de France, publicada no livro *A hermenêutica do sujeito*, Foucault analisa uma obra filosófica de Marco Aurélio. No texto da aula, identifica nesse autor um método espiritual para a compreensão do mundo, em oposição ao método cartesiano, por exemplo, ao qual denomina intelectual. Embora meu movimento nessa direção não tenha sido intencional, a partir do momento em que me proponho a elaborar uma cena que auxilie no adensamento da comunicação de uma pesquisa acadêmica, aproximo meus procedimentos de pesquisa da figura do saber espiritual, conforme o filósofo:

Nos *Pensamentos* de Marco Aurélio, creio realmente que encontramos uma figura do saber espiritual que, em certo sentido, é correlata àquela que se encontra em Sêneca e ao mesmo tempo inversa ou simetricamente inversa. Parece-me, com efeito, que encontramos em Marco Aurélio uma figura do saber espiritual que não consiste, para o sujeito, em tomar distância em relação ao lugar em que ele está no mundo, para apreender este mesmo mundo em sua globalidade, mundo no qual ele próprio se acha situado. A figura que encontramos em Marco Aurélio consiste, antes, em definir um certo movimento do sujeito que, partindo do ponto em que está no mundo, entranha-se em seu interior, ou em todo caso, debruça-se sobre ele, até em seus mínimos detalhes, como que para lançar um olhar de míope sobre o mais ínfimo grão das coisas. Esta figura do sujeito que se debruça no interior das coisas para delas apreender o mais fino grão, encontra-se formulada em vários textos de Marco Aurélio (FOUCAULT, 2006: 352).

Gostaria de seguir de mãos dadas com Marco Aurélio e Foucault. Será que os cavalheiros me concederão essa dança?

(...) O exercício espiritual que está em questão neste parágrafo consistirá, portanto, no seguinte: do que daremos descrição e definição? Pois bem, diz o texto, de tudo que se apresenta ao espírito. O objeto cuja imagem se apresenta ao espírito, tudo que vem ao espírito (*hypopíptantos*) deve ser de algum modo vigiado e deve servir de pretexto, de ocasião, de objeto para um trabalho de definição e de descrição (FOUCAULT, op. cit.: 355).

Se eu dissesse que tinha como intenção de pesquisa falar de coisas espirituais, estaria mentindo. De início, o objeto escolhido parecia tão claramente fora de mim. No projeto desta pesquisa, a distância estava estabelecida já como material frio e concreto a ser observado, catalogado. No entanto, ao observar a desmaterialização do corpo pela mediação tecnológica e a permanência de vestígios de presença corpórea nos registros, sejam sonoros, imagéticos ou escritos, não tenho expressão melhor, no momento, para descrever a intenção desse exercício performático do que “exercício espiritual”.

A ideia de que é preciso [intervir] no fluxo das representações tais como se nos dão, tais como se nos chegam, tais como desfilam no espírito, é uma ideia que encontramos correntemente na temática das experiências espirituais da Antiguidade. Nos estoicos em particular, era um tema recorrente: filtrar o fluxo da representação, tomá-la tal como acontece, tal como se dá por ocasião dos pensamentos que se apresentam espontaneamente ao espírito, ou por ocasião de tudo que pode vir ao campo da percepção, por ocasião da vida que se leva, dos encontros que se tem, dos objetos que se veem, etc.; tomar, portanto, o fluxo da representação e dar a este fluxo espontâneo e involuntário uma atenção voluntária que terá por função determinar o conteúdo objetivo desta representação. Tem-se aí uma fórmula interessante e que se pode comparar porque permite uma oposição simples, clara e ainda assim fundamental, entre o que se pode chamar método intelectual e exercício espiritual (FOUCAULT, op. cit.: 355-356).

Essa coreografia textual precisa ainda de muito ensaio para dar clareza às ideias e se transformar, com o ritmo dessa filosofia e a melodia da minha experiência pessoal imediata, em uma criação inspirada naquelas metodologias de base citadas acima. Nessa projeção, o trabalho será concretizado em dois momentos, o primeiro será a performance *Tiny Dancer* e o segundo, a escrita da tese, por enquanto denominada “Identidade e pertencimento na formação de professores: O curso de Teatro da UAB/UnB no Acre”. Demonstrarei uma parte dos resultados cênicos na comunicação do artigo ao ConFAEB de 2015, na bela e ensolarada cidade de Fortaleza, porque a palavra está me parecendo a cada dia menos capaz de comunicar desejos, sentimentos, sensações. Enfim, coisas de natureza imaterial que me conduziram nesse impulso de criação. Fluxo. No momento, é só disso que disponho.

## Referências

- AGUIAR, Amanda. *Processo criativo e atuação em telepresença na formação de professores de Teatro*. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação). FE, Universidade de Brasília: Brasília, 2013. Orientação: Prof. Dr. Lúcio França Teles.
- AUMONT Jacques. “Da cena à tela, ou o espaço da representação”. In: *O olho interminável* [cinema e televisão]. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1985.
- BORGES, Jorge Luis. “Funes, el memorioso”. In: *Jorge Luis Borges: Prosa Completa*, Barcelona: Ed. Bruguera, 1979, vol. 1. pp. 477-484. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/funes.htm>. Acessado em 19 de abril de 2013.
- CORAZZA, Sandra. *Artistagens: Filosofia da Diferença*. Porto Alegre-RS: Livraria Sapiens, 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara. “Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos”. In: COSTA, Maria V. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- DIÉGUEZ, Ileana (comp.). *Des/Tejiendo Escenas*. Desmontajes: procesos de investigación y creación. Cidade do México: Universidad Iberoamericana, 2009.
- FÉRAL, Josette. *Teatro: teoría y practica*. Más allá de las fronteras. 1ª ed. Buenos Aires: Galerna, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- PHELAN, Peggy. “Trisha Brown’s Orfeo: two takes on double endings”. In: LEPECKI (Ed.). *Of the presence of the body: essays on dance and performance theory*. Middletown: Wesleyan University Press, 2004. pp. 13-28.
- SANTOS, Rosimeire Gonçalves. “Experiências de tutoria e formação no ensino de Teatro na EaD”. In: *XXIV CONFAEB: Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil*. Arte/educação contemporânea metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender. UEPG/FAEB: Ponta Grossa, 2014a. Anais.
- SANTOS, Rosimeire Gonçalves. “Vestígios do ser discente no fazer artístico-pedagógico: Memória de professores e professoras em mim.” In: *Revista Rascunhos, Dossiê Desmontagem*, vol 1, N. 1, jul-dez 2014, p. 67-75. Uberlândia: Edufu, 2014b.

SONTAG, Susan. *A Doença como metáfora/tradução* de Márcio Ramalho. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

TAYLOR, Diana. *O Arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

**Rosimeire Gonçalves dos Santos**

Professora do Curso de Teatro da UFU-Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente cursa o Doutorado Interinstitucional DINTER/UNIRIO/UFU, na linha de pesquisa Processos Formativos e Educacionais do PPGAC da UNIRIO, com tema da formação de professores de Teatro na EaD, sob orientação do Prof. Dr. Adilson Florentino.

<http://lattes.cnpq.br/5007401696762612>





GT: Teatro. Eixo Temático: Ensinar e aprender Teatro na Escola

## TEATRO E TERRITÓRIO: A EXPERIÊNCIA TEATRAL NO ESPAÇO DA CIDADE.

Wellington de Oliveira (UnB, DF, Brasil)

### RESUMO:

Reflexão acerca dos sentidos da prática teatral, vinculada aos espaços da cidade, a partir do relato de experiência do projeto “Cidade: território de experiências”, realizada no bairro Vale do Amanhecer (Planaltina-DF). Análise do referido projeto em conformidade com tendências pedagógicas e perspectivas contemporâneas para a educação, bem como das poéticas e processos de criação voltados para o ensino de Arte, debatidos na atualidade. Relato de experiência de ensino do teatro abordando o território como possibilidade viável de atendimento às perspectivas atuais da educação e do ensino de Arte como linguagem e área de conhecimento.

**PALAVRAS – CHAVE:** Ensino de arte. Teatro e Território. Perspectivas contemporâneas da educação.

## THEATER AND TERRITORY: A THEATRICAL EXPERIENCE IN CITY SPACE.

### RESUMEN

Reflection about the meanings of theater practice, linked to the spaces of the city, from the experience reports of the project "City: territory of experiences", accomplished in neighborhood Vale do Amanhecer (Planaltina-DF). Analysis of the project in accordance with pedagogical trends and contemporary perspectives for education, as well as the poetic and creative processes directed to the teaching of Art, discussed nowadays. Report of teaching experience of theater approaching the territory as viable possibility to meet the current perspectives of education and the teaching of Art as language and area of expertise.

## Introdução

É atual a discussão sobre a aproximação da escola e das propostas educacionais com o território dos sujeitos, no sentido de possibilitar uma melhor contextualização dos conhecimentos escolares e uma aproximação com as demandas da vida social. Em relação ao ensino de Arte, e especificamente de teatro, esta tendência se faz presente até mesmo no âmbito profissional e nas propostas dos artistas contemporâneos. Dialogar com a cidade, com os espaços públicos e com os espectadores tem sido pilar para as poéticas teatrais da atualidade.

No intuito de compreender como estas novas proposições podem viabilizar metodologias para o ensino de teatro e a elaboração de propostas de projetos arte-educativos, discorreremos sobre alguns eixos norteadores idealizados para a prática do ensino de Arte e sobre algumas proposições estéticas que buscam aproximar os espectadores dos fazeres teatrais. A partir desta discussão, apresentaremos um breve relato da experiência do projeto “Cidade: território de experiências”, desdobramento do projeto “Comissão Escolar: desbravando Nossa história”, realizado no Vale do Amanhecer (Planaltina-DF), como forma de propor uma sistematização de conhecimentos e mapear possibilidades de trabalho que atendam as perspectivas aqui discutidas: o território como campo de aprendizagem e experiências.

### **Perspectivas contemporâneas para o ensino de Arte e as renovações da pedagogia do teatro.**

Em meio a revisões epistemológicas relacionadas ao ensino de arte e as tendências educacionais, reforçam-se os discursos afirmando que uma das funções escola é ampliar a consciência cidadã e promover novas visões de mundo, algo que sem dúvidas configura um dos maiores objetivos da educação como um todo. A atribuição de novos significados aos fazeres artísticos e a preocupação com a contextualização dos conhecimentos são pilares que hoje não podemos perder de vista em nossos processos de ensino e aprendizagem.

Dentro destas perspectivas, um dos assuntos mais debatidos pela academia e pelos professores de Arte é a questão da “experiência estética”, pela ótica de Dewey, que nos apresenta o conceito de arte como experiência. Ele ressalta a infinidade de significados inerentes à ação artística e os considera como pré-requisitos para que se dê o conhecimento. De acordo com Dewey, para que tenhamos uma experiência estética significativa em arte, devemos articular as dimensões do fazer e do apreciar para que possamos produzir significados.

O conhecimento entra na produção de arte, mas, tanto na produção quanto na apreciação de trabalhos de arte, o conhecimento é transformado; ele se torna mais do que conhecimento porque se funde com elementos não intelectuais para tornar válida uma experiência – enquanto experiência (DEWEY, apud BARBOSA, 2001, p.149).

Podemos articular esse pensamento com os PCN's, no que diz respeito à Abordagem Triangular, pois, apesar de destacar apenas os eixos produção e apreciação, inferimos que ao falar na transformação do conhecimento Dewey

contempla o aspecto da contextualização. Consideramos, neste caso, que essa transformação do conhecimento somente é possível na medida em que o sujeito se apropria, ou seja, quando este conhecimento se articula com as suas experiências de vida e com o seu contexto sociocultural, configurando dessa forma uma experiência estética efetiva.

Indo ao encontro destas propostas, a ideia de Ação Cultural, pelo âmbito do ensino, também pode ser um parâmetro norteador para que o professor de Teatro oriente sua prática docente. A Ação Cultural propõe uma mobilização do professor no sentido de quebrar a reprodução de comportamentos instauradores de condicionamentos culturais que refletem nas nossas atitudes cotidianas. Dessa forma, todas as possibilidades, das quais elencamos, nos direcionam para atos estéticos. Mais uma vez:

A experiência estética situacionista e contextualizada, com ênfase no sujeito coletivo, expressivo e emancipado, se faz urgente, tanto pela pressão inimaginável exercida sobre as pessoas nesse processo irreversível de reorganização do mundo, como, num sentido mais extremo, na necessidade de contrapor-se ao perverso processo de fabricação do indivíduo “pasteurizado”, acrítico e seguidor obediente das armadilhas consumistas, elaboradas competentemente pela indústria cultural (RIBEIRO, 2011, p. 62).

Portanto, é importante que saibamos os princípios em que a Pedagogia do Teatro está centrada, pois estes princípios implicam na premissa de que somente a partir da dimensão artística do teatro é que se vinculam a estética e conseqüentemente as mudanças de percepção do mundo.

Dialogando com esse ideal de vinculação estética a partir da dimensão artística do teatro, uma reflexão acerca das renovações da encenação teatral no século XX se apresenta como subsidio para referenciar as metodologias de ensino do teatro desenvolvidas em sala de aula.

É notório que os encenadores modernos passaram a questionar a função do teatro na sociedade e a pensar as possibilidades de comunicação com os espectadores. Muito mais que propor mudanças na forma de comunicar, estes encenadores estavam unindo a investigação artística com o desejo de que os espectadores refletissem sobre o que estava sendo visto no palco. Essa nova postura reflete, inclusive, na relação dos encenadores com os atores e demais membros que trabalham na composição do ato teatral. Meyerhold, por exemplo, ao propor uma atitude produtiva do espectador, passou a se preocupar com a tendência ilusionista do teatro, que se ocupava em camuflar os mecanismos e instrumentos de produção da teatralidade. Desse modo passou a assumir a cena como fato estritamente artístico. Essa postura passou a conferir aos elementos da linguagem uma expressão particular, tornando a escritura cênica polifônica e não mais submetida ao texto (DESGRANGES, 2010). Conseqüentemente os atores, os cenógrafos, figurinistas e demais atuantes, passaram a ser compreendidos como criadores, exigindo dos encenadores uma ampliação de suas perspectivas pedagógicas.

As renovações da encenação moderna ocorreram, principalmente, em decorrência das novas perspectivas de relação com o espectador, proposta que se consolidou com Bertolt Brecht. Ele propõe uma arte do espectador, compreendendo-o como um sujeito criativo capaz de elaborar uma interpretação do que vê no palco. O espectador não mais deve buscar um entendimento dos

significados e sim construir esses significados, fazendo com que a obra só se complete em sua significação a partir do olhar de quem assiste. Brecht, ao propor a revelação dos mecanismos da ilusão teatral e o distanciamento emotivo do espectador em relação à cena, altera inclusive a forma de abordagem dos atores em relação aos seus personagens e ao ato teatral. O ator não se transforma em um personagem, ele mostra esse personagem e transmite para a audiência um modo pensar e agir, ou seja, um *gesto* social, como o próprio Brecht chama. Dessa forma, a encenação se associa à pedagogia do teatro, tanto na esfera da criação e dos modos de produção, quanto na esfera da recepção. Os ideais de Brecht requisitavam modos de organização coletiva, apropriação do discurso e dos mecanismos de produção por parte dos atuantes, tornando o teatro um campo de aprendizagem e de exercício das potencialidades críticas.

Todos esses referenciais, com suas especificidades, nos orientam para uma prática que procura conferir sentidos aos seus atuantes. Buscam estabelecer relações democráticas em suas instancias de criação e possuem pedagogias próprias, características que nos possibilita concluir que o processo de encenação é entre outras coisas, um processo pedagógico.

#### **Poéticas contemporâneas de criação teatral: possibilidades de diálogo com as tendências educacionais e com o território da cidade.**

Alinhando-se com as perspectivas apontadas anteriormente, podemos destacar algumas questões amplamente discutidas há alguns anos por entidades ligadas a educação e até mesmo nas propostas de artistas que buscam diálogos com os espaços urbanos para concretização e compartilhamento de suas obras. É notável nas produções teatrais e intervenções artísticas contemporâneas, a busca por novos espaços, agregando principalmente a cidade e suas características urbanas às propostas estéticas. Dentre as necessidades geralmente apontadas pelos artistas que buscam estas possibilidades, podemos destacar a questão da democratização do acesso aos bens culturais e artísticos, a criação de poéticas que dialoguem com os contextos culturais e urbanos, o reconhecimento da cidade como um território fértil de experiências, a transformação da cidade por meio da apropriação dos espaços e de práticas dialógicas com os cidadãos espectadores.

As atuais discussões no campo da educação também se norteiam por aspectos que propõem uma quebra das fronteiras entre as escolas, espaços de aprendizagem e as cidades. Reconhece-se urgente uma necessidade de integração dos saberes e fazeres escolares com as demandas da vida social e da organização da cidade, vislumbrando o reconhecimento da mesma como território de aprendizagem. Conceitos como o de “cidade como território educativo” começaram a se difundir em 1990, com o movimento das cidades educadoras, impulsionado durante o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona. A partir de então, no Brasil, desencadearam-se algumas ações de reconhecimento do potencial educativo da cidade – cito o “Bairro-Escola de Recife” – que representou o resgate de alguns princípios do “Movimento de Cultura Popular” surgido em 1960, na referida capital (SINGER, 2015).

Buscando sistematizar experiências e objetivando o desenvolvimento do conceito de “Bairro-Escola”, podemos citar a “Associação Cidade Escola Aprendiz”, criada na cidade de São Paulo, em 1997, a partir de uma experiência comunitária

realizada no bairro Vila Madalena. Na perspectiva do “Aprendiz”<sup>1</sup>, identificamos um conceito contemporâneo de educação, onde esta é por definição integral. “Assim a educação integral não é uma modalidade de educação, mas sua própria acepção: o binômio escola-comunidade é a síntese da ideia de cidade como território educativo”. (COSTA, 2015, p. 16) Nesta abordagem, o conhecimento converge para ações concretas que favoreçam o desenvolvimento da cidade por meio da vivência territorial, bem como o desenvolvimento da identidade, de uma cidadania ativa, de ações participativas e transformadoras que possibilitam uma formação integral do sujeito.

Localizada em ambas as vertentes – artística e educacional – o ensino e a pedagogia do teatro também precisam se desenvolver no sentido de apresentar mais propostas que atendam a essas demandas contemporâneas. São notórias experiências e pesquisas que buscam consolidar metodologias, voltadas a projetos arte educativos realizados com e para jovens, que possibilitem uma integração dos conhecimentos do teatro com as práticas sociais e suas possíveis contextualizações. Cabe destacar, que grande parte das pesquisas relacionadas ao ensino e pedagogia do teatro aborda principalmente a perspectiva da educação formal, porém, ainda são limitadas aos espaços cercados pelos muros da escola. São escassas as propostas metodológicas que integram a prática teatral educativa com as práticas sociais a partir de uma vivência direta dos territórios. Igualmente escassos são os processos de criação, realizados em contextos educacionais não formais, instaurados a partir do contato direto com os espaços das cidades.

Podemos enumerar diversas propostas que buscam promover a experiência de contato da juventude com os contextos urbanos, nas múltiplas linguagens artísticas, porém quando se trata da participação direta em um processo de criação teatral, tendo o espaço como gerador, são pontuais os registros significativos. Registros tais vinculados principalmente a espaços de aprendizagem não formais, podendo citar aqui o “Grupo Nós do Morro”, o “AfroReggae”, a “Cia Marginal”, todos do Rio de Janeiro. Também não podemos deixar de citar o trabalho da “Terreira da Tribo de Atuadores Ói Nóis Aí Traveiz”, no Rio Grande do Sul, e o do “Bando de Teatro Olodum”, em Salvador”. É irreduzível que esses nomes, são referenciais de projetos surgidos no seio de comunidades, os quais dão voz aos cidadãos por meio dos personagens e histórias colocadas em cena. Analisando a trajetória destes grupos, percebemos em depoimentos e matérias jornalísticas, primeiramente o reconhecimento da comunidade em relação a identificação com os trabalhos e dos retornos sociais que beneficiam principalmente crianças e jovens envolvidos. Depois, pelo fato de serem projetos que realmente são desenvolvidos por pessoas da comunidade, fator que agrega mais sentido de mobilização e protagonismo nos territórios de convivência e moradia dessas pessoas.<sup>2</sup>

Buscando agregar aspectos políticos, pedagógicos e artísticos das práticas teatrais educativas, direcionadas à juventude, bem como estimular o desenvolvimento de novas experiências educacionais vinculadas aos espaços da cidade, o compromisso com a sistematização de novas experiências se desenha

---

<sup>1</sup> A Associação Cidade Escola Aprendiz ou “Aprendiz” é uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) criada a partir de um projeto experimental de comunicação e educação realizado com alunos do ensino médio pelo jornalista Gilberto Dimenstein.

<sup>2</sup> É importante salientar que quando menciono o fato dos projetos serem desenvolvidos por pessoas comunidade, não desconsidero a participação de agentes externos. A questão que diferencia estes grupos é que apesar de suas origens terem sido a partir de parcerias com artistas externos, não há um discurso tendencioso de assistencialismo para salvar a comunidade. Quem fala são os próprios sujeitos. Considero grupos que andam na contramão dos discursos esvaziados e generalizados de libertação da comunidade.

como significativo, na medida em que possibilita o compartilhamento de ações que propiciam o desenvolvimento de pesquisas e geração de materiais pedagógicos.

### **Teatro e Território: a experiência do projeto “Cidade: território de experiências”**

Considerando o contexto do Vale do Amanhecer, localizado em uma região descentralizada da cidade de Planaltina/DF, e as premissas discutidas anteriormente, uma aproximação dos conhecimentos com a cidade se torna necessária por diversos fatores. O território da experiência fica em uma região periférica da cidade satélite Planaltina/DF. A cidade obteve asfaltamento recentemente, não possui calçadas para pedestres, apresenta problemas de saneamento básico e possui um alto índice de violência, que curiosamente não tem grandes reflexos dentro das escolas e das associações comunitárias. Neste panorama, identificamos nos alunos diversos discursos de desprezo pela cidade e relatos de que se envergonham de residirem no Vale do Amanhecer<sup>3</sup>. Tais atitudes se originam tanto dos aspectos citados anteriormente, quanto do fato de o Vale do Amanhecer agregar uma “doutrina”, - como os adeptos chamam – fundada pela líder espiritual Tia Neiva, a qual congrega grande parte da comunidade e possui uma característica mística que faz parte da rotina da cidade. Além disso, não há espaços destinados a atividades artísticas e pouca mobilização dos jovens neste sentido. Em meio a todos esses fatores, não reconhecem o potencial educativo e cultural que o território agrega.

Diante destas constatações, a parceria entre os professores de Arte e História, do Centro Educacional Vale do Amanhecer, possibilitou algumas ações de interferência na comunidade. Surge na escola o projeto “Comissão escolar: desbravando nossa história”, o qual posteriormente se desdobrou no projeto “Cidade: território de experiências”. A ação inicial consistiu na realização de alguns percursos pelas ruas da região com o objetivo de fotografar paisagens, moradias e aspectos que poderiam favorecer um mapeamento situacional da região. Pensar esta intervenção pela perspectiva da História e da produção artística se justificou pela necessidade de experiências que atingissem outras esferas e não somente o debate. Compartilhávamos a intuição de que para tratar questões tão subjetivas e de fato atingir lugares de significativa reflexão teríamos que pensar estratégias metodológicas para alcançar as dimensões do sensível, passando pelo olhar, pelo corpo, pela possibilidade de (re)significação, leituras e elaborações estéticas. Dessa forma, o projeto se alinha ao entendimento de que o conhecimento em Arte somente será significativo quando contemplar seus aspectos discursivos e estéticos, conforme apontamos anteriormente ao tratar a questão da experiência estética e da ação cultural.

A partir destas constatações, buscamos debater as questões dos alunos em relação à cidade, favorecendo uma participação voluntária e interessada dos referidos, para posteriormente planejarmos uma ação pedagógica no bairro. No segundo semestre de 2014, no projeto Comissão Escolar, propusemos a criação

---

<sup>3</sup> A origem do setor habitacional Vale do Amanhecer está intimamente ligada ao movimento doutrinário e religioso fundado por Neiva Chaves Zelaya (Tia Neiva), fundado em Abril de 1964, denominado Obras Sociais da Ordem Espiritualista Cristã - OSOEC - Vale do Amanhecer. Os primeiros habitantes eram compostos por pessoas que se dedicariam à doutrina ou que estavam em algum tipo de tratamento espiritual, porém com o passar dos anos a comunidade foi crescendo e segundo dados não oficiais, possui cerca de 30 mil habitantes.

e compartilhamento de narrativas orais e fotograficas a partir de referenciais da cidade. A proposta girou em torno de como a cidade se constituía a partir do imaginário, das percepções e memórias do público alvo, alunos do Centro Educacional Vale do Amanhecer, que nela residiam. Posteriormente, em 2015, alguns alunos participaram dos desdobramentos do referido projeto, agora, intitulado de “Cidade: território de experiências”, elaborando intervenções cênicas nos espaços da cidade e estabelecendo diálogo direto com a comunidade. Essa segunda etapa, desvinculada da escola, foi realizada em uma associação comunitária.

Considerando que o ato de fotografar possibilita tornar estático um olhar e gerar memórias, entre outros objetivos, o projeto “Comissão Escolar” propiciou aos alunos um percurso de reflexão acerca dos olhares e da constituição das suas identidades a partir do diálogo com a rotina da cidade. Elaboramos conjuntamente uma espécie de trilha educativa pela cidade, orientando os alunos a observarem os espaços em que transitavam diariamente, bem como, percepções visuais, olfativas e emotivas que muitas vezes não eram percebidas devido à automatização criada pela rotina. Utilizando câmeras de celulares, esses percursos eram registrados fotograficamente e arquivados em um portfólio eletrônico.

Baseando-se na “Pedagogia do Jogo Teatral”, proposta por Carmela Soares (2010, p.53), “uma das premissas básicas do jogo teatral é a relação. ‘Jogo é relação’, relação com um outro, consigo mesmo e com o meio ambiente a sua volta”. Nesta premissa, o nosso projeto buscou, sobretudo em seus desdobramentos, facilitar aos alunos uma identificação da teatralidade que emerge do espaço de vivência e convivência, estabelecendo por meio do olhar uma relação de percepção do ambiente. Jogo este que se materializou na elaboração de proposições estéticas compartilhadas com outras pessoas, por meio de uma exposição fotografica e intervenções cênicas, as quais induziram outras qualidades de jogo dentro da perspectiva de quem também apreciou os materiais produzidos.

Ainda dialogando com Soares (2010, p.55), “Jogar é romper com o olhar míope, deformante de si mesmo e do mundo; é redescobrir novas formas de relação, novas imagens de mundo, novos signos a partir da vivência de um processo criativo”. Diante disso, o trajeto do projeto Comissão Escolar, desdobrando-se no “*Cidade: Território de experiências*”, se desenhou como uma possibilidade de desenvolvimento do olhar dos alunos e da comunidade para aspectos pouco percebidos no Vale do Amanhecer. Foi um exercício de buscar novos sentidos e olhares para a cidade, atribuindo valores e reconhecendo-a como espaço gerador de memórias, afetos e identidades. O projeto gerou discussões dentro da comunidade, acerca de problemas identificados pelos alunos e evidenciados por meio de intervenções cênicas. Estranhamentos, olhares apreensivos, curiosidade e dúvidas foram aspectos provocados, os quais possibilitaram a pontencia das ações que estavam sendo realizadas pelos alunos.

### **A metodologia: aproximação com os espaços da cidade**

As atividades do projeto “Comissão Escolar” foram realizadas em formato de oficinas, contando com atividades práticas, palestras, produções escritas e saídas

de campo pela cidade. Dividimos os alunos em grupos de trabalho, os quais receberam previamente um roteiro com as atividades que deveriam realizar e apresentar ao final de cada oficina. Todas as atividades foram orientadas pelo professor em parceria com outros professores da escola, os quais acompanharam as oficinas e as atividades externas.

Em um primeiro momento, discutimos sobre a cidade, levantamos problemáticas e potenciais. As respostas eram registradas por cada aluno em cartolinas espalhadas pela sala, as quais possuíam as seguintes perguntas: O que tem no Vale do Amanhecer? Quais são os desafios de morar no Vale do Amanhecer? Quem são os personagens do Vale do Amanhecer? A partir desta identificação prévia, solicitamos aos alunos que pensassem estratégias para apresentarmos essas respostas para a comunidade, momento em que surgiu a ideia de uma exposição fotográfica sobre a cidade. No segundo momento, localizamos no mapa da cidade alguns pontos que poderiam ser estratégicos para o trabalho que gostaríamos de desenvolver. Os alunos marcaram alguns espaços que julgavam importantes e outros que poderiam gerar algum tipo de discussão sobre as condições de moradia, urbanização, lazer, cultura, economia, entre outros. Criamos uma trilha a percorrer e registrar fotograficamente. Após algumas oficinas técnicas de fotografia, abordando tópicos como foco e enquadramento, realizamos três saídas pela cidade cumprindo o itinerário proposto. No terceiro momento, discutimos e selecionamos todos os materiais produzidos para a montagem da exposição fotográfica e das intervenções cênicas pela cidade. Cada grupo de aluno ficou responsável pelas tarefas de diagramação do catálogo da exposição e montagem dos painéis fotográficos. Os alunos socializaram as produções com a comunidade e as fotografias foram expostas em varais em uma rua de bastante movimentação.

Esse percurso do projeto “Comissão Escolar serviu como base e metodologia para o projeto “Cidade: território de experiências”, que propôs a leitura dos materiais gerados anteriormente, objetivando a realização de intervenções cênicas na comunidade. Essa segunda etapa agregou apenas alguns alunos e foi realizada a partir do desdobramento das atividades citadas anteriormente. Os alunos participaram de oficinas de teatro, mapearam alguns espaços da cidade, criaram mapas afetivos e compararam com os mapas oficiais, mapearam os trânsitos da cidade para identificar quadros situacionais, entre outras atividades. Primeiro fez-se necessário conhecer a comunidade profundamente, conhecer os espaços e a dinâmica da cidade. Desbravar esse território e se reconhecer pertencente a ele. Realizada esta tarefa, seguimos para as próximas camadas dessa experiência.

Analisando o catálogo da exposição fotográfica, e os materiais gerados na primeira fase, no projeto Comissão Escolar, os alunos foram desafiados a apresentar propostas de intervenções cênicas na cidade, considerando as leituras das imagens fotográficas. Cada aluno apresentava o seu olhar sobre as imagens e contribuía para a produção de um quadro de idéias e demandas que poderiam ser tratadas cênicamente. As grades das casas, por exemplo, geraram uma intervenção onde os alunos percorriam a cidade segurando bolsas com muita força, olhando para todos os lados, esboçando expressões de assustados. Foi uma forma de chamar atenção para a falta de segurança da cidade e alertar a população acerca desse problema



Fotografia 1 – Intervenção cênica do projeto “Cidade: território de experiências”



Fotografia de Ingrid Barros  
Fonte: Arquivo pessoal

Outra intervenção surgiu a partir da leitura de fotografias de casas bem estruturadas, em contraste com os barracos improvisados que fazem parte da paisagem da cidade. Os alunos discutiram que tais imagens refletia a desigualdade da comunidade e poderia suscitar uma discussão sobre a má distribuição de renda. Farsescamente vestidos como mendigos, percorreram as ruas do Vale do Amanhecer pedindo “trocadinhos” para comer. Foi uma intervenção que surpreendeu o grupo, pois, as pessoas realmente davam moedas e se compadeciam pelas figuras. A surpresa se deu devido ao fato de ter gerado empatia nas pessoas, mesmo tendo optado por uma proposta não realista na caracterização dos mendigos.

Fotografia 2 – Intervenção cênica do projeto “Cidade: território de experiências”



Fotografia de Ingrid Barros  
Fonte: Arquivo pessoal

Uma questão muito evidente no Vale do Amanhecer são as posses de terra por parte de algumas famílias tradicionais. São donos de todo o comércio da cidade e de uma grande quantidade de imóveis para alugar. Durante a etapa de mapeamento, os alunos mencionaram que o valor do aluguel na cidade estava

muito alto e que não havia opção de escolha, pois todos os imóveis pertenciam as mesmas pessoas. Diante disso, resolvemos chamar atenção da comunidade para essa questão, inserindo uma intervenção sobre essa temática. Os alunos criaram uma personagem que seria a dona de todas as posses, a qual percorria a cidade com uma placa oferecendo aluguel com preço exorbitante. Em contraste duas outras personagens, mãe e filha, com objetos pendurados por todo o corpo, procuravam aluguel a preço justo. Também houve um diálogo potente com a comunidade, na medida em que pessoas passavam, sorriam e faziam considerações: “aluguel com preço justo ela não vai achar aqui no Vale nunca”, “Aqui no Vale, tá difícil”.

Fotografia 2 – Intervenção cênica do projeto “Cidade: território de experiências”



Fotografia de Ingrid Barros  
Fonte: Arquivo pessoal

Foram realizadas, no total, quatro intervenções criadas pelos alunos, debatendo situações como: pobreza e desemprego, posses de terra por parte de famílias tradicionais e preço de aluguel, violência e medo na cidade, além da questão do distanciamento e falta de afeto entre as pessoas. A partir desta experiência temos uma possibilidade de sistematização de procedimentos cênicos que dialoguem com a cidade e agreguem transformações nas comunidades, favorecendo um reconhecimento da linguagem teatral enquanto agente político e artístico.

### **Considerações sobre os sentidos da prática artística no território da cidade.**

A partir destes relatos, reconhecemos a cidade como um território frutífero de experiências e de geração de conhecimentos significativos por meio da prática artística e teatral. Podemos elucidar ainda algumas questões que possibilitam um reconhecimento dos sentidos da prática teatral vinculada ao território: como os conhecimentos teatrais podem emergir a partir da vivência do território? Que possibilidades de experiência a cidade oferece para o desenvolvimento da cidadania? Como podemos transformar ou resignificar poeticamente cidade?

Como a ação cênica pode se converter em ação social e cultural? Como o diálogo com o espaço urbano resgata as dimensões culturais e pedagógicas do fazer teatral?

Embasado pelas reflexões e abordagens conceituais apresentadas anteriormente, podemos afirmar que a prática artística, em diálogo direto com o território, apresenta-se como uma possibilidade de abordagem do ensino de teatro na educação, quando vista como um amplo espaço de investigação e aproximação dos fazeres e saberes da escola com a comunidade e vice-versa. Além disso, ações como esta rompem os muros da escola e conferem significado real às propostas escolares. A escola cumpre o seu papel social, apresentando interferências e debatendo as questões da comunidade, rompendo com a dicotomia do formal e não formal, contribuindo para a transformação das pessoas e da cidade.

Desse modo, a elaboração artística neste contexto, seja ela uma exposição fotográfica, seja uma encenação no espaço urbano, é uma atividade que naturalmente implica em uma Abordagem Triangular como propõe Ana Mae e dispõe os PCNs – Arte. Se pensarmos no aspecto da contextualização, esta está presente no contato real com a cidade, fator que exige do aluno um diálogo com uma totalidade, com todos os desafios que o território e a criação artística exigem que sejam solucionados. Aqui o processo de aprendizagem ocorre tal como no terreno dos conflitos sociais, em que somos desafiados a “preencher vazios” e enfrentar as singularidades.

Portanto, afirmamos que a partir de propostas como essa, emergidas pelo território, é que ocorre a contextualização, as mudanças de percepção e o desenvolvimento da capacidade crítica, fator que inevitavelmente nos leva ao conceito de Ação Cultural. Como mencionado anteriormente, “a ação cultural, pelo âmbito do ensino, pode ser vista como a ação do professor que busca quebrar a reprodução de comportamentos (habitus)<sup>4</sup> que impedem a ampliação do olhar” (CABRAL, 2012). A perspectiva desse tipo de ação se baseia no argumento de que as formas artísticas pressupõem uma partilha do sensível, atingindo as esferas emocionais e racionais, possibilitando novas subjetividades.

Por fim, considero impossível mapear uma experiência como esta, pois, os afetos e percepções presentes estão materializadas em um território subjetivo que se manifesta na defesa pela educação de qualidade, pelo respeito aos direitos dos cidadãos e pela busca de compartilhamento das práticas que acreditamos. Este relato, antes de qualquer coisa, pretende ser uma provocação em relação aos sentidos das práticas pedagógicas isoladas pelos muros da escola e pelas paredes da sala de aula.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

---

<sup>4</sup> CABRAL (2012) entende habitus como um “sistema de disposições pessoais, estruturadas socialmente, as quais têm uma função estruturante em nossa mente, e dirigem nossas ações e atitudes cotidianas”, ou seja, os discursos e ações que reproduzimos socialmente e culturalmente.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio-Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Ensino Básico/MEC, 2008. 239 p.

CABRAL, Beatriz. Ação cultural e teatro como pedagogia. **Sala Preta**, nº. 12, 2012. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57542/60577>>. Acesso em: 17/09/2015.

COSTA, Natacha. Apresentação – **Bairro-Escola: Comunidades educativas por uma educação integral**. In. SINGER, Helena (Org.). Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015.

DESGRANGES, F. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

RIBEIRO, José Mauro Barbosa. **Assim no teatro como na vida: experiência estética, leitura de mundo e consciência cidadã**. Salvador: UFBA, 2011.

SANTANA, Arão Paranaguá de; VELOSO, Graça. Modulo 14: **História da Arte-Educação 1**. Brasília: Artes Gráficas e Editora Pontual LTDA, 2009.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero: o ensino de teatro na escola publica**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010.

SINGER, Helena (Org.). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola**. São Paulo: Moderna, 2015.

BRITO, Marcelo Sousa. **O teatro invadindo a cidade**. Salvador: EDUFBA, 2012.

#### WELLINGTON DE OLIVEIRA

Mestrando em ensino de artes na Universidade de Brasília, onde também cursou a graduação em Artes Cênicas - Licenciatura, ator e professor de Teatro da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Atualmente, desenvolve pesquisas relacionadas à pedagogia, ensino do Teatro e condução de processos de encenação teatral vinculados ao território. <http://lattes.cnpq.br/0366215827544139>



GT: Teatro

Eixo Temático: Pedagogia do Teatro: Pesquisa do ensino de Teatro

## A ESCOLARIZAÇÃO E A DOCILIZAÇÃO DO CORPUS NEGRO

Alberto Roberto Costa (UnB, DF, Brasil)

**Resumo:** Este artigo intitulado “A Escolarização e a Docilização do *Corpus* Negro” apresenta conclusões oriundas da investigação de como acontecem os processos de docilização do *corpus* negro nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de artes cênicas em uma escola pública do Distrito Federal. Tem como objetivo examinar os mecanismos de docilização do *corpus* a partir da concepção de Michel Foucault de corpos dóceis com enfoque nas relações étnico-raciais. A condução teórico-metodológica da investigação se direciona para três eixos que atravessam transversalmente a temática: a contextualização histórico-social dos sujeitos no mundo pós-colonial, a escolarização do *corpus* vista sob a ótica das relações sociorraciais e a dimensão artística analisada sob o viés dos pressupostos da Etnocenologia. A metodologia etnográfica privilegia a interpretação qualitativa das experiências vivenciadas, tem como ponto de partida a observação e a análise dos sujeitos imersos em contextos de ensino-aprendizagem e valoriza as narrativas da comunidade escolar em uma escola pública de Ensino Fundamental do Distrito Federal.

**Palavras-chave:** Educação, Escolarização, Etnocenologia, Relações Étnico-raciais.

## LA SCOLARIZATION ET LA DOCILIZATION DU CORPUS NOIRE

**SOMMAIRE:** Cet article intitulé “La Scolarization et la Docilization du Corpus Noire” présente le résultats partiels de la recherche qui analyse comme se produisent les processus de docilization des *corpus* noir dans les théories et les pratiques pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage des Arts du Spectacle dans une école publique du Distrito Federal. Cette recherche vise examiner des mécanismes de docilization du corpus à partir de la conception de corps dociles de Michel Foucault avec un accent sur les relations ethniques raciales. La conduite théorique-méthodologique est dirigé vers trois axes à travers croix le thème : le contexte historique et social des sujets dans le monde post-colonial ; la scolarization de corpus vue dans la perspective des relations raciales ; et la dimension artistique analysé en vertu de la vision de l'Ethnocénologie. La méthodologie ethnographique privilégie l'interpretation qualitative des expériences de la vie, elle a comme point de départ l'observation et l'analyse de l'objet immergé dans les contextes de l'enseignement et l'apprentissage et cette opération valorise les récits de la communauté scolaire dans une école publique de l'enseignement fondamental du Distrito Federal.

**Mots-clés:** Éducation, Scolarization, Ethnocénologie, Relations Ethniques Raciales.

## Introdução

O artigo “A Escolarização e a Docilização do *Corpus Negro*” trata-se do relato parcial da pesquisa intitulada “Escolarização do *Corpus Negro*: o processo de docilização do *corpus* negro nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de artes cênicas em uma escola pública do Distrito Federal”. A investigação nasceu de minhas experiências enquanto sujeito negro em trinta e dois anos de escolarização como estudante e professor da escola pública do DF.

A investigação analisa os discursos na escola tendo como foco o ensino de artes cênicas nos anos finais – 6º ao 9º ano – do ensino fundamental. Trata-se de um trabalho que brotou de meu corpo negro inserido nas relações de poder e por isso tem como objetivo examinar o processo de docilização com o olhar direcionado à temática étnico-racial por entender que esses mecanismos atingem de maneiras diversas os diferentes grupos sociais.

Mais do que identificar a unidade dos enunciados sobre a diáspora negra, senti necessidade de entender a formação discursiva a partir de dinâmicas de dispersão como salienta Foucault em “Arqueologia do Saber” (1987, p. 43). Para tanto, articulo as narrativas de minhas vivências, as reflexões teóricas e as entrevistas realizadas com educandos do 9º ano, mães de alunos, servidora, orientadora psicopedagógica, professores e direção da escola pesquisada.

Este artigo se estrutura em quatro momentos dialógicos: a formação identitária sob o viés dos processos escolares, a abordagem sobre a escolarização e a docilização do *corpus* negro sob a perspectiva foucaultiana, a discussão a respeito dos conceitos de educação e escolarização e apontamentos acerca da conscientização das identidades. Para finalizar, proponho uma reflexão sobre a implementação da lei 10.639 que obriga o ensino da História e Cultura Brasileira nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica brasileira.

## Formação Identitária

Minhas vivências ajudarão o leitor a contextualizar e compreender o lugar de onde falo, minha aproximação com o objeto de estudo, minhas escolhas metodológicas e os saberes adquiridos nesses anos de escolarização. O uso da primeira pessoa na escrita deste trabalho está respaldado pela abordagem etnocológica que valoriza a noção de trajeto como técnica e princípio permitindo conhecer o objeto de acordo com os argumentos de Armindo Bião em seu texto: “Um léxico para a etnocologia: proposta preliminar” (2009, p. 33).

Interpretar o mundo a partir do padrão de um sistema ou estrutura social, conforme discute Gilmar Rocha em sua obra “Antropologia & Educação”, exige ações em que “o olhar, o ouvir e o escrever guardam estreita relação com o *éthos* científico na medida em que são informados e orientados pelos paradigmas, pelas teorias e pelos métodos da disciplina antropológica” (2009, p. 74). Com o uso da etnografia como forma de apreender o universo pesquisado, passei a ouvir as pessoas com mais atenção e a observar os detalhes de sua expressividade para captar os discursos que emergem das práticas escolarizadas.

Nesse processo metodológico, começo relatando minha trajetória a partir da narrativa familiar. Nos preparativos para o casamento, minha mãe encontrou

dificuldades de relacionamento na família de meu pai por ser negra. Meus tios paternos o criticavam dizendo: “como você pôde arrumar uma namorada preta?” Foi pelo relato dela que tive meus primeiros conhecimentos sobre as diferenças raciais, apesar de não saber o que era racismo à época.

Meu nascimento veio logo depois do casamento de meus pais em 1977. Mudamos de Brasília para João Pinheiro, Minas Gerais, em 1982. Voltamos para o DF depois de cinco anos, pois meu pai passou a ter problemas com o alcoolismo. Moramos com minha avó em Ceilândia. Minha mãe começou a trabalhar para cuidar de quatro filhos. Ela trabalhou como copeira numa empresa que prestava serviços aos hospitais públicos do DF. Meu pai, com seu machismo doentio, não aceitava que ela trabalhasse e as brigas eram recorrentes em seu último ano de vida. Ele faleceu em 1988, ano em que completei onze anos. Eu e minha irmã começamos a vender pão de queijo que nossa genitora fazia para complementar a renda familiar.

Apesar de ouvir os relatos de minha mãe sobre o racismo dos meus tios, não havia feito nenhuma associação com minha própria cor. As conversas sobre relações étnico-raciais em minha casa limitavam-se a este fato. Foi na experiência com a venda do pão de queijo que comecei a tomar consciência de minha identidade racial. Minha irmã tem os olhos claros e a pele branca. Vendíamos o lanche numa escola próxima de nossa casa. Um dia, quando pedi para ela buscar uma coisa em casa, uma das professoras ouviu minha solicitação e perguntou se éramos irmãos. Diante de minha afirmativa, a docente duvidou por sermos tão diferentes e comentou: “mas ela é tão branca para ser sua irmã”.

Meus primeiros anos de escolarização foram em colégios de Minas Gerais. Depois, concluí o ensino fundamental e médio em Ceilândia. Dividia as horas de estudos com atividades domésticas. Minha mãe saía para trabalhar e eu ficava responsável pelos meus irmãos. Aprendi cozinhar, trocar fraldas da irmã caçula que tinha um ano de idade, lavar roupas, além de vender pão de queijo.

Nas entrevistas realizadas na pesquisa de campo, percebi algumas semelhanças com minha trajetória nas respostas dos professores e mães de estudantes entrevistados. Alguns nasceram no DF, porém seus pais vieram de lugares diferentes para trabalhar na construção de Brasília, atraídos pelas promessas de emprego. Vejo que os procedimentos escolarizados são os mesmos até hoje com poucas variações e a presença do racismo é evidente em todas as entrevistas realizadas.

Aí eu lembro que teve a dança portuguesa, que era uma música do “Leandro” Leal<sup>1</sup>: “Oh, bate o pé, bate o pé”, o “Vira - vira”! Pois eu lembro da minha mãe comprando o tecido para fazer a minha roupinha de portuguesa. Eu fui índia, eu fui portuguesa, eu fui africana, eu lembro muito de uma peça, de uma dança africana na escola [...] Lembro que eu participei de uma dança africana na escola. E assim, era africana porque todo mundo estava vestido de escravo. Eu não sei se era maculelê. Era alguma coisa desse tipo. Lembro que neste mesmo ano eu fui portuguesa, eu fui índia e eu fui africana, porque a professora gostava das apresentações. Ela gostava dessa coisa lúdica. Eu lembro disso muito bem e era na

---

<sup>1</sup> A professora se refere ao artista português Roberto Leal.

quarta série (Professora de História do 6º ano entrevistada em junho de 2015) <sup>2</sup>.

As atividades que envolvem a expressão corporal estão mais presentes nas memórias dos entrevistados. Quando pergunto sobre as lembranças mais marcantes que remetem à cultura afro-brasileira, relatam as aprendizagens em que o corpo todo está envolvido. Não são citadas atividades que exigem somente o aspecto cognitivo. Percebemos essa ocorrência na resposta da professora de História do 6º ano. Quando ela diz que em sua infância foi vestida de portuguesa para dançar a música do Roberto Leal, de índia para comemorar o dia do índio e de escrava para representar os africanos, notamos a nítida associação da escravidão com a negritude. Essa representação dos africanos provoca o distanciamento identitário, uma das intenções do embranquecimento. Nesse sentido, a entrevistada afirma:

Agora eu estou nessa fase que eu não quero trabalhar só assim: “Ah, o negro que veio num navio negreiro, o negro da chibatada, o negro que carregava pote, o negro que sofria no sol”. Porque senão, fica o tempo todo aquele... sofrido demais! E aí, os meninos não gostam nem de ser inseridos neste contexto do sofrimento. Eu acho que tem que ser visto o outro lado. Eu já cheguei à conclusão que ninguém gosta de ser incluído num grupo que só sofre (Professora de História do 6º ano entrevistada em junho de 2015).

Lembro-me das aulas que tive na educação básica nas quais os africanos eram associados à escravidão e às fugas para os quilombos. Libertar-se do escravagismo através da fuga era apresentado como ato de preguiça ou vadiagem, como se fugir não fosse uma forma de resistência contra o sistema colonial. O quilombo foi mostrado a mim como lugar de negros fujões e não como local pluricultural, autossustentável e estratégico no enfrentamento à escravatura.

As imagens simbólicas evocadas nos discursos dos entrevistados e dos professores que me deram aula revelam o *corpus* negro docilizado. Como afirma Eliane Cavalleiro em sua obra “Veredas da Noite sem Fim”:

É a violência racista que introjeta no negro, o desejo do embranquecimento a fim de superar sua dita “inferioridade” e se aproximar dos atributos considerados padrão. Assim, diante da negação e do ódio ao próprio corpo, [...] o sujeito tende a controlar, observar e vigiar seu corpo (2013, pág. 79).

Ao mesmo tempo em que representações são imputadas ao povo negro, outras lhe são negadas. Em 2012, quando dava uma aula sobre os reis e as rainhas africanos numa turma do 6º ano, uma aluna fez a pergunta acompanhada com uma expressão de surpresa: “Ué professor! Mas existe?” Ela, que cresceu ouvindo histórias de tantas brancas de neve, ao saber sobre a existência de monarcas negros, considerou a narrativa tão destoante ao ponto de lhe causar estranhamento.

Quando eu estudava, tinha uma amiga que era da turma da minha irmã, a Érika. Ela era muito bonita. Ela era loira e tinha o olho azul. E todo mundo queria ser a santa quando tinha a coroação na igreja e tal. Mas ela sempre era escolhida para ser a santa. Aí eu ficava

---

<sup>2</sup> Na transcrição das entrevistas, optei por manter o máximo das características das falas de cada entrevistado, mesmo que estas não se enquadrassem às normas cultas da língua portuguesa.



indignada (risos). Mas naquela época, não tinha essa questão de achar que eu não era santa porque eu era negra (Professora de História do 6º ano).

Em minha infância e adolescência, eu não queria me vincular às histórias de dor e sofrimento que me foram apresentadas na escola. Acredito que por esse motivo, durante muitos anos, mantinha distanciamento da minha identidade negra e me definia como moreno. Tal negação revela a ideologia do embranquecimento. A rejeição da própria negritude aparece nos discursos da comunidade escolar conforme afirma a orientadora psicopedagógica da instituição pesquisada.

Uma coisa que é evidente, pelo menos no meu olhar, é a questão dos alunos não se... dos alunos e dos professores, não se reconhecerem enquanto pessoas negras. Isso para mim é muito evidente. Algumas vezes, tive oportunidade de abordar essa temática em sala de aula, os alunos se surpreendem quando eu faço esse questionamento. Eles não conseguem, assim, se ver como pessoas negras (Orientadora pedagógica entrevistada em junho de 2015).

O contato com a religiosidade de matriz africana na juventude me levou a repensar minha identidade. Descubro nas encruzilhadas uma série de discursos que deturpam a cultura negra na escola. Comecei a perceber que os enunciados estão impregnados de simbolismos negativos sobre as culturas africanas e são recorrentes na instituição de ensino. Existe a exaltação da estética greco-romana associada às noções de bem, beleza, harmonia, ordem, limpeza, pureza, enquanto que outras culturas recebem atribuições pejorativas como primitiva, demoníaca, caótica, suja, pobre. Somente com a busca por uma educação mais humanizada é que percebo o quanto a escolarização me formatou para não pensar nas questões contra-hegemônicas.

A cultura afro-brasileira ressignificou minha identidade negra e as experiências vividas nas rodas das religiosidades afros deslocaram minha noção de educação. Eu via o processo educativo centralizado na mediação feita pelo professor entre o sujeito e o conhecimento. Concebia conteúdo aquele registrado pela palavra escrita e validado pela ciência, organizado em currículos que o aluno deve aprender. Atualmente, vejo a multiplicidade de caminhos que oportunizam formas diferentes de conhecer o universo. Quando me refiro às múltiplas trajetórias da aprendizagem, não estou me reportando à linearidade das sequências escolarizadas, mas à circularidade que revela a dinâmica constante do saber.

### **Escolarização e Docilização do *Corpus Negro***

Em todos esses anos de prática pedagógica, vejo que os procedimentos escolarizados são reproduzidos basicamente da mesma maneira: filas; momentos cívicos com a oração do Pai Nosso e o canto do Hino Nacional; sinal estridente que lembra a sirene policial e marca a passagem do tempo escolar. Todo movimento corporal é controlado pelos mecanismos escolares que pedagogizam e vigiam os sujeitos no espaço institucional. Nas escolas da Ceilândia em que estudei, percebi uma estética diferente dos colégios mineiros: uma delas tinha paredes de placas de concreto que davam choque elétrico quando chovia; espaços mal iluminados, arame farpado no alto dos muros; muitas grades; grande quantidade de pichações.

Quando falo das filas, refiro-me aos corpos ordenados no espaço um atrás do outro no pátio, na disposição das carteiras enfileiradas em sala de aula e também aos processos de enfileiramento das notas que hierarquizam os estudantes conforme os modelos e padrões que todos devem seguir. São os enquadramentos que Michel Foucault descreve em sua obra “Vigiar e Punir”. Para conceber docilização do *corpus*, parto da ideia de corpos dóceis na perspectiva de Foucault: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado” (2011, p. 132). O disciplinamento formata o corpo como forma produtiva útil ao sistema político em vigor.

A diluição do poder numa rede que atravessa todo organismo social em que procedimentos disciplinares fazem circular comandos e informações contínuas, ininterruptas, individualizadas para exercer sobre o corpo um controle minucioso. No livro “Microfísica do Poder”, Foucault analisa os elementos técnicos presentes em toda maquinaria social que distribui as relações de poder na multiplicidade das composições de forças (2015, p. 45). O desenvolvimento das técnicas disciplinares durante os séculos XVII e XVIII como estratégia de dominação em instituições como escolas, conventos, prisões, hospitais e exércitos revela a anatomia política e a mecânica do poder que define no corpo a docilidade (Ibidem, p. 133).

A teoria foucaultiana conceitua disciplina como “a arte de dispor em filas, a arte de compor forças” (2011, p. 141). Para isso, a organização do tempo e do espaço determina o controle das atividades na linearidade das séries e na delimitação do lugar do enclausuramento. Segundo Cláudia Rennó em sua dissertação intitulada “Produção de Corpos Dóceis” o corpo é disciplinado para ser peça útil nos mecanismos da industrialização. Rennó diz que as comunidades mais tradicionais apresentam uma produção manufatureira e artesanal e por isso seu ritmo é marcado pela natureza, pelas características ambientais e pelo próprio corpo humano. Depois da industrialização, as jornadas de trabalho e suas metas de produção industrial determinam o ritmo corporal (2009, p. 25).

Quando comecei a pesquisa, estabeleci como foco o estudo dos sujeitos envolvidos nas relações raciais na escola para analisar os discursos usados na produção de corpos dóceis. O sentido material do corpo enquanto objeto produtor de força útil e produtiva para o sistema está explícito na definição foucaultiana. Porém, ao entrar em contato com os pressupostos etnocenológicos ao longo da investigação que pretende deslocar a lógica dicotômica eurocêntrica que separa corpo e espírito, logo percebi que a docilização não se limita ao enquadramento do corpo em estruturas de tempo e espaço. Os elementos docilizadores atingem os objetos de conhecimento, a produção discursiva, os *corpora*.

Sob a perspectiva da formação discursiva descrita por Foucault em “Arqueologia do Saber” (1987), entendo os discursos como práticas codificadas e normativas de enunciação que formam objetos de conhecimento. O discurso é “um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo” (Idem, p. 59). Nesse sentido, lanço mão da noção de *corpus* como conjuntos discursivos articulados e estruturados de acordo com regras que permitem formar objetos constituídos a partir das condições de aparecimento histórico. Sendo assim, *corpus* adjetivado pela palavra *negro* refere-se aos sistemas de enunciação sobre os objetos de conhecimento da cultura afro-brasileira. Mais do que identificar a unidade dos enunciados sobre a diáspora negra,

senti necessidade de entender a formação discursiva a partir de dinâmicas de dispersão (Ibidem, p. 43).

Nas entrevistas realizadas, conversei com uma servidora<sup>3</sup> que trabalha há vinte e um anos na instituição. Perguntei quais as memórias que ela tinha sobre a temática racial na escola. Ela disse que na infância havia estudado costumes e folclore na disciplina “Educação, Moral e Cívica”. Quando respondeu sobre suas memórias como trabalhadora da escola, ela relatou a seguinte atividade:

Eu já assisti muitas peças. O que eu tenho mais recordação é da dança dos escravos e do folclore. Era muito usado aqui. Muito mesmo. É que teve uma peça tão linda sobre a mãe solteira e as meninas todas dançaram. Elas se vestiram de escravas e cada uma com um bebê no colo que era um boneco, um boneco pelado. Menino, mas foi demais! Essa peça foi demais! Ela foi aqui nesse pátio. Aí elas, vestidas com aquela... um tecido assim, quase que pano de saco. Mas assim, bege, um tecido grosso. E elas se vestiram de escravas mesmo. E aquelas, como é que chama esses utensílios assim de escravos? Colares e pulseiras, descalças, com aquele turbante. Foi muito lindo! A dança veio acompanhada de pandeiros. Os meninos só de abadá, alguns dançando sem camisa, pintados, tocando tambor. Ficou muito lindo, muito lindo! Eu nunca esqueci daquela peça (Servidora entrevistada em junho de 2015).

Nesse trecho da entrevista, a servidora descreve os elementos cênicos usados numa apresentação teatral que ela assistiu na escola por volta de 2006. No conjunto das palavras utilizadas, podemos destacar: escravos, folclore, mãe solteira, pano de saco, pulseiras, colares, turbantes, descalços, abadá, sem camisa, tambor, tamborim. Ainda frequente em muitas práticas pedagógicas, o termo folclore enquadra a cultura negra nas noções de exotismo e inferioridade. Sob o viés do folclore, os saberes são moldurados na ideia de primitividade, congelados no tempo e desprovidos de dinâmicas próprias das historicidades. A presença da mãe solteira na peça revela a desestruturação familiar e as dificuldades de relacionamento permeadas por questões racistas enfrentadas por mulheres negras. Mesmo que apareçam os acessórios como pulseiras, colares e turbantes que remetem à riqueza, logo essa noção é descaracterizada pelos pés descalços que, nesse contexto, sugerem a ideia de pobreza.

Semelhante à resposta da servidora, as falas dos entrevistados expõem como os discursos escolarizados estão repletos de simbolismos em que o povo negro está associado à submissão, à servidão e à inferioridade. São elementos que reproduzem a docilização do *corpus* negro nos processos de escolarização. Esses mecanismos evidenciam dinâmicas discursivas em que o imaginário sobre a população negra está impregnado de representações naturalizadas, reproduzidas e perpetuadas pela escola geração após geração e muitas vezes por meio das artes cênicas.

---

<sup>3</sup> Servidor (a) – termo usado nas escolas públicas do DF referentes aos trabalhadores (as) encarregados (as) pelos serviços gerais da instituição, desde a limpeza até a preparação da merenda escolar.

## Educação e Escolarização

Da mesma forma como o contato com a cultura afro-brasileira deslocou minha percepção identitária e meu conceito de educação, a obra “Sociedade sem Escolas” de Ivan Illich (1985) me causou estranhamento ao conceber a possibilidade de uma sociedade sem a instituição escolar. Penso que tal estranhamento veio da ideologia que naturalizou a escola em nossa sociedade como se ela sempre tivesse existido. Sendo assim, julgo necessário salientar que a educação vista como criação da cultura existe independente da escolarização. Ao distinguir educação de escolarização, pretendo identificar os elementos dos procedimentos escolarizados que sistematizam a produção de corpos dóceis. A escola é fenômeno histórico que justifica sua existência a partir do processo de colonizar com o disfarce de civilizar.

A escola, herança da colonização europeia, exerce o monopólio sobre o ensino e a aprendizagem quando define o conhecimento científico como único verdadeiro. É comum ouvir na sociedade escolarizada a seguinte afirmação: “você tem que estudar para ser gente” ou “você tem que estudar para ser alguém na vida”. Tais afirmações são muito comuns na sala de aula e aparecem nas entrevistas que realizei na pesquisa de campo. Essas concepções demonstram o desprezo pelos conhecimentos que não são cientificamente comprovados. Refletem ideologias que justificam determinados comportamentos sociais e embasam o controle executado por pessoas consideradas qualificadas para instruir e administrar.

Ao longo desses anos de prática pedagógica, quando perguntava aos estudantes quais os motivos que os levam à escola, ouvia como resposta a obrigatoriedade imposta pela família e pela sociedade que exigem formação escolar para conquistar melhores lugares no mercado de trabalho – o “ser alguém na vida”. Não os ouvi dizer que querem ser seres humanos mais sábios. Estão no colégio para satisfazer a família, para ser aprovados no vestibular ou no concurso público e para ser bem empregados. Logo, querem mesmo é garantir lugar privilegiado no paraíso do consumo do mundo capitalista.

Nesse contexto, educação aparece como preparação do sujeito para o futuro profissional. A prática cotidiana revela o sentido etimológico quando aproxima educar com o ato de colocar o passarinho para fora do ninho. Segundo Elazier Barbosa no “Dicionário: a origem das palavras”, educar vem da expressão latina *educare*, por sua vez ligada a *educere*, verbo composto do prefixo *ex*, que quer dizer fora, e *ducere*, que significa conduzir, levar. Logo, educar é literalmente conduzir para fora, ou seja, preparar o indivíduo para o mundo (2010, p.250).

A noção etimológica se manifesta nos discursos de muitos professores. Presencio constantemente a ideia de educação como preparação para o vestibular ou para os concursos públicos. Crianças e adolescentes são submetidos às maratonas de provas para adestrá-los a um sistema de segregação. Em minha vida profissional, poucas vezes ouvi questionamentos sobre este tipo de seleção que beneficia uma minoria.

A sociedade escolarizada induz à confusão epistemológica na qual educação aparece como sinônimo de escolarização. Não considero verdadeira a afirmação de que somente quem é escolarizado é educado. Escolarização está ligada ao letramento como apropriação dos códigos alfabéticos e pressupõe o controle sobre as formas de ensinar e aprender. Entendo que educação não se limita aos muros da

escola e se produz na interação entre os humanos e nas suas relações com o mundo. Educação se concretiza na experiência onde quer que aconteça.

Autores como Paulo Freire e Gilmar Rocha definem educação como processo crítico de criação da cultura.

Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não “incorporadas” no ser total e na vida plena do homem (FREIRE, 1980, p. 38).

Ao definir cultura e apresentar educação como aquisição crítica e criadora da experiência humana, Freire diferencia a transmissão cultural da mera justaposição de informações. Sob esse viés, a escola valoriza procedimentos que prezam pela memorização quantificada nos instrumentos avaliativos ao final de cada período escolar, enquanto que os processos educativos valorizam a incorporação do conhecimento a partir da experiência dos sujeitos.

Os grupos humanos encontraram formas diversas de transmitir cultura às novas gerações. Para Rocha, os mecanismos de transmissão não são genéticos e educação pode ser interpretada como endoculturação, ou seja, “as aprendizagens são adquiridas e não inatas” (2009, p. 122). A aprendizagem é permanente, dura toda vida por meio das interações com o outro.

Para analisar algumas questões referentes à escolarização, gostaria de apontar um dado relevante que surgiu na pesquisa de campo. Trata-se da compreensão das relações de poder presentes nos discursos de dois entrevistados – mãe e filho – que me chamaram atenção. São vozes destoantes do grupo pesquisado. A maioria dos entrevistados é cristã de orientação protestante. Esses dois são candomblecistas e foram os únicos que falaram sobre colonialismo.

Quando questionei quanto as suas lembranças sobre a temática racial na escola, a mãe do aluno relatou que uma vez, quando cursava o ensino médio, ao surgir uma discussão na turma, uma pessoa atribuiu a pobreza e a fome no continente africano à falta do deus cristão e que o mesmo castigava os africanos por cultuarem deuses que eles escolheram.

Aí eu falei: “deus não interfere”. Eu entrei na situação e uma pessoa, assim até mesmo... o professor, para uma pessoa assim que tem tanto conhecimento, fez um “vixi” porque eu falei assim: “Não, isso não tinha nada a ver, porque na verdade, se as pessoas estão ali sofrendo foram por causa de nada mais nada menos de interesses próprios de ladrões e eu vou dizer que foram ladrões, nações ladras que chegaram naquelas terras, nas riquezas daquele povo e chegou destruindo tudo e devastando tudo, fazendo eles de escravos, uns tendo, para se livrar da escravidão, tendo que escravizar outros e que de uma certa forma foi uma lei de sobrevivência para aqueles que estavam lá. O sofrimento para aqueles que foram levados, aqueles que tiveram seus campos devastados como até mesmo, na própria história do candomblé, né? [...]” e sei que acabou chegando a

uma certa discussão que o professor quis silenciar e eu não aceitei (Mãe de aluno entrevistada em junho de 2015).

O discurso do filho segue o raciocínio da mãe. Ao ser questionado sobre qual o conceito que ele tinha de África, a resposta veio rápida e precisa: “África é o berço do mundo”. Ele e outro estudante, num grupo de dezesseis adolescentes entrevistados, foram os únicos que não atribuíram ideias de fome e pobreza ao continente africano. Sobre as noções de colonização, ele diz:

A Europa, para mim, ela não é esse continente cabuloso <sup>4</sup> assim... porque se você for ver a história do zero até hoje, meu deus, a Europa só conseguiu chegar ao que ela é hoje tirando das pessoas. Tiraram todo pau-brasil, tiraram todos os recursos naturais de um monte de países, então para mim eles só sabem tirar dos outros e não conseguem crescer por conta própria (Estudante do 9º ano entrevistado em junho de 2015).

A postura do professor diante da discussão relatada pela mãe revela o despreparo que muitos profissionais apresentam para lidar com as questões raciais em sala de aula. Estudos como o de Abramovay e Castro apontam que inúmeros docentes preferem não tocar no assunto contribuindo com a manutenção de ideias racistas: “observa-se que o silêncio, o não-falar sobre o tema é um mecanismo de difusão do racismo (2006, p. 323). O “vixi” emitido pelo professor denota uma tentativa de desqualificar os argumentos da mãe que não aceita o silenciamento imposto pelo mesmo.

O relato da mãe entrevistada evidencia o uso da religiosidade na dominação cultural. A colega dela atribuiu a “falta de deus” como causa das calamidades sociais. Portanto, essa pessoa imputa aos africanos a culpa pelas consequências das explorações coloniais por não aceitarem a religião do opressor. Segundo essa lógica, trata-se do culto a um deus verdadeiro, único e civilizado contra o paganismo, o diabólico e o politeísmo próprios de grupos humanos considerados bárbaros.

Desse modo, a fome, a miséria, as epidemias e outras catástrofes sociais são resultados do castigo de um deus que simboliza a perfeição e o bem absoluto. Essa ideia representa o que Paulo Freire chamou de consciência fanática (1974, p.105). Tal explicação mítica afasta os sujeitos do campo de atuação política que poderiam modificar situações calamitosas localizadas em quaisquer regiões do mundo. Pensam que se tudo depende da decisão divina, não podem fazer nada para mudar a realidade a não ser se converterem à religião do colonizador.

Os dois entrevistados vivenciaram trajetórias nas religiões de matriz africana e formaram nos círculos afros os discursos de resistências às ideologias ditas civilizatórias. Durante esses anos de sala de aula, ouvi considerações de cunho político de estudantes que frequentavam a capoeira questionando imagens do povo negro na mídia e no cinema. Não posso deixar de mencionar o outro entrevistado que disse que África é sinônimo de diversidade cultural. Ele me falou numa conversa não dirigida que participa de um projeto cultural na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes. Então desconfio que os discursos contra-hegemônicos aparecem com mais frequência em grupos culturais fora da instituição que nasceu para civilizar.

---

<sup>4</sup> Cabuloso, como gíria empregada pelo aluno, tem sentido de poderoso.

A institucionalização de ensino como forma de controle hegemônico cultural aparece nos livros “A Escola está Morta” (1983) escrito por Everett Reimer e “Sociedade sem Escolas” (1985) e “El Viñedo del Texto” (2002) de Ivan Illich. Reimer relata a existência de sistemas escolares nas colônias gregas. A preocupação era manter viva a tradição helênica considerada superior em relação ao mundo chamado de bárbaro (1983, p.75). Illich analisa a passagem dos hábitos da leitura monástica para a escolástica e diz que a figura do monge serviu de modelo edificante na sociedade europeia. “A *vita clericorum* se converteu na *forma laicorum* ideal, o modelo que os leigos teriam que aspirar, e para o qual eram degradados inevitavelmente à ‘incultura’, para ser instruídos e controlados pelos melhores” (2002, p. 115, tradução nossa<sup>5</sup>).

A universalização da instrução institucionalizada e a valorização dos comportamentos considerados civilizados compõem o controle das normas de conduta disciplinada a partir do modelo aceitável dentro da ideia de sociabilidade e distinção social (VEIGA, 2002, p. 99). A escolarização controlada pelo Estado introduz nas sociedades dos séculos XIX e XX as técnicas de civilidade sem se desfazer das práticas de diferenciações que marcam as sociedades de classes e criam ilusão de ascensão social. Sobre esse assunto, destaco o documentário “Escolarizando o Mundo: o último fardo do homem branco” que aponta o papel da escola nos processos de homogeneização cultural:

Quando a educação ocidental moderna é introduzida nas culturas tradicionais ao redor do mundo, ela cria um imenso sentimento de inferioridade. Os livros escolares falam sobre uma cultura ocidental urbana consumista como sendo o progresso, como se fosse a única forma de existência. E o resultado final é que as crianças acabam sentindo que sua própria cultura, seu idioma e sua maneira de fazer as coisas são atrasadas, primitivas e vergonhosas (Depoimento de Helena Norberg-Hodge no filme “Schooling the world: the White Man’s Last Burden”, 2010).

Em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire diz que educar é *formar* e, para isso, a matriz do pensar – a curiosidade – estabelece relações dialógicas com os sujeitos envolvidos no ato da produção do conhecimento. Educar é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (1996, p. 94). Freire concebe o processo educativo como forma de intervenção no mundo, pois toda compreensão corresponde a uma ação, mesmo que tardia (1974, p. 106). Com esse entendimento, o autor destaca o papel da educação – mediadora da ação humana – como transformadora da realidade. “A realidade objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (2014, p. 51).

Freire propôs a formação dos *Círculos de Cultura* substituindo a escola, onde o professor assume um papel de coordenador de debate e no lugar das aulas discursivas é proposto o diálogo e o aluno é entendido como participante ativo do processo de ensino-aprendizagem (1974, p. 103). Paulo Freire propôs um caminho de desescolarização da educação por meio dos *Círculos de Cultura*. Tal proposta surgiu nos encontros e conversas com Ivan Illich no CIDOC – *Centro Intercultural de*

---

<sup>5</sup> “La *vita clericorum* se convirtió en la *forma laicorum ideal*, el modelo al que los laicos tenían que aspirar, y por el cual eran degradados inevitablemente a la “incultura”, para ser instruidos y controlados por los mejores” (ILLICH, 2002, p. 115).

*Documentación.* A libertação da sociedade, para Illich, corresponde à libertação da prática consumista estimulada pelo sistema capitalista. Para Illich, a desescolarização não deve acontecer somente na educação, mas em toda sociedade (MESQUIDA, 2007, p. 561).

### **Identidades e Empoderamento**

As apresentações cênicas descritas nas entrevistas reproduzem representações que inferiorizam as culturas negras aproximando-as das noções de submissão, escravidão e folclore. A partir dessas ideias, articulo reflexões sobre formação identitária no contexto das aprendizagens por meio da oralidade e da experiência dos saberes afro-brasileiros. Meu interesse tem se direcionado para a concepção de conhecimento arcano – a *gnosis* – que modela a identidade. Não pretendo propor a desescolarização do *corpus* negro, mas discutir seu empoderamento na ocupação dos espaços e tempos escolares.

No processo de produção da identidade, Stuart Hall afirma que as sociedades da modernidade tardia são atravessadas por diferenças antagônicas que produzem as “posições de sujeito” – isto é, a identidades – para os indivíduos (1998, p. 17). Para Hall, a concepção iluminista de pessoa humana como indivíduo centrado num núcleo identitário foi substituída na pós-modernidade por uma ideia de sujeito que assume diferentes identidades em diferentes momentos num constante deslocar de identificações. “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente descocadas” (Idem, p. 13).

Armando Bião apresenta em seus estudos sobre alteridade e identidade cinco pilares da Etnocologia e avalia o conceito de práticas e comportamentos humanos espetaculares organizados – PCHEO – como sendo o mais importante do ponto de vista ontológico e metodológico (2009, p. 93). Bião entende alteridade “como categoria de reconhecimento pelo sujeito de um objeto humano distinto de si próprio”, identidade como “categoria de reconhecimento da especificidade do sujeito em relação à alteridade” e identificação como “categoria de momentâneo relacionamento do sujeito, em parte ou no todo, na alteridade” (Ibidem, p. 38).

O universo da identidade, das identificações e da alteridade está permeado por conflitos, tensões, negociações, apropriações, intercâmbios, transculturações, ocultamentos, teatralizações e espetacularizações. Trata-se de trocas constantes entre o ser e outro. Nessas relações da diferença, o conhecimento de si e do mundo configura-se como fenômeno reflexivo e trajetivo (Ibidem, p. 125). Os saberes se redimensionam nos entre-lugares, onde se dão estratégias de representação e empoderamento e nos mecanismos articulados de identificação processados em contextos discursivos.

Para Homi K. Bhabha, a preocupação contemporânea da teoria se concentra na re-historização do momento da emergência do signo e na produção discursiva da realidade social. Para ele, as exigências referenciais e institucionais precisam ser relocadas no campo da diferença cultural e não da diversidade cultural (1998, p. 61).

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo de *enunciação* da cultura como “*conhecível*”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a



diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (Ibidem, p. 63).

É no âmbito da *enunciação* que Bhabha localiza o confronto epistemológico onde o Outro – o colonizado – é emoldurado como objeto de conhecimento, “o dócil corpo da diferença, que reproduz uma relação de dominação e que é a condenação mais séria dos poderes institucionais da teoria crítica” (Ibidem, p. 59). O enunciado mobiliza dois elementos – o sujeito da proposição e o sujeito da enunciação – na passagem por um *Terceiro Espaço*, que é o *locus da enunciação*, a fenda entre significante e significado, o inter, o entre-lugar, o território onde “as condições discursivas simbólicas da cultura não têm unidade ou fixidez e até os mesmos signos podem ser apropriados, traduzidos, re-historizados e lidos de outro modo” (Ibidem, p. 68).

Diante do exposto e levando em consideração a questão da representação, Bhabha define identificação como a produção de uma imagem de identidade e a mudança do sujeito ao assumi-la. O ser para o outro demanda uma representação que o diferencie da alteridade. As identificações marcam uma posição de poder, burlam a vigilância, resistem ao sistema opressivo. Nesse sentido, concordo com a afirmação de Jorge das Graças Veloso quando diz que “pensar é ato de se espetacularizar. Para o outro, para a natureza, para a divindade ou para o outro eu em função dialógica” (2009, p. 95).

Sendo a educação processo de criação da cultura, de produção do conhecimento do mundo e de si no trajeto permeado pela reflexão a partir das experiências dialógicas entre as identidades, logo, ocupar o *locus da enunciação* se configura num ato educativo e de empoderamento. Assim, a formação identitária se constitui na identificação do sujeito com as representações e os discursos produzidos nas diversas práticas sociais. A tomada de consciência de sua identidade determina a ação do ser no mundo. Para Paulo Freire, atingir o estado consciente da condição de oprimido desenvolve a postura crítica perante a opressão. Da mesma maneira podemos entender o objetivo do Movimento Consciência Negra concebido por Steve Biko. Identificar-se como negro reconhecendo o valor das culturas de matrizes africanas desemboca no enfrentamento ao racismo, ao mito da democracia racial e aos mecanismos de embranquecimento.

### **Considerações**

A relação do sujeito com seu corpo determina em grande medida sua identidade. Quando um dos adolescentes entrevistados me disse que na infância era excluído das brincadeiras porque os colegas tinham nojo que ele os tocasse por ser preto, esse aluno precisa ter orgulho de suas características físicas para superar o impacto desse tipo de rejeição. O sujeito negro necessita de ter sua autoestima fortalecida para enfrentar os constantes discursos discriminatórios. Se ele não aceitar seu próprio corpo, não assumirá sua identidade. Por isso, considero de extrema relevância a produção dos enunciados exaltando a beleza negra.

A pedagogia do silenciamento reproduz o racismo. Quem sofre tamanha humilhação, geralmente internaliza a culpa por ter nascido negro. A ideologia do embranquecimento conduz à manipulação do corpo e do cabelo que revela a negação da negritude. Sob esse ângulo, ser branco consiste num valor normativo. Tal ideologia exige que o sujeito negue a si mesmo se quiser ter um melhor *status* social. Trata-se de uma violência simbólica que estabelece o embranquecer como uma espécie de redenção social para os negros.

Olhando por essa ótica, as entrevistas realizadas na escola pesquisada demonstraram que os sujeitos reproduzem discursos e práticas racistas: reforçam o eurocentrismo, desqualificam a África, associam negros com escravismo e inferioridade, acreditam que o Brasil vive numa harmonia étnica.

Por isso é urgente que cada sujeito se assuma como negro. Ser negro não é questão de cor de pele. É posicionamento político. A valorização da estética afro e a rejeição de padrões das heranças europeias pontuaram bandeiras de lutas de diversas organizações sociais negras. Conhecer os condicionamentos psicológicos provocados pelo racismo foi primordial para despertar a potencialidade afro como força coletiva. A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira estabelecida na lei federal 10.639/2003 não será suficiente para superarmos os mecanismos de docilização do *corpus* negro nas escolas se não ocuparmos os espaços de empoderamento.

## Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, Mary G. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade.** — Brasília : UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

BARBOSA, Elazier. **Dicionário: a origem das palavras.** 1. ed. — São Paulo: RG Editores, 2010.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. **Etnocologia e a cena baiana: textos reunidos.** — Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos Terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé.** — 1ª ed. — Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Veredas das noites sem fim: socialização e pertencimento racial em gerações sucessivas de famílias negras.** — Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber.** — 3ª ed. — Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

———. **Microfísica do Poder.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 39. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3ª ed. – São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade.** 4ª ed. – Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 58ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** 1. ed. atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

ILLICH, Ivan. **El viñedo del texto: Etología de la lectura: um comentário al “Disdascalion” de Hugo de San Víctor.** México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sociedade sem escolas.** Petrópolis: Vozes. 1985.

MESQUIDA, Peri. Diálogo de Illich e Freire em Educação para uma nova sociedade. In: **Contrapontos**, Itajaí, volume 7, n. 3, p. 549-563, set/dez. 2007.

RENNÓ, Cláudia Martins Ribeiro. **Produção de corpos doces: uma análise das práticas de disciplinamento e vigilância na escola.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação da Educação da Universidade de Sorocaba. Sorocaba, SP, 2009.

REIMER, Everett. **A escola está morta: alternativas em educação.** 3ª ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

ROCHA, Gilmar. **Antropologia & Educação.** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. In: **Revista Brasileira de Educação.** Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Trabalho apresentado na sessão especial realizada na 25ª Reunião Anual da ANPEd, (Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002).

VELOSO, Jorge das Graças. **A visita do Divino.** Brasília: Thesaurus, 2009.

#### Vídeos

**SCHOOLING the world: the White man's last burden.** (Original). Direção de Carol Black. 2010. Co-produção entre Índia e Estados Unidos. Documentário. 66 min. Censura Livre. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=6t\\_HN95-Urs](https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs). Acesso em 11/04/2015.

#### Alberto Roberto Costa

Mestrando em Artes pelo PPG do Instituto de Artes da UnB. Atua como professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há 18 anos: sete anos com alfabetização e onze como Arte-educador. Licenciado em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes em 2003. Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5002110231730409>



GT: Teatro - Eixo Temático: 1. Teatro/Educação: interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

### **ARTE NO TOMÉ: UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL BASEADA NA COMUNIDADE**

Fernando Antônio Fontenele Leão (IFCE, Ceará, Brasil)  
Maria de Lourdes Macena de Souza (IFCE, Ceará, Brasil)

#### **RESUMO**

O artigo apresenta uma pesquisa-ação em mediação artística e cultural, realizada na comunidade do Tomé, Chapada do Apodi, Ceará, no ano de 2014, que buscou promover o fortalecimento da identidade cultural e do sentido de solidariedade comunitária a partir de atividades de Arte/Educação baseada na comunidade. A região vive um contexto de vulnerabilização, como resultado da instalação de empresas do agronegócio, e sofre com a imposição de uma nova cultura e a fragmentação das comunidades. Tendo elencado a metodologia da pesquisa-ação, buscamos, por um lado, conhecer a realidade, por meio de pesquisa bibliográfica, observação participante, entrevistas individuais e coletivas; e, por outro lado, intervir na realidade, por meio de apresentações artísticas, oficinas de arte/educação e difusão de canções e poemas apresentados por moradores. Constatamos que a pesquisa-ação gerou um ambiente cultural favorável para a aquisição de novos conhecimentos, a reformulação de hábitos sociais e a promoção de uma atitude crítica e criativa diante da realidade.

**Palavras-chave:** Arte em comunidade; Cultura popular; Emancipação social.

#### **ART IN THE TOME: AN ARTISTIC AND CULTURAL MEDIATION EXPERIENCE BASED IN THE COMMUNITY**

#### **ABSTRACT**

*The article presents a research-action in artistic and cultural mediation, held in the community of the Tome, Chapada do Apodi, Ceará, in the year 2014, which sought to promote the strengthening of cultural identity and sense of community solidarity through Community Based Art Education. The region is experiencing a context of vulnerability as a result of the implementation of the agribusiness companies, and suffer with the imposition of a new culture and the fragmentation of communities. Having listed the action research methodology, we seek, on the one hand, to know the reality, by means of bibliographical research, participant observation, individual and collective interviews; and, on the other hand, intervene in reality, through artistic presentations, workshops and dissemination of songs and poems submitted by residents. We note that action research generated a favorable cultural atmosphere for the acquisition of new knowledge, the reworking of social habits and the promotion of a critical and creative attitude in the face of reality.*

**Key words:** Art in the community; Popular culture; Social emancipation.

## 1. Introdução

O denominado progresso, pautado pelo capitalismo neoliberal, impõe suas diretrizes: reduz o papel do Estado, flexibiliza os mercados, privatiza as empresas estatais, integra os países em desenvolvimento a um contexto global. As promessas são de que o fluxo de recursos internacionais elevem os investimentos, promovam a modernização tecnológica e aumentem a eficiência produtiva (MARQUETTI, 2003). Os grandes empreendimentos multinacionais têm chegado ao Ceará com promessas de desenvolvimento, de geração de empregos, de infraestrutura tais como estradas, adutoras, linhas de transmissão de energia, entre outras. O que acompanhamos, porém, é a desapropriação de terras, os danos irreparáveis à natureza (humana e não humana), a violência da imposição de uma cultura completamente diversa da vivenciada pelas populações que vivem na região há dezenas de anos.

Testemunhamos, assim, comunidades cujos hábitos e valores locais foram completamente abandonados e seus moradores transformados em mão-de-obra, coagidos a assumir um novo modo de estar no mundo. A perda da identidade cultural e a fragmentação das comunidades anulam possibilidades de emancipação social. Essa é a realidade da comunidade do Tomé, comunidade rural no Vale do Jaguaribe cearense, sendo obrigada a conviver com um forte processo de expansão agrícola, de produção de frutas para a exportação, e suas consequências; leia-se violência física e simbólica; aumento de problemas sociais tais como o alcoolismo, a drogadição, a prostituição, a gravidez precoce; inúmeros casos de intoxicação, câncer, aborto, malformação congênita, em decorrência da exposição aos agrotóxicos.

Propomos, então, como contraponto à ação antidialógica de um capitalismo liberalizado, uma ação cultural dialógica que busca conhecer e incitar uma transformação da realidade problemática enfrentada pelas comunidades impactadas pelo agronegócio na Chapada do Apodi, Ceará.

O tema deste trabalho é, pois, uma ação de mediação artística e cultural, realizada na comunidade do Tomé, entre os meses de fevereiro e dezembro de 2014, com o objetivo de favorecer o fortalecimento da identidade cultural e do senso de solidariedade comunitária (noções de pertencimento, coesão, cooperação), por meio de atividades de Arte/Educação baseada na comunidade. Das atividades realizadas, organizamos programações com apresentações artísticas nas mais diversas linguagens – em especial, a linguagem teatral –, visando promover o acesso aos bens artísticos e culturais e favorecer diálogos interculturais; oficinas de arte/educação, com a intenção de proporcionar a crianças e adolescentes vivências significativas em arte; uma formação em contação de histórias para profissionais da educação básica, com o intuito de fortalecer a prática didática de arte/educadores da região; e registro e apresentações públicas de canções, narrativas e poemas apresentados por moradores, como uma forma de valorizar e difundir a cultura produzida localmente.

Nossa pergunta de partida: teria a arte tal potencial emancipatório capaz de revitalizar a cultura local e os laços de solidariedade comunitária, sendo um caminho para a construção de um mundo mais belo e mais justo? Nossa hipótese é que sim, desde que os moradores e as moradoras da comunidade tenham o direito ao acesso, à informação, à formação e à produção dessa arte, ou seja, que essa arte seja democratizada na comunidade. Apenas dessa maneira, a arte, que é linguagem, faculta aos homens e às mulheres a possibilidade do diálogo e da

reflexão sobre as “situações-limite” a fim de criarem, em comunhão, o “inédito viável” (FREIRE, 2008).

No referencial teórico, apresentamos, em linhas gerais, a atividade econômica do agronegócio e seus impactos sobre a população da comunidade do Tomé, referendados por Rigotto (2011); nossa compreensão de mediação e mediação artística e cultural, com base em Paulo Freire (1996; 2005; 2014) e Ana Mae Barbosa (2002; 2009); e explicitamos algumas funções pedagógicas da arte, consideradas em nosso trabalho, tendo como referência os escritos de João-Francisco Duarte Júnior (1988).

Ao elencar a pesquisa-ação como base metodológica para este trabalho, consideramos o objetivo de conhecimento em torno da situação problemática vivida por moradores da Chapada do Apodi e nosso objetivo prático de ação para animar as lutas populares em função da transformação da situação, de acordo com Thiollent (2011) e Barbier (2002).

Por fim, nossos resultados trazem atividades, observações e depoimentos de moradores e participantes da ação sustentados nas categorias co-laboração, união, organização e síntese cultural, propostas pela Teoria da Ação Dialógica de Paulo Freire (2005).

Este artigo é um desdobramento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Teatro, no IFCE, concluída em junho de 2015, com o título Noites Culturais na comunidade do Tomé: mediação artística e cultural e a construção de um saber emancipatório.

A experiência como arte/educador por mais de 10 anos em escolas e projetos sociais no estado do Ceará, a formação na Especialização em Cultura Popular, Arte e Educação do Campo – Residência Agrária, na Universidade Federal do Cariri (UFCA), a vivência junto ao Núcleo Tramas/UFC (Trabalho, Meio Ambiente e Saúde), da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará, além do desejo imperioso de me solidarizar com as lutas das comunidades e movimentos sociais com quem tenho partilhado tantas experiências e anseios de libertação, me instigaram à realização desta pesquisa-ação.

## **2. Referencial teórico**

### **A comunidade e sua cultura impactadas pela atividade econômica**

A comunidade do Tomé, uma das mais antigas comunidades da Chapada do Apodi, conta com aproximadamente 600 famílias e é dividida pelos limites municipais de Limoeiro do Norte e Quixeré (parte pertence a um município, parte pertence a outro), no extremo leste do estado do Ceará.

Desde o início da implementação da atividade do agronegócio<sup>1</sup> na região, atraída por infraestrutura e incentivos governamentais, na década de 1990, os moradores têm sofrido significativas alterações no seu modo de vida e enfrentado processos de desterritorialização, com a crescente perda da autonomia de seu potencial ecológico, a degradação da biodiversidade, a competição pelo uso da água, um quadro de adoecimento da população cada vez mais agravado e o desaparecimento de comunidades (RIGOTTO, 2011).

Tal situação se configura como um contexto de vulnerabilidade social. Para Porto (2007), os grupos sociais são considerados vulneráveis quando – em virtude

---

<sup>1</sup> O agronegócio é um sistema agrícola com fins comerciais, caracterizado pelo latifúndio, pela monocultura, pelo trabalho assalariado, pela produção em grande escala – especialmente, para a exportação –, e pelo uso intensivo de agrotóxicos.

de sua classe social, gênero, raça ou etnia – estão suscetíveis a uma maior possibilidade de exposição a processos que concentram poder político e econômico, sendo dependentes da capacidade das instituições da sociedade em regular, fiscalizar, controlar e mitigar os riscos que esses grupos estão suscetíveis.

Sabemos, referendados por Brandão (1994), que as permutas entre natureza e sociedade são interconstituintes na vida e no imaginário dos povos tradicionais. A perda do território para as comunidades, além de ser um fator gerador de pobreza, interfere diretamente em sua reprodução sociocultural. A expropriação de seu lugar representa para as comunidades a perda da autonomia cultural e, com ela, seus valores, significados, formas de expressão, práticas produtivas e modos de vida.

M.<sup>2</sup>, uma senhora poetisa da comunidade, lamenta que o hábito de se reunir para contar histórias venha desaparecendo.

[Após contar uma história que seu pai lhe contou sobre “visagens” enquanto caçava] Ali, de Limoeiro, Luiza de Chico Pequeno sai lá da casa dela pra vir..., pra sair doze horas, perto de uma hora... nós contando história, do nosso passado, nossos pais, nossos avós... coisas que no dia-a-dia a gente não vê, antigamente a gente via, tinha, convivía. Isso são coisas que ajuda na memória, se você está estressado fica com sua mente ‘maneira’, você ri... eu acho bom... mas é pouco, hoje é bem ‘pouquim’ (informação verbal) .<sup>3</sup>

O hábito de se reunir para contar histórias, sendo esse um momento de partilha de experiências, de reprodução dos sentidos e significados da cultura local, vai esmaecendo e dando lugar à outra dinâmica do cotidiano, exigida pela nova organização do trabalho.

O trabalho nas empresas do agronegócio guarda enormes diferenças com o que era compreendido por trabalho na agricultura camponesa. As longas e exaustivas jornadas de trabalho, muitas vezes, com apenas 15 minutos de intervalo para o almoço anula a possibilidade do diálogo, desagrega e dispersa. Trabalhadores do agronegócio na Chapada do Apodi chegaram a denunciar que eram obrigados a almoçar em meio à plantação: “quem tinha bicicleta ia para o refeitório, quem não tinha almoçava debaixo das máquinas, no meio do mato” (TEIXEIRA, 2011, p. 497). Bosi (1986), afirma que

Não só o ritmo natural é violentado no trabalho: todo o organismo é forçado a se dobrar ao ritmo da máquina que determina até a hora da refeição do trabalhador, o que tanto indignava Marx. Os ritmos sociais são também rompidos, as horas de encontro, de refeição, o serão. O ritmo de vida familiar perde toda a coerência (p. 22).

É a imposição de uma cultura exterior que vai desfazendo o sentido dos hábitos para aquela comunidade, destruindo sua coesão e ressignificando ideologicamente o mundo.

Para Freire (2005), essa dinâmica injusta desumaniza homens e mulheres e provoca uma distorção na vocação ontológica e histórica de “ser mais” (humanização). A reação dos oprimidos, no entanto, com o intuito de denunciar a violência das relações que alienam e de anunciar a construção de um mundo justo é o caminho para restaurar sua própria humanidade.

### **Mediação: ação cultural, educativa, artística e política**

Freire (2005, p. 79) afirma que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados

<sup>2</sup> A fim de garantir o anonimato dos entrevistados, utilizaremos apenas a inicial do nome.

<sup>3</sup> Entrevista I. M. [28 fevereiro 2014]. Entrevistador: Fernando Leão, Comunidade do Tomé, casa de M., poetisa, Quixeré, 2014. Arquivo MP3.

pelo mundo”. Essa afirmação é fundamental para se compreender a prática da mediação. Freire desconstrói a dicotomia que se estabelecia entre professor e aluno, anula as relações verticais entre aquele que ensina e aquele que aprende, e funda uma dinâmica de “co-laboração” necessária à compreensão e à transformação da realidade. Assim, educador-educando e educando-educador são sujeitos cognoscentes em diálogo entre si e com o objeto cognoscível, o mundo.

Embora Freire utilize a palavra mediatização, em vez de mediação, entendemos que o sentido é justamente aquele com o qual nos identificamos e utilizamos para o termo mediação, que seja a superação do imediato no mediato a partir do diálogo. Ou, em outras palavras, mediação, ou mediatização, seria uma construção dialógica que permitiria um conhecimento culturalizado (mediato, mediado), para além daquele que o mundo oferece (de modo imediato, direto) aos nossos sentidos.

A mediação é, inclusive, base de nosso desenvolvimento como ser humano. Poderíamos nos perguntar: se concordamos que a cultura, ou seja, o legado simbólico e material encontra-se no conhecimento organizado, que se traduz em nosso modo de compreender, ser e estar no mundo, e nos objetos que construímos socialmente, de que modo nos tornamos seres culturais? LEONTIEV (1978) pensa que

Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (p. 272)

Trata-se de uma relação sujeito-conhecimento-sujeito, fundamental aos processos de significação do mundo pelo indivíduo, ou seja, de humanização (VYGOTSKY, 2007).

Assim, se compreendemos que a cultura não é estática, não está circunscrita à reprodução dos significados anteriormente construídos, mas “cumprе também, dentro das necessidades de produção do sentido, a função de reelaborar as estruturas sociais e imaginar outras novas” (CANCLINI, 1983, p. 29-30); e que nosso propósito – que considera a democratização da Arte – não se resume ao acesso e a fruição das obras artísticas e culturais apenas, mas intenta problematizar a cultura dada (no caso da comunidade do Tomé, a cultura que se estabelece com a chegada da atividade econômica do agronegócio), ao tempo que estimula a produção da cultura local; então, pensamos que a postura ideal do mediador não é permanecer entre o espectador e a obra, como um intermediário. Essa postura, no máximo, ofereceria os meios de o espectador se apropriar da obra e lê-la de acordo com os “olhos” do próprio mediador, contendo o seu marco valorativo e não o da realidade da comunidade. Aqui, cabe uma explicação. Não estamos negando a importância que tem o olhar do mediador, quase sempre um estudioso e conhecedor da arte erudita a que tem acesso apenas uma elite cultural; menos ainda propondo que os membros das classes populares não devam ter acesso às obras e aos códigos da arte erudita. Em vez disso, chamo a atenção para que o processo de mediação artística e cultural com base na comunidade não se resume a direcionamentos e explicações sobre uma “arte culta” e seus códigos “propriamente artísticos” (BOURDIEU, 2007). Atinamos, então, que a postura mais instigante e fecunda ao mediador que propõe sua ação com base na comunidade, é a atitude de quem se abre ao diálogo, que permanece aberto às provocações que o outro e a própria obra podem suscitar neste novo contexto.



Concordamos com BARBOSA (2002) ao afirmar que não se trata “de perguntar o que o artista quis dizer em sua obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora, em nosso contexto, e o que disse em outros contextos históricos, a outros leitores” (p. 18-19). É certo que há elementos que o mediador já contactou anteriormente, das outras vezes que esteve diante da obra, de um artigo que leu a respeito, dos comentários de um professor na universidade, e essas referências podem ser trazidas na mediação com os espectadores. Resta, no entanto, saber apresentar esses elementos como uma entre muitas possibilidades de leitura, realizada em certas circunstâncias históricas, e nunca como uma análise determinante que possa reduzir a capacidade de interpretação ou o ânimo do espectador de postar-se criativamente para uma apreciação original da obra.

Em uma de nossas atividades de mediação artística e cultural, o ator Edivaldo Férrer apresentou o poema *Da paz*, de Marcelino Freire, que trata de uma mãe, enlutada pelo assassinato de seu filho, que se recusa a fazer parte de uma manifestação pela paz.

Eu não sou da paz. Não sou mesmo, não. Não sou. Paz é coisa de rico! (...)  
A paz é muito branca. A paz é pálida. A paz precisa de sangue! (...) Quem vai ressuscitar meu filho, o Joaquim? Eu é que não vou levar a foto do menino para ficar exibindo lá embaixo. Carregando na avenida a minha ferida (FREIRE, 2011).

O poema apresentado, o que está dado, é o imediato. Quando os espectadores são provocados, por um silêncio que procede à leitura, pelo questionamento acerca das motivações que levam a personagem a afirmar que não é da paz, pelas falas de alguns presentes sobre a violência na região, pela lembrança de Zé Maria do Tomé, filho da comunidade, assassinado como Joaquim, filho da personagem do poema, bem como sobre o ofício do poeta ao ler e representar/recriar com palavras o mundo, os espectadores estabelecem uma relação aprofundada com a obra e intensifica sua experiência estética. Assim, na mediação, no conhecimento mediado – não apenas pelo mediador, senão pela própria obra e pelos demais espectadores – o indivíduo compreende melhor a obra artística e a realidade em que está inserido.

Para BOURDIEU (2007), “toda obra é, de alguma forma, elaborada duas vezes: pelo criador e pelo espectador, ou melhor ainda, pela sociedade a que pertence o espectador” (p. 76). Assim, quanto menor for a diferença entre o código exigido pela obra e o código construído historicamente pela comunidade que, ora, recebe essa obra, mais profícua será a atividade de mediação. No início do poema, diante da afirmação “eu não sou da paz”, percebemos que a frase gerou um estranhamento e a plateia reagiu com surpresa. Essa reação aconteceu porque os discursos *a favor* da paz são comuns na escola, na rádio, na fala dos políticos que são escutadas comumente por aquelas pessoas. Esse é um código já construído e internalizado. No entanto, ao confrontar – por meio do poema – esse discurso de paz, construído com determinados interesses, e a violência do cotidiano, ou seja, o inverso da paz que é vivenciado no real, os espectadores poderão refletir e desconstruir um conceito vazio para, em seu lugar, reconstruir o conceito criticamente.

### **Arte e suas funções cognitivas**

O mediador artístico e cultural deve encorajar uma mudança de postura e de pensamento e favorecer a criação de outro mundo, mais belo e justo, primeiramente na imaginação. Pois, de acordo com Schultz, “de modo a projetar minha ação futura, conforme ela vai se desenvolver, tenho de me situar, na minha fantasia, num tempo futuro, quando a ação já terá sido realizada, quando o ato resultante já terá sido

materializado” (apud DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 100). Daí a importância de trabalhar a arte/educação nessa comunidade, que, diante da realidade problemática em que está inserida, tanto carece de esperança, de utopia. Utopia essa que levou os moradores a pintar uma Árvore dos Sonhos em um de seus muros, antecipando na imaginação criadora um território de paz, saúde, ambiente saudável, cooperação, água de qualidade, segurança, adubação orgânica, frutas sem agrotóxicos, mais educação, consciência e respiração saudável.

Utilizamos, pois, em nossa mediação artística e cultural na comunidade do Tomé, algumas funções cognitivas ou pedagógicas da arte (DUARTE JÚNIOR, 1988). A primeira delas está relacionada à liberdade do sentir. Ou seja, por meio da arte, reduzir o controle do intelecto – muitas vezes, determinado pelo mundo do trabalho e do consumo capitalista – para acessar sentimentos, próprios daquele momento ou relacionados com situações ocorridas em outro momento e que são trazidos à memória pela obra artística. Em seguida, tendo a arte propiciado uma experiência pré-reflexiva (do sentir), pode também se tornar objeto de reflexão (do pensar), e equilibrar, assim, as faculdades emocionais e intelectivas para favorecer uma ampliação da percepção na experiência estética. Posteriormente, integrando os aspectos da emoção e do intelecto no indivíduo, a arte também pode possibilitar o diálogo do sentir e do pensar entre os indivíduos. Trata-se de um diálogo intercultural, portanto, não havendo a imposição de um modelo sobre o outro, mas devendo a obra ser lida, em última instância, a partir do lugar e das relações construídas pelo espectador. Também a arte tem como uma de suas funções cognitivas agilizar a imaginação, com potencial de originar novos sentimentos e permitir nos situar num tempo futuro, franqueando a utopia e separando “o plausível do imponderável” (p. 102). Finalmente, a arte, permitindo ensaiar e planificar uma nova realidade no plano simbólico, viabiliza também a transformação social e a consequente emancipação na realidade. Permite-nos, assim, mensurar a distância, calibrar nossa bússola e seguir em direção a “um mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 2005, p. 213).

### 3. Metodologia

Freire (1995) afirma que deve ser “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (p.100). Amparados por esta afirmação, buscamos em diálogos com parceiros da universidade, na observação participante e em entrevistas individuais e coletivas definir a metodologia do trabalho.

As primeiras ideias de ação surgiram em diálogo com o Núcleo Tramas<sup>4</sup>, ainda em 2012 e 2013. Pensávamos a importância de uma ação cultural incluindo a juventude, porque entendíamos que os jovens são dos segmentos sociais mais vulnerabilizados, porque dos mais assediados pelas empresas do agronegócio e suscetíveis a problemas sociais como a drogadição, o alcoolismo, a gravidez precoce.

---

<sup>4</sup> Núcleo de pesquisas do Departamento de Saúde Comunitária, da Faculdade de Medicina, da Universidade Federal do Ceará (UFC), que realiza pesquisas acerca dos impactos do agronegócio e dos agrotóxicos sobre a saúde dos moradores na Chapada do Apodi, desde 2007.

Em fevereiro de 2014, aproveitando uma reunião de organização da Semana Zé Maria<sup>5</sup>, apresentamos à comunidade do Tomé nossa primeira proposta de trabalho: uma série de oficinas com técnicas do Teatro do Oprimido, tentando discutir os problemas sociais ao tempo que incitávamos uma ampliação na produção cultural local. Àquela altura, como aluno do Curso de Especialização em Cultura Popular, Arte e Educação do Campo – Residência Agrária, na Universidade Federal do Cariri (UFCA), nos foi concedida uma Bolsa CNPq (ATP-A) para a realização da ação.

Realizamos visitas à comunidade, acompanhados de integrantes do Núcleo Tramas<sup>6</sup>, conversamos com moradores, falamos sobre nosso propósito de uma ação de teatro/educação na comunidade. Marcamos três datas para o início do trabalho com os jovens, mas os jovens não apareceram. Em nossas conversas, fizemos duas descobertas: vários moradores não sabiam o que era teatro e alguns reagem negativamente à proposta de uma ação com viés político claramente definido, em oposição à atividade do agronegócio na região. O caso do líder comunitário Zé Maria, brutalmente assassinado por suas denúncias relacionadas à contaminação da água da comunidade por agrotóxicos, à pulverização aérea, às irregularidades na concessão de terras no Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi, ainda ecoava entre os moradores. Possíveis represálias das empresas, como assédios, demissão de trabalhadores, também atemorizavam esses moradores, como demonstra estudos recentes do Núcleo Tramas (Melo, 2013).

Três pessoas da comunidade – uma integrante da associação comunitária, uma gestora de uma escola pública e uma senhora poetisa – foram se aproximando e intensificando o diálogo, oferecendo elementos e demandas para a construção de uma ação cultural efetiva, porém, diferente da que havíamos pensado primeiramente. Apontavam para uma ação que fomentasse a prática cultural na comunidade – não apenas com a juventude – e fortalecesse a coesão, a cooperação, o sentimento de pertencimento, ou seja, os laços de solidariedade comunitária.

Fomos, assim, encontrando no próprio trabalho o delineamento de uma pesquisa-ação. Vivenciando o que Thiollent (2011) compreende por fase exploratória da pesquisa-ação, e que “consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou ‘diagnóstico’) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (p. 56). Reconhecemos que as quatro pessoas mais envolvidas - um investigador da universidade e três moradores da comunidade – formavam um grupo de pesquisa ou um “pesquisador coletivo” (BARBIER, 2002), que denominamos Grupo Pesquisação.

Assim, o projeto de mediação artística e cultural foi sendo desvelado a partir dos diálogos e dos dados coletados nas conversas do Grupo Pesquisação, nas observações na comunidade e em uma entrevista coletiva<sup>7</sup> com nove professoras de arte de escolas da região. Verificamos a necessidade de a) favorecer o acesso a expressões artísticas e, por meio dessas, estimular um diálogo entre as representações (ideias, crenças, visões de mundo) do que é apresentado e as

<sup>5</sup> Desde o assassinato do líder comunitário e ambientalista Zé Maria do Tomé, em 21 de abril de 2010, comunidade, movimentos sociais, universidades, entidades sindicais se reúnem para a organização de uma semana de atividades em lembrança da luta encampada pelo líder e em exigência de punição aos criminosos.

<sup>6</sup> Importante frisar a importância de a ação ter sido acompanhada pelo Núcleo Tramas, tendo possibilitado a nós – pelo respeito conquistado na comunidade, em consequência de anos de pesquisa e trabalho sério – uma aproximação mais rápida e dotada de confiança junto aos moradores.

<sup>7</sup> Entrevista II - 9 professoras de Artes da Educação Básica. [28 março 2014]. Entrevistador: Fernando Leão, Comunidade do Tomé, salão paroquial, professoras, Quixeré, 2014. Arquivo MP3.

representações da comunidade; b) promover formações e espaços de discussão sobre arte para professores da educação básica, de modo a contribuir com o aperfeiçoamento de sua prática didática; c) oferecer atividades de arte/educação, sobretudo para as crianças e os adolescentes, de modo a permitir vivências significativas em arte; e, por fim, d) valorizar e estimular as produções artísticas e culturais produzidas localmente, por meio do registro e da divulgação de poemas, dramas e narrativas.

Nesse momento, tendo percebido o problema (falta de prática cultural e a necessidade do fortalecimento dos laços de solidariedade comunitária); pensado a hipótese de que iniciar um processo de democratização da arte e da cultura na comunidade seria capaz de favorecer a resolução do problema; depreendido a necessidade de leituras (sobre a região da Chapada do Apodi, sobre o agronegócio e seus impactos, sobre a natureza da mediação, sobre cultura, sobre mediação artística e cultural, sobre arte, sobre educação popular, sobre arte/educação); iniciamos a elaboração e a execução de um plano de ação.

Muitas questões surgiram: diante de uma população que foi privada de acesso às obras artísticas e culturais, que peças de teatro, que poesias, que apresentações musicais, poderiam oferecer um alento, uma reflexão, um outro olhar sobre o mundo, um riso pra espantar o medo? Teríamos o apoio de secretarias municipais (educação e cultura, principalmente) para a realização deste trabalho? Quem seriam os artistas e os arte/educadores envolvidos na ação? Como mediar as apresentações de expressões artísticas locais de modo que a plateia as reconheça com igual valor em relação às apresentações de artistas de Fortaleza, por exemplo?

Mês a mês, realizamos conversas, ligações, contatos com amigos artistas e arte/educadores de Fortaleza, da Chapada do Apodi, de outros municípios do estado, de modo a contar-lhes sobre nosso projeto e convidar-lhes à participação. O Projeto Arte e Cultura na Reforma Agrária (PACRA), do INCRA, somou à nossa pesquisa-ação, indicando grupos artísticos da região. Uma escola da comunidade do Tomé e outra da comunidade de Cercado do Meio emprestaram equipamentos, disponibilizaram estrutura para algumas atividades, articularam com a Secretaria Municipal de Educação de Quixeré que, em algumas ocasiões, cedeu transporte para o traslado de artistas, liberou funcionários para participar da formação em arte-educação. A igreja da comunidade divulgou as atividades, emprestou os bancos para a realização das programações culturais na praça, apoiou. Durante o processo, outros moradores foram se aproximando e participando na organização, na divulgação das atividades, na socialização dos comentários feitos por quem havia assistido as programações, o que muito contribuiu nos momentos de avaliação do processo.

Realizamos 4 entrevistas semi-estruturadas: em 28 de fevereiro, com a poetisa, sobre a cultura na comunidade; em 28 de março, com 9 professoras de arte de escolas da região, sobre o trabalho de arte nas escolas e sobre as carências de prática cultural; em 02 de agosto, com a poetisa e sua filha, sobre a expressão artística popular dos dramas e as dramistas na região; em 27 de setembro, com 12 pessoas, sendo 7 moradores da comunidade do Tomé e 5 artistas que participaram da programação cultural, sobre avaliação do projeto.

#### **4. Resultados**

Freire (2005), em um dos capítulos de sua *Pedagogia do Oprimido*, pensa as teorias da ação cultural, em suas matrizes antidialógica e dialógica. E considera que uma práxis cultural que se propõe a transformar a realidade, que se opõe à prática

das elites dominadoras, deve ter o diálogo como característica fundamental, em razão de considerar a participação do oprimido em sua própria libertação. A Teoria da Ação Dialógica, pois, pressupõe o direito de palavra do oprimido e sua ação em admirar, questionar, denunciar e transformar o mundo.

A Teoria da Ação Dialógica estabelece quatro categorias de ação – co-laboração, união, organização e síntese cultural –, em torno das quais iremos analisar os resultados de nossa pesquisa-ação na comunidade do Tomé.

A co-laboração libertadora, como primeira categoria, antagoniza a conquista opressora. Os sujeitos devem co-laborar, ou seja, trabalhar e esforçar-se juntos, para a construção e a pronúncia de um outro mundo, e não aceitar a relação em que um sujeito conquista o outro, toma posse e o transforma em quase coisa.

Na co-laboração, o eu, dialógico e dialético, se reconhece no outro, no tu, no não-eu, a fim de se constituir. E o tu, que constitui o eu, também é por ele constituído. Assim, eu-tu fazem a crítica de si diante do outro, assumem-se como sujeitos que, dispostos à mudança, e sem querer impor-manejar-domesticar-sloganizar, aprendem juntos, mediatizados pelo mundo que os desafia.

Em uma das programações culturais, em 30 de agosto de 2014, participou um grupo de 25 estudantes do curso de Licenciatura em Teatro do IFCE, da disciplina *Metodologia do Ensino em Teatro*. O depoimento de um desses alunos trata da ressignificação de perspectivas éticas e estéticas que um diálogo verdadeiro entre sujeitos dispostos à mudança pode provocar.

Quem alim enta quem nesta ida e vinda ím pares ?  
Fiquei pensando: na Comunidade do Tomé – Limoeiro do Norte – Acampamento do MST, ambiente(s) único(s) em que passamos esse último final de semana de agosto de 2014. Seria pretensão demais – e não foi o caso – querermos ensinar alguma coisa, sermos exemplo. Seria egoísmo – nem tão pouco foi o caso – apenas extrair daquelas pessoas, daquele lugar um conteúdo de vida, a força que eles têm. (...) Se fomos trocar experiências, tocar e propor novas realidades às comunidades do Apodi, o que dizer sobre o efeito que elas causaram sobre nós? Quem saiu mais alimentado? Quem saiu mais sedento de arte depois dessa experiência de teatro na rua, na praça, no terreiro, de improviso, de música, de conversa ao pé do ouvido, quem mesmo não é mais o mesmo? Quem deve se preencher de sentido novamente? Os mesmos nós não somos mais, de tanta graça advinda do Tomé. Comunidade da luta, da terra, da água, do sol, da música, do interior do Ceará, da ocupação e dona de direito daquele chão, dos punhos serrados, obrigado! (J.M., aluno do curso de Licenciatura em Teatro, IFCE, depoimento em rede social, em 1º/09/2014).

É dessa identificação que surge a vontade de co-laboração, que irrompe a disposição de criar reconhecendo o outro também como criador, que se manifesta o entusiasmo de assumir-se enquanto educador-educando e educando-educador e que faz nascer a coragem de transformar e ser transformado.

A mediação artística e cultural na comunidade do Tomé envolveu uma co-laboração entre um pesquisador coletivo (Grupo Pesquisação), arte/educadores, artistas e a comunidade, além de participações eventuais de instituições e outros parceiros. E nessa co-laboração contabilizou 06 programações culturais com 25 apresentações artísticas e mais de 100 artistas envolvidos, para um público superior a 1.000 pessoas; 03 oficinas de arte/educação realizadas em 03 comunidades da Chapada do Apodi, com a atuação de 13 arte/educadores e a participação de 150 crianças e adolescentes; 01 atividade de formação em contação de histórias para profissionais da educação básica, incluindo 38 professores/técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Quixeré e 02 formadores; 01 exposição de fotografias

com imagens das programações culturais realizadas, com visitação média de 150 pessoas.

A união que se contrapõe à divisão é a segunda categoria da Teoria da Ação Dialógica. Aqueles que pretendem dominar valem-se da divisão, da dicotomização ou da dualização como estratégia de enfraquecimento da comunidade. Diz Freire (2005) que

A própria situação concreta de opressão, ao dualizar o eu do oprimido, ao fazê-lo ambíguo, emocionalmente instável, temeroso da liberdade, facilita a ação divisória do dominador nas mesmas proporções em que dificulta a ação unificadora indispensável à prática libertadora (p. 199).

A desarticulação imobiliza e oferece ao oprimido como única alternativa a aderência à realidade do opressor.

A rejeição – ainda que velada – de alguns moradores quando apresentamos nossa proposta no início do processo, deixando clara nossa intenção de debater as consequências negativas do agronegócio por meio do teatro, representava uma clara divisão da comunidade. Paralelo às ações devastadoras e antidialógicas, as empresas do agronegócio acabaram por gerar empregos, realizar ações de mitigação (cursos de capoeira e dança, reforço escolar, compra de livros e computadores pra biblioteca da escola), estimular o investimento do estado em infraestrutura, o que levou uma parte dos moradores a considerar os impactos e as mudanças culturais como o preço a pagar pelo desenvolvimento.

Como mudamos nossa estratégia – a partir de uma escuta sensível dos moradores – fomos minimizando a divisão e possibilitando – nesse primeiro momento, pelo menos, em relação às nossas ações – a união da comunidade. Em entrevista coletiva, sobre a avaliação do projeto, diz uma moradora, integrante da associação comunitária e participante do Grupo Pesquisação:

(...) pessoas que não gostavam, que tinham raiva até de ouvir falar das apresentações, nessas duas últimas apresentações, assistiram do começo ao fim. Quer dizer, elas criticavam mesmo, porque a gente trazia o povo pra fazer as apresentações... e nessa última, agora, de ontem, ficaram no banco da frente. Porque antes elas vinham, assistiam atrás, só o comecinho, e iam embora, falando... mas, ontem, assistiram no banco da frente, e riram muito (informação verbal)<sup>8</sup>

Fomos, assim, possibilitando que a comunidade se re-unisse, se reencontrasse no espaço público, na praça. Hábito que caiu em desuso em razão das práticas individualistas da cultura que se estabeleceu nas duas últimas décadas e da violência presente na região. A mesma moradora fala de uma amiga que, temerosa diante de tantos relatos de assalto, havia deixado até de ir para a missa. Diz:

Tem gente que não sai de dentro de casa, às vezes tem medo até de vir pra Igreja. Diz: 'não vou pra igreja, não, porque tem muito movimento na estrada, eu tenho medo'. E se tranca, realmente, no seu mundo. Mas quando apareceu, agora, o 'teatro', sempre tão vindo. Aí a gente disse: 'ah, agora você saiu de casa'. Aí ela disse: 'no meio de tanta desgraça, pelo menos, a gente pode rir de alguma coisa, pra distrair a mente!' (informação verbal)<sup>9</sup>.

Compreendemos que nossa ação de mediação artística e cultural estimulou a união da comunidade, expressada pelo encontro na praça, a conversa descontraída, a discussão saudável sobre as obras artísticas e, assim, favoreceu à revitalização de um senso comunitário e a aquisição de uma prática cultural coletiva.

<sup>8</sup> Entrevista IV – 12 pessoas, sendo 7 moradores da comunidade do Tomé e 5 artistas que participaram da programação cultural. [27 setembro 2014]. Entrevistador: Fernando Leão, Comunidade do Tomé, salão paroquial, moradores e artistas, Quixeré, 2014. Arquivo MP3.

<sup>9</sup> Idem nota 8.

A terceira categoria da Teoria da Ação Dialógica é a organização popular, a fim de contrastar e anular a manipulação pelo opressor. Aqui, cabe a advertência de que a organização não é a simples agregação de indivíduos, mas a vinculação efetiva e afetiva desses indivíduos com a causa do coletivo e com a pronúncia do mundo.

A constituição do Grupo Pesquisação, num diálogo de saberes acadêmicos e populares, garantindo o direito de os atores locais se colocarem e decidirem sobre os rumos a dar a ação cultural em sua comunidade, foi um modo de vivenciar a organização popular no âmbito desta pesquisa-ação.

Em outras situações, seria comum que o pesquisador-ator acadêmico tivesse maior peso nas decisões por ser considerado “o professor”, detentor de uma cultura universitária, ter maior possibilidade de argumentação. Mas isso seria uma expressão da manipulação por um tipo de poder cultural. A relação dialógica estabelecida no grupo, no entanto, foi afirmando igual valor entre os integrantes, permitindo o direito de palavra e de ação a cada um.

Em um dos momentos de preparação do programa cultural do mês de setembro de 2014, a proposta era que a comunidade organizasse a programação sem a participação do pesquisador-ator acadêmico e apenas com moradores e artistas da região. Era uma estratégia de divulgar a cultura produzida localmente e favorecer a autonomia da comunidade para a realização de ações culturais. Na ocasião, um grupo de teatro da Região Metropolitana de Fortaleza, contatou o Grupo Pesquisação para apresentar seu espetáculo que tratava do voto consciente (era véspera das eleições de outubro). O pesquisador acadêmico sugeriu que o grupo se apresentasse em outro momento, considerada a proposta do mês de que a programação apresentasse apenas artistas locais. As moradoras-integrantes do Grupo Pesquisação não titubearam e decidiram por incluir a peça, sob o argumento de que debater o sistema eleitoral por meio de um espetáculo teatral tinha muita relevância naquele momento e os artistas locais estavam mantidos na programação, cumprindo também o objetivo de promover a cultura local.

Assim, as moradoras davam indícios de conquistar a organização e a autonomia esperada, reconhecendo a importância de seu esforço e seu potencial para assumir a construção de sua história. Em maio de 2015, num desdobramento da mediação artística e cultural realizada em 2014, uma das integrantes do Grupo Pesquisação conduziu a organização dos festejos da madroeira, ensaiando a Coroação de Nossa Senhora com crianças da região e uma ampla programação cultural com o Grupo de Boi de Quixeré, teatro de bonecos, cantoria, embolada de coco e seresta. Em conversa que tivemos após os festejos, essa senhora falou da importância e do estímulo dado por nossa ação no sentido de fomentar o interesse da comunidade nas expressões culturais locais e instigar o desejo do trabalho coletivo para a manutenção daquilo que considera importante. Ela conta ainda que os moradores consideraram uma das festas mais bonitas e mais frequentadas dos últimos anos e concluiu: “Todos se admiraram da capacidade que tinham e não sabiam”<sup>10</sup>.

Por fim, a síntese cultural – contrária à invasão cultural – é a categoria da Teoria da Ação Dialógica que trata da negação da reprodução da cultura hegemônica e se propõe à produção de uma nova cultura gestada no diálogo entre aqueles que chegam (pesquisadores, professores, ativistas políticos, entre outros) e aqueles que ali estão (o povo no seu território).

---

<sup>10</sup> Depoimento de moradora da comunidade do Tomé, em conversa informal, por meio de rede social, em 31 de maio de 2015.

Enquanto na invasão cultural (...) os atores retiram de seu marco valorativo e ideológico, necessariamente, o conteúdo temático para sua ação, partindo, assim, de seu mundo, do qual entram no dos invadidos, na síntese cultural, os atores, desde o momento mesmo em que chegam ao mundo popular, não o fazem como invasores. E não o fazem como tais porque, ainda que cheguem de “outro mundo”, chegam para conhecê-lo com o povo e não para “ensinar”, ou transmitir, ou entregar nada ao povo (FREIRE, 2005, p. 208).

Ou seja, é, pois, uma ação cultural que, independente do campo de conhecimento em que vá se concentrar – que pode ser a arte, o meio ambiente, a saúde – se propõe contra-hegemônica já em sua metodologia de ação.

A reformulação do projeto inicial e a construção desse projeto de mediação artística e cultural inteiramente em diálogo com a comunidade, apresentada em nossa metodologia, foi uma grande ação de síntese cultural.

Uma atividade que consideramos bastante relevante pela síntese cultural e pela promoção da cultura produzida localmente foi a apresentação do *Romance do Príncipe Louro* por 5 alunas do curso de Licenciatura em Teatro do IFCE. Esse romance foi coletado em entrevista realizada em 02 de agosto<sup>11</sup>, com a poetisa M. e sua filha, e apresentado pelas jovens alunas de teatro no dia 31 de agosto, no Acampamento Zé Maria do Tomé<sup>12</sup>, próximo à comunidade.

Figura 1 - Estudantes de teatro apresentam o *Romance do Príncipe Louro* em acampamento



Fonte: Fernando Leão/Acervo da pesquisa-ação

Na ocasião, moradores de várias comunidades da Chapada do Apodi puderam testemunhar que é possível o diálogo entre saberes populares e acadêmicos, com bom resultado artístico; estudantes urbanos se muniram de novas histórias, novas teatralidades, novas formas de ser-estar no mundo. Para Freire (2005),

o saber mais apurado da liderança se refaz no conhecimento empírico que o povo tem, enquanto o deste ganha mais sentido no daquela. (...) nem invasão da liderança na visão popular do mundo, nem adaptação da liderança às aspirações, muitas vezes ingênuas, do povo (p. 210-211).

<sup>11</sup> Entrevista III – M. e M.. [02 agosto 2014]. Entrevistador: Fernando Leão, Comunidade do Tomé, casa de M., poetisa e sua filha, Quixeré, 2014. Arquivo MP3.

<sup>12</sup> Em maio de 2014, um grupo de camponeses e camponesas da Chapada do Apodi ocuparam, em conjunto com o MST, uma área localizada em Limoeiro do Norte, a fim de promover a discussão acerca da distribuição de terras da 2ª etapa do Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi.



Entendemos que o aprendizado se dá no diálogo e na recriação das culturas; o que a síntese cultural não admite, porém, é a subalternização de um saber pelo outro.

## 5. Considerações finais

O processo de modernização agrícola que se expressa pela presença de empresas nacionais e transnacionais do agronegócio no campo tem transformado a vida dos camponeses e das camponesas. Hábitos culturais comunitários dão lugar a práticas predominantemente individuais que anulam possibilidades de emancipação social.

Consideramos que nossa mediação artística e cultural com base na comunidade cumpriu com seus objetivos ao promover o acesso às obras artísticas em sua diversidade, possibilitar diálogos interculturais, oferecer informações acerca da arte e da educação, valorizar e divulgar as produções artístico-culturais locais – se configurar também como ação política, ao gerar uma atmosfera social favorável para mudanças significativas de hábitos e instigar a relação entre os moradores, ofertando-lhes temas e situações para uma reflexão comum de seu modo de estar no mundo.

Para nós, termos a possibilidade de construir essa pesquisa-ação em diálogo com os moradores da comunidade do Tomé e com parceiros do Núcleo Tramas/UFC; buscar na co-laboração entre universidade, comunidade, arte/educadores e artistas não só uma revisão de nossas metodologias, mas um outro modo de fazer arte, educação e ciência; contribuir com a união e a organização popular, tendo a arte como catalisadora de nossas ações; experimentar a síntese cultural na vida mesma e não apenas nas páginas dos livros; tudo isso nos dá força e esperança para seguir semeando novos espaços de construção compartilhada do conhecimento, (re)conhecendo a arte e seu papel nas lutas do povo, testemunhando que a arte/educação baseada na comunidade tem clara função social e apresenta surpreendente potencial para a construção de um saber emancipatório.

## Referências

- BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-25.
- BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BOSI, E. **Cultura de massa e cultura popular**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BOURDIEU, P. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. 2ª ed. ed. São Paulo; Porto Alegre: Editora da Universidade de São Paulo; Zouk, 2007.
- BRANDÃO, C. R. **Somos as águas puras**. Campinas: Papirus, 1994.
- CANCLINI, N. G. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- DUARTE JÚNIOR, J.-F. **Fundamentos estéticos da educação**. 2ª ed. ed. Campinas: Papirus, 1988.
- FREIRE, M. Cachola Literária. **Cachola Literária**, 2011. Disponível em: <<http://www.cacholaliteraria.com.br/2011/07/da-paz-de-marcelino-freire.html>>. Acesso em:

20 Maio 2015.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª ed. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, B. M. C. Marcas do agronegócio no território da Chapada do Apodi. In: RIGOTTO, R. **Agrotóxicos, trabalho e saúde: vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola no Baixo Jaguaribe/CE**. Fortaleza: Edições UFC (co-edição com a Expressão Popular), 2011. Cap. 4, p. 144-165.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARQUETTI, A. A. . **A economia brasileira no capitalismo neoliberal: progresso técnico, distribuição de renda e mudança institucional**. In: VIII Encontro de Economia Política, 2003, Florianópolis. Anais do VIII Encontro de Economia Política, 2003. v. 1. p. 1-19.

MELO, M. **Das águas que calam às águas que falam: opressão e resistência no curso das representações da água na Chapada do Apodi** (dissertação de Mestrado). Fortaleza: UFC, 2013.

PORTO, M. F. S. **Uma ecologia política dos riscos: princípios para integrarmos o local e o global na promoção da saúde e da justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 2007

RIGOTTO, R. (Org.). **Agrotóxicos, trabalho e saúde: vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola no Baixo Jaguaribe/CE**. Fortaleza: Edições UFC (co-edição com a Expressão Popular), 2011.

TEIXEIRA, M. M. Chega de segurar o abacaxi: sob a exploração antiga e o discurso moderno do agronegócio, os novos trabalhadores fazem greve. In: RIGOTTO, R. **Agrotóxicos, trabalho e saúde: vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola no Baixo Jaguaribe/CE**. Fortaleza: Edições UFC (co-edição com a Expressão Popular), 2011. Cap. 16, p. 489-523.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14ª ed. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

---

**Fernando Antônio Fontenele Leão (IFCE, Ceará, Brasil)**

Possui Especialização em Cultura Popular, Arte e Educação do Campo (UFCA), Licenciatura em Teatro (IFCE) e Graduação Tecnológica em Artes Cênicas (IFCE). Atualmente, é bolsista de extensão CNPq (EXP-B) e integra o Núcleo Tramas/UFC. CV: <http://lattes.cnpq.br/7540627865318938>

**Maria de Lourdes Macena de Souza (IFCE, Ceará, Brasil)**

Profa. Dra. em Artes, coordenadora Grupo Miraira. Tem 39 anos de prática docente e de criação artística atuando no Ensino de Arte (teorias e práticas) com ênfase no Teatro e Cultura Popular, em danças dramáticas, danças populares, música tradicional popular e educação patrimonial. CV: <http://lattes.cnpq.br/4972226291375320>



GT: Teatro

Eixo Temático: Interdisciplinar

## O MISDIRECTION COMO AÇÃO TEATRAL E O EFEITO MÁGICO DECODIFICADO PELA NEUROMÁGICA

Marcos de Queiroz Ferreira (UFC, Ceará, Brasil)

### RESUMO

O teatro e a mágica são atividades performáticas. Considerando que o mágico é um ator que faz mágica vamos examinar uma técnica da mágica e correlacioná-la com a ação teatral, bem como decifrar como esse evento se processa no território do nosso cérebro. Este artigo discute uma técnica cognitiva da mágica, o *misdirection*, cujas bases se assentam na atenção, percepção e cognição. Essa técnica tem como objetivo provocar um desvio de atenção de um ponto X para um ponto Y, de forma imperceptível para a platéia, a fim de que “a mágica” aconteça. Utilizando-se de ações corporais com o tronco, pés, mãos, voz, olhar fazemos o *misdirection* acontecer, enquanto a neuromágica, ramo da neurociência, intenta trazer respostas no âmbito das conexões neurais no desvendar desse segredo da mágica.

**Palavras-chave:** Ação Teatral; *Misdirection*; Neuromágica.

### ABSTRAT

The theater and the magic are performing activities. Whereas the magician is an actor who does magic we examine one of the magical technique and identify it as theatrical action and decipher how it is processed in the territory of our brain. This article discusses a cognitive technique of magic, *misdirection*, whose foundations are based on attention, perception and cognition. This technique aims to cause a diversion of attention from a point X to a Y point transparently to the audience, so that "the magic" happens. Using the bodily actions with the trunk, legs, hands, voice, look do the *misdirection* happen while neuromagic, neuroscience branch, intends to bring answers within the neural connections in the unraveling of this secret magic.

**Key words:** *Misdirection*; Neuromagic; Theatrical action.

### Introdução

O objetivo deste artigo é relacionar a técnica do *misdirection*, uma das técnicas cognitivas para realizar efeitos relacionados à arte mágica e de acordo com pressupostos de autores teatrais reconhecê-la como uma ação teatral e interpretá-la sob a ótica da neuromágica.

A partir de registros históricos perpassaremos por eventos de mágica onde na construção de truques se utilizam dos princípios da técnica do *misdirection*, cujas bases estão na psicologia, neurolinguística, neurociência e nas ações físicas corporais, com o fito de causar estupefação como forma de entretenimento. Esta técnica cognitiva, considerada uma das mais importantes para a arte mágica, é um desvio de atenção, ou seja, no curso da execução da mágica o mágico desvia a atenção do espectador utilizando-se de ações corporais para manter encoberto o segredo. Ultrapassando a simples curiosidade de “como se fez o truque”, a ciência explica os mecanismos como se

processa na cognição do espectador os processos envolvidos nesse artifício utilizado pelos mágicos para ludibriar o outro. A mágica tem suas técnicas específicas, mas para apresentá-las necessita do mágico para numa performance provocar o encantamento e estupefação no espectador, utilizando como mediador nas ações teatrais um conjunto de ações estéticas corporais e sinestésicas.

### Os primeiros registros da mágica

Em templos da antiga Grécia e Egito, por meio de técnicas de mágica, eram produzidos “aparentes milagres presenciados por adoradores em transe religioso” (DAWES, 1986, p.47). Ritos religiosos e cultos pagãos da antiguidade se valiam de muitos artifícios no intuito de manifestar sinais que pudessem ser atribuídos aos deuses. Havia portas que se abriam misteriosamente quando acesos os fogos dos altares, imagens que vertiam leite pelos seios, outras que falavam com os crentes, fontes que faziam jorrar vinho espontaneamente em festas de Baco, tudo feito de modo a manter os fiéis temerosos e maravilhados. Conforme descreve Heron de Alexandria, em 63 D.C., em seus livros *Autômata e Pneumática*, com a eolípila, aparelho que transforma a pressão do vapor d’água em energia cinética, foi possível criar truques, baseados na mecânica, para serem utilizados em rituais religiosos, dando um toque de sobrenatural para os incautos (EINHORN, 2010, p.16).

Também relata Peres (PERES, 2006, p. 6) que os templos egípcios, gregos e romanos eram equipados com mecanismos inteligentemente concebidos, como este, para produzir fenômenos sobrenaturais, e não eram senão recursos cênicos utilizados em teatros, onde números perfeitos de ilusionismo eram apresentados aos fiéis a fim de provar a presença dos deuses e garantir o poderio das classes sacerdotais. Tal como Leonardo da Vinci, que também construiu geringonças mecânicas, provocando encantamento e estupefação nas festas e comemorações nas cortes por onde passou (CAPRA, 2008, p.80-81).

O número de mágica conhecido como *Cups and Balls* é considerado o truque mais antigo do mundo. Os copos, manejados com astúcia por ambulantes das ruas, que faziam sumir e aparecer bolinhas entre os dedos para depois fazê-las passar misteriosamente de um copo para outro sem que fossem tocadas, para daí surgirem todas juntas num copo antes vazio. Alguns egiptólogos consideram uma pintura na parede de uma câmara funerária em Beni Hassan, como uma primitiva versão desse número (CHRISTOPHER, 1991, p.11).

Sêneca (3 A.C.- 65 D.C.), filósofo romano, em suas Epístolas Morais à Lucílio, é responsável pela primeira referência escrita ao *Cups and Balls*. Pensava ele que o truque em que as bolas apareciam e desapareciam cobertas por copos era inocentemente enganoso: “É o artifício que muito me agrada, mas mostre-me como o truque é feito e perco meu interesse por ele” (MACKNICK, 2010, p. 22). Sêneca faz referência à decepção que decorre da descoberta dos segredos por trás de um número de mágica, razão pela qual, os mágicos o preservam como zelo e ética à arte mágica.

O primeiro registro de uma genuína apresentação de um mágico pode ser encontrado no Westcar Papyrus, atualmente de posse do Museu de Berlim. O documento, escrito em 1.700 AC, relata a apresentação de um mágico egípcio chamado Dedi, que foi convocado a comparecer perante o Faraó Quéops, a cerca de 2.600 AC. O mágico

“cortou e restaurou as cabeças de um ganso, de um pato e de um boi, mas recusou-se a fazer o mesmo com um escravo, que o faraó tinha premeditadamente disponibilizado para a ocasião (DAWES, 1986, p. 16)”.

O mais famoso registro de imagem de um mágico também registra a principal técnica para a efetivação de um truque, o *misdirection*, está registrado na obra *The Juggler*, de Hieronymus Bosch (1460-1516). Retrata um “mágico de pé, atrás da mesa em que os aparatos para a apresentação *Cups and Balls* estão dispostos”. Neste quadro vê-se que “uma mulher, espantada com as maravilhas exibidas”, não sabe que sua bolsa está sendo roubada, “embora outra jovem espectadora esteja apontando para o roubo de sua companheira” (DAWES, 1986, p. 18).

Figura 1 - The Juggler



Fonte:

[https://www.google.com.br/search?hl=ptBR&site=img&tbm=isch&source=hp&biw=1280&bih=674&q=the+juggler&oq=the+juggler&gs\\_l=img..0.12110.18532.0.19829.11.7.0.4.4.0.281.1642.2-7.7.0....0...1ac.1.31.img..0.11.1642.bTT05GdWj8k#hl=pt-BR&q=the+juggler+de+Hieronymus&tbm=isch&facrc=&imgdii=&imgrc=n8TTTgEf6PqLM%3A%3BbyfKnYW8Bdkk3M%3Bhttp%253A%252F%252Fupload.wikimedia.org%252Fwikipedia%252Fcommons%252F4%252F49%252FHieronymus\\_Bosch\\_051.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fcommons.wikimedia.org%252Fwiki%252Ffile%253AHieronymus\\_Bosch\\_051.jpg%3B1576%3B1313](https://www.google.com.br/search?hl=ptBR&site=img&tbm=isch&source=hp&biw=1280&bih=674&q=the+juggler&oq=the+juggler&gs_l=img..0.12110.18532.0.19829.11.7.0.4.4.0.281.1642.2-7.7.0....0...1ac.1.31.img..0.11.1642.bTT05GdWj8k#hl=pt-BR&q=the+juggler+de+Hieronymus&tbm=isch&facrc=&imgdii=&imgrc=n8TTTgEf6PqLM%3A%3BbyfKnYW8Bdkk3M%3Bhttp%253A%252F%252Fupload.wikimedia.org%252Fwikipedia%252Fcommons%252F4%252F49%252FHieronymus_Bosch_051.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fcommons.wikimedia.org%252Fwiki%252Ffile%253AHieronymus_Bosch_051.jpg%3B1576%3B1313)

Na corte do Rei James I, um mágico chamado Hocus Pocus, adotou tal nome porque no começo de cada apresentação de mágica costumava falar “Hocus pocus, tontus, talontus, vade celerite riubeo”, frase sem qualquer sentido, porém proporcionava a

criação de uma atmosfera mágica, contribuindo para que o público associasse poderes sobrenaturais e pactos demoníacos ao mágico. Isso nada mais era do que o *misdirection* verbal.

## Robert-Houdin o pai da mágica moderna

Os historiadores da mágica consideram o francês Jean Eugène Robert-Houdin, o pai da mágica moderna. Robert-Houdin era filho de um relojoeiro que aos 13 anos de idade, orientado pelo pai, preparou-se para iniciar os estudos de relojoaria, mas por engano pegou na biblioteca uma enciclopédia ilustrada de curiosidades e experimentos científicos, a qual leu em poucos dias. Robert-Houdin após ir a um show do famoso Mágico Comte, decidiu que era aquilo que ele queria fazer profissionalmente. Fez sua primeira apresentação pública em julho de 1845 usando equipamentos fabricados por ele mesmo. A mágica passou por uma inovação promovida por ele, começando pelo local das apresentações quando o artista mágico saiu das praças e mercados para uma sala de espetáculos, introduz o fraque e a cartola na indumentária, imprimindo-lhe um toque aristocrático.

Começou apresentando números com autômatos e alguns truques de prestidigitação que tinha aprendido com um pedicure de sua cidade que fazia mágicas por hobby, mas o que mais impressionava o público eram seus números de mentalismo (adivinhação). Robert-Houdin adquiriu seu próprio teatro, passando a fazer apresentações diárias. Provavelmente inspirado em dois mágicos indianos, Robert-Houdin passou a desenvolver uma rotina de levitação que viria a se tornar famosa: "*The Ethereal Suspension*", associando a levitação à volatilidade do éter anestésico - uma novidade científica da época. Um dos autômatos mais famosos de Robert-Houdin foi a *Orange Tree*, aparelho que fazia *surgir* laranjas, este artefato está presente no filme *O Ilusionista*.

Dawes (1986) relata que foi convocado pelo governo da França para uma importante missão militar na Argélia, colônia francesa, que passava por turbulências internas. Os *marabouts*, uma facção de religiosos fanáticos, estavam estreitando relações com os principais líderes tribais argelinos, arregimentando forças para romper os laços de submissão com a França. Preocupado, o governo francês imaginou que Robert-Houdin poderia demonstrar seus poderes mágicos para os líderes tribais argelinos, para assim se contrapor a influência dos *marabouts* e prestar um grande serviço à França.

Ele embarca para a Argélia, onde passa a fazer duas vezes por semana seus shows no Teatro Bab-Azon. No dia 28 de outubro de 1816 Robert-Houdin se apresenta para os potentados das tribos do deserto algeriano, com vários tradutores espalhados pela plateia. Na sua exibição retira balas de canhão de dentro de um chapéu vazio, insinuando o poder ilimitado das forças armadas da França. Em sequência retira flores do chapéu vazio, insinuando o controle de um francês sobre a Natureza. Faz uma moeda de prata sumir de sua mão e aparecer em uma caixa de cristal, lacrada e suspensa sobre o palco, insinuando que até o mais protegido dos fortes poderia ser invadido pelas forças francesas.

Robert-Houdin aquiescia quando o público dizia ter ele poderes sobrenaturais, e desafiava qualquer um que duvidasse de seus poderes.

E eis que um árabe musculoso se levanta da plateia e aceita o desafio, subindo ao palco. No centro do palco, uma caixa sobre o tablado. Robert-Houdin se aproxima da caixa e a levanta com apenas uma mão, olhando para o árabe, desafiando-o a fazer o

mesmo. O árabe se aproxima, momento no qual Robert-Houdin fita-o nos olhos e de maneira grave diz ao árabe que a partir daquele momento a força do árabe seria a mesma de uma criança, apontando para a caixa sobre o tablado. O árabe se aproxima, segura a caixa e, de todas as maneiras, tenta levantá-la, sem sucesso. Resignado, o árabe abandona o palco desolado e humilhado, pois além de não conseguir erguer a caixa ainda tomou, ao final, um tremendo choque nas mãos. A missão estava cumprida: os algerianos se aquietaram, achando melhor não tentar enfrentar os poderes supranaturais dos franceses. A mágica volta como instrumento ancestral de poder.

Em 1858 Robert-Houdin publica seu primeiro livro – *Confidences d'un Prestidigitateur* – explicando a maioria de seus truques mágicos, embora muito do que tenha escrito não passasse de pura ficção. Era o primeiro de uma série de textos que viriam a ser publicados.

Robert-Houdin morreu com 67 anos de idade, em 13 de junho de 1871, em sua casa em Saint Germain, estava escrevendo um novo livro – *Magie et Physique Amusante* – que só viria a ser publicado seis anos depois. O nome de Robert-Houdin ficaria perpetuado como um dos principais nomes da história da mágica.

## **A ilusão da mágica para o homem**

O mágico é um mestre na arte de iludir. Diz Ávila: “A pergunta é: como iludir? Como criar efeitos reais de falsas verdades? A cada dia, percebo que esse processo é talvez mais complexo e, ao mesmo tempo, mais simples do que parece” (ÁVILA, 2012, p. 69). Os mágicos inventam a realidade. E não apenas inventam como acreditam que inventam. Nós somos expostos apenas a uma parte de determinada realidade. Inconscientemente, então, criamos o que falta para sentir que temos uma realidade completa. Isso acontece diariamente, em nossos relacionamentos pessoais e profissionais. Toda a nossa percepção do mundo não é e nunca será completa. Quando Capra (2008), em *A Ciência de Leonardo da Vinci*, diz:

[...]nos poderes de intensa concentração, que são característicos dos gênios, está a habilidade para memorizar grande quantidade de informações num todo coerente, numa única gestalt. Leonardo da Vinci foi o primeiro de uma linhagem de cientistas a salientar os padrões que interligam as estruturas básicas e os processos dos sistemas vitais. (CAPRA. 2008, p.28).

Para alguém capaz de perceber os padrões interligados, é fácil ser um pensador sistêmico, e justamente pelo fato de não estarmos cientes da realidade como ela é, criamos modelos, teorias e filosofias para tentar explicar o todo, que, na verdade tem uma parte escondida e completamente fora do nosso alcance.

As pessoas percebem uma parte e cria um todo. Cria como? A partir das percepções do mundo, adquiridas até então em sua vivência, suas experiências pessoais, e em seus relacionamentos passados. A forma pela qual as pessoas supõem como as coisas são ou serão é baseada em como as coisas foram. Poucas pessoas quebram essa linha de raciocínio. Logo as pessoas se auto iludem e fazem essa cognição automaticamente. Para mantê-las na trilha da ilusão, os mágicos usam frases como *Eu*

vou usar um baralho normal de 52 cartas, todas vermelhas... ou então, Tenho aqui uma moeda normal de 50 centavos, que não dão garantia ao espectador de que o baralho está completo e de que a moeda é legítima. Elas geram dúvidas onde existiam apenas certezas e desviam a platéia da trilha da ilusão.

Quando o mágico afirma algo, é um processo natural do espectador querer duvidar e verificar se tudo aquilo é realmente verdade. Na arte da ilusão, omitir pode ter o mesmo valor de afirmar. Gestos são, muitas vezes, mais poderosos do que palavras. Esse é o motivo pelo qual um número de mágica funciona. Como exemplo, cito uma mágica chamada *Vanishing Bottles*\*. Quando me foi apresentado essa mágica, no FLASOMA de 2009 em Lima, eram três garrafas em cima de uma mesa, o mágico pegou duas garrafas pelo gargalo e bateu levemente uma na outra para ouvirmos o som de vidro, em seguida jogou-as numa lata de lixo, onde ao cair fez-se ouvir novamente o ruído de vidros se chocando. Em seguida, displicentemente colocou a terceira garrafa dentro de um saco de papel e amassou-a como se nada estivesse dentro dele. Isso me deixou perplexo e maravilhado. Comprei essa mágica e depois percebi que a terceira garrafa era de látex. E são essas suposições tidas como verdadeiras, que permitem ao mágico aparentemente amassar uma garrafa de vidro como se fosse uma bola de papel. Na minha memória cortical estava armazenada a informação, visual, sonora e da textura, que a garrafa de vidro tem características próprias, portanto impossível ser amassada.

### **O deslumbramento causado pelo inexplicável**

Peres afirma: “De nada serve nossa arte, senão para comover. Para tocar pessoas. Para transformá-las” (PERES, 2006, p. 72). Com a propriedade poética, o mesmo citando René Lavand diz: “O artista é aquele que quer convencer o mundo da verdade de sua mentira” (PERES, 2006, p. 73). Desse modo, inferimos que a mágica acontece na mente de quem vê. Ela só existe no momento da performance.

O inexplicável, o oculto, o secreto, sempre motivou o homem a ir buscar as causas para os fenômenos que não conseguia entender. No decorrer de sua história, seu objeto de admiração, primeiramente, foi a própria natureza e seus segredos. Capra (2008) denomina Leonardo da Vinci como um pensador sistêmico. Suas investigações dos músculos e dos ossos, dos vôos dos pássaros, como exemplo de tantas outras observações realizadas por ele, levaram-no a estudar e desenhar engrenagens e alavancas, interligando a fisiologia animal e a engenharia. Cesarino (2007) intuiu que:

A criação artística está ficando cada vez mais parecida com a criação científica, que sempre foi um trabalho em rede..., mas é engraçado que a ciência ficou a partir deste século muito atenta à arte. E agora a arte está começando a se abrir também. [...] (CESARINO. 2007, p. 186).

A arte é feita pelo homem, logo, é uma produção artificial. A mágica tem uma destinação própria, à percepção da audiência. Uma vez que são aplicados aos objetos, utilizados pelo mágico, técnicas que proporcionam a esses objetos uma definição percebida como não natural. Tal fenômeno, por ser tomado como realidade, provoca admiração, espanto, estupefação e deslumbramento, pois não se enquadra



dentro dos paradigmas compreensíveis e explicáveis aos quais os objetos devem, ou deveriam pertencer. Entretanto, é sabido que os mágicos não têm poderes sobrenaturais, porém competências técnicas, protegidas pelo segredo que se sustentam numa conformação artística. Sabiamente, Ávila afirma que “A mágica aproxima a mente de qualquer pessoa da mente (de possibilidades infinitas) de uma criança, que não duvida do impossível e não procura explicação para o que não pode ser explicado” (ÁVILA, 2012, p.72). Acrescento ainda que na minha prática de ilusionista, as evidências me fazem incluir os idosos nesse seleto grupo que se deixam envolver pela ludicidade da arte mágica.

## **O ator mágico e o mágico ator**

Robert Houdin é considerado o *Pai da Magia Moderna*. É dele a expressão “o mágico é um ator que faz o papel de mágico” (PERES, 2006, p. 45). Graças a ele, a mágica deixou de ser apresentada por charlatões e artistas de rua, para tornar-se uma arte teatral de grande prestígio. Curiosamente, Robert Houdin começou a se dedicar à mágica quando tinha 50 anos de idade. Mesmo assim, influenciou enormemente os mágicos de sua época, que deixaram de se apresentar com roupas exóticas e passaram a se vestir com casaco e cartola. Adotava uma postura performática donde sobressaiam gestos elegantes, utilizando o corpo e, sobretudo as mãos para valorizar atos e valer-se ao mesmo tempo da técnica do *misdirection* para consecução dos seus truques.

Barba, em *A Arte Secreta do Ator*, diz que em um espetáculo teatral, “ação não é apenas o que é dito ou feito pelos diversos atores, mas também os sons, os ruídos, as luzes e as mudanças no espaço” (BARBA, 2012, p. 66), ou seja, tudo que está relacionado à dramaturgia. Também são ações os objetos que se transformam, adquirindo diferentes significados ou colorações emotivas.

Em muitos casos, isso significa que, quanto mais se torna difícil para o espectador interpretar ou avaliar imediatamente o sentido do que acontece diante de seus olhos e de sua mente, mais forte é sua sensação de viver uma experiência.

## **Misdirection, a técnica cognitiva**

Em números de mágica são utilizadas técnicas mecânicas e não mecânicas, compreende-se como mecânicas os falsos depósitos, onde há simulação de se colocar certo objeto em um lugar e mantê-lo em outro diferente. Outro exemplo é o empalme que é a forma de manter escondidos na palma da mão objetos pequenos, tal como moedas, e manter a mão aberta como se não existisse nada nessa mão. De acordo com Ávila (2012) as técnicas não mecânicas são exemplificadas como o *misdirection*, o *timing*, o relaxamento, a concentração, dentre outros. Nesse tópico vamos nos ater à técnica do *misdirection*.

Do inglês, *misdirection* é uma palavra composta de duas partes: *mis*, que

significa perda; e *direction*, que significa direção. *Misdirection*, portanto, significa perder a direção, perder a atenção, desorientar. Aplicada ao meio mágico, *misdirection* significa tirar a atenção do espectador. Ávila (2012) relata que brilhantemente Tommy Wonder<sup>2</sup> redefiniu esse conceito. Para ele, o termo deveria ser apenas *direction*, pois não é possível tirar a atenção do espectador de um determinado ponto. O que é possível de ser feito é redirecionar a atenção do espectador para outro ponto. No entendimento de Ávila (2012), *misdirection* é a técnica de redirecionar a atenção dos espectadores de um ponto X para um ponto Y, de forma que o desvio da rota seja natural e completamente despercebido pela platéia.

Para Ávila (2012) compreender a técnica do *misdirection*, é necessário, primeiro entender o comportamento da atenção, isto é, como a atenção se concentra e como ela relaxa. Depois que se entende como a atenção cresce e se dissipa, é mais fácil compreender como ela pode ser redirecionada. A atenção da platéia não é uma ferramenta que se limita, apenas a garantir que a platéia veja o que precisa ser visto. Ela permite, também, que a platéia não perceba o que o mágico não quer que seja percebido. Isso pode parecer estranho, pois tentar esconder um movimento por meio da concentração da atenção dos espectadores parece ser inconsistente. Kuhn (2012) também reforça o pensamento de que a atenção da platéia é concentrada em outro local, fora da zona onde ocorre o movimento secreto. Isso é uma importante lição: em alguns casos, o mágico pode esconder um movimento fazendo a platéia concentrar sua atenção em outro ponto, fora do espaço onde ocorre o movimento que se pretende esconder. O *misdirection* físico é executado com o auxílio de gestos, movimentos, numa partitura corporal que o mágico norueguês Jarle Leirpoll denomina de *misdirection* coreográfico. Referindo-se a esse estado Barba (2012) diz:

A relação entre atores e espectadores se funda no que Coleridge chamou de *suspension of disbelief* (suspensão da incredulidade). Para que essa relação – que se baseia numa trama de ilusões – seja eficaz, ela deve se sustentar em um terreno sólido, deve se apoiar em uma consistência física... indicada com o termo *cinestesia*, o sentido que permite aos espectadores *sentir* no próprio corpo, apesar de sua aparente inatividade, os impulsos físicos que correspondem aos movimentos da cena. (BARBA, 2012, p. 126).

As mãos são partes do corpo humano utilizadas pelos mágicos de uma forma versátil, sobretudo para a prestidigitação. Citado por Barba (2012), desde 1644 quando John Bulwer publicou o livro *Chirologia* que reunia mais de duzentas imagens de gestos feitos com a mão ficou registrado que a mão é mais do que um elemento para indicar números. Também citado pelo mesmo autor, a obra *Descoberta da Quironomia* de Vincenzo Requeno (1797) dedicando particular atenção às passagens que celebravam a antiga arte da pantomima. Mas foi Gilbert Austin, em 1806 que direcionou o seu *Quironomia* para atores, dançarinos, oradores e políticos, visando instrumentá-los a uma retórica codificada de gestos inspirados nos tratados de Quintiliano e de Cicerone. Como também a adaptação de *Ideias sobre a Mímica* de Engel por Henry Siddons com o objetivo de disponibilizar esse estudo para a utilização no teatro e na oratória (BARBA, 2012).

A técnica do *misdirection* usa as mãos como recurso, pois para onde quer que a mão se mova, os olhos a seguem; para onde quer que os olhos vão, o pensamento os segue; para onde vai o pensamento, vai atrás o sentimento; e onde vai o sentimento, é lá que está o deslumbramento do efeito da mágica.

Já o *misdirection* verbal usa as palavras como recurso de controle da atenção. Isso pode ser feito por meio de uma pergunta, de uma afirmação ou de uma piada curta. O *misdirection* de intensidade ocorre após um efeito mágico *forte*. Em seguida a este forte efeito a platéia relaxa a atenção, a ponto de, momentaneamente tirar a capacidade de percepção dos espectadores. O *misdirection* mental é a técnica de despistar, não os olhos e a atenção da platéia, mas o processo mental que cada espectador constrói, fazendo a platéia concentrar seu pensamento no ponto errado (ÁVILA, 2012).

### **A neuromágica e a técnica do *misdirection***

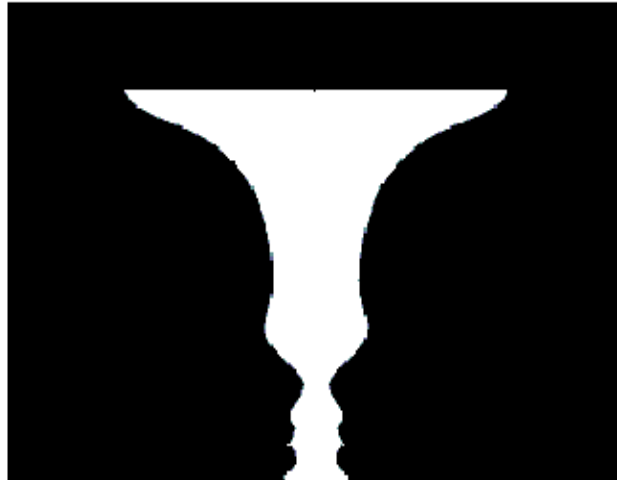
Conforme Houzel (2004), a teoria clássica de Hermann Von Helmholtz e Wilhelm Wundt dizia que a energia dos objetos seria analisada pelos receptores sensoriais e decomposto em sensações inconscientes simples e independentes. Uma consequência dessa concepção era que também deveria ser possível compreender o cérebro pela simples decomposição de suas partes. Contra essas idéias, o psicólogo austríaco Christian Von Ehrenfels fundou em 1890 o movimento *Gestalt*. Ehrenfels argumentava que a forma é mais do que a soma dos seus elementos, assim como a música é mais do que a soma das notas musicais individualizadas.

A primeira vista, o movimento oferecia soluções ao problema da percepção. Seus principais teóricos explicavam a percepção através dos princípios de relação entre figura e fundo. Como no caso do *Vaso de Rubin*, eles entendiam que a percepção de uma forma ou de outra, a partir da mesma ilustração, não poderia ser explicada pela teoria clássica da percepção construída a partir da decomposição da imagem em unidades pelo sistema visual, uma vez que essas unidades são as mesmas, quer se perceba o vaso, quer as duas faces. Segundo a nova teoria, a forma do objeto agiria diretamente sobre o sistema visual ou além das unidades decompostas da figura. A forma seria a unidade primitiva da percepção, identificada por *campos cerebrais* preestabelecidos no sistema sensorial, que produziriam respostas diretas ao objeto (LEND, 2004).

No entanto, a nova teoria não era tão boa assim. Em vez de fornecer um modelo fisiológico mais profundo que o conceito de *campos cerebrais*, o gestaltismo limitou-se a propor um conjunto de *leis de organização*, segundo as quais separamos as imagens da frente e do fundo. Para os gestaltistas, seu sistema visual não consegue mesmo decidir entre as duas possibilidades oferecidas no Vaso de Rubin, o vaso ou as faces, e então fica o conflito (HOUZEL, 2004)

Por outro lado, o conceito de unidade de percepção serviu como lembrança aos neurocientistas de que o cérebro deve funcionar como um todo, numa época em que se tentava arduamente descobrir a localização cerebral das funções superiores como a inteligência (HOUZEL, 2004, p.569).

Figura2 -Vaso de Rubin



Fonte:

[https://www.google.com.br/search?hl=ptBR&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1280&bih=674&q=vaso+de+rubin&oq=vaso+de+rubin&gs\\_l=img.12..0.3344.7719.0.12891.13.9.0.4.4.0.234.1433.3j0j6.9.0...0...1ac.1.31.img..3.10.779.JvPdYFKtI2Q#facrc=&imgdii=&imgrc=9KnNwGRPINgIM%3A%3BVvFTqcoXcdu\\_IM%3Bhttp%253A%252F%252Fillusioniottiche.files.wordpress.com%252F2012%252F06%252F4437200\\_h\\_405\\_pd\\_2\\_w\\_4043.gif%3Bhttp%253A%252F%252Fillusioniottiche.wordpr](https://www.google.com.br/search?hl=ptBR&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1280&bih=674&q=vaso+de+rubin&oq=vaso+de+rubin&gs_l=img.12..0.3344.7719.0.12891.13.9.0.4.4.0.234.1433.3j0j6.9.0...0...1ac.1.31.img..3.10.779.JvPdYFKtI2Q#facrc=&imgdii=&imgrc=9KnNwGRPINgIM%3A%3BVvFTqcoXcdu_IM%3Bhttp%253A%252F%252Fillusioniottiche.files.wordpress.com%252F2012%252F06%252F4437200_h_405_pd_2_w_4043.gif%3Bhttp%253A%252F%252Fillusioniottiche.wordpr)

Macknick e Conde em *Truques da Mente* citam William James, autor dos *Princípios de Psicologia* e filósofo da psicologia moderna, para definir a atenção:

Todos sabem o que é atenção. É a apropriação da mente, de forma clara e vívida, de um entre aqueles que parecem ser diversos objetos ou linhas de pensamento simultaneamente possíveis. A focalização e a concentração da consciência estão na essência delas. A consciência implica o afastamento de algumas coisas para lidar de maneira eficaz com as outras. (MACKNICK, 2011, p. 68).

A técnica de concentrar a atenção da platéia não é uma ferramenta que se limita, apenas, a garantir que a platéia veja o que precisa ser visto. Entretanto, o que torna isso possível é que a atenção da platéia é concentrada em outro local, fora da zona onde ocorre o movimento secreto (AVILA, 2012).

Macknick (2010) diz que James descreveu o fenômeno da atenção, mas nada disse sobre de que modo é gerada pelo cérebro nem como é modulada na experiência cotidiana. Hoje já é possível desvendar a localização dos correlatos neurais da atenção com as técnicas de ressonância magnética funcional e a tomografia por emissão de pósitrons.

Os neurocientistas descobriram que a atenção se refere a diversos processos cognitivos diferentes. Ao assistir um programa na televisão constitui um processo de cognição de cima para baixo, mas se acontece um choro de um bebê que nos faz

desviar a atenção da televisão ocorre um processo diferente, a atenção é de baixo para cima. Podemos olhar diretamente para aquilo que prestamos atenção, atenção explícita, ou olhar para uma coisa e atentar em segredo para outra, atenção disfarçada. Podemos atrair o olhar de alguém para um objeto específico, olhando para este, atenção conjunta, ou simplesmente não prestar atenção a nada em particular (MACKNICK, 2011).

Para Lent (2004), a atenção também está ligada à memória de curto prazo e à nossa capacidade de entrar em sintonia com o que acontece ao nosso redor. Às vezes, é tão destacado que não podemos deixar de prestar atenção. Exemplo, uma sirene de ambulância, um choro de um bebê, uma pomba que sai voando de uma cartola. Essa informação flui de baixo para cima, ou seja, dos sentidos primários para os níveis superiores de análise no cérebro. Isso se chama captação sensorial.

Alguns desses mecanismos cerebrais começam a ser entendidos. Por exemplo, temos um “foco de atenção”, o que significa que nossa capacidade de atenção é limitada. O foco restringe a quantidade de informações que pode ser captada em uma região do espaço visual em determinado momento. Quando você atenta para alguma coisa, é como se na sua mente acendesse um holofote sobre ela. Em seguida, você ignora quase todas as outras coisas que acontecem ao redor do seu foco, o que lhe dá uma espécie de *visão em túnel*, perceptível, mas longe e sem definição (MACKNICK, 2011).

Os mágicos exploram ao máximo essa característica cerebral para executar a técnica do *misdirection*. Macknick e Conde (2010) dizem que ainda não está claro se existe ou não, um único centro cerebral que controla a atenção. Como temos vários tipos de atenção, já referidos anteriormente, é possível que múltiplos centros de controle trabalhem em conjunto. Lent (2004) descreve que muitos dos mesmos circuitos cerebrais que controlam os movimentos oculares estão envolvidos na mudança de localização de nossa atenção das coisas, porque os circuitos dos movimentos oculares são responsáveis pela orientação de nossos olhos para áreas específicas do espaço visual, e parece lógico que esses mesmos circuitos possam atuar para orientar também o nosso foco de atenção. Os mágicos têm uma compreensão intuitiva disso e, portanto controlam os olhos e a atenção da platéia como se fossem marionetes.

## **Considerações finais**

Mágicos são, em primeiro lugar, artistas focados na atenção e consciência. Eles manipulam o foco e a intensidade da atenção humana, mantêm o controle naquele momento em que estamos cientes e naquele em que não estamos. O mais versátil instrumento da *bolsa de truques* dos mágicos é a habilidade de criar ilusões cognitivas. Com ilusões visuais e ilusões cognitivas eles mascaram a percepção da realidade física. No entanto, ao contrário de ilusões visuais, as ilusões cognitivas não são sentidas ou identificadas pelos espectadores. Ao contrário, eles envolvem funções de alto nível, tais como, atenção, memória e cognição. Com todas essas ferramentas à sua disposição, os mágicos bem treinados, tornam praticamente impossível acompanhar a ação que está realmente acontecendo, deixando a impressão de que a única explicação para os eventos é a mágica.

Os neurocientistas estão apenas iniciando a compreender a facilidade do mágico em manipular a atenção e cognição. É claro que os objetivos da neurociência são diferentes daquelas da mágica; o neurocientista busca entender o cérebro e as bases neuronais das funções cognitivas, ao passo que o mágico quer, principalmente, explorar as debilidades cognitivas da platéia. A neurociência está se familiarizando com os métodos da mágica e submetendo-os a estudos científicos, apresentando os mecanismos de funcionamento do cérebro para a comunidade científica. Ao investigar as técnicas da mágica, os neurocientistas passam a se familiarizar com esses métodos e adaptá-los aos propósitos da neuromágica.

Acreditamos que a neurociência cognitiva poderia ter avançado mais rapidamente se os cientistas tivessem se aproximado dos mágicos a mais tempo. Os mágicos, ainda hoje, podem ter alguns truques na manga que os neurocientistas ainda não se apropriaram, pois a mágica guarda segredos que até os neurocientistas desconhecem.

### Referências bibliográficas

- ÁVILA, G..**A Arte Mágica – A Percepção em Perspectiva**.Brasília:EditoraKiron. 2012.
- BARBA, E; SAVARESE, N. **A Arte Secreta do Ator**.São Paulo: É RealizaçõesEditora. 2012.
- CAPRA, F..**A Ciência de Leonardo da Vinci**.São Paulo: Editora Cultrix. 2008.
- CESARINO,P.; COHN, S..**Temos que criar um outro conceito de criação**.São Paulo: Azougue.**2007**.
- CHRISTOPHER, M.; CHRISTOPHER, M..**The Illustrated History of Magic**.New York: First Carroll & Graf Edition.2006.
- DAWES, E. A.; SETTERINGTON, A..**The Encyclopedia of Magic**.New York:GalleryBooks.1986.
- EINHORN, N..**Enciclopédia Prática da Mágica e do Ilusionismo**. São Paulo: Ed. Escala. 2010.
- HOUZEL, S. H.. Gestalt: Como 1+ 1 Pode Não Ser Igual a 2.In:**Cem Bilhões de Neurônios:conceitos fundamentais de neurociência**.SãoPaulo:EditoraAtheneu, 2004.
- KUHN, G., MARTINEZ, L. M..Misdirection – past, present and future:In:Frontiers in Human Neuroscience.Vol.5.Jan. 2012.Art.172.
- KUHN, G., TATLER, B. W.. Misdirected by the gap: The relationship between inattentional blindness and attentional misdirection.In:**Consciousness and Cognition**.Atlanta:Gartner.2010.
- LENT, R..**Cem Bilhões de Neurônios-Conceitos Fundamentais de Neurociência**. São Paulo: Editora Atheneu. 2004.
- MACKNIK, S. L.; MARTINEZ-CONDE, S..**Truques da Mente**.Rio de Janeiro:Zahar.2010.
- MARTINEZ-CONDE, S. e MACKNIK, S. L..Magic and the brain:In: Scientific American Magazine. No24.November. 2008.P.28.
- PERES, E..**Pensamento Original na Arte Mágica**.SãoPaulo:Scortecci Editora.2006.
- FIGURA 1 - THE JUGGLER (17/11/2013)[https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&site=imghp&tbn=isch&source=hp&biw=1280&bih=674&q=the+juggler&oq=the+juggler&gs\\_l=img.3..0.12110.18532.0.19829.11.7.0.4.4.0.281.1642.2-7.7.0....0...1ac.1.31.img..0.11.1642.bTT05GdWj8k#hl=pt-BR&q=the+juggler+de+Hieronymus&tbn=isch&facrc= &imgdii= &imgrc=n8TTTtgEf6PgLM%3A%3A](https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&site=imghp&tbn=isch&source=hp&biw=1280&bih=674&q=the+juggler&oq=the+juggler&gs_l=img.3..0.12110.18532.0.19829.11.7.0.4.4.0.281.1642.2-7.7.0....0...1ac.1.31.img..0.11.1642.bTT05GdWj8k#hl=pt-BR&q=the+juggler+de+Hieronymus&tbn=isch&facrc= &imgdii= &imgrc=n8TTTtgEf6PgLM%3A%3A)

[3BbyfKnYW8Bdkk3M%3Bhttp%253A%252F%252Fupload.wikimedia.org%252Fwikipedia%252Fcommons%252F4%252F49%252FHieronymus\\_Bosch\\_051.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fcommons.wikimedia.org%252Fwiki%252Ffile%253AHieronymus\\_Bosch\\_051.jpg%3B1576%3B1313](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hieronymus_Bosch_051.jpg)

FIGURA 2 - VASO DE RUBIN (17/11/2013)[https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&site=imghp&tbn=isch&source=hp&biw=1280&bih=674&q=vaso+de+rubin&oq=vaso+de+rubin&gs\\_l=img.12..0.3344.7719.0.12891.13.9.0.4.4.0.234.1433.3j0j6.9.0...0...1ac.1.31.img..3.10.779.JvPdYFKtl2Q#facrc=&imgdii=&imgrc=9KnNwGR-PINgIM%3A%3BVvFTqcoXcdu\\_IM%3Bhttp%253A%252F%252Fillusioniottiche.files.wordpress.com%252F2012%252F06%252F4437200\\_h\\_405\\_pd\\_2\\_w\\_4043.gif%3Bhttp%253A%252F%252Fillusioniottiche.wordpr](https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&site=imghp&tbn=isch&source=hp&biw=1280&bih=674&q=vaso+de+rubin&oq=vaso+de+rubin&gs_l=img.12..0.3344.7719.0.12891.13.9.0.4.4.0.234.1433.3j0j6.9.0...0...1ac.1.31.img..3.10.779.JvPdYFKtl2Q#facrc=&imgdii=&imgrc=9KnNwGR-PINgIM%3A%3BVvFTqcoXcdu_IM%3Bhttp%253A%252F%252Fillusioniottiche.files.wordpress.com%252F2012%252F06%252F4437200_h_405_pd_2_w_4043.gif%3Bhttp%253A%252F%252Fillusioniottiche.wordpr)

**Marcos de Queiroz Ferreira** – Médico graduado pela Universidade Federal do Ceará em 1980, exercendo atividade docente no curso de Medicina da UNICHRISTUS, ministrando a disciplina de Bioética. Mágico profissional desde 2006, filiado ao Núcleo de Amigos Mágicos do Ceará, com registro no Ministério do Trabalho e Emprego. Graduando de Teatro Licenciatura na Universidade Federal do Ceará cursando o 8º semestre. Email: [doutormagico@yahoo.com.br](mailto:doutormagico@yahoo.com.br)

<http://lattes.cnpq.br/5606927697784118>